

49

ISSN 0104-7183
ISSN 1806-9983 (online)



Horizontes Antropológicos

ANTROPOLOGIA, ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Rui Vicente Oppermann

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretora: Claudia Wasserman

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Coordenadora: Patrice Schuch

EDITORES

Sérgio Alves Teixeira

Ruben George Oliven

Ari Pedro Oro

Arlei Sander Damo

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Carlos Alberto Steil

Claudia Lee Williams Fonseca

Cornelia Eckert

CONSELHO EDITORIAL

Alejandro Frigerio – Universidade Católica de Buenos Aires (Argentina)

Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Claude Rivière – Universidade de Paris V (França)

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes – Universidade Federal do Ceará (Brasil)

Enzo Pace – Universidade de Padova (Itália)

Guita Debert – Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Janirza Cavalcanti da Rocha Lima – Fundação Joaquim Nabuco (Brasil)

João Baptista Borges Pereira – Universidade de São Paulo (Brasil)

Luiz Eduardo Soares – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Brasil)

Mariza Peirano – Universidade de Brasília (Brasil)

Nestor García Canclini – Universidade Autônoma Metropolitana (México)

Otávio Guilherme Velho – Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Paula Monteiro – Universidade de São Paulo (Brasil)

Pedro Ignácio Schmitz – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)

Sérgio Ferretti – Universidade Federal do Maranhão (Brasil)

Stanley Brandes – Universidade da Califórnia, Berkeley (Estados Unidos)

Linha Editorial

Horizontes Antropológicos é um periódico quadrimestral, publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seus números são temáticos, abertos à pluralidade de interpretações e de temas que possam interessar à antropologia para a compreensão dos fenômenos socioculturais. Cada número também contempla uma seção denominada *Espaço Aberto* voltada para trabalhos que não estejam diretamente relacionados com o tema. Os artigos são inéditos e podem ser publicados em português, espanhol, francês e inglês. Seu campo de interesse compreende temas relacionados com a antropologia, arqueologia e áreas afins. Como norma geral, os artigos devem ser apresentados para avaliação prévia dos editores e submetidos a pareceristas externos. Entretanto, em caráter excepcional, podem ser convidados a contribuir para um dado número autores que tenham notório reconhecimento entre seus pares quanto ao domínio do tema em pauta.

49

Ano 23

Número 49

Setembro/Dezembro 2017

ISSN 0104-7183
ISSN 1806-9983 (online)

Horizontes Antropológicos

ANTROPOLOGIA, ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO

NÚMERO ORGANIZADO POR

CORNELIA ECKERT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – BRASIL

NEUSA M. M. DE GUSMÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – BRASIL

SANDRA PEREIRA TOSTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – BRASIL

TANIA DAUSTER

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO – BRASIL

PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ANTROPOLOGIA SOCIAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 49, set./dez. de 2017.

Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 49, set./dez. de 2017.



Expediente:

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Bento Gonçalves, 9500
91509-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Tel./Fax: (51) 3308-6638
E-mail: horizontes@ufrgs.br
Site: <http://www.ufrgs.br/ppgas/ha>

Capa:

Projeto gráfico e confecção: Carla Luzzatto

Ilustração: Fotografia de Gregory Bateson, publicada em *Balinese character: a photographic analysis* (G. Bateson e M. Mead, New York Academy of Sciences, 1942).

Revisão e editoração eletrônica: Trema Assessoria Editorial

Este número é publicado com o suporte financeiro do Programa de Apoio à Editoração de Periódicos da Pró-Reitoria de Pesquisa – UFRGS e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Catálogo: Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanidades / UFRGS

Bibliotecário: Maycke Young de Lima – CRB 10/1920

Horizontes Antropológicos / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. – Vol. 1, n. 1 (1995)-. – Porto Alegre : UFRGS.IFCH, 2009. – Quadrimestral. Continua: Cadernos de Antropologia. – ISSN 0104-7183 (impresso), ISSN 1806-9983 (on-line).

1. Antropologia. 2. Ciências sociais. I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Programa de Pós-graduação em Antropologia Social*.

Horizontes Antropológicos está indexada em:

International Bibliography of the Sciences

Latin American Periodical Table of Contents – LAPTOC

ProQuest Social Science Journals

Revues.org

Scientific Eletronic Library Online – SciELO

SCOPUS

Social Compass

Web of Science (via SciELO Citation Index)

Aquisição: assinatura, compra e permuta.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
-------------------	---

Cornelia Eckert

Neusa M. M. de Gusmão

Sandra Pereira Tosta

Tania Dauster

ARTIGOS

ANTHROPOLOGY TODAY. A STUDY ON FAMILY WELLBEING AND TRANSCULTURAL INSIGHTS – A GERMAN JAPANESE STUDY.....	21
--	----

Christoph Wulf

O CAMPO, O MUSEU E A ESCOLA: ANTROPOLOGIA E PEDAGOGIA EM FRANZ BOAS.....	61
---	----

Gilmar Rocha

Sandra Pereira Tosta

CONSIDERAÇÕES SOBRE DINÂMICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE TRANSNACIONALIZAÇÃO CHINESA.....	89
---	----

Cristina Patriota de Moura

ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: DE CONDICIONES DE POSIBILIDAD, PREOCUPACIONES EN COMÚN Y NUEVAS APUESTAS.....	123
--	-----

Laura Cerletti

DO CONTROVERSO “CHÃO DA ESCOLA” ÀS CONTROVÉRSIAS DA ETNOGRAFIA: APROXIMAÇÕES ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	149
---	-----

Alexandre Barbosa Pereira

OLHARES, XINGAMENTOS E AGRESSÕES FÍSICAS: A PRESENÇA
E A (IN)VISIBILIDADE DE CONFLITOS REFERENTES ÀS RELAÇÕES
DE GÊNERO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO.....177

Ana Paula Mendes de Miranda

Bóris Maia

A AGÊNCIA DA NOÇÃO DE *BULLYING* NO CONTEXTO BRASILEIRO
A PARTIR DA ETNOGRAFIA DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR..... 203

Juliane Bazzo

UMA ANTROPOLOGIA FORA DO LUGAR? UM OLHAR
SOBRE OS ANTROPÓLOGOS NA EDUCAÇÃO.....233

Amurabi Oliveira

CARREIRA DE USUÁRIOS DA CULTURA ESCRITA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO..... 255

Andréa Pavão

CABRA MARCADO PARA BOURDIEU: EDUCAÇÃO FORMAL E
NARRATIVAS DE SOFRIMENTO E VIOLÊNCIA NA
EXPERIÊNCIA ESCOLAR.....287

Luiz Alberto Couceiro

PRIVATE EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE DEMOCRATIC
IMAGINATION: PROJECTS, AND PARADOXES.....311

Letícia Veloso

NEGROS E INDÍGENAS OCUPAM O TEMPLO BRANCO:
AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS.....339

Arabela Campos Oliven

Luciane Bello

ESPAÇO ABERTO

A EDUCAÇÃO COMO CULTURA. MEMÓRIAS DOS ANOS SESSENTA.....377

Carlos Rodrigues Brandão

RESENHAS

PEREZ, Léa Freitas. *Viagens textuais: da escritura da experiência na experiência da escritura*.....411

Ana Paula Lessa Belone

MEDEIROS, Flavia. *Matar o morto: uma etnografia do Instituto Médico-Legal do Rio de Janeiro*.....415

Rômulo Bulgarelli Labronici

URIARTE, Urpi Montoya; MACIEL, Maria Eunice (Org.). *Patrimônio, cidades e memória social*.....419

Renan Giménez Azevedo

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. *As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil*.....423

Isabelle Brambilla Honorato

HEKMAN, Susan. *The feminine subject*.....427

Bruna Klöppel

REIS, Daniel. *Cidade (i)material: museografias do patrimônio cultural no espaço urbano*.....431

Lorena Sancho Querol

SUMMARY

INTRODUCTION.....	9
-------------------	---

Cornelia Eckert

Neusa M. M. de Gusmão

Sandra Pereira Tosta

Tania Dauster

ARTICLES

ANTHROPOLOGY TODAY. A STUDY ON FAMILY WELLBEING AND TRANSCULTURAL INSIGHTS – A GERMAN JAPANESE STUDY.....	21
--	----

Christoph Wulf

THE FIELD, THE MUSEUM AND THE SCHOOL: ANTHROPOLOGY AND PEDAGOGY BY FRANZ BOAS.....	61
---	----

Gilmar Rocha

Sandra Pereira Tosta

CONSIDERATIONS ON EDUCATIONAL DYNAMICS IN TIMES OF CHINESE TRANSNATIONALIZATION.....	89
---	----

Cristina Patriota de Moura

ANTHROPOLOGY AND EDUCATION IN ARGENTINA: ABOUT CONDITIONS OF POSSIBILITY, SHARED CONCERNS AND NEW CHALLENGES.....	123
---	-----

Laura Cerletti

FROM THE CONTROVERSIAL “SCHOOL FLOOR” TO THE CONTROVERSIES OF ETHNOGRAPHY: APPROXIMATION BETWEEN ANTHROPOLOGY AND EDUCATION.....	149
--	-----

Alexandre Barbosa Pereira

LOOKS, NAME-CALLING AND PHYSICAL AGGRESSION:
THE PRESENCE AND (IN)VISIBILITY OF CONFLICTS RELATED TO
GENDER RELATIONS IN PUBLIC SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO.....177

Ana Paula Mendes de Miranda

Bóris Maia

THE AGENCY OF BULLYING NOTION IN THE BRAZILIAN CONTEXT
THROUGH THE ETHNOGRAPHY OF A SCHOOL EXPERIENCE..... 203

Juliane Bazzo

AN ANTHROPOLOGY OUT OF PLACE? A GLANCE AT
ANTHROPOLOGISTS IN EDUCATION.....233

Amurabi Oliveira

WRITING CULTURE USERS CAREER AND TRAINING OF TEACHERS:
AN ETHNOGRAPHIC ESSAY..... 255

Andréa Pavão

MAN MARKED TO BOURDIEU: FORMAL EDUCATION
AND NARRATIVES OF SUFFERING AND VIOLENCE
IN THE SCHOOL EXPERIENCE.....287

Luiz Alberto Couceiro

PRIVATE EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE DEMOCRATIC
IMAGINATION: PROJECTS, AND PARADOXES.....311

Letícia Veloso

BLACKS AND INDIGENOUS PEOPLES OCCUPY THE WHITE TEMPLE:
AFFIRMATIVE ACTION AT UFRGS.....339

Arabela Campos Oliven

Luciane Bello

OPEN SPACE

THE EDUCATION AS CULTURE. MEMORIES FROM THE SIXTIES..... 377

Carlos Rodrigues Brandão

BOOK REVIEWS

PEREZ, Léa Freitas. *Viagens textuais: da escritura da experiência na experiência da escritura*.....411

Ana Paula Lessa Belone

MEDEIROS, Flavia. *Matar o morto: uma etnografia do Instituto Médico-Legal do Rio de Janeiro*.....415

Rômulo Bulgarelli Labronici

URIARTE, Urpi Montoya; MACIEL, Maria Eunice (Org.). *Patrimônio, cidades e memória social*.....419

Renan Giménez Azevedo

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. *As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil*.....423

Isabelle Brambilla Honorato

HEKMAN, Susan. *The feminine subject*.....427

Bruna Klöppel

REIS, Daniel. *Cidade (i)material: museografias do patrimônio cultural no espaço urbano*.....431

Lorena Sancho Querol

APRESENTAÇÃO

Cornelia Eckert*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Neusa M. M. de Gusmão**

Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Sandra Pereira Tosta***

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil

Tania Dauster****

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Brasil

O presente dossiê com a temática “Antropologia, Etnografia e Educação” assume o desafio de fornecer algumas alternativas de respostas sobre a possível coexistência das disciplinas – antropologia e educação – e como elas se exercitam enquanto campos científicos diversos e em relação. A proposta tem por base a ideia de que o contexto disciplinar aponta para afinidades possíveis de complementaridade, cooperação, e, também, sugere a existência de conflitos entre as duas áreas. A dimensão dessa complexa coexistência permite acreditar nas possibilidades de uma antropologia da educação e/ou antropologia e educação moderna e crítica, postas no cenário acadêmico e científico nacional e internacional, como evidenciam as contribuições deste dossiê. Em sua interface com a educação, esse diálogo não é novo, ao contrário, reporta a uma longa tradição nas obras de Franz Boas, Marcel Mauss, Ruth Benedict e Margaret Mead.

* Contato: chicaeckert@gmail.com

** Contato: neusagusmao@uol.com.br

*** Contato: sandra@pucminas.br

**** Contato: tdauster@puc-rio.br

Tal fato se apresenta na contramão da afirmação de pesquisadores que consideram que a antropologia da/e educação *não existe*. É preciso que se reconheça o papel do tempo nos avanços das diversas ciências e, dentre estas, a ciência antropológica. Como diz Schuch (2002, p. 88), “a antropologia não é, nem nunca foi única”, ao que Zacher (2007, p. 63) complementa dizendo que não basta ressaltar a diversidade dessa ciência, mas, sim, “salientar que é essa diversidade que garante a reflexividade da antropologia” como ciência. Timothy Ingold (2008) sinaliza a aproximação entre esses campos ao revelar que uma educação em antropologia vai além de fornecer um conhecimento do mundo, do “outro” e de sociedades e culturas. A prática antropológica é uma invenção epistemológica e cognitiva que educa e forma outras percepções, abrindo olhos e mentes para a diversidade e para outras possibilidades e formas de existência.

Assim, é sabido que, desde as duas últimas décadas do século XX, existe um processo intenso de migração da antropologia para fora das ciências sociais e para outras áreas, nomeadamente, a educação. Trata-se da construção acadêmica de uma possível interdisciplinaridade que, por inclinações diferentes, recebe a classificação de antropologia e educação ou antropologia da educação. Evidente que os termos “e” ou “da” encerram significados e propõem relações, perspectivas, problemáticas, representações e práticas que merecem reflexões, porém, não é o objetivo da proposta abrir essa discussão.¹

Cabe lembrar que a educação é um campo que se nutre também da interdisciplinaridade de maneira específica e distinta das ciências sociais. No caso brasileiro, a antropologia como disciplina entra tardiamente na educação, com a finalidade de fundamentar ou de ser tratada como ciência-fonte e embasar teoricamente a educação como prática social e a construção de seus objetos de pesquisa. Tal processo ocorre depois de outras disciplinas que primeiro migraram para a educação, como é o caso da história, da psicologia, da sociologia, da biologia, filosofia, etc. Em escala mundial, a antropologia também busca na interdisciplinaridade seus problemas de investigação e, nesse caso, não se fez ou se faz indiferente à educação.

¹ Este dossiê respeita as denominações assumidas pelos autores dos textos e deixa em aberto um espaço para futuras discussões.

Contudo, tais esforços não se traduziram necessariamente num processo de conhecimento consolidado, quer seja em um campo ou no outro. Assim, este dossiê tem por finalidade desvelar os muitos véus do que se fez e do que se faz em termos da antropologia e educação, considerando a importância da presença, dinamicidade e permanência das relações entre essas duas matrizes disciplinares no tempo e, particularmente, nos tempos atuais.

Esse crescimento tentacular, multifocal e bastante heterogêneo entre antropologia e educação habita contextos diversos, tais como os programas de graduação e de pós-graduação em educação, em espaços públicos como as universidades federais e estaduais e, também, em universidades particulares como as PUCs, apenas para citar alguns exemplos. Concomitantemente, o interesse pela interseção antropologia/educação nos programas de ciências sociais tende a se ampliar, mas ainda pode ser considerado pouco expressivo.

De todo modo, a expectativa com esta edição de *Horizontes Antropológicos* é a de inventariar a produção de pesquisadores ao debaterem a educação, *no sentido ampliado do termo*, e a escola como *locus* por excelência da educação moderna, mas não só ela. Outras educações, como diz Brandão (2004), são possíveis de alargar a reflexão a respeito de processos educativos de diferentes grupos, em diferentes espaços, situando a contribuição da antropologia e da cultura no campo educacional. Hoje, a antropologia da/e educação abre seus focos para as sociabilidades e socializações múltiplas, processos de formação, rituais, festas, modos de fazer, sentir e agir, aprendizagem de técnicas e convivências.

Portanto, pesquisadores, como os que aqui discutem a relação antropologia e educação, buscam compreender os muitos caminhos de um saber de fronteira e, assim, empreender diferentes trajetórias etnográficas para dar corpo e alma a esses diálogos, tendo em conta a dimensão de um campo científico competente para não cair em idealismos relativistas e vazios ou reforçar pensamentos que negam o avanço da antropologia como ciência. De qualquer forma, o que nos cabe é estimular o debate para além das fronteiras, sair da zona de conforto representada pelo que nos é próximo, reconhecido e legitimado para constituir outros horizontes.

Desde essas perspectivas, este dossiê se pauta por questões concernentes ao método e objeto(s) do campo antropológico. Ao mesmo tempo, busca ultrapassar visões fechadas da educação escolarizada e reprodutivista para demarcar as possibilidades de uma *etnografia na educação* de caráter

interpretativista, semiológica e reflexiva, espaço de conformação de uma *antropologia da/e educação* no caso brasileiro. E de outras abordagens já consagradas em outros países e centros de investigação.

Intenciona-se, então, permitir o deambular por perspectivas diversas de construção de uma antropologia e educação ou da educação hoje, como campos nem sempre excludentes, como por vezes se entende. Busca-se também, nessa proposta, evidenciar caminhos novos e emergentes nos debates que pautam a temática.

As visões contemporâneas de uma ciência antropológica moderna e propositiva a respeito do que fazem alguns investigadores brasileiros e estrangeiros preocupados com o campo educacional revelam que reconhecem a heterogeneidade do social, com múltiplas experiências, e assumem a teoria e a prática como elementos inseparáveis na construção do conhecimento.

Por tudo isso, há muitos caminhos pelos quais a interface antropologia da/e educação pode ser considerada, já que esse é um campo em permanente construção no Brasil, na América Latina e, mesmo, no Velho Mundo. De acordo com a postura de Cardoso de Oliveira, tal como a cita Zacher (2007), pode-se dizer que a antropologia brasileira se conforma minimamente de modo reflexivo e se faz como antropologia de engajamento frente a uma prática, que, além de científica, é política, dado que assume o papel de mediar as relações entre os povos que estuda, sejam índios, negros, mulheres, *gays*, jovens, velhos, etc. – e o Estado que regula a presença destes em âmbito nacional. Contudo, tal contexto também se faz presente no caso argentino, como discute Cerletti, ou no caso alemão, discutido por Wulf, neste dossiê, e que revelam uma face moderna e contemporânea da antropologia e de sua prática.

Desse modo, este dossiê busca dar visibilidade a publicações mundo afora, a estudos e pesquisas, a autores e centros de investigação que atuam, pesquisam e produzem um pensar sobre antropologia e educação na contemporaneidade. A proposta é a discussão consistente do aparato teórico da antropologia a fim de embasar os estudos etnográficos, definir a natureza do trabalho de campo e, também, estabelecer parâmetros na análise dos fenômenos educativos na escola e além dela, nas práticas sociais de diferentes grupos, seja no contexto brasileiro ou internacional.

Cabe registrar que as organizadoras deste número, todas antropólogas, embora com trajetórias distintas, são formadas em programas de antropologia considerados de excelência. Eckert desde sempre atuou no campo das ciências

sociais. Por sua vez, Gusmão atuou em programas de antropologia e também atuou fora das ciências sociais, no campo da educação. Dauster e Tosta construíram suas carreiras como docentes e pesquisadoras em programas de pós-graduação em educação altamente classificados pela Capes. Ao trilharem esse caminho, todas se inspiram no fato de que “[...] a especificidade do trabalho antropológico [...] em nada é incompatível com o trabalho de outros colegas de outras disciplinas sociais, particularmente quando, no exercício de suas atividades, articulam a pesquisa empírica com a interpretação de resultados” (Cardoso de Oliveira, 1998, p. 17).

Frente a esta breve contextualização da interface antropologia e educação, várias problemáticas aparecem como convites à reflexão neste número de *Horizontes Antropológicos*, que abrange os seguintes eixos:

- 1) antropologia, etnografia e educação: prática e teoria (olhares brasileiros e estrangeiros);
- 2) antropologia, etnografia e educação no Brasil;
- 3) etnografia e educação: formação de professores e experiências de ensino e aprendizagem e políticas públicas.

Os eixos descritos resultaram de seleção dos artigos que, por meio da chamada pública, chegaram às organizadoras. Feita uma triagem inicial em profundidade dos artigos recebidos, estes foram disponibilizados à avaliação de pareceristas externos. Essa avaliação “cega” foi referência para a seleção final dos artigos feita pelas organizadoras em contato com os editores. A leitura dos textos revelará que nem todos os eixos foram contemplados tal e qual o desenho inicial deste número da revista. Contudo, estamos certas de que o sistema classificatório que pode ser extraído desses trabalhos indicará que alguns deles ficam nas fronteiras entre aqueles eixos e compõem as dimensões que apresentamos abaixo com o conjunto de textos correspondentes.

Antropologia, etnografia e educação: prática e teoria (olhares brasileiros e estrangeiros)

No artigo do antropólogo alemão Christoph Wulf, “Anthropology today. A study on family wellbeing and transcultural insights – A German Japanese study”, o autor afirma que a fragmentação e a “desterritorialização”

da antropologia contemporânea possuem um potencial considerável para o desenvolvimento de novos modos de reflexão e pesquisa antropológica. Esse cenário também oferece uma oportunidade para nos libertar das tradições ultrapassadas de nossa disciplina e redefinir os horizontes da antropologia.

Já os antropólogos Gilmar Rocha e Sandra Pereira Tosta, no artigo “O campo, o museu e a escola: antropologia e pedagogia em Franz Boas”, discutem a experiência antropológica de Franz Boas (1858-1942), considerado fundador da tradição norte-americana da antropologia cultural na primeira metade do século XX. Destacam algumas contribuições do autor à luz de sua trajetória intelectual-pedagógica e de suas proposições teórico-metodológicas acerca da educação, tendo como foco o campo, o museu e a escola.

Cristina Patriota de Moura, no artigo “Considerações sobre dinâmicas educacionais em tempos de transnacionalização chinesa”, se debruça sobre trajetórias de mobilidade estudantil a partir de diferentes localidades da República Popular da China, passando pela capital Beijing, até chegar à costa oeste dos Estados Unidos. A partir de entrevistas realizadas com estudantes internacionais na Universidade da Califórnia em Davis, a análise proposta pela autora dialoga com a multiplicidade de possíveis transnacionalidades chinesas em tempos de globalização.

No artigo “Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas”, Laura Cerletti apresenta um quadro das investigações contemporâneas em antropologia e educação na Argentina. A análise se desenvolve em torno de três dimensões: 1) a consideração das possibilidades para a produção de conhecimentos vinculadas às políticas de ciência e tecnologia; 2) a conformação de três importantes sedes de investigação em antropologia e educação em rede; 3) os aportes realizados nessas investigações para pensar e produzir o ensino da antropologia.

Antropologia, etnografia e educação no Brasil

No artigo “Do controverso ‘chão da escola’ às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação”, Alexandre Barbosa Pereira discute os dilemas da aproximação interdisciplinar entre antropologia e educação, a partir de duas perspectivas importantes: a etnografia e as práticas culturais juvenis. Aborda como a etnografia constitui um ponto controverso de diálogo e retoma 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 educação.

Ana Paula Mendes de Miranda e Bóris Maia, no artigo “Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro”, tomam por objeto as relações de gênero e buscam contrastar a visibilidade da temática na esfera pública com a invisibilidade da mesma no cotidiano das escolas públicas. A partir da descrição de casos de conflitos de gênero, os autores mostram os agentes envolvidos, os discursos mobilizados e a forma institucional pela qual foram administrados pela equipe técnico-pedagógica da escola. Os dados apresentados derivam de uma pesquisa realizada em diferentes escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, nas quais as atividades escolares foram acompanhadas a partir de trabalho de campo e observação participante.

Por sua vez, o artigo “A agência da noção de *bullying* no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar”, de Juliane Bazzo, discute a agência da noção de *bullying* na atualidade brasileira, ancorado na etnografia das vivências escolares de um aluno de uma instituição pública de ensino, situada no estado do Rio Grande do Sul. A etnografia das experiências desse garoto é potente em evidenciar ambiguidades que permeiam hoje o agenciamento do *bullying*, obscurecidas nos debates públicos atuais.

Amurabi Oliveira apresenta uma reflexão da antropologia brasileira sobre seu próprio desenvolvimento e como tem demandado cada vez mais uma análise cuidadosa dos diversos campos de pesquisa que a compõem, o que inclui a antropologia da educação no Brasil. No artigo “Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação”, o autor busca contribuir para esse debate, analisando o perfil e a atuação de antropólogos nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, discutindo o lugar da antropologia no campo educacional brasileiro.

Etnografia e educação: formação de professores e experiências de ensino e aprendizagem e políticas públicas

“Carreira de usuários da cultura escrita e formação de professores: um ensaio etnográfico”, é o artigo apresentado por Andréa Pavão, cujo objetivo central é investigar o papel da leitura e da escrita nos cursos de pedagogia.

Para isso, a autora debruça-se sobre dados de pesquisa longitudinal realizada entre 2000 e 2004, em comparação a etnografias. A partir desses dados, oferece elementos que apontam a importância da melhoria dos níveis de proficiência de leitura e escrita na formação de professores como ponto estratégico para a superação dos problemas educacionais no Brasil.

Luiz Alberto Couceiro, em “Cabra marcado para Bourdieu: educação formal e narrativas de sofrimento e violência na experiência escolar”, analisa a construção de discursos de sofrimento e dor, observados em estudantes, ao narrarem experiências de castigos físicos das crianças e suas famílias na paradoxal relação com a escola, seus desafios, e consequências. O autor pretende responder em que medida as escolas são capazes de conformar códigos de significação da vida social para essas crianças sem envolver dramáticos custos familiares.

O artigo de Letícia Veloso, “Private early childhood education and the democratic imagination: Projects, and paradoxes”, baseia-se em pesquisa etnográfica numa pré-escola privada cujas práticas pedagógicas foram orientadas para imprimir noções de cidadania em crianças pequenas. A autora estuda a relação entre a prática educacional, a educação infantil e os significados, possibilidades e limitações de uma educação crítica e de uma pedagogia democrática.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a mais importante do estado, sempre foi um reduto da branquidade. No período de 2008 a 2012, a UFRGS implantou uma política de ação afirmativa que aumentou as oportunidades de alunos pretos, pardos e indígenas entrarem em seus cursos de graduação. O artigo de Arabela Campos Oliven e Luciane Bello, “Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS”, discute essa política e analisa a experiência de um grupo de universitários negros e indígenas, que foram os primeiros a ingressar na UFRGS através da reserva de vagas.

Na sessão Espaço Aberto, publicamos o ensaio histórico/antropológico de Carlos Rodrigues Brandão, ícone e pioneiro no campo da antropologia e/da educação no Brasil, intitulado “A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta”, com o qual esperamos que sua fala instigante possa ser inspiradora na formação de tantos outros antropólogos e leitores de *Horizontes Antropológicos*, motivando outras descobertas em torno da antropologia e da educação na atualidade.

Vem sendo de nosso interesse apresentar, discutir e divulgar amplamente a produção de antropologia da/e educação em publicações e congressos dentro e fora do Brasil. Consideramos de grande valor a oportunidade de fazê-lo no contexto da revista *Horizontes Antropológicos*, veículo de relevância acadêmica e antropológica incontestável, tanto na esfera nacional quanto internacional.

A capa deste número exibe uma foto do antropólogo Gregory Bateson, obtida no trabalho de campo realizado por ele e Margaret Mead em Bali e publicada na obra que tem por título *Balinese character: a photographic analysis*, de 1942 (Bateson; Mead, 1942). Trata-se da imagem de um mestre ensinando uma técnica corporal a uma criança inserida na cultura do grupo. A aprendizagem das técnicas gestuais implica a construção da identidade balinesa, os modos de sentir, agir e pensar do grupo. Nessa perspectiva, a escolha da imagem contempla a concepção de educação que norteia a proposta deste número, qual seja, uma visão abrangente da educação. Cabe também dizer que tal escolha resultou de pesquisa feita por Cornelia Eckert, que é especialista em antropologia da imagem, além de ser parceira na organização deste número de *Horizontes Antropológicos*.

No mesmo espírito de parceria que orientou todo o nosso trabalho, destacamos e agradecemos a Neusa M. M. de Gusmão pela edição final do artigo de Christoph Wulf, bem como do texto de Carlos Rodrigues Brandão que, em justa homenagem, ocupa o Espaço Aberto neste número. As fotos que ilustram o texto de Brandão, do acervo do autor, contaram com tratamento fotográfico de Gilson Goulart, a quem agradecemos a colaboração. Sem a dedicação de Rossana D'Alessandro Kosciuk, certamente não chegaríamos a tão bom termo no processo de organização deste número de *Horizontes Antropológicos*. A ela nossos agradecimentos e, também, a todos os colaboradores no processo de editoração do presente volume.

Referências

BATESON, G.; MEAD, M. *Balinese character: a photographic analysis*. New York: Academy of Sciences, 1942. Disponível em: <<https://archive.org/details/BatesonGregoryMeadMargaretBalineseCharacterAPhotographicAnalysis1942>>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo15; São Paulo: Unesp, 1998. p. 17-35.

INGOLD, T. Anthropology is not ethnography. In: JOHNSTON, R. (Ed.). *Proceedings of the British Academy*: volume 154: 2007 lectures. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 69-92.

SCHUCH, P. O “estrangeiro” em “campo”: atritos e deslocamentos no trabalho antropológico. *Antropolítica*, Niterói, n. 12/13, p. 73-91, 2002.

ZACHER, L. Antropologia em campo, no campo ou acampada? – Reflexões sobre o lugar do antropólogo junto a uma organização não-governamental na cidade de Porto Alegre. In: FLEISCHER, S.; SCHUCH, P.; FONSECA, C. *Antropólogos em ação: experimentos de pesquisa em direitos humanos*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007. p. 61-75.

Artigos

ANTHROPOLOGY TODAY. A STUDY ON FAMILY WELLBEING AND TRANSCULTURAL INSIGHTS – A GERMAN JAPANESE STUDY

Christoph Wulf*

Freie Universität Berlin – Germany

Abstract: *This article approaches the development of diverse anthropological movements just as well the relevance of the anthropological researches nowadays. It discusses the role of the cultural traditions in the development of the research areas that cross international cultural borders, as a central point in the anthropological research. The Anthropological transnational approach composes and powers the spirit of investigation in order to expand knowledge and enable the establishment of new investigation paradigms. This process is evidenced by results of studies on ethnographic case with German and Japanese families about family well-being, from an anthropological perspective.*

Keywords: *educational anthropology, emotions, gestures, rituals.*

Resumo: *O presente artigo aborda o desenvolvimento de diferentes correntes antropológicas bem como a importância das pesquisas em antropologia nos dias atuais. Discorre sobre o papel das tradições culturais no desenvolvimento de áreas de pesquisa que atravessam fronteiras culturais internacionais, como central na pesquisa antropológica. A abordagem transnacional de Antropologia estrutura e alimenta o espírito de investigação, de modo a expandir o conhecimento e, permitir a construção de novos paradigmas de investigação. Tal processo é evidenciado por resultados de estudo de caso etnográfico com famílias alemãs e japonesas sobre o bem-estar familiar, a partir de uma perspectiva antropológica.*

Palavras-chave: *antropologia educacional, emoções, gestos, rituais.*

* Contact: chrwulf@zedo.fu-berlin.de

The fragmentation and “deterritorialization” of contemporary anthropology hold considerable potential for the development of new modes of anthropological reflection and research. They also provide an opportunity to free ourselves from outdated traditions of our discipline and to redefine the horizons of anthropology. In this redefinition, the perspectives that are emerging from globalization are becoming increasingly important. Among other things, they have engendered criticism of the neoliberal economic trends that are marginalizing the social market economy and of the associated tendency for many societies to become more and more alike. Today, giving anthropology a global orientation means to open it up for research in all societies and cultures of the world and to address the issue of what will be the most important conditions of human life in the future.

Anthropology is a decentralized, polycentric discipline in which problems of representation, interpretation, the construction of deconstruction, and thus also methodological diversity are of central importance (Wulf, 2013a, 2013b). Two contradictory developmental trends clash with each other, one of and Exploring the Senses (Michaels; Wulf, 2014): Emotions (Baitello; Wulf, 2014; Frevert; Wulf, 2012), Performativity (Wulf; Göhlich; Zirfas, 2001; Wulf; Zirfas, 2007), and Ritual (Wulf, 2010), also revealed what, for example, Indian, Japanese, Arabic, and Western cultures have in common and what makes them different in these domains (Michaels; Wulf, 2012; Paragrana, 2011; Wulf, 2016; Wulf et al., 2011). The results of these studies show that in non-European cultures as well, historicity and culturality are central dimensions of anthropological knowledge. Through focusing on these dimensions, this research is making an important contribution to human beings’ understanding of themselves in the twenty-first century (Wulf, 2017).

In what follows I present an outline of selected aspects of anthropology that cannot claim to be complete and will require further explanation and specification. Now that the abstract anthropological norm that centered mainly on the ideas, images, values, and norms of European-American culture has ceased to be binding, anthropology constitutes an attempt to conduct research on human phenomena in the conditions of a globalized world. As a result of this development, anthropological research is no longer fundamentally restricted to certain defined cultural areas or individual epochs. The aim of anthropological research is to contribute to a better understanding and better explanations of human phenomena and problems in our globalized world

and thus also to a better understanding between people. The lively debates on the historical involvement of sections of anthropology in colonialism and racism, the problem of representation, and the extent to which the other can “speak back” are evidence of efforts to broaden the horizons of anthropology and open it up for new tasks.

There is a dual historicity and culturality in anthropology that arises from the historicity and culturality of the different perspectives of anthropological researchers and from the historical and cultural character of the contents and subjects of the research (Wulf; Kamper, 2002). The historicity and culturality of the anthropologists themselves form the background against which the phenomena and structures that came into being in a different time or culture are perceived and investigated. New research questions and methodologies develop in a reciprocal relationship as researchers reflect upon this dual historicity and culturality. In anthropological research it is important to think of historicity and culturality as belonging together and not, for instance, to play culturality off against historicity.

The approach to anthropology that I present here employs both diachronic and synchronic methods to investigate human societies and cultures. In addition to anthropological issues and the hermeneutic and text-critical methods from the historical sciences that are applied diachronically, field research with its numerous qualitative and quantitative methods still plays an important role as a method of synchronous anthropological research. The interpretative and reflexive methods, in particular, offer the possibility of lending expression to the individual and subjective perspectives (Wulf, 2013a, 2017).

Many anthropological research projects are inter- or transdisciplinary and multi- or transcultural. Because of their transdisciplinary nature, many studies transcend the limits of traditional disciplines and yield new insight by examining new research questions and objects of research, using new procedures and looking at things from new perspectives (Gil; Wulf, 2015; Wulf, 2016, 2017). The attempt to include multi- or transcultural aspects in anthropological research is also leading to the development of new research questions and perspectives that play important roles, particularly within the context of international anthropological research networks.

One new challenge that anthropologists have long failed to address is how to define the relationship between general insights and specific insights relating to human beings as individuals and human beings in general. While

in archaeology, biological anthropology, and linguistic anthropology it is permissible to make universal statements about human beings and the human race, in historical and cultural anthropological approaches the emphasis is more on being able to use hermeneutic methods to make complex statements on particular historic cultural phenomena. These approaches are oriented toward the investigation and assurance of cultural diversity. However, even when we are concerned with cultural diversity, the question still arises as to what is common to all human beings. In these times of globalization, it is becoming increasingly important for anthropology to investigate the relationship between similarities and differences among human beings, cultures, and historical epochs. In this context the question as to the role of comparison in both diachronic and synchronic research in anthropology has taken on a significance that we urgently need to clarify. In my view, the aim of anthropological research is not to reduce but to increase the complexity of our knowledge about human beings. This requires interpretation, reflection, and self-criticism, and an ongoing, philosophically inspired critique of anthropology that must include an examination of the fundamental limits of human self-interpretation. In analogy to a definition of God in theology, there is thus talk of the *homo absconditus* (Wulf, 2013a, 2013b, 2017). This term expresses the notion that anthropological insights and findings can only grasp the human condition in part, that is, from various different perspectives and thus incompletely. Anthropological research and discovery is location-related and subject to historical and cultural change. Its starting point is a willingness to wonder or marvel that the world is as it is and not otherwise. Marveling (*thaumazein*) is the beginning of fascination with the mystery of the world and curiosity about the possibilities of anthropological knowledge.

Today's anthropology attempts to relate the historicity and culturality of its concepts, viewpoints, and methods to the historicity and culturality of what is under investigation. Anthropology examines the findings of the human sciences and develops a critique of itself based on historical and cultural philosophy, thereby paving the way for the investigation of new questions and issues. At the heart of these efforts lies a restlessness of mind that cannot be stilled. Research in anthropology is not limited to certain cultural contexts or single epochs. Reflections on the integral historicity and culturality of the research enable the discipline to leave behind the *Eurocentricity* of the human sciences and to focus on the unresolved problems of the present and the future. This

aim implies skepticism toward all-encompassing and universal anthropological interpretations, such as those occasionally found in biological science, for example. Anthropology is not a single discipline. It touches on many different sciences and disciplines, including philosophy.

It cannot be regarded as a closed field of research. It is the result of the interplay between different sciences. Depending on the issue to be examined, the range of disciplines involved can be very different. The object and subject of anthropology can encompass the entire field of human culture in different historical areas and cultures. Anthropology presupposes a plurality of cultures and assumes that cultures are not closed systems; rather, they are dynamic, able to permeate each other, and they have an indeterminate future (Wulf, 2013a, 2017).

Anthropology can be understood as an academic attitude toward examining issues relating to different times and cultures. This is why anthropological research can be found in many different disciplines, such as history, literature, linguistics, sociology, psychology, and the theory of education (Wulf; Zirfas, 2014). However, the research frequently tends to transcend the boundaries of individual disciplines, thereby becoming transdisciplinary. This results in completely new scientific disciplines and issues that require new forms of scientific interaction and cooperation. Many different research methods are used in these processes. Historical-hermeneutical processes of text, image and music interpretation, qualitative social research methodologies, and philosophical reasoning are widely used, the latter being an approach that is difficult to categorize in terms of specific methodology. Some research makes use of artistic and literary materials, thereby transcending the traditional boundaries between science, literature, and art. A growing consciousness of the role of cultural traditions in the development of different research areas, subjects, and viewpoints has made the increasing trend toward crossing international cultural boundaries a central issue of anthropological research. In the light of globalization, this transnational approach to anthropology is becoming increasingly important. It provides the framework that nurtures a spirit of inquiry and a commitment to expanding our knowledge, which in turn lead to the development and testing of new research paradigms.

The demise of a binding anthropological norm has made it necessary to take a fresh look at the most important anthropological paradigms and try to locate their common ground as well as their differences. This has also given

rise to a need to define the tasks and procedures of anthropology and to illustrate their importance for research in the humanities as well as the social and cultural sciences (Wulf, 2013a, 2017).

Anthropological paradigms

If we wish to put the epistemology of anthropology on a more profoundly reflected footing, then a confrontation, at once critical and constructive, with the anthropological paradigms which are internationally significant is absolutely indispensable. Speaking about anthropology in the humanities and social sciences, we are thus referring to:

- Anthropology of evolution and hominization
- philosophical anthropology developed in Germany
- historical anthropology and the history of mentalities, initiated by historians in France and taking its cue from the *Annales*-School
- the American tradition of cultural anthropology and
- historical cultural anthropology.

In order to provide a framework for anthropology I suggest that we use the paradigm of historical cultural anthropology as a basis for further research. This paradigm integrates perspectives from the other four major anthropological paradigms and provides a basis for an adequate understanding of social phenomena, processes and institutions in a globalized world. I shall focus on diachronic and synchronic perspectives and historical and cultural research within anthropology. Due to the limitations of space I have selected just one of the major research projects in the field of historical cultural anthropology in Germany to present to you. This project serves as an example of ethnographic research. Together with historical and philosophical methods, the ethnographic approach is one of the main methods of anthropology, conceived as historical and cultural anthropology (Wulf, 2002, 2017).

Anthropology of evolution and hominization

As the branch of anthropology devoting itself to the study of hominization stems from an attempt to fit the natural history of human beings into the

horizon of anthropology in order to understand the “lost paradigm” which the human is (Morin, 1973; Morin; Wulf, 2003). On the other hand, the natural history of human’s evolution can only be understood when considered as part of history. Its irreversibility, as well as that of the history of life itself, is grasped today as a consequence of material self-organization, which also represents a facet of reflexive historical cultural anthropology. Just like anthropology stresses the historical character of the way it frames its problems and of its analyses, the theory of evolution insists on the radical chronologization of nature and of the natural history of the evolution of human beings. Time and history are thus central dimensions of evolution. Hominization is the long process of evolution, from *Australopithecus* to primitive man, from *Homo erectus* to the modern representatives of our species, which unfolds as a multi-faceted morphogenesis arising from the combined effects of ecological, genetic, cerebral, social and cultural factors.

Hominization can be understood as a multi-dimensional morphogenesis arising from the interplay between ecological, genetic, cerebral, social and cultural factors. Current understanding is that this process necessitated three types of change. The first were ecological changes which led to the expansion of the savannah and thus to an “open” biotope. Second, a genetic change took place in the highly developed primates which were already walking upright. Third, there was a change in social self-reproduction due to the splitting off of young groups and the use of new territories. The new biotopes led to significant increases in the requirements for dexterity and communication skills for the two-handed bipedal life-forms which were already able to use and manufacture simple tools. These hominids who had become omnivores, had to develop new levels of alertness, watchfulness and cunning to cope with the demands of hunting. They needed new forms of co-operation and social responsibility to protect themselves against predators, search for food, hunt and divide their prey and rear their young. This led to a further development in cerebral capabilities. It was therefore the new ecosystem – the savannah –, which triggered the dialectic between the feet, hands and brain and which became the source of technology and all other human developments. As these processes unfolded, a paleosociety developed with a culture-based division of work between men and women and the development of hierarchical social relations. Language and culture became gradually more complex. The process of hominization was intensified by a prolonged youth or neoteny, incomplete

development of the brain at birth and prolonged childhood with longer affective ties between the generations, with the associated potentials for comprehensive cultural learning. The cerebralization, prolonged youth and increased social and cultural complexity were mutually dependent. The complexity of the brain requires a corresponding socio-cultural complexity. The creative potential of the brain can only be expressed and develop in a socio-cultural environment that grows in parallel. This dialectic relationship means that humans have been cultural beings from the very beginning, i.e. their “natural” development is cultural. The final stage of this process of hominization is, in fact, also a beginning. The human species, which has reached its completion in *Homo sapiens*, is a youthful and childlike species, our brilliant brains would be feeble organs without the apparatus of culture, all our capabilities need to be bottle-fed. Hominization was completed with the irreversible and fundamental creative incompleteness of human beings. The course of hominization clearly illustrates that *Homo sapiens* and *Homo demens* are inseparably linked and the great achievements of humankind have their downside: the horrors and atrocities perpetrated by the human race.

Philosophical anthropology

While taking evolution into account in anthropology serves to highlight the shared lineage and mutual parentage of all forms of life and the long time-span of hominization as well as the general laws of evolution, philosophical anthropology turns its attention to the particularity of “man’s” character.

The centerpieces of philosophical anthropology are the anthropological works of Max Scheler, Helmuth Plessner and Arnold Gehlen. Despite considerable differences between these authors, their works of the first half of the twentieth century are referred to collectively as philosophical anthropology. Their common purpose was to establish how human beings differ from animals, what the specific conditions of being human are and to define the human condition. Despite their differences, all three authors were in agreement that the central focus of anthropology is the human body which is in itself the starting point for differentiating between humans and animals. In a time when humans had come to have grave doubts about themselves and were aware of this, it was hoped that by focusing on the body, knowledge gleaned from natural sciences could serve as a starting point for a revalidation of human

nature. This orientation was associated with a rejection of idealism and the philosophy of consciousness. Philosophy was no longer interested in reason, but in the creative diversity of life.

In 1927, Max Scheler gave a lecture in Darmstadt entitled *Die Sonderstellung des Menschen* ("Man's Particular Place"), which was published in 1928 under the title *Die Stellung des Menschen im Kosmos* (Man's Place in Nature) and is regarded as the beginning of philosophical anthropology. When Scheler died in the same year he left no concrete preparatory material for the anthropological work he had intended to publish in 1929. The philosopher and biologist Helmuth Plessner, however, published his main anthropological work *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (Levels of Organic Being and Man) in 1928. Despite large differences in material and argument, Scheler's article and Plessner's book share the assumption that organic life is structured in levels. Arnold Gehlen's work *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt* (Man: His Nature and Place in the World) took a different approach and focuses on humans as acting beings.

The preoccupation of this strand of anthropological thought was to understand the essence, the nature of human beings in general. Within this framework, anthropology concentrated upon a comparison between "man" and animal (Gehlen, 1988; Plessner, 1970), with a view to distinguishing shared features and differences. To grasp the *conditio humana* philosophical reflections were brought to bear upon biological insights. It was thought that the conditions for the formation of the human species could be glimpsed in such biological and above all morphological characteristics. This perspective has had two consequences. On the one hand, the focus of anthropological reflection and research has from then on shifted onto the human body. On the other hand, the development of a generalizing discourse relating to one unique and unitary model of man could be observed. While the latter seems appropriate for attributing typical characteristics to a species, such as walking upright, it ceases to make sense once this narrow focalization is relinquished and anthropology is stretched to accommodate the historical and cultural reality of human's existence.

Due to its focus on the human being as such, philosophical anthropology fails to address the historical and cultural diversity of human beings in the plural. This is the inevitable consequence of the interesting attempt to develop a single coherent concept of "man", which failed to capture the diversity of

human life and could hardly have achieved its ambitious goals. To investigate this is the aim of a branch of historical science that is oriented towards anthropological issues.

The Annales School and the History of Mentalities

Anthropology underwent an additional development and refinement in a historical turn, which can be discerned in the historical treatments of anthropological topics of the *Annales* School and the history of mentalities which flowed from it (Ariès; Duby, 1985; Burke, 1991). Historiographically, this alignment with anthropological themes and topics represents a novel orientation. It completes the representation and analysis of the dynamic of historical events and of socio-economic conditions effected by structural and social history. From concentrating on anthropological themes and topics, inquiries turned increasingly to interrogating actual social structures as well as the subjective elements of the social individual's actions. In this vein, elementary types of human behavior and basic situations are analyzed. Quite opposed to those hypotheses which insist that these basic situations be rooted in a character common to all human beings, the practitioners of historical studies with an anthropological orientation inquire into the specifically historical and cultural character of each of these phenomena. Fernand Braudel's study of the Mediterranean (Braudel, 1949), Emmanuel Le Roy Ladurie's on the village of Montaillou (Ladurie, 1978), Carlo Ginzburg's on the world of millers around 1600 (Ginzburg, 1982) may be cited as successful examples for this endeavor. The research into fundamental human experiences or into the history of mentalities, which has been undertaken in connection with this historical turn, is inevitably less rich in detail. Often, this is due to the limits which the insufficiency of sources imposes upon the possibilities of historical knowledge, which is born of the tension between event and account, reality and fiction, structural history and narrative historiography (Le Goff, 1990). A precise delimitation of narrative and description is impossible: historiography represents both controlled fiction and controlled construction.

Historical anthropology investigates elementary situations and basic experiences of being human. It studies a basic stock of patterns of thought, feeling and behavior that is anthropologically constant (Dinzelbacher, 1993), basic human phenomena and elementary human behavior, experiences and

basic situations (Medick; Sabeau, 1984). Although it could be understood otherwise, these classifications are not concerned with making statements about humans in general but with gaining an understanding of the multi-dimensional conditions of life and experiences of real people in their respective historical contexts. These anthropological studies are oriented towards investigating the multitude of ways in which the different ways of human life are expressed and presented. This diversity of phenomena is paralleled by the multi-dimensionality and open-endedness of anthropological definitions and research paradigms. In this research it is necessary to develop a feeling for the difference between the historical world under investigation and the current frame of reference of the research. Since, for example, linguistic metaphors and terms have different meanings in different times and in different contexts, these differences in meaning must be taken into account. The same applies with regard to research into basic human behaviors, experiences and fundamental situations. From the point of view of the historical sciences, the feelings, actions and events under investigation can only be understood in terms of their historic uniqueness. It is this that lends them their dynamic nature and makes them subject to historical change.

Cultural Anthropology or Ethnology

Even though anthropology is the result of a process of philosophical and scientific evolution, it can no longer pretend, these days, that at the end of the day only Europeans exist as human beings and act as though these putative European humans were the only possible yardstick. It is obvious, even in an era of globalization deeply marked in its content and form by Western culture, that different forms of human life exist today, influenced by various local, regional and national cultures. The Anglo-American tradition of cultural and social anthropology has turned its attention to this situation. Within this framework, the accent lies on the social and cultural diversity of human life. Its research explains both to what extent cultural evolutions are heterogeneous and to what extent the profound diversity of human life remains disregarded. It is precisely the analysis of foreign cultures which makes it plain to us how limited and troublesome this understanding is. Comparing human expressions and manifestations across several cultures has demonstrated to what great extent the study of cultural phenomena brings forth new uncertainties and questions.

Thanks to the analysis of cultural manifestations drawn from heterogeneous cultures, anthropological inquiries make an important contribution to the elaboration and development of anthropology; while its ethnographical methods oblige practitioners to draw upon historical sources. Quite apart from creating a sensitivity for the strange and foreign character of other cultures, it also creates a sensitivity for that which is strange and foreign in its own culture. The (self-)reflexive point of view adopted by cultural anthropology towards European cultures has contributed to a considerable evolution and advance of anthropological knowledge (see Evans-Pritchard, 1981; Harris, 2001; Lévi-Strauss, 1992, 1999; Malinowski, 1992; Mead, 1980, 2001; Sahlin, 1976).

Historical Cultural Anthropology

Being confronted with philosophical reflection has given rise to a critique of anthropology which is constitutive for anthropology in the field of the humanities, and which focuses on the objects, themes and methods of research-based knowledge acquisition. The specific situation of human beings in the world, the comparison with animals or machines, is no longer anthropology's center of interest. Instead, manifold historical and cultural inquiries focus on studying and understanding the cultural diversity of social life. A particular and very pronounced interest in the study of current phenomena is noticeable. In my understanding, the research undertaken by historical anthropology is no longer the exclusive preserve of the historian, as was still the case within the framework of the *Annales* School. In the continuity of this broader conception, historical cultural anthropology means an orientation towards the humanities and the social sciences. It touches upon the historical and cultural determination of culture and its manifestations, and demands that their study and reflection take into account ethnological and philosophical perspectives and questions. Committed to this task, historical cultural anthropology makes an important contribution to the self-comprehension and self-interpretation of cultures and societies today. In this process of cultural understanding, research efforts rapidly run the risk of being unable to move beyond the level of their own initial insights. To safeguard against this risk, historical cultural anthropology needs to reflect upon its relation to power and knowledge, as well as to make efforts specifically aimed at bringing to light the involuntary and often unacknowledged normative implications of its own research. The

critique of anthropology is itself a constituent part of historical anthropology, which leads to an epistemological insecurity and once more casts doubt upon the concordance between the name of “man” and the names of the essence, of logic and of the concept of identification, of the reach of hermeneutics, of history (understood as the history of progress and acquisition), and of the subject itself (in so far as it is conceived as the one and only central field of conscience and constitutive in its rapport with the world).

Within this frame of reference, reflexive historical cultural anthropology designates the multiform trans-disciplinary and trans-national efforts to follow up on the universal idea of an abstract anthropological norm and to continue analyzing other human phenomena. Historical cultural anthropology is the common denominator of history and the humanities. Nevertheless, it does not exhaust itself either in a history of anthropology as a discipline nor in making a contribution to history from the perspective of an anthropological sub-discipline. It attempts, rather, to bring into an accord the historical and cultural determination of its perspectives and methods with the historical and cultural determination of its object of study. As a consequence, historical cultural anthropology can harness insights gleaned in the humanities with those yielded by a critique of anthropology based on the history of philosophy, and bring both to fruition in order to create new perspectives and lines of inquiry out of a new consciousness for methodological problems. At the heart of these efforts, an inimitable and voracious agitation of thought and research holds sway. Historical anthropology is limited neither to certain spatial frames nor to particular epochs. Reflecting on its own historicity and its own cultural condition, it succeeds both in leaving behind the eurocentrism of the humanities and the interest in history (antiquarian in the final analysis) as well as in giving precedence to current and future problems (Wulf, 2002, 2010, 2017; Wulf; Kamper, 2002). In the second part of this article I will present the findings of a German Japanese ethnographic study on family wellbeing with some transcultural findings which demonstrate the attempt to combine particular ethnographic findings with the perspective on what we as human beings have in common.

A study on family wellbeing and transcultural insights

Leading a happy life is the object of all people. How is wellbeing and happiness to be understood? How are family and wellbeing interrelated? How

do people lead a happy life and what contribution does the family make to this? The number of self-help books, newspaper articles, television programs, and Internet platforms in which answers to these questions are sought has become enormous. What role the family plays for well-being and happiness is at the focus of the following considerations.

I did not investigate what happiness is, but instead ask more cautiously how families stage their wellbeing and happiness, how they perform it, how they create it. What a fulfilled life looks like and how it is brought about are among the central questions of religion and philosophy, sociology, psychology, pedagogy, and anthropology. The answers differ from each other, contradict each other in part, and are often so complex that they cannot be comprehended without the historical and cultural context in which they were given. The objective of this study is to describe and analyze in six case studies how families create their well-being and happiness. In accordance with a long cultural-anthropological tradition, I am also studying a family ritual that serves as a window into our own culture and the foreign culture (Baumann; Hauri, 2008; Morgenthaler; Hauri 2010).

With three German-Japanese research teams, I was studying the celebration of Christmas in three German families and the New Year's celebration in three Japanese families. In the process, I wanted to find out the forms in which these families celebrate their important family celebration in order that their members are satisfied and happy. I was interested in the question regarding which similarities and which differences can be identified in such culturally diverse families using mixed research teams. With participatory and video-supported observation, with interviews and group discussions, with photos and videos, and with historical and cultural analyses, I work out the various stagings and performances of family rituals and show how their performative character contributes to the creation of family happiness on these holidays. It wasn't easy to find six families who were willing to grant an international research team access to their intimate family celebration while taking into account the criteria of theoretical sampling (Glaser; Strauss, 1998) during the selection. These families belong to the milieu of the middle class, within which the selected families comprise a broad spectrum. In my culturally mixed teams, a methodologically interesting overlap between a variety of cultural perspectives occurred in regard to the perception and interpretation of family rituals. This led to a new form of communicative validation, which presented

me with a great number of methodological problems due to the complexity of the study and its associated open questions (Kraus et al., 2017).

With the study of happiness in heterogeneous families, this ethnographic study also makes a contribution to the biographical study of emotions. Through the research into two very different cultures, I investigated a broad spectrum of cultural differences, within which the diversity of the ritual creation of family happiness becomes very clear. With a consciousness of these differences that extend down to the deep structures of the family and their members, several transcultural elements which contribute to the creation of family wellbeing and happiness can be identified and are later described.

Happiness as the meaning of life: historical perspectives

The great differences in the way that happiness is understood is shown by the variety of terms that have arisen in the European cultures and in Japan, terms whose semantic and contextual reconstruction requires their own analysis not to be carried out here. The terms contribute to making the diversity of relevant aspects visible. In Middle High German, *gelücke* means the positive outcome of an action or occurrence. To this day, the term *fortuna* and its related expressions in the romance languages continues to denote a side of happiness which “falls onto” people and for which they are not responsible. In contrast to this, *beatitudo* denotes the state of being happy, something to which people can definitely contribute. This side is also emphasized when it is said that “man is the architect of his own fortune,” for example – that is, each person bears responsibility for his or her own happiness. The corresponding differentiation can already be found in the Greek between *eutychia*, the happiness that is “given” to people, and *eudaimonia*, the state of being happy, to the creation of which the individual can contribute. This differentiation can also be found in other European languages. For example, in English one speaks of luck and happiness, while French has the words *chance* and *bonheur*. The U.S. Constitution expressly mentions the pursuit of happiness as a human right (Lauster, 2004).

For Socrates, the happy life, the *eudaimonia*, consists of a reason-based life that is virtuously led, within the framework of which it is better to suffer injustice than to do injustice. For Plato, a happy life is made possible by the individual looking at the ideas and being able to bring about the good and the

beautiful, the *kalokagathia* as the unity of the good, the beautiful, and the just. Aristotle later develops a stage model of happiness in which bliss is placed on a higher level than the other human ambitions such as honor, desire, and reason. For the Epicureans, it is *ataraxia*, emotional tranquility, and for the Stoics *apatheia*, lack of passion, that are the decisive conditions of a happy life (Horn, 1998; Hoyer, 2007). Seneca formulates the possibilities of a happy life as follows: “Those who have insight are temperate; those who are temperate are also calm; those who are calm cannot be ruffled; those who cannot be ruffled have no worries; those who have no worries are happy: thus the insightful person is happy, and insight is sufficient for a happy life!” (Seneca, 2007, *Epistulae morales* 85, 2).

Structural elements of happiness

In Japan and Germany, there are different notions of happiness. These are also associated with differences in the social and cultural practices for bringing forth happiness. These practices are an important part of the intangible cultural heritage. They and the emotions and conceptions associated with them play a considerable role in the development, preservation, and change of cultural identity. These practices with which families create their family happiness also contribute to bringing forth a cultural identity that differs in Japan and Germany. Here, cultural identity designates a conjunction of characteristics that can be used to differentiate individuals and groups from others. Within these characteristics, the broad spectrum of symbolizations and practices plays an important role.

In view of the tendency toward homogenization and uniformization of the world due to globalization, the significance of diversity received ever greater emphasis over the last decade, with the objective of preservation and promotion of cultural identity. This development finds clear expression in the UNESCO *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage* from 2003 and in the UNESCO *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expression* from 2005 (UNESCO, 2003, 2005). In the face of the tendency toward standardization, both conventions underscore the necessity of cultural difference and identity (Wulf, 2005b; 2006). Rituals are among the most important forms of intangible cultural heritage. Among them, day-to-day and celebratory rituals play a central role. They contribute

to creating a feeling of community and coherence, thus generating familial well-being and happiness. In this way they have an important influence on the cultural identity of family members. This becomes clear in our study of familial celebratory rituals on Christmas in Germany and for the New Year's celebration in Japan. It can be shown here how familial rituals contribute to the development of a social and cultural identity of family members. In the staging of German and Japanese family rituals, it becomes clear how similar and at the same time different the practices are for bringing forth well-being and happiness of the family. With the intention of providing examples, five structural elements are described here that play a central role in the design of the rituals belonging to the intangible cultural heritage, the generation of emotions of happiness, and the development of cultural identity.

Language and imagination

Recent research on emotions has made it clear how important it is from a cultural studies perspective not to ontologize emotions of happiness. Emotions are not isolatable substances, but rather always linked with other characteristics of the individual. In many cases, it is language that contributes to the ability of emotions of happiness to arise and be felt. An example of this is the rhetoric of romantic love. Without it, these notions of love and the expectations of happiness associated with them would not have been able to develop. If a culture has a term with which a certain aspect of happiness is denoted, it is probable that forms of expression for this emotion can also be found in this culture. If this word is missing in another culture, it is probably also difficult to identify the aspect of happiness referred to with this word. The Japanese word *amae* is an example of this. If you were to try to describe the aspect of love and happiness referred to with this word, you might say: "to depend on the love of another" or "to put oneself at the mercy of the sweetness of another." In the Indo-Germanic languages and in the European imagination, there is no designation for this aspect of love and happiness. This word that cannot be translated into German is nevertheless of central importance for understanding the Japanese mentality. The question is now the extent to which the emotion of happiness and love referred to with this word can be understood by people from other cultures. Several answers are possible here. One position proceeds on the assumption that this emotion can also be understood

by people from other cultures with the aid of linguistic descriptions. Another position points out that this is only possible to a very unsatisfactory extent, and that what is needed is not just linguistic knowledge, but also the incorporated ideas, emotional relationships, and performative actions referred to with this word. While the first position places more emphasis on the similarity in the emotional endowment of people, the second position refers to cultural differences that can hardly be overcome.

The flowing of emotions

Many emotions of happiness arise in interactions with other people, in ritual communication between them, and in mimetic self-reference. They can be described as fluid. Such a characterization implies that emotions of happiness change in the practices of everyday life. They overlap with previous emotional experiences and form ensembles of emotions. In this process, emotional dispositions are selected and updated. A special characteristic of human emotionality consists of the fact that they are influenced by moods that persist over a long period of time. These moods have an influence on how emotions are “toned.” “The world of the happy is quite different from that of the unhappy” (Wittgenstein). Emotions determine our relationships to other people and to the world that surrounds us. They are evaluative, that is, they evaluate the events that happen to us and allow us to act in accordance with this evaluation. This emotional evaluation of actions of other people often takes place unconsciously or semiconsciously and is only accessible to the conscious mind in a limited manner. This evaluative side of emotions supports us in orienting ourselves in the world and with respect to other people. It helps us make distinctions and grasp the meaning of social situations, actions, and contexts. Their energetic side enables individuals and communities to shape sense, meaning, and identity (Greco; Stenner 2008; Hahn, 2010a, 2010b; Harding; Pribram, 2009; Le Breton, 1998; Paragana, 2010a, 2010b; Wulf, 2010, 2011; Wulf; Kamper, 2002; Wulff, 2007).

Physicality and performativity

If you accentuate the performative character of the creation of happiness, there is a shift in the focus of attention. Interest is directed to a lesser extent

toward understanding how notions of happiness are to be understood and interpreted and more toward grasping how people express, represent, modify, and control the various feelings of happiness. In this case it is essential to study the process in which being happy is staged and performed. The forms of physical expression of emotions are thus placed at the center of attention (Ekman; Sorenson; Ellsworth, 1982). Physicality, habitualization, and dramaturgy of emotions become important. In this context, rituals and gestures are of major importance (Wulf; Fischer-Lichte, 2010; Wulf; Zirfas, 2004, 2007). This change of perspective is associated with developments that have led to the designation of modern societies as staging societies in which people's living space becomes a "small theater" where they continuously put on display and market themselves and their role in the community.

Mimetic processes

Happy people often make other people happy as well. One reason for this is in the mimetic processes in which people become more similar to each other. As in the case with laughter, emotions of happiness also involve a sensuous transfer in which our body is infected with the joy and happiness of other people. Without us becoming aware of it, we assimilate bodily movements and mimetic forms of expression. We become a sounding box of the emotions of happiness of other people. Their happiness affects us, and our affects strengthen their emotions. An assimilation to the emotions of happiness of other people causes us to be able become happy ourselves, namely in a way that we are not happy like the others, but instead happy in our own way. We reflect the happiness of other people back at them and intensify their emotions. We discern the performative concretization of happiness and learn the practices with which we stage, perform, and pass it on to subsequent generations (Gebauer; Wulf, 1995, 1998, 2004; Paragrana, 2010a; Suzuki; Wulf, 2007; Wulf, 2005a).

Rituals

In all human societies, rituals contribute to the intensification, steering, and control of emotions (Michaels, 2007; Michaels; Wulf, 2011; Wulf; Zirfas, 2004). They lead the involved persons to relate to each other. They are of

central importance for the creation of familial happiness. Their performativity creates social forms of happiness. In this process, the movements of the body play an important role. In common action, they create social emotions of proximity, affection, and trust. The dynamics of familial rituals ensure that a ritual action is not a mere copy of a previous action. Rituals are similar to each other, to be sure, but they also create new practices with reference to that which has preceded them. If this is not the case, they lose their vitality and degenerate into stereotypes. Rituals are social practices in which people learn how to create familial stagings and performances that make other people and themselves happy. In ritual action, all involved acquire the practical knowledge that is required for it (Wulf et al. 2001, 2004, 2007, 2010, 2011b).

Gestures

In the context of rituals, gestures play an important role. Gestures are actions such as the offering of a sacrifice in a sacred ritual in front of a Buddhist family altar. The ringing of a small bell at the beginning of the handing out of presents on Christmas Eve can also be understood as a meaningful gesture in the Christmas ritual. In family rituals, gestures are performative to a great extent; they are mimetically learned. Gestures are movements of the body. They create, represent, and structure the flow of emotions. The significance of a ritual often intensifies in its staging and performance. Gestures make a contribution to creating the social and controlling familial communication and interaction. They make something visible that would not emerge without them. Gestures are spontaneous, ludic and shape transitions. They are intractably linked with language, thought, and imagination. Great importance is attributed to them for the emergence of shared attention and human communication and cooperation (Tomasello, 2009). Gestures can contribute to the production and representation of emotions of well-being and happiness (Wulf; Fischer-Lichte, 2010; Wulf et al., 2011b).

Ethnography of happiness – A German Japanese Study

The focus of our German-Japanese ethnographic studies lies in the question of the form, that is, the performative and ritual shaping of happiness. Familial happiness is generated, stabilized, and renewed in large part through

rituals. That is why we also focus on the associated *modus operandi* of familial happiness. During the respective family celebrations, the questions of what happiness they expect at their celebrations, how the members of the family stage familial happiness, how they create situations of familial happiness through social action, and how they ultimately experience and understand happiness are investigated at the homes of the families. At the same time, which interactions the various family members perform and what happiness effects these have on the social and personal level are worked out.

In contrast to the quantitative or qualitative interview methods, an expansion and shifting of the focus of the methodological spectrum is carried out in order to realize these research perspectives. With the qualitative interviews, which have both an episodic and narrative character, the focus is on content, forms, conditions, and objectives of familial happiness; for this reason, they are primarily carried out as group interviews. Ethnographic data is also supplemented through participatory observation (and observational participation), photography, and videography, as well as through informal conversation with the family members (Bohnsack, 2009). We assume that the complexity of familial happiness, with its traditions, developments, current staging forms, generative perspectives, and symbolic references can only be recorded through a combination of visual, verbal, and textual data.

In order to be able to study the complexity of familial happiness, we have restricted this ethnographic research to the most important family ritual in each case. The importance of rituals for the happiness of children and the family is emphasized not just in self-help parenting books. Certain family rituals, such as eating together in the community of the family, vacations, birthdays, (leisure) activities, and Christmas, are central for familial happiness. In our interpretation, that is why family rituals are used not just to confirm the shared identity and community of the family members, to display and impart values and traditions, to create a common framework of action, or also to develop identities, roles, and abilities – they are used for the performative creation of familial happiness as well (Audehm; Wulf; Zirfas, 2007; Wulf et al., 2011).

Christmas in a Berlin family, New Year in a Japanese family

In a project established in the “Languages of Emotion” Cluster of Excellence of the Free University of Berlin and in the “Happiness” Cluster

of Excellence of Kyoto University, three German-Japanese teams studied the Christmas ritual in three German families and the New Year's ritual in three Japanese families. Without being able to go into the methodological questions interesting for a global cultural studies network research project at this point, some common features could be identified in the shaping of the central family ritual. In my further remarks, I will focus on two families in Berlin-Tegel and Higashimonobeie near Kyoto. The Berlin family consists of the parents and four children, the Japanese family of the grandparents and the two families of their children. The German and the Japanese families belong to the middle class; they observe the celebratory ritual in their own houses; both families have a religious orientation. Both families were selected according to criteria of theoretical sampling and the questions and hypotheses upon which this sampling is based.

Christmas in a Berlin family

Arrival: As we (Shoko Suzuki and Christoph Wulf) approach the home of the Schultz family in Konrads Höhe in a residential district of Tegel on the afternoon of the 24th of December, it had begun to rain. Our small group consists of three Japanese and one German. We drive through the Tegel Forest, passing by numerous single-family homes, until we arrive at the street on which the family's semi-detached house is located. The family consists of both parents, Mother Frauke (Protestant), Father Ingo (Catholic), and four children (Protestant). We are expected and are cordially greeted by the mother and then by the father. Curious about what is happening, the four children now come out of their rooms on the two floors above. They are introduced to us. When the family asks what we are expecting, we answer that they should pay as little attention to us as possible and that they should celebrate Christmas as always.

In these hours of the year, the familiar Christmas songs change the living room into a sacred space, which is reinforced by the songs that all family members sing together from time to time. The seating area with the Christmas tree and presents underneath is located in a niche across from the table. The Christmas tree is decorated with red baubles, wooden decorations, red ribbons, and an electric string of lights. It is the sacred center of the living room and the family's staging of happiness on Christmas Eve...

Attending a church service: In the early evening, we walk with Mother Frauke and Kevin to the Protestant church that is located just a few minutes

away. The other family members have reserved seats for us there. As the bells rings, the pastor approaches the altar. After some brief organ music, he greets the congregation, says a few words about those who are sick and not able to attend, and asks for the Lord's blessing for the holiday congregation, which then sings "Es ist ein Ros entsprungen" ("Lo, How a Rose E'er Blooming"). Then, as is the case every year, the Christmas story according to the apostle Luke is read. The congregation then sings "Vom Himmel hoch, da komm ich her" ("From Heaven Above to Earth I Come"). The sermon follows, which centers on the star that can only be seen with one's heart, a star that shines like God and warms one like his love. This is followed by an interpretation of the gifts brought to Jesus by the Three Kings, in which gold is equated with dignity, honor, and recognition; incense with the soul ascending to God; and myrrh with encouragement and healing. Organ music and other Christmas songs sung by the entire congregation resound...

Back at home again, the handing out of the presents begins. It is introduced by Mother Frauke again reading the Christmas story "Wie Jesus auf die Welt kam" ("How Jesus Came into the World") in the Berlin dialect to the children and husband sitting closely together in front of the Christmas tree. As the story is announced, everyone applauds approvingly. It was apparently part of the family tradition to listen to this "modernization" of the Christmas story. It is the same story told by the apostle Luke, but it comes across so differently through the Berlin dialect that everyone needs to listen carefully to recognize and understand it.

The handing out of presents takes more than two hours. Since each of the six members of the family receives a present from the other family members and the children receive several presents from the parents, many presents are exchanged. The handing out of presents is experienced by everyone as highly intensive and exciting. This time Elias, as the oldest child of the family, is the first to receive a present. It is a DVD of the film "Der Club der toten Dichter" ("Dead Poets Society"). Everyone watches as he unwraps it. Everyone curiously waits to see what sort of present he has received. Comments on the present come from several sides: "You wanted to have that," "Cool," "I'd like to see that film too." The other three children also take the DVD in hand and look at it. The presentation of this present and the comments that accompany this activity make it clear: this DVD is being given not just to Elias, but to the entire family. The attention paid to it makes the present into a part of the

family community. It belongs to the oldest son, to be sure, but all the others participate in the process of giving and receiving the present. All family members identify with the receiver of the present. Everyone puts his- or herself into his place for a moment and joins him in his happiness. The present is not so much about the material value, but rather the attention and recognition given to the person receiving the present.

Special attention is paid to a present for the mother that the children need to fetch from another room and whose shape suggests a picture. There is great astonishment as the present turns out to be a doormat for the entrance with the inscription “Hotel Mama”. The mother is especially happy about this present in particular. She feels that she and her dedication to the family has been validated and recognized. The commentary of all family members is correspondingly extensive, with everyone emphasizing the constant presence of the mother and her care in front of the entire family. Father Ingo encapsulates what they are all feeling: “Mom is happy now.”

During the handing out of presents, the family members sit close together in the seating area near the Christmas tree. Their bodies touch each other: tucked-in legs are next to extended arms, hips next to drawn-up knees, heads on the shoulders of the siblings. The family members crowd in close to each other in front of the Christmas tree. Some sit on the couch, others on the floor, pressed onto the legs of their siblings, and still others balance themselves on the backrest of the couch. The intertwined bodies of the family members fill the niche in front of the Christmas tree. A collective body is created whose dynamics emerge from the movements during the handing out of presents. The handing out of presents is largely a physical occurrence. The giving and receiving of presents is accompanied by many gestures and comments. Physical proximity plays an important role. Parents and children touch each other and express their happiness and thanks to each other in this way. Gestures of emotional expression oscillate in particular between Mother Frauke and her children. In gift-giving, a movement to the body to the Other occurs, which leads to sensuous proximity, festive joy, intimacy, and feelings of belonging. During the fumbling and touching, the presents and the other family members are immediately felt. Mother Frauke feels and strokes her presents multiple times, as if she could better sense and incorporate her gifts using her sense of touch. In these gestures of mutual physical gift-giving, the family Schultze creates a special form of a collective family body.

Family happiness: On the first day of Christmas, we meet again with the family in the morning. Today we want to have a conversation about what the family believes makes up its family happiness. This is to supplement the impressions we gained from Christmas Eve. We want to not just observe how the family stages and performs its happiness on this day, but would like to also find out what the family believes its happiness consists of. We want to understand what aspects are important to them, how they assess them, and how they talk about their happiness.

Not just at Christmas, but also in the day-to-day life of the family, the Schultz parents try to make everything possible for their children that is important for their lives, and they try to make them happy. For this, material conditions that make the fulfillment of their and their children's wishes possible are also important. It is first and foremost the daily care for the children provided by the mother that both parents believe to be important. In order to dedicate herself to taking care of the children, Mother Frauke gave up her work as a physiotherapist – against her convictions at the beginning. This decision, without which the comprehensive care for the children would not have been possible, is strongly supported by Father Ingo, whose job allows him to often work from home. Father Ingo spontaneously mentions that the children receive all-inclusive care in daily life. “There’s all-inclusive and XXL all-inclusive care.”

It is especially important to both parents that their children are served a warm lunch every day and that one of them looks after them. For example, the mother brings each child to the door and says goodbye to him or her individually. She also opens the door for each child when he or she returns from school even if he or she already has a key to the front door. Recently Mother Frauke got up each morning at 4:30 am for several weeks in order to make one of her sons breakfast during his internship, sending him into the day on a full stomach. Children's needs are different at each point in time, something that cannot always be predicted and that also differs from one child to the next. Her children could count themselves lucky that she participates in pretty much everything, according to Mother Frauke. In the last twenty years, the Schultz parents have seen their life-task as dedicating themselves entirely to their children...

I interrupt my ethnographic description here and go to the New Year's celebration of the Japanese family and their staging of family happiness that I participated in with Shoko Suzuki, my colleague from Kyoto University.

The New Year's celebration in a Japanese family in a village

The village of Higashimonobe is located north of Lake Biwa, Japan's largest lake. It is a typical region for the cultivation of rice (flat with a great amount of water). The village has a long history and ancient traditions that are closely linked with rice cultivation. For example, the irrigation ditches play a major role. They ensure the order and maintenance of the fields. The village orients itself about the irrigation system. It was originally the case that nearly all families of the village were occupied with rice cultivation, something that is reflected in the closely spaced houses, but today only a few families work in rice cultivation. All families have the special family name of the family patriarch who once settled here in the village with his family.

December 31st is called *Omisoka*. In former times it was the case that all businesses received new cloths for their house entrances on *Omisoka*. Each house has a small house shrine; on *Omisoka*, candles are lit there and the people give thanks that the family was able to prosper over the past year; the family also asks that the next year be prosperous. On December 31st, Soba (long, spaghetti-like noodles made from buckwheat) is eaten in the evening. Soba is a symbol for long life. In the night from December 31st to January 1st, the bells are rung in all temples 108 times at midnight (*Joya*). This Buddhist ritual is intended to get rid of negative desires. It is normally the case that one is not allowed to sleep during this night. According to the tradition, anyone who does sleep will get more white hairs and facial wrinkles. In former times, the people would also spend the night in the shrine (without sleeping). For this reason a large fire is lit at the shrine.

Joya is a very sacred celebration: it receives the annual god of the year to come. All residents of the village wait for the arrival of the god (which is why they are not permitted to sleep). There are twelve annual gods: mouse, cow, tiger, rabbit, dragon, snake, horse, sheep, monkey, bird (chicken), dog, and wild boar. When the annual god comes, the people – or the Japanese, in any case – are born again.

On January 1st, two representatives of the village council go to the *Nogita* shrine and prepare the reception of the other village residents. Shortly after sunrise, the other village residents come to the shrine for the New Year's greeting. In former times, everyone wore kimonos on this occasion.

Today the people no longer wear kimonos, but instead formal wear. For the New Year's greeting, each person brings three rice units wrapped in white paper (for the two shrines and the one temple of the village). The people first go to the shrines, then to the temple. Then the people make a brief visit to their relatives (first and foremost the father of the family and the oldest son) to wish them a happy new year. Then a small snack is eaten for breakfast. Around 7:00 am, a drum is beaten in the temple. It symbolizes the beginning of the temple service (a Buddhist mass in the main hall of the temple) which the village residents attend. The father of the family brings a coin wrapped in white paper, the woman an *Isho*, a sack with rice. Later the New Year's greeting cards to friends, colleagues, etc., are written – and usually in great numbers.

The house in which we (Shoko Suzuki and Christoph Wulf) spent the turn of the year consists of two rooms that form a large room, next to which there are another two rooms separated from each other. A large kitchen branches off from one of these rooms. There are six more rooms on the second floor. On the front side of the large living room across from the entrance, there is a stately Buddhist family altar on the right, and on the left is the *Tokonoma*, a pictorial scroll with sacred characters; in front of it is a bouquet of flowers arranged in the *Ikebana* style. To the left of this, the front side of a Shinto shrine is hanging on the side wall above head height. Sacred vessels are arranged underneath it. Across from the Shinto shrine, photographs of the great- and great-great-grandparents hang on the other side wall next to the Buddhist temple. The Buddhist temple and the Shinto shrine are next to each other and form the sacred center of the house in their mutual entanglement. The separation of the Buddhist and Shinto sanctuaries that was aspired to during the *Meiji* period has not occurred here, or it has been reversed. For the Oda family, the Buddhist temple is of special significance. The family belongs to the *Jodo-Shinshu* school of Japanese Buddhism, in which the great-grandfather was a lay priest and to which the family still feels closely linked. The sacred works handed down from the great-grandfather lie in this temple. In the course of the New Year's ceremony, a text is read from one of them in Old Japanese. The temple is decorated today. A special triangular cloth just for the New Year's celebration, fresh flowers, new candles, and later two rice cakes stacked one on top of the other with a mandarin orange refer to the turn of the year and the hopes for a healthy and happy life associated with it.

An *Ootsue*, an image of the devil that is common in the Shiga district around Lake *Biwa*, hangs over the exit of the large living room in the direction of the entry area of the house. It shows a devil in hiking gear with a rolled-up sleeping mat on his back and a rice bowl on his stomach. One of his horns is mutilated and he looks more comical than threatening. This devil has only limited forces of evil at his disposal. At the transition to the room next door used primarily as a play area for the children, an image of *Fuji* refers to one of the most important sacred places in Japan, where love of nature, religious feelings, and aesthetic feelings overlap.

Visit to the cemetery

An integral component of the New Year's celebration is a visit to the cemetery, to which we set out for in the late afternoon. The graves of the deceased are at the edge of the village next to a modern highway. For the Japanese, the graves are the gateway to the world of the ancestors. All families in the village have a stone monument in which the remains of the deceased are kept after the body is cremated. As we approached the monument of the Oda family, light snow began to fall.

Grandfather *Makato* performs the ritual. The flowers on the monument are replaced by new ones. Two candles are lit and placed in wind-protected containers. Incense sticks are lit and placed in the cups provided for this purpose. Water is poured into one of the bowls in front of the candles; the rest of the water is poured over the tip of the monument. Lastly, two small books are produced, from which the grandfather, son, and granddaughter read prayers. For this they kneel in front of the marble monument with their hands folded between a prayer chain. It gradually gets dark, the snowfall becomes heavier, and we drive back to the house.

New Year's meal: The preparation of the New Year's meal is women's work. It is generally the case that the daughter-in-law must learn the customs and ways of the family into which she has married – the way of cutting the vegetables, the cooking, the seasoning of the meal, and the table and plate decoration, for example. The young woman is to be guided by the mother-in-law. As a young daughter-in-law, Grandmother Oda learned this in the exact same way. After the death of her mother-in-law, she slowly began to prepare the food according to her own tastes. Over the course of time, she also took into

account the wishes of the younger generation and the grandchildren, as well as elements from Western cuisine, in the preparation of the New Year's meal. Today her daughter-in-law helps her in the preparation of the New Year's meal. Like she herself did before, her daughter-in-law learns today to prepare the family meal for the New Year's celebration according to the traditions and customs of the Oda family. In an interview, Grandmother Kayoko explains the significance of the preparation of the traditional family meal.

Family happiness

A little later, we ask the oldest son Yasuo and his wife to provide us with an interview about family happiness. We ask them about their notions and perceptions of happiness. *Yasuo* begins to talk to us as if it were a matter of course; later *Nanako* joins in. Both tell of their notions of happiness and of the threat to their family happiness through the heart defect of their son *Kijoichi*. For *Yasuo* and *Nanako*, the community of the family played a major role. *Yasuo* tries to be together with the children and to play with them as much as possible. He would like to enable memories for them that are just as nice as the ones from his own childhood. The love of his father *Makato* is reflected in these memories, and he tries to create similar memories for his children. Passing on parental love to the next generation occurs in a mimetic process in which the foundations are laid for feeling happiness in later life.

New Year's morning: We will see each other again on the morning of New Year's day. As we arrive before 6:00 am at the home of the Oda family, everyone is already awake and dressed for the celebration so that they can festively mark the first day of the new year. We head off with the grandfather and his son in the darkness of the morning to ask for happiness for the new year in a shrine in a temple. It has again begun to snow. While underway, we meet many village residents, almost exclusively men, who like us are walking to the sacred places to ask for blessings for the new year. The women stay at home to prepare the first and especially important meal in the new year. As we arrive at the shrine, two priests are sitting there in their blue garments. The gifts of money prepared yesterday are presented; the bell is rung; it resounds; hands are clapped twice; a small bowl of rice wine is drunk. Then we go to the Buddhist temple. As we meet people underway, we wish them and they wish us a happy new year: *Akemaskite omedeto gozaimasu...*

Conditions of family happiness: some considerations

Without being able to specify what the conditions are for family happiness, three central characteristics can be specified on the basis of our ethnographic material:

- The happiness experienced during the New Year's celebration is a communal happiness that is created by stagings and performances within the family.
- Family happiness is created during the New Year's celebration in and with the aid of performative practices.
- The community of the family differs from other communities through the intensity of the practices that create family happiness.

In the context of our study of the staging and performance of happiness in the Oda family during the New Year's celebration, two family practices are especially important: 1) the sacred practices rooted in Shintoism and Buddhism that are constitutive for the happiness of the family studied; 2) the associated practices and symbolic forms of eating and drinking. The sacred practices represent the connection with the cosmic order and the subsumption of the individual life into the succession of ancestors and generations. The practices of eating and drinking are experienced as sensual ones that bring the community together. They contribute to the self-assurance of the family, intensify the communication between the generations and genders, and thus ensure the continued existence of the family.

Transcultural elements of family happiness

In the family rituals studied in Germany and Japan, it is the five elements of eating, praying, gift-giving, remembering, and being together that are accorded special significance for the creation of family happiness. Depending on the focus of the description and interpretation, common and different aspects can be differentiated with each of these elements. Each element can be understood as a *unitas multiplex* whose description and interpretation involves relating the common and the different to each other. It is imperative here to avoid studying just one of the two perspectives without the other. Only with

an approach that oscillates between the two perspectives can impermissible conceptual and methodological abridgements be avoided. In his thoughts on the “family resemblance” of games, Wittgenstein thoroughly described the problem of working out the *unitas multiplex* of these elements in family rituals. In the spectrum of family happiness studied, there are many different characteristics, similarities, and differences, so that diversity is created that in principle cannot be comprehended, but within which similarities result that make it possible to perceive and structure this diversity. The basic question of the comparability of cultural phenomena and the possibilities and limits of the comparison arises here, and ensuing from that the question of what people have in common in regard to family happiness (Antweiler 2011).

For both ritual family celebrations, several elements are characteristic, the configuration of which was very different for the two families. Finally, these common features and differences in the shaping of these central family rituals are to be briefly outlined in six points (Wulf et al., 2011a, p. 267-288):

- In both families, the sacred foundation of the family ritual plays an important role. The German family, at the home of which the living room was transformed into a sacred space by the Christmas tree, the many candles, and the familiar Christmas songs, goes on Christmas Eve to the nearby Protestant church to participate in the Christmas service. There they meet other members of the congregation. After the handing out of presents, the Christmas story is read again by the father in two new versions. The fact that one of the two stories is presented in the Berlin dialect causes it to be defamiliarized and transformed into a new story without changing its substance in the process. In the second version, the story is “translated” in a modern newspaper item, showing what great resistance the Christmas happenings would encounter even in our world today.
- In the Japanese family, a visit to the family grave occurs on the last day of the year; the family visits two temples very early on the morning of New Year’s Day. On the way there, the residents of the village wish each other a healthy and happy new year. The New Year’s ritual is performed in both temples. Then the families go home to attend another ritual that the grandfather performs in front of the Buddhist altar in the living room in the presence of the entire family and to eat the New Year’s meal prepared by the women in the night.

- In the celebration, the communal meal occupies center stage. In the Japanese family, it is eaten while sitting around a table on the floor in front of the Buddhist house temple. On New Year's Day, special dishes are cooked whose symbolic meaning for the new year is spoken about during the meal. The family members sit closely together; they say very little. For the German family, less significance is attributed to the food consumed at the dining table. The mother emphasizes that she not a great "chef" and refuses to make a special effort on this day. The family community is created first and foremost through the conversations at the table, the intensity of which is characteristic of the style of this family.
- The exchange of gifts plays a role in both family rituals. While this is rather marginal in the Japanese family, it plays a central role in the German family. It is not so much its material value as its social significance that puts it at the center of the family ritual. The two-hour-long exchange of gifts takes place in the seating area in front of the Christmas tree. All family members sit there closely pressed together. Each gift is commented upon by all members of the family regarding its benefit for the person receiving it and its social and aesthetic quality.
- Families constitute their feelings of community through narratives in which the members of the family remember events experienced together, bring the respective present into line with the reference frame of the family, and articulate future projections together. Family narrations generate, confirm, and safeguard feelings of belonging.
- During the celebratory ritual, the family members take time for each other, for their togetherness. They enjoy being together and with each other. That is expressed in the German family in the extensive conversations borne by affection. In the Japanese family, it is expressed in the games of the adults with the children, during which the children receive special attention. In the conversations in the German family that we recorded, the children repeatedly express that they would like to later have a family and children, and that they want to pattern their future family life after the model of their family. In the Japanese family, the value of this family ritual that brings together three generations is expressed in the common preparation of the meals by the grandmother, her daughter, and her daughter-in-law, and the high level of appreciation for the meal.

A clear difference between the German and Japanese families arises from the meaning of the parents and previous generations for the family members. In the German family, the father's parents who live nearby and whom the family thus sees from time to time are visited on the afternoon of the first day of the holiday. Packages with presents are exchanged with the mother's parents, who live quite far away. Telephone calls are placed during the Christmas holiday. In the Japanese family, the family ritual takes place in the house of the grandparents, where three generations participated (four until a few years ago). The family also visits the family grave on the last day of the old year in order to commemorate the ancestors, to thank them, and to ask their blessing for the new year. The grandfather performs a ritual with water, fire, flowers, and the recitation of sacred sayings, in which he also involves the little grandson.

In the conversation with the family members of both families, it became clear what central significance the Christmas and New Year's rituals have for the coherence of the family and the happiness of its members. In both families, narrative recourse to previous Christmas and New Year's celebrations and narrative projections to future celebrations embed the present of the family celebration in the history and expected future of the family. This creates an emotional intensity and a feeling of shared identity that the family members experience as family happiness. Durkheim (1994) correctly pointed out how important the sacred character constituted in such rituals is for the family for it to be able to realize its societal and social function. Values, standards, and rules that are binding for the family are demonstrated in the staging of such rituals with their performative practices and their accompanying narrations that generate their meaning. They are created in these processes, incorporated in the behavior of the family members, and confirmed again and again through repetition. These values, standards, and rules, as well as the feelings intertwined with them, do not enter the consciousness of the family members as abstract values. Rather, they are integrated into staged actions, conversations, and behaviors of which one only becomes conscious in case of conflicts or upon targeted questioning of the reasons behind them. They are part of an action knowledge that gives the family members the ability to take the correct action in accordance with the situation.

References

- ARIÈS, P.; DUBY, G. (Ed.). *Histoire de la vie privée*. Paris: Seuil, 1985. 5 v.
- AUDEHM, K.; WULF, C.; ZIRFAS, J. Rituale. In: ECARIUS, J. (Hrsg.). *Handbuch Familie*. Wiesbaden: Springer VS, 2007. p. 424-440.
- BAITELLO, N.; WULF, C. (Ed.). *Emoção e imaginação*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.
- BAUMANN, M.; HAURI, R. (Hrsg.). *Weihnachten: Familienritual zwischen Tradition und Kreativität*. Stuttgart: Kohlhammer, 2008.
- BOHNSACK, R. *Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich, 2009.
- BRAUDEL, F. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: Armand Colin, 1949.
- BURKE, P. *The French Historical Revolution: the Annales School, 1929-89*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- DINZELBACHER, P. (Hrsg.). *Europäische Mentalitätsgeschichte: Hauptthemen in Einzeldarstellungen*. Stuttgart: Kroener, 1993.
- DURKHEIM, E. *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt: Suhrkamp, 1994.
- EKMAN, P. E.; SORENSON, R.; ELLSWORTH, P. *Emotions in the human face*. New York: Pergamon, 1982.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. *A history of anthropological thought*. London: Faber and Faber, 1981.
- FREVERT, U.; WULF, C. (Hrsg.). *Die Bildung der Gefühle*. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Hamburg, n. 16, 2012.
- GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimesis: culture, art, society*. Berkeley: California University Press, 1995.

GEBAUER, G.; WULF, C. *Spiel, Ritual, Geste: mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt, 1998.

GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimese na cultura*. São Paulo: Annablume, 2004.

GEHLEN, A. *Man: his nature and place in the world*. New York: Columbia University Press, 1988.

GIL, I. C.; WULF, C. (Ed.). *Hazardous future: disaster, representation and the assessment of risk*. Berlin: De Gruyter, 2015.

GINZBURG, C. *The cheese and the worms: the cosmos of a sixteenth-century miller*. New York: Penguin Books, 1982.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber, 1998.

GRECO, M.; STENNER, P. (Ed.). *Emotions: a social science reader*. London: Routledge, 2008.

HAHN, A. *Körper und Gedächtnis*. Wiesbaden: Springer VS, 2010a.

HAHN, A. Emotion und Gedächtnis. *Paragrana*, Berlin, v. 19, n. 1, p. 15-31, 2010b.

HARDING, J.; PRIBRAM, E. D. (Ed.). *Emotions: a cultural studies reader*. London: Routledge, 2009.

HARRIS, M. *The rise of anthropological theory: a history of theories of cultures*. rev. ed. Walnut Creek: AltaMira Press, 2001.

HORN, C. *Antike Lebenskunst: Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern*. München: Beck, 1998.

HOYER, T. (Hrsg.). *Vom Glück und glücklichen Leben: sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.

KRAUS, A. et al. (Hrsg.). *Handbuch schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa, 2017.

- LADURIE, E. L. R. *Montaillou: Cathars and Catholics in a French village, 1294-1324*. London: Scolar Press, 1978.
- LAUSTER, J. *Gott und das Glück: das Schicksal des guten Lebens im Christentum*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004.
- LE BRETON, D. *Les passions ordinaires: anthropologie des émotions*. Paris: Armand Colin, 1998.
- LE GOFF, J. (Ed.). *The medieval world*. London: Collins Brown, 1990.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes tropiques*. New York: Penguin Books, 1992.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Structural anthropology*. New York: Basic Books, 1999.
- MALINOWSKI, B. K. *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge, 1992.
- MEAD, M. *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: Morrow Quill Paperbacks, 1980.
- MEAD, M. *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. New York: Harper Collins, 2001.
- MEDICK, H.; SABEAN, D. W. (Ed.). *Interest and emotion: essays on the study of family and kinship*. New York: Cambridge University Press, 1984.
- MICHAELS, A. (Hrsg.). *Die neue Kraft der Rituale*. Heidelberg: Winter, 2007.
- MICHAELS, A.; WULF, C. (Ed.). *Images of the body in India*. London: Routledge, 2011.
- MICHAELS, A.; WULF, C. (Ed.). *Emotions in rituals and performances*. London: Routledge, 2012.
- MICHAELS, A.; WULF, C. (Ed.). *Exploring the senses: emotions, performativity, and ritual*. London: Routledge, 2014.
- MORIN, E. *Das Rätsel des Humanen*. München: Piper, 1973.

MORIN, E.; WULF, C. *Planeta: a aventura desconhecida*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

MORGENTHALER, C.; HAURI, R. (Hrsg.). *Rituale im Familienleben: Inhalte, Formen und Funktionen im Verhältnis der Generationen*. Weinheim: Juventa, 2010.

PARAGRANA. Berlin, v. 19, n. 1, 2010a. Emotion, Bewegung, Körper. Gunter Gebauer und Christoph Wulf (Hrsg.).

PARAGRANA. Berlin, v. 19, n. 2, 2010b. Kontaktzonen. Christoph Wulf (Hrsg.).

PARAGRANA. Berlin, v. 20, n. 2, 2011. Emotionen in einer transkulturellen Welt. Christoph Wulf, Jacques Poulain und Fathi Triki (Hrsg.).

PLESSNER, H. *Laughing and crying: a study of the limits of human behavior*. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

SAHLINS, M. *Culture and practical reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

SENECA. *Epistulae morales ad Lucilium*. Düsseldorf: Artemis und Winkler, 2007.

SUZUKI, S.; WULF, C. (Ed.). *Mimesis, poesis, performativity in education*. Muenster: Waxmann, 2007.

TOMASELLO, M. *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt: Suhrkamp, 2009.

UNESCO. *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. Paris, 2003.

UNESCO. *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expression*. Paris, 2005.

WULF, C. (Ed.). *Traité d'anthropologie historique: philosophies, histoires, cultures*. Paris: L'Harmattan, 2002.

WULF, C. *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: Transcript, 2005a.

WULF, C. Crucial points in the transmission and learning of intangible heritage. In: GLOBALIZATION and Intangible Cultural Heritage. Paris: UNESCO, 2005b. p. 84-95.

WULF, C. *Anthropologie kultureller Vielfalt*. Bielefeld: Transcript, 2006.

WULF, C. (Hrsg.). *Der Mensch und seine Kultur: hundert Beiträge zu Problemen des menschlichen Lebens in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Köln: Anaconda, 2010.

WULF, C. *Anthropology: a continental perspective*. Chicago: University of Chicago Press, 2013a.

WULF, C. *Das Rätsel des Humanen*. München: Wilhelm Fink, 2013b.

WULF, C. (Ed.). *Exploring alterity in a globalized world*. London: Routledge, 2016.

WULF, C. *Antropologia do homem global*. São Paulo: Annablume, 2017.

WULF, C.; FISCHER-LICHTE, E. (Hrsg.). *Gesten: Inszenierung, Aufführung, Praxis*. München: Wilhelm Fink, 2010.

WULF, C.; GÖHLICH, M.; ZIRFAS, J. (Hrsg.). *Grundlagen des Performativen: eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Beltz Juventa, 2001.

WULF, C.; KAMPER, D. (Hrsg.). *Logik und Leidenschaft: erträge historischer Anthropologie*. Berlin: Reimer, 2002.

WULF, C.; ZIRFAS, J. *Die Kultur des Rituals: Inszenierungen, Praktiken, Symbole*. München: Wilhelm Fink, 2004.

WULF, C.; ZIRFAS, J. (Hrsg.). *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, 2007.

WULF, C.; ZIRFAS, J. (Hrsg.). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 2014.

WULF, C. et al. *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske und Budrich, 2001.

WULF, C. et al. *Bildung im Ritual: Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

WULF, C. et al. *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

WULF, C. et al. *Ritual and identity: the staging and performing of rituals in the lives of young people*. London: Tufnell, 2010.

WULF, C. et al. *Das Glück der Familie: ethnographische Studien in Deutschland und Japan*. Wiesbaden: Springer VS, 2011a.

WULF, C. et al. *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation: ethnographische Fallstudien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011b.

WULFF, H. (Ed.). *The emotions: a cultural reader*. New York: Berg, 2007.

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017

O CAMPO, O MUSEU E A ESCOLA: ANTROPOLOGIA E PEDAGOGIA EM FRANZ BOAS

Gilmar Rocha*

Universidade Federal Fluminense – Brasil

Sandra Pereira Tosta**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil

Resumo: O processo de constituição da antropologia moderna será marcado por certa concepção e prática de educação cuja importância e significado tentamos destacar nesse breve ensaio. A experiência antropológica de Franz Boas (1858-1942), considerado fundador da tradição norte-americana da antropologia cultural na primeira metade do século XX é exemplar. Boas reuniu em torno de si um conjunto de pessoas, instituições e representações que marcaram indelevelmente a história da antropologia moderna desde então. O objetivo é apresentar algumas contribuições de Boas à luz de sua trajetória intelectual-pedagógica e de suas proposições teórico-metodológicas acerca da educação tendo como foco o campo, o museu e a escola.

Palavras chave: Boas, educação, etnografia, museu.

Abstract: The modern anthropology formation process will be recognized for certain conception and practice of education, its importance and meaning will be emphasized in this brief essay. Franz Boas (1858-1942), known as a founder of the North American tradition of Cultural Anthropology in the first half of the twentieth century, is famous for his exemplary anthropologic experience. Boas gathered around him a group of people, institutions and representations which permanently, and profoundly influenced the history of modern anthropology. This article aims to introduce some of Boas' contributions in light of his intellectual, and pedagogical trajectory, as well his theoretical, and methodological propositions focusing on the field, the museum and the school.

Keywords: Boas, education, ethnography, museum.

* Contato: gr@id.uff.br

** Contato: sandra@pucminas.br

A antropologia e a educação

À primeira vista a relação entre a antropologia e a educação não é nova, mas nem sempre mereceu da parte dos antropólogos maior atenção, salvo algumas exceções. Qual a razão desse aparente desinteresse dos antropólogos pela educação? Pode-se imaginar que a polissemia da categoria educação, cujo entendimento varia culturalmente, faz com que nem sempre o fenômeno seja reconhecido como tal; ou então, as disputas político-ideológicas dentro do campo das ciências sociais pela hegemonia do objeto, como ocorreu no Brasil até pouco tempo atrás, tenha promovido a hierarquização de temas e perspectivas, empoderando uns e marginalizando outros. De resto, a associação entre a educação e a escola, comum no Ocidente, pode ter passado despercebida ao olhar dos antropólogos acostumados às sociedades primitivas. A verdade é que, a despeito dessas dificuldades, a partir das duas últimas décadas vemos o aumento de publicações, a formação de redes e de grupos de pesquisas, bem como o crescimento no número de antropólogos pesquisando o tema da educação no Brasil.¹

Todavia, acreditamos, os clássicos da antropologia moderna ainda têm muito a nos ensinar sobre a relação entre a antropologia e a educação. A educação, aparentemente ausente das etnografias, se mostra um fenômeno entranhado na vida social dos grupos primitivos e/ou modernos. E, muitas vezes, antes de ser um objeto destacado, a educação se encontra disseminada no plano da experiência cotidiana e dos processos de ensino-aprendizagem da vida social em geral.²

Este ensaio analisa algumas contribuições antropológicas de Franz Boas (1858-1942) em torno da educação. Nossa atenção se dirige para a pedagogia da antropologia, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem inscritos na

¹ Em pesquisa recentemente finalizada, o Educ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Culturas (CNPq-PPGE/PUC-Minas), com financiamento da Fapemig, mapeou as dissertações e teses no Brasil, a partir dos anos de 1990, em que antropólogos tematizaram a educação e a escola. Os resultados apontam um interesse crescente, apesar de descontínuo, pelo mundo da educação por parte dos PPGAS.

² Foi também o que evidenciou a referida pesquisa, mesmo a educação não sendo objeto de investigação desde o início das etnografias, o fenômeno acaba por se revelar no itinerário do campo. E mais, reconhecendo as particularidades da educação escolar e do tipo de conhecimento que circula nessa instituição, as teses e as dissertações analisadas acabam por revelar os modos como os antropólogos dialogam com outras formas de aprendizagem localizadas em outros tempos e espaços, possibilitando assim o aprofundamento e a ampliação do conceito de educação.

experiência antropológica de Boas. Assim, tanto o conhecimento apreendido a partir do trabalho de campo quanto suas reflexões teórico-metodológicas e as práticas produzidas nas academias, nos museus e sobre as escolas, conformam essa pedagogia da antropologia. Portanto, é como antropólogo e etnógrafo, sem perder de vista suas preocupações museológica e pedagógica, que enfocamos a obra de Boas. E o campo, o museu e a escola, ao lado da universidade e de seus departamentos, emergem como instâncias consagradas de ensino, pesquisa e aprendizagem na antropologia cultural norte-americana.

Entreguerras e sensibilidades etnográficas

A primeira metade do século XX marca o momento de institucionalização da antropologia moderna, sendo o período entreguerras particularmente importante, pois é quando surgem alguns dos principais nomes, obras e instituições que contribuirão para fazer da antropologia mais do que um campo de conhecimento, senão outro modo de ver o mundo, as culturas, as raças, etc.³ Portanto, será em meio às tragédias das duas guerras mundiais que uma nova geração de antropólogos, agora acadêmicos profissionais, aos poucos fornecerá as bases teórico-metodológicas de uma ciência que, mesmo empenhada em descobrir estruturas sociais ou em propor modelos de padrões culturais, tem a vocação de “manter o mundo em desequilíbrio, puxando tapetes, virando mesas e soltando rojões. Tranquilizar é tarefa dos outros; a nossa é inquietar”, proclama Geertz (2001, p. 65).

Embora a dialética entre a convenção e a invenção seja um traço permanente na tradição do pensamento antropológico, observa Stocking Jr. (1989), nos anos 1920 um momento particular dessa manifestação será por ele batizada de “sensibilidade etnográfica”. A elevação da etnografia em algo mais denso e profundo do que método de pesquisa, portanto, em um trabalho intelectual artesanal, microscópico, e às vezes experimental, que alia o ideal de objetividade da ciência com as experiências sociais partilhadas no curso

³ As duas guerras mundiais terão um efeito profundo e devastador sobre a antropologia nascente nos dois lados do Atlântico. Em solo americano, os antropólogos foram instados a desenvolver pesquisas sobre o “caráter nacional” de inimigos e de aliados na guerra, bem como a atuar como espécie de *policy-makers* em órgãos do governo em defesa da democracia e da liberdade. Para uma visão panorâmica da antropologia norte-americana no entreguerras ver Goldman e Neiburg (2002) e Almeida (2004).

do encontro entre antropólogos e nativos. A etnografia é antes um convite à reflexão epistemológica na medida em que dramatiza o lado mais humano da antropologia vivido no campo. Com efeito, as experiências etnográficas produzidas a partir de então ampliaram significativamente o entendimento das culturas ditas primitivas na exata medida em que relativizam as certezas logocêntricas do mundo civilizado.⁴

Em especial, a antropologia de Franz Boas dramatiza esse paradoxo.⁵ De um lado, estabelecendo as bases de um “novo campo” científico que, apesar de defender certa ordem em termos paradigmáticos, como sugere Oliveira (1988), visa à superação do modelo teórico-ideológico dominante do evolucionismo; de outro lado, estimulando a imaginação sociológica e antropológica da época a pensar sobre a natureza cultural da mentalidade humana, os grilhões da tradição, a influência do meio sobre as raças, a função pedagógica dos museus entre outros aspectos, portanto, criando novas possibilidades de interpretação das culturas e de (re)invenção da antropologia, como pensam Geertz (1989) e Wagnier (2010), contemporaneamente.

Franz Boas nasceu em Minden (Alemanha), em 1858, e após sua etnografia junto aos esquimós (inuit) em 1883-1884, migra para os Estados Unidos onde se tornará, até sua morte em 1942, o “pai” da antropologia cultural norte-americana.⁶ É curioso o fato de Boas e de Mauss não terem merecido de Geertz (1997) a mesma atenção dispensada a Malinowski enquanto “fundadores de discursividade”, ou seja, aqueles “autores que, ao produzirem suas obras, produziram algo a mais: a possibilidade e as regras de formação de outros textos, algo crucial, não só para o desenvolvimento de disciplinas intelectuais senão para a natureza mesma dessas disciplinas” (Geertz, 1997, p. 28, tradução nossa). Inspirada em Foucault e Barthes, essa proposição de Geertz coloca Boas e Mauss como autores que ultrapassaram a atividade de escritor indo além da condição de criadores de estilos de antropologia,

⁴ As noções de civilização e cultura condensam a gama de problemas discutidos nesse momento, como nos sugere Sapir em torno das culturas “autêntica” e “espúria”; ver Kuper (2002).

⁵ Lamentavelmente, dado os limites do ensaio não nos é possível realizar, neste momento, uma reflexão mais ampla e profunda da formação da antropologia moderna em vista também das contribuições de Marcel Mauss (1872-1950), na França, e de Bronislaw Malinowski (1878-1942), na Inglaterra.

⁶ Boas granjeou notoriedade internacional e respeitabilidade junto aos antropólogos de todo mundo. Fica-se tentado a pensar sua biografia a partir da “sociologia de um gênio”, de Elias (1995), pois, a exemplo de Mozart, também Boas protagonizou dramaticamente um mundo em transformação.

fundamentalmente estabelecem as bases da antropologia como formação discursiva, ou, simplesmente, ciência. Além de Malinowski, eles contribuíram para fazer da etnografia a principal estratégia de sustentação desse processo.⁷

Incorporada à prática profissional do antropólogo, a etnografia representou desde então um processo pedagógico com implicações de ordem cognitiva, afetiva, sensorial, ética, estética, política, etc. E o ensino da antropologia passou a ser alimentado cada vez mais pela cultura da etnografia. Segundo Marco Antônio Gonçalves (2014, p. 150), o trabalho de campo é uma “instância pedagógico-epistemológica que transforma as pessoas”, e, como acreditavam boa parte dos antropólogos boasianos, deveria possibilitar um conhecimento dos outros e de si mesmo, “nós, os ocidentais”. Não há dúvida, destaca Geertz (2001, p. 43), que “o trabalho de campo é uma experiência educativa completa. O difícil é decidir o que foi aprendido.” Em antropologia, tão importante quanto saber o que se aprende no trabalho de campo é saber como se aprende.

Disciplina e afetos

O trabalho de campo de Boas entre os esquimós foi determinante para a sua conversão definitiva à antropologia. Herdeiro da tradição romântica alemã, Boas partilhava da concepção humboldtiana da intraduzibilidade da língua frente o risco de trair a cultura. Nessa perspectiva, o nativo mais do que “informante” era também “professor”, posto que devia ensinar a sua língua e, portanto, a sua cultura.⁸ A partir do diálogo com o nativo Boas anotava tudo

⁷ A experiência etnográfica consiste em atividade epistemológica que envolve desde a observação participante no trabalho de campo à escrita etnográfica na forma de monografia. Muito embora, numa alusão à Durkheim, Malinowski (1976) tenha proposto uma espécie de “regras do método antropológico” em 1922 com *Argonautas do Pacífico Ocidental*, as reflexões de Boas e de Mauss sobre o trabalho de campo são fundamentais para a consagração da etnografia como “espinha dorsal” da antropologia. Cada qual realizou, a sua maneira, trabalho de campo, mesmo que o significado do campo já nos anos 1920 remetesse a experiências e/ou situações diferentes como laboratório, experimento, ritual de passagem e/ou metodologia.

⁸ Segundo José Reginaldo Gonçalves (2015, p. VII) na “Apresentação” a *Arte primitiva*, de Boas, a relação entre a língua e a cultura é mais ampla, pois o que “os antropólogos vão defender, e que é a marca registrada da disciplina, é que se deveria entender os primitivos a partir de suas próprias perspectivas, a partir das ‘categorias nativas’ de pensamento. O estudo da língua falada nessas sociedades passou a ser um requisito fundamental para o entendimento de sua cultura, estabelecendo-se uma íntima associação entre entender a língua nativa e entender a cultura.”

que era dito: lendas, mitos, sem a preocupação de traduzir. Objetividade que em outros momentos será enriquecida pela sensibilidade romântica do etnógrafo. Em seus diários de campo, ele destacava a importância de se descobrir nas culturas que se estuda, que o valor de uma pessoa reside na “formação do coração” (*Herzenbildung*).⁹

Na “Apresentação” aos escritos de Boas, Stocking Jr. começa com a seguinte declaração: “Mais do que qualquer outro homem, Franz Boas, um alemão profundamente arraigado às tradições intelectuais de sua terra natal, definiu o ‘caráter nacional’ da antropologia nos Estados Unidos” (Boas, 2004a, p. 15). Dentre os inúmeros antropólogos que ajudou a formar, Boas sempre contou de perto com o reconhecimento e a atenção de Sapir, Benedict e Mead.¹⁰ E, assim como as alunas de Mauss,¹¹ Ruth Bunzel, Ruth Benedict e Margaret Mead deixaram alguns registros de como era o professor Franz Boas. Em apresentação a *Anthropology and modern life*, de 1962, originalmente publicado em 1928, Bunzel nos fornece seu perfil:

Como professor, Boas era um educador severo; ele não fazia concessões à ignorância. Ele não dava aos estudantes listas de leitura ou qualquer outra ajuda; ele abria seu curso em biometria com a seguinte declaração: “Eu suponho que todos saibam cálculo. Se não, terão que aprender.” Em seu seminário ele indicava livros em holandês ou português; nenhum estudante se atrevia a dizer a ele “eu não leio holandês”. De uma forma ou de outra o aluno aprendia a lidar com o estilo de ensino de Boas. Boas raramente sugeria temas para as dissertações. Segundo Boas, não valia a pena se incomodar com um aluno que estudasse antropologia por dois anos e não tivesse encontrado nenhum problema que desejasse investigar. Ele discutia os problemas gerais com os alunos, mas não criticava ou dava atenção a trabalhos que não estivessem finalizados. Suas críticas

⁹ Uma descoberta que, sem deixar de reconhecer as diferenças culturais, aproxima os homens enquanto espécie e os humaniza. Margarida Moura (2004, p. 136, grifo da autora) observa que “a pesquisa de campo fez Boas não somente compreender, descrever e interpretar a cultura Inuit, mas afirmar, pela visão afetiva do fenômeno humano historicamente delimitado a *Herzenbildung*, a *cultura do coração*, que faz o convívio com outros seres sociais concretizar-se em campo intelectual próprio, singular, no qual se realiza, acima de tudo, a interlocução entre sujeito de pesquisa e pesquisador, no sentido da abordagem amorosa do fenômeno”.

¹⁰ Outros ex-alunos que se consagraram foram: Alfred Kroeber, Ralph Linton, Robert Lowie, Paul Radin, Melville Herskovits, entre outros. Stocking Jr. chega a classificá-los em “estritos”, “evoluídos”, “rebeldes”.

¹¹ Vídeo *Mauss segundo sua alunas* (2002).

eram concisas – “você perdeu completamente o foco” – e ele quase nunca elogiava. O aluno tinha que ser forte, independente e dedicado para sobreviver. Ele era um professor e um homem formidável. Apesar da sua aparente indiferença, ele era profundamente preocupado com seus estudantes, suas vidas e suas carreiras, mas geralmente em termos do que ele julgava ser bom para eles. Embora ele valorizasse a autonomia, era frequentemente autoritário. Ele organizava viagens de campo e obtinha trabalhos para seus alunos sem consultá-los e ficava profundamente magoado se eles recusassem seus arranjos. Mas ele nunca vacilou em sua lealdade para com os alunos, por mais que discordasse deles. E seus alunos, por sua vez, mesmo que alguns tenham tido desentendimentos severos com ele em termos teóricos ou pessoais, nunca perderam por ele o respeito e a lealdade. Um *esprit de corps* unia o grupo que partilhava a luta para estabelecer a sua ciência e comunicar as suas ideias. Seria difícil reproduzir hoje os laços que prendiam o aluno ao professor e o aluno aos seus colegas. (Boas, 1986, p. 6-7, tradução nossa).

A preocupação de Boas com o rigor analítico muitas vezes levou alguns a verem em seus padrões científicos uma “camisa de força metodológica”, diz Bunzel. Em verdade, observa Margarida Moura (2004), Boas era extremamente metódico para se deixar levar pelas primeiras impressões. Para Margaret Mead, Boas era um professor com sensibilidade para entender as necessidades dos alunos, fossem intelectuais ou materiais. No entanto, suas ações nem sempre eram bem compreendidas. Se, de um lado, “Boas se mostrava bastante compreensivo com os estudantes que não tinham meios de vida. E era natural compensá-los com bolsas ou contratos aos que faziam um bom trabalho”, por outro lado, apesar de seu bom olho para apreender a capacidade de seus estudantes, “estes ficavam confusos porque ele dedicava seu tempo aos que menos prometiam. [...] Para os bons alunos significava pouco contato pessoal com ele e em alguns casos isso acabava gerando sérios erros na autoestima dos estudantes” (Mead, 1994, p. 124, tradução nossa). Mas o alto nível de qualificação e exigência científica de Boas muitas vezes afastava os alunos do professor. Outra fonte de tensão, segundo sua ex-aluna, era o fato de Boas interferir na escolha do que estudar. “Alguns de meus colegas mais velhos se irritavam quando Boas lhes exigia abordar problemas que a ele parecia importante, em lugar de deixá-los ao interesse de cada um” (Mead, 1994, p. 125, tradução nossa). Em boa medida, o trabalho de campo dependia de sua aprovação. A própria Mead, em mais de uma ocasião, relata que a sugestão de

estudar a adolescência partiu de Boas, e depois de muita resistência conseguiu a aprovação para fazer o campo em Samoa. Em carta dirigida a Ruth Benedict, Boas expunha o caso Margaret Mead:

Minha querida Ruth,

Sapir teve uma longa conversa comigo sobre Margaret Mead. Você sabe que eu mesmo não estou muito satisfeito com a ideia de ela ir aos trópicos por um longo período. Eu tenho a impressão, entretanto, e venho tendo a mesma impressão desde quando a impedi de ir a Tuamotu, que seria muito pior colocar obstáculos que a impedissem de fazer uma investigação que lhe é muito cara do que deixá-la correr certos riscos. [...] Naturalmente, eu sei que Margaret é temperamental e sensível, mas eu também acredito que nada poderia deprimi-la mais do que a impedir de empreender o trabalho de campo que ela deseja realizar por causa de sua estrutura física ou característica mental. Em minha opinião a tentativa de obrigá-la agora a desistir da viagem – como Sapir tem em mente – seria desastroso. Além do mais, vai totalmente contra as minhas convicções interferir de uma maneira tão radical no futuro de uma pessoa para seu próprio bem – a menos que haja uma doença real que precise controle [...] (Benedict, 1959, p. 288, tradução nossa).

Essa missiva apresenta de maneira sucinta a relação entre Boas e seus diletos alunos: Benedict, Mead e Sapir. De certa forma, partilhava com eles a preocupação sobre os rumos do campo, sem deixar de esconder certa interferência combinada com cuidado “paternal”. A propósito, a troca de correspondências constitui um importante elemento de mediação nas relações dos antropólogos desse período. Até a primeira metade do século XX, as cartas são um dos meios de comunicação privada mais usual.¹² Veículos de ideias, pensamentos e valores, as cartas trocadas entre os antropólogos nos deixam ver (ou ler) uma forma de dádiva onde o espontâneo e o obrigatório

¹² As cartas, sugere Diaz (2014), apresentam estreito parentesco com o diário, embora sejam formas distintas de *ego document*. Em antropologia, as cartas e os diários podem ser vistos como uma forma de registro etnográfico porque muitas vezes produzidos no campo ou porque voltados para refletir sobre o mesmo. As cartas e os diários via de regra revelam múltiplos significados: cognitivo, dialógico, afetivo, memorialístico, experiencial, moral, socializante, etc. Um estudo aprofundando das correspondências e dos diários pode ser bastante revelador dos bastidores da antropologia, trazendo à tona temas e problemas nem sempre manifestos nos textos de divulgação, bem como a teia de relações institucionais e afetivas dos antropólogos; mostrando, segundo Clifford (1998) a complexidade dessas relações e a parcialidade das observações.

se retroalimentam. Por meio das cartas se trocam, de um lado, experiências, afetos, conhecimentos, conselhos, críticas, ajuda mútua, que ampliam o sentido do campo na antropologia; de outro lado, informações, indicações, solicitações, reconhecimentos, que alimentam a rede nacional e internacional de antropólogos no plano institucional. Em outras palavras, as cartas, muitas vezes são, se se pode dizer, extensões do campo; um meio através do qual se trocam informações, orientações, “diálogos” pedagógicos; um campo que não se restringe ao plano territorial, mas que se prolonga no âmbito das relações pessoais e institucionais. Somam-se às correspondências e aos diários (pessoal e de campo) as memórias, formando um rico conjunto de fonte de informações sobre o trabalho de campo, seu aprendizado e seus limites.¹³

Boas incorpora um modo de pensar, sentir e fazer antropologia que se desenvolve em torno da disciplina e do afeto, do rigor metodológico e da criatividade epistemológica e que irá marcar, de forma indelével, a antropologia moderna, afinal: “A antropologia inaugurou com Boas a noção de *Bildung* no trabalho de campo, como um envolvimento assumidamente afetivo com os sujeitos humanos estudados, e a noção de *Kultur* no sentido da definição do objeto e da demarcação do campo de estudos. Ele fez isso afirmando simultaneamente o valor afetivo da observação e o valor intelectual da percepção” (Moura, 2004, p. 272-273). Mas não foi somente no trabalho de campo que essa relação de disciplina e sensibilidade teve assento, pode-se dizer que também o espaço do museu receberá de Boas a mesma disposição.

A pedagogia dos museus

Os museus de história natural e/ou de etnografia e folclore são parte importante da memória histórica da antropologia moderna na medida em que anteciparam muitas vezes a criação dos departamentos nas universidades. Em anos recentes os antropólogos voltaram a pensar sobre a cultura material, coleções, museus, à luz de novas perspectivas. A partir de então a visão romântica do trabalho de campo como experiência individual e distante (L’Estoile,

¹³ Margaret Mead (1994) apresenta uma visão bastante crítica da formação dos antropólogos, particularmente, em relação à falta de uma pedagogia voltada para o trabalho de campo: a falta de orientação segura, o baixo aproveitamento dos diários e cadernos de campo, a crença segundo a qual cada campo é sempre o primeiro, etc.

2003) deu lugar à uma abordagem mais complexa na medida em que envolve os museus e as coleções como “prolongamentos do campo”. O resultado é o reconhecimento de um sistema de relações pessoais e institucionais no qual a etnografia, os museus, as associações de pesquisas, tomam parte na composição de uma extensa “rede” de antropólogos, nem sempre visível; diferente dos objetos dados aos olhares do público em exibição nas salas de museu.

O “museu-escola”

O grande número de museus e a diversidade das coleções históricas, artísticas e etnográficas contribuíram para que se intitulasse o século XIX como a “era dos museus”. O que explica a proliferação de adjetivos atribuídos aos museus desde então: “casa das musas”, “laboratório”, “vitrine”, “arquivo”, “museu-narrativa”, “museu-informação”, “instituição cronotópica”.¹⁴

Boas soube ver nos museus uma importante fonte de pesquisa para a formação da antropologia norte-americana. Em verdade, quando Boas migrou para os Estados Unidos levou em sua bagagem conhecimentos da museologia e da antropometria aprendidos com Adolf Bastian e Rudolf Virchow, dois dos principais protagonistas da antropologia alemã. Não demorou muito para que Boas fosse recomendado por Frederik Putnan, curador do Museu Americano de História Natural, a Morris Jesup para realizar expedição etnográfica nas costas do Pacífico Norte. A partir de 1896, Boas torna-se curador do mesmo museu e professor da Universidade de Colúmbia, em Nova York. Portanto, desde o início de sua carreira Boas estabeleceu estreita relação entre os museus, a etnografia e a universidade. Não por acaso, em carta dirigida ao presidente da Universidade de Colúmbia, Mr. Nicholas Murray Butler, em 1902, defendia a interação entre ambas: “A experiência de universidades e museus estrangeiros mostra claramente que essa cooperação só pode ser efetuada quando os funcionários da universidade são ao mesmo tempo funcionários do museu e vice-versa. Por essa razão, considero desejável que a cooperação entre a universidade e o museu seja a mais estreita possível” (Boas, 2004a, p. 352). Para

¹⁴ A propósito, o entendimento do museu como um instrumento pedagógico parece antecipar a proposta museológica contemporânea da “educação patrimonial”. São comuns as referências aos museus como instituição pedagógica.

Boas até mesmo as viagens para coleta de dados etnográficos não se resumiam às exposições dos museus, deviam possibilitar pesquisas antropológicas.

Os primeiros anos da carreira exigiram dele grande esforço no sentido de estabelecer conexões com personalidades e instituições nacionais e internacionais, a fim de lhe garantir o sucesso na antropologia que ajudava a institucionalizar. Boas via a antropologia como uma ciência a serviço do homem. Por isso, além de buscar apoio para o desenvolvimento da pesquisa antropológica visando a formação de toda uma geração de novos antropólogos profissionais, também se posicionou contra o postulado do evolucionismo, as teorias raciais, e se empenhou no acolhimento dos antropólogos europeus perseguidos pelo nazismo, sendo o caso mais conhecido o de Paul Rivet.¹⁵

Boas se envolveu em muitas ações, desde participar na criação de alguns importantes meios de divulgação, como a revista *American Anthropologist* em 1888, ou na tentativa de criação de institutos e/ou sociedades de pesquisas voltados à África, às Américas Central e do Sul e ao Extremo Oriente, a apresentar inúmeros projetos de pesquisas relacionados à vida mental dos homens, às mudanças corporais dos imigrantes, a questão racial do negro norte-americano, entre outras atividades.¹⁶ Como na França, grande parte dos trabalhos de campo, as expedições etnográficas para coleta de objetos, a formação de institutos de pesquisa, contaria com o apoio financeiro de empresários e “amigos” da ciência. Um exemplo notável das iniciativas de Boas em busca de financiamento para pesquisas é a carta dirigida ao filho do magnata ferroviário Collins Hutington em 1906, na qual se destaca:

Surge, portanto, a questão sobre o que fazer. Eu lhe delineei vários planos que estou pensando em realizar e para os quais estou trabalhando. O desenvolvimento do Departamento de Antropologia de Colúmbia é um trabalho de alguma importância, que sempre vai exigir atenção. Até agora, meu sucesso nesse trabalho foi devido em grande parte às oportunidades de cooperação com o museu e o Instituto Smithsonian. Durante os últimos sete ou oito anos, formei muitos jovens pesquisadores que agora ocupam cargos por todo o país. Sua formação foi

¹⁵ O famoso almoço no Faculty Club da Universidade de Colúmbia no qual Boas faleceu subitamente, era uma “contraditória” de Rivet ao empenho de Boas e de Lévi-Strauss à sua migração para o México frente à ameaça nazista; ver Moura (2004).

¹⁶ Por exemplo, a sua participação na formação da antropologia no México, encabeçada pelo ex-aluno Manuel Gamio.

garantida, em grande parte, pela oportunidade que tiveram de realizar trabalho de campo por intermédio do museu e do Instituto Smithsonian, chegando depois a resultados sob minha supervisão. [...] Eu lhe falei de meus esforços para estabelecer uma escola para o estudo da América Latina, o Extremo Oriente e os domínios dos Estados Unidos. Cumprindo a promessa, anexo um resumo que submeti ao presidente Butler num primeiro estágio, o que lhe dará uma idéia do que foi feito há alguns anos. (Boas, 2004a, p. 361-362).

As ações de Boas no campo da cultura, da etnografia, da política, da arte, dos museus são antes de tudo educativas. Em especial, Boas deixou reflexões e orientações sobre os museus, desde como organizar as exposições das coleções a avaliar sua eficácia pedagógica. De acordo com Jacknis (1985), Boas define três propósitos para os museus: entretenimento, instrução e pesquisa; cada um dos quais era relacionado a um tipo de audiência: crianças e grande número de adultos menos escolarizados; professores elementares e grupo limitado de adultos mais escolarizados; por fim, estudiosos avançados; respectivamente. Boas expunha esses propósitos em carta dirigida ao presidente do Museu Americano de História Natural, Morris Jesup:

Assim como o nosso sistema escolar requer escolas secundárias e universidades – além das escolas primárias –, um grande museu deveria cumprir a função de servir àqueles que procuram uma educação mais elevada e de ajudar a treinar o professor. Os métodos educacionais da universidade, da escola secundária e da escola primária são diferentes; e assim, os métodos da exposição devem divergir, de acordo com o público ao qual dirige-se seu apelo. Adaptando toda exposição ao nível das necessidades daqueles que não têm educação, frustramos o nosso objetivo de aumentar o conhecimento das pessoas instruídas que vão ao museu em busca de informações mais especializadas. (Boas, 2004a, p. 359).

A atenção de Boas parece dividida, de um lado, entre atingir o público geral sem perder de vista a audiência específica dos estudiosos; de outro lado, organizar as exposições de maneira a ilustrar as principais características da civilização humana, porém respeitando a especificidade das coleções etnográficas. Assim, na exposição das coleções da Colúmbia Britânica, Boas propôs uma organização que visava atender a esse duplo propósito; ao dividir o *hall* em duas fileiras, o visitante então “era obrigado a ver as coleções na sua sequência natural, e mesmo se ele passasse apenas de um lado do salão seria mais

beneficiado do que quando olhasse um lado e depois o outro” (AMDA: FB/MKJ 1/11/97 apud Jacknis, 1985, p. 93, tradução nossa). Boas entendia ainda que era impossível aplicar um mesmo princípio uniformizador para todos os museus; o tamanho do museu influencia enormemente no tipo de exposição a ser organizada. Uma vez mais Jacknis é quem nos chama a atenção para a proposta de Boas, já que ela objetivava várias funções ao mesmo tempo:

Primeiramente, para o visitante geral era preparada uma curta série sinóptica, uma espécie de “cultura condensada”, apresentando os principais contornos da área cultural. O resto das coleções, dispostas geograficamente, explorava em maior profundidade temas mais especializados. Dada a escassez de espaço de armazenamento utilizável, esse plano dual efetuava uma conciliação entre a exibição didática, aberta a todos, e as áreas fechadas de armazenamento, às quais tinham acesso apenas os pesquisadores qualificados. Finalmente, a maior parte das coleções dispostas geograficamente formariam o “fundo indiferente” necessário para compensar as poucas exposições marcantes. (Jacknis, 1985, p. 93-94, tradução nossa).

Os estudos de Boas sobre percepção ajudaram-no a reconhecer que até mesmo a visão do visitante deveria ser orientada para um ponto único visando com isso evitar a confusão provocada pela multiplicidade de objetos. Não por acaso, Boas via na exibição da “vida do grupo” um modo adequado de atingir seu propósito de instrução, afinal, as cenas da vida do grupo eram sempre de uma família ou vários membros de uma tribo realizando atividades corriqueiras de confecção, produção de alimentos, etc., integradas à natureza. Ao lado das exposições, muitas vezes, eram disponibilizadas cópias de monografias que descreviam em detalhes a vida dos grupos. Contudo, as diversas limitações e disputas no campo da antropologia dos museus fez com que Boas reorientasse suas pesquisas para a universidade a partir de 1905. Muito embora os museus se mostrassem um dos principais lócus da pesquisa antropológica até os anos 1930, o afastamento de Boas no início do século XX prenunciava de certa forma o fim da “era dos museus”.

Aprender com o corpo

Talvez não seja acidental o fato de que boa parte da antropologia, em seus primórdios, tenha se desenvolvido em museus, e que museus sejam instituições

Culturais no sentido “marcado” da palavra. Pois os museus constituem o ponto de transição ou articulação lógico entre os dois principais sentidos de “cultura”: eles metaforizam espécimes e dados etnográficos, analisando-os e preservando-os, e os tornam necessários ao nosso refinamento, ainda que pertençam a uma outra cultura. (Wagner, 2010, p. 62-63).

Como observa Roy Wagner acima, os museus foram fundamentais no processo de invenção da cultura do “outro” bem como da própria cultura antropológica. Em particular, a exibição de coleções, objetos, as cenas de vida tribal, corpos, tem um significado especial, pois, ilustram toda uma mudança na forma de visibilidade em que, aos poucos, os fósseis, os crânios, vão dando lugar às formas e às técnicas corporais, o físico vai dando lugar ao cultural.

A propósito, normalmente se considera o ensaio de Mauss (2003) “As técnicas do corpo”, de 1934, um marco na antropologia do corpo. O fato é que também Boas, em muitos de seus trabalhos, confere à mente e ao corpo em suas variadas formas uma centralidade estrutural na compreensão dos fenômenos da cultura, do racismo, da hereditariedade, do nacionalismo, da educação, da arte, etc. Por definição, para Boas “os antropólogos se ocupam com problemas que dizem respeito à vida mental e física encontrada em formas variadas de sociedade, desde os tempos antigos até o presente atual, em todas as regiões do mundo. Pesquisam a forma e as funções do corpo, bem como todas as manifestações da vida mental. Assim, a antropologia é em parte um ramo da biologia, em parte um ramo das ciências da mente” (Boas, 2004a, p. 42); declarava ele em conferência de 1904.

Não é demais lembrar que, de certa forma, o corpo estava no campo das investigações de Boas desde 1881, quando então defende sua tese de doutorado em física (uma contribuição ao estudo da cor da água), intitulada *Beiträge zur Erkenntnis der Farbe des Wassers*. A preocupação de Boas com a percepção prenunciava sua atitude relativista em relação aos postulados da física kantiana. O resultado foi “um questionamento de dimensões insuspeitadas para a antropologia, que incluíam não somente a questão do olhar, mas também a da audição, do paladar, do olfato, do tato, do gosto estético e de outros domínios da vida, que são filtrados pela realidade cultural, em que uma humanidade específica é socializada”, observa Margarida Moura (2004, p. 226). Não por acaso, o artigo “On alternating sounds” (“Sobre sons alternantes”), de 1889, pode ser visto como o marco da passagem efetiva de Boas da antropologia

física à antropologia cultural. Portanto, não demorou para que Boas passasse “do olho biológico, do olho orgânico, para o olho cultural, que é um órgão educado pela tradição” (Moura, 2004, p. 226). O que provavelmente também o levou a investigar o campo das artes. Boas não chegou a abandonar alguns pressupostos da antropologia física clássica e da geografia, mas soube reinventá-los em proveito da crítica à política racial da época. Não é demais lembrar que toda essa renovação só foi possível graças o desenvolvimento etnográfico do conceito de cultura, cuja importância teórica é complementada pelo relativismo metodológico.¹⁷

Ao trazer para o centro de suas reflexões a questão da raça, Boas tornou visível o corpo em suas formas, os “tipos” com suas diferentes cores de pele, peso, tamanho, etc. Como é sabido o imaginário científico da época associava os tipos raciais ao desenvolvimento mental. Uma equação que se anunciaria já nas primeiras investigações etnográficas realizadas por ele tão logo passou a viver nos Estados Unidos. Assim a relação entre formas corporais e características mentais, ou seja, corpo e mente, já se prenuncia em seus estudos sobre os habitantes da Colúmbia Britânica, na costa do Pacífico no Canadá, em 1888. Posteriormente, Boas passa a desenvolver estudos sobre os descendentes de imigrantes europeus e africanos nos Estados Unidos. Não demorou muito para que ele concluísse quanto à impossibilidade de definir raças puras, bem como chegar à conclusão de que as diferenças corporais não se explicam somente pela hereditariedade, mas, também, pela nutrição, modos de vida, origens de classe, etc. O fato de se encontrarem diferenças na capacidade mental dos grupos não significa disposição de uns e indisposição de outros para se atingir processos civilizatórios sofisticados. Não havendo portanto um tipo mentalmente superior a outro, a diferença reside na forma de pensar. Em discurso de 1894, posteriormente reelaborado e integrado em *A mente do homem primitivo*, de 1911, Boas (1947, p. 139, tradução nossa) concluía: “É muito mais provável que o progresso se transmita por meio da educação e não que seja hereditário.”

Seus conhecimentos de antropometria lhe permitiram investigar os tipos raciais e suas respectivas formas corporais tendo, inclusive, as crianças

¹⁷ Em 1936, Boas ainda reconhecia a estreita relação entre a antropologia física e a social; ver Boas (1966a, 1966b).

como foco privilegiado de atenção.¹⁸ Boas não concebe os tipos raciais como sendo estáticos, mas como resultado dos processos de hereditariedade e do crescimento em situações ambientais e históricas específicas. Dois de seus principais estudos, *A mente do homem primitivo*, de 1911, e *Anthropology and modern life*, de 1928, este último uma espécie de atualização do primeiro, apresentam de forma detalhada e profunda a falácia do discurso racista ao mesmo tempo em que demonstram a importância da compreensão histórica das culturas na constituição do homem primitivo e/ou moderno. Em ambos os estudos ele traz inúmeros exemplos acerca das formas corporais e suas modificações ou variações decorrentes da influência do meio, da alimentação, das tradições, etc. Um exemplo que ilustra o olhar atento de Boas para hábitos e práticas, que também despertaram a atenção de Mauss em “As técnicas do corpo”, encontramos em *Cuestiones fundamentales de antropología cultural* (versão de *A mente do homem primitivo*):

Os hábitos motores são uma das manifestações mais simples da vida suscetíveis de estudo. Não conhecemos muito acerca dos hábitos motores de distintos povos, porém tem sido observado o suficiente para indicar que existem reconhecidas variações locais. As posições de descanso são uma indicação de tais hábitos. Os chineses, melanésios e alguns africanos dormem com o pescoço sobre um estreito apoio, posição quase insuportável para nós; a maioria dos povos primitivos se sentam agachados; os esquimós e muitos índios se sentam sobre os calcanhares. As alças das ferramentas indicam múltiplas formas com que se executam os movimentos. O índio atrai a faca para o corpo, o homem branco americano corta em direção oposta ao corpo. Um estudo cuidadoso do lançamento de flechas revela a quantidade de métodos diferentes difundidos em áreas continentais [...] (Boas, 1947, p. 124, tradução nossa).

Acreditamos que a arte primitiva pode ser um caminho fecundo para se apreender sua estreita relação com o corpo e, por conseguinte, com a educação. Na “Apresentação” a *Arte primitiva*, José Reginaldo Gonçalves (2015) destaca a importância das habilidades corporais em termos de “técnicas perfeitas” e “hábitos motores” que a (in)formam. Para Boas a inteligibilidade da

¹⁸ Entre 1908 e 1910, Boas atua junto à Comissão de Imigração dos Estados Unidos, que tinha sido criada para investigar os efeitos da imigração europeia sobre a constituição da população norte-americana. Nesse momento, as escolas e as crianças estavam entre os sujeitos/objetos de investigação.

arte é possível na medida em que a mesma se objetifica em determinada forma e a forma resulta de sofisticadas habilidades “técnicas perfeitas”. O prazer estético da arte é a combinação dessas habilidades técnicas com o senso de simetria, ritmo, regularidade e o estilo que permite as variações dentro da forma, sendo a permanência de um padrão artístico o resultado dos “hábitos motores” fixos de um povo que se prende a certas técnicas. Sem pretender um jogo de palavras, a arte é um metacomentário sobre a “arte de usar o corpo” e, nesse sentido, expressa uma pedagogia. A arte, como a alma, está indissolivelmente ligada ao corpo. E o caminho mais curto dessa indissolubilidade entre o físico e o simbólico é a cultura e a educação. Portanto, a cultura e a educação passam antes pelo corpo, pelos sentidos, do que pelo desenvolvimento do intelecto, como pensa a civilização ocidental. O que nos leva, agora, ao tema da educação.

A cultura e a educação

Não é preciso voltarmos ao tempo homérico para descobrirmos a estreita relação entre a educação e a cultura na *paideia* grega, sistema voltado para o “cultivo”, o “cuidado”, a “preparação das crianças para o mundo”. Dando um salto na história, já no início do século XIX encontramos Fichte proferindo seus *Discursos à nação alemã*; e neles, o romântico e idealista pensador alemão via na educação um dos principais elementos de organização da *Kultur*. Os românticos, ao se voltarem para o folclore, o autêntico, o primitivo, a tradição, etc., acabam reclamando também o fenômeno da educação. Será em meio ao clima de reação ao Iluminismo (universal) e de valorização do *Volksgeist* (“espírito da nação”) que Boas irá descobrir sua vocação de antropólogo interessando-se pelo estudo das culturas. Mas, diferentemente de outros temas e problemas abordados por Boas, a educação não é menos importante, porém é menos visível; mesmo que esparsas e pontuais suas referências sobre a educação são bastante fecundas.

Os grilhões da tradição

Em 1938, fazendo uma espécie de balanço de sua trajetória intelectual, Boas reconhecia que “toda a minha perspectiva de vida social é determinada

pela seguinte questão: como podemos reconhecer os grilhões que a tradição nos impôs? Pois, quando os reconhecemos, somos também capazes de rompê-los” (Boas, 2004a, p. 64). Atento aos “grilhões da tradição”, Boas percebe que o caminho para se atingir a compreensão dessa estrutura é pela via histórica. De certa forma, essa percepção seria informada pelo próprio contexto histórico no qual estava inserido.

Ao migrar para os Estados Unidos, Boas leva em sua bagagem intelectual forte influência do Romantismo alemão que, como se sabe, estava ligado a uma concepção de ciência cuja base era de natureza compreensiva (*Verstehen*). A epistemologia de Dilthey, a sociologia compreensiva de Max Weber, o historicismo de Von Humboldt, são alguns expoentes dessa ciência do espírito que então se desenvolvia em contraposição ao Iluminismo francês de tendência universalista. Não por acaso, no Romantismo a história, a cultura e a educação ganham atenção especial dos intelectuais (cientistas e artistas), pois estes estavam interessados em apreender o *Volksgeist* (“espírito do povo”). Em outras palavras, os significados de história, cultura e educação devem ser visto à luz do processo de formação da nação alemã.

A concepção de cultura na formulação de Boas é o resultado da combinação dos sentidos de *Kultur* e *Bildung*, ou seja, um misto de criação da mente com sensibilidades do coração.¹⁹ Nesse sentido, a publicação em 1911 de *A mente do homem primitivo* representou a consolidação dessa combinação, afinal, naquele momento Boas oferecia uma concepção etnográfica de cultura na qual os seres humanos não eram mais compreendidos à luz dos determinismos biológico, geográfico e/ou psicológico, mas como “a totalidade de reações e atividades mentais e físicas que caracterizam a conduta dos indivíduos componentes de um grupo social, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, aos membros de seu próprio grupo e de cada indivíduo consigo mesmo” (Boas, 1947, p. 155, tradução nossa). Entendida como totalidade, a cultura era também vista como singular, ou seja, cada cultura é um todo mais ou menos coerente e integrado com uma história singular se comparada a outras culturas. Perspectiva que fundamenta seu relativismo cultural, cujo sentido expressa uma atitude metodológica, não uma

¹⁹ Segundo Moura (2004) o Romantismo alemão contribuiu para o desenvolvimento do conceito de cultura em Boas a partir dos sentidos de *Zivilisation*, *Kultur* e *Bildung*. Essa tríade apresenta certa afinidade com os sentidos da cultura na proposição de Sapir acerca do autêntico e do espúrio.

formulação moral ou juízo de valor. A importância da história na compreensão de uma cultura, Boas a apresenta já em seu famoso texto sobre “As limitações do método comparativo” de 1896. Mais do que uma crítica ao evolucionismo, Boas (2004b, p. 33-34) apresentava um programa de pesquisa a ser desenvolvido no campo da antropologia tendo em vista seu relativismo metodológico:

O estudo detalhado de costumes em sua relação com a cultura total da tribo que os pratica, em conexão com uma investigação de sua distribuição geográfica entre tribos vizinhas, propicia-nos quase sempre um meio de determinar com considerável precisão as causas históricas que levaram à formação dos costumes em questão e os processos psicológicos que atuaram em seu desenvolvimento. Os resultados das investigações conduzidas por esse método podem ser triplíces. Elas podem revelar as condições ambientais que criaram ou modificaram os elementos culturais; esclarecer fatores psicológicos que atuaram na configuração da cultura; ou nos mostrar os efeitos que as conexões históricas tiveram sobre o desenvolvimento da cultura.

Portanto, a antropologia cultural de Boas estabelece estreita relação com a história entendida como processo apreendido no fluxo da vida social, ou seja, a história para Boas é sempre a história viva. Essa perspectiva sincrônica da história só é obtida com a realização da etnografia junto à cultura em foco, pois “a partir dos dados da etnologia, aprendemos que não só nossa capacidade e conhecimento, mas também a maneira e os modos de nossos sentimentos e pensamentos resultam de nossa educação como indivíduos e de nossa história como povo” (Boas, 2004a, p. 97). Margarida Moura (2004, p. 213) usa uma bela imagem para descrever essa perspectiva ao dizer que

o material observado em campo deve ser registrado em manuscritos que terão de ser verdadeiros filmes – e não fotografias – das culturas. Esta nuance explicativa é básica, já que Boas estava sempre descrevendo a cultura *in motion*, isto é, em movimento [...] A história que está à mão e que deve ser entendida e registrada como tal é a história viva, imediatamente captada pelo pesquisador e imediatamente vivida pelo povo estudado.

Sem dúvida nenhuma não só as teorias desenvolvidas no âmbito do Romantismo alemão, mas também o ambiente cultural no qual o próprio Boas foi protagonista ajudam a entender sua concepção de história e de cultura e, por conseguinte, de educação.

O intenso fluxo de imigrantes para as Américas em fins do século XIX e início do século XX, de certa forma, daria o tom da dinâmica cultural captada por Boas em seus estudos antropológicos sobre as modificações corporais, os tipos raciais (em sentido próximo ao dos tipos ideais weberianos), a educação das crianças, enfim, a complexa relação entre a cultura e a raça. Os Estados Unidos das primeiras décadas do século XX parece viver um momento dramático com os rumos da civilização; de um lado, o deslumbramento provocado pelo desenvolvimento urbano-industrial do país, de outro, os imensos problemas produzidos por esse mesmo surto desenvolvimentista relacionados à imigração, às condições de trabalho, à criminalidade, ensino público infantil, etc. Como se sabe, não demorou para que a sociologia e a antropologia ganhassem enorme visibilidade a partir da Escola de Chicago ao tratarem de temas e problemas urbanos.²⁰

A educação se afigura como objeto de políticas públicas e de grande preocupação para os cientistas sociais da época. Traçando um panorama geral da antropologia e educação nos Estados Unidos, Spindler mostra como as conversas realizadas entre essas duas áreas são marcadas pela presença de Boas. Sua obra, suas práticas pedagógicas e as pesquisas etnográficas constituem fontes constantes de inspiração e consulta para diversos investigadores.²¹

O pragmatismo norte-americano parece ter orientado em grande medida o estilo das ciências sociais que se desenvolveram nos Estados Unidos desde então. Para além dos esforços de guerra, quando os antropólogos são convocados a desenvolverem estudos para o governo, muitos diziam, em defesa da democracia, da liberdade e da paz, a antropologia era portadora de um espírito pragmático. Os estudos antropológicos de Mead sobre a infância, a adolescência e a educação são reveladores de sua preocupação com a organização da cultura. Para ela, “a educação desempenha uma importância

²⁰ Os estudos sobre gangues juvenis, criminalidade, exploração do trabalho feminino e infantil ganharam a atenção dos sociólogos e antropólogos de Chicago, muitos dos quais tiveram enorme papel na formação de redes e no desenvolvimento de pesquisas e metodologias inovadoras, como é o caso de Annie Marion MacLean; ver Dauder (2008).

²¹ George D. Spindler (2012), em artigo sobre uma visão geral da antropologia e educação nos Estados Unidos, destaca, dentre os antropólogos que se inspiraram fortemente no pensamento boasiano para fornecer valiosas contribuições à pesquisa e aos processos educacionais naquele país, Mead, Linton, Coleman, Benedict e Kluckhohn.

antropológica com dupla funcionalidade, de um lado, como chave metodológica para se penetrar na cultura e na personalidade de uma sociedade; do outro lado, como instrumento de ‘engenharia social’ a serviço da construção do ‘caráter nacional’ americano” (Rocha, 2012, p. 51). Mas todo esse quadro estaria incompleto se não se fizesse aqui referência àquele que, sem dúvida nenhuma, representou na história moderna da educação papel de referência ímpar nos Estados Unidos. O filósofo, psicólogo e pedagogo John Dewey irá desenvolver uma série de estudos e de experiências que visa unir a teoria e a prática, a escola e a comunidade, fazendo da educação o principal instrumento de progresso e reforma social.²²

Passadas quase duas décadas desde a primeira edição de *A mente do homem primitivo*, Boas traz a público em 1928, *Anthropology and modern life*, espécie de atualização daquele. Na apresentação Ruth Bunzel destacava: “Se algumas das ideias desenvolvidas neles parecem agora autoevidentes é porque elas se tornaram parte do nosso pensamento corrente” (Boas, 1986, p. 10, tradução nossa). Por certo, Boas ajudou a consolidar um conjunto de conceitos, temas e objetos que desde então fazem parte do ofício do antropólogo; como também ajudou a reafirmar o valor pedagógico da própria antropologia na busca por uma sociedade mais democrática, livre e igualitária. Assim, aplicada à educação, a antropologia deveria permitir uma melhor compreensão dos mecanismos de reprodução da vida social e consequente possibilidade de romper com os grilhões da tradição, visando promover a mudança cultural, ou melhor, a reforma social com fins ao controle dos rumos que a sociedade deseje instaurar. No capítulo dedicado à educação Boas (1986, p. 184, tradução nossa) lembra que a

antropologia lança luz sobre o problema da educação de maneira inteiramente diferente. Temos discutido antes as causas que fazem a estabilidade cultural e descobrimos que as ações automáticas baseadas nos hábitos da primeira infância são as mais estáveis. Quanto mais firmes os hábitos incutidos nas crianças, menos eles estarão sujeitos ao raciocínio, e mais forte é o apelo emocional deles. Se desejamos educar as crianças para a ação de massa irracional, devemos cultivar

²² A filosofia educacional de Dewey parece estar em fina sintonia com a do romântico iluminista Jean-Jacques Rousseau em *Emílio*, tendo em vista o objetivo de educar para a liberdade, o que implica a capacidade, segundo Anísio Teixeira, do sujeito se educar por intermédio de suas experiências vividas inteligentemente; ver Westbrook et al. (2010).

tradicionais hábitos de jogos de ação e pensamento. Se desejamos educá-las para a liberdade intelectual e emocional, cuidados devem ser tomados para que nenhuma ação irracional seja mantida como habitual e que envolva uma séria luta na tentativa de lançá-la fora.

Aos poucos a criança passa a ser reconhecida como sujeito portador de qualidade cultural e desenvolvimento psíquico-intelectual singular, ora pelos psicólogos, ora pelos pedagogos, ora pelos sociólogos e antropólogos. Assim é que Jean Piaget, Henri Wallon, Levy Vygostky, Walter Benjamin, Margaret Mead, entre outros, trazem a criança para o centro da vida social do início do século XX. Pode-se dizer que “o mundo pós-1ª Guerra conheceu a expansão do sistema de ensino, as mudanças na estrutura familiar, a redução da mortalidade infantil, o que contribuiu significativamente para a mudança de percepção e sensibilidade em relação à infância nas sociedades contemporâneas” (Rocha, 2011, p. 102). Mas não se evitou uma gramática reducionista da educação, criança e escola, impedindo muitas vezes que outras formas de educação formal e informal fossem notadas até pouco tempo atrás.

A educação e a criança

Curiosamente, no exato momento em que a educação e a criança passam a despertar o interesse particular dos pedagogos e psicólogos, a “recém-nascida” antropologia moderna não deixava de prestar atenção em ambas, mesmo que de maneira indireta.

De um modo geral, apesar de toda a importância que a educação e a criança adquirem na virada do século XIX para o XX, o tema e o objeto encontram muita resistência da parte de intelectuais e cientistas que não viam com bons olhos a sua introdução nas universidades. Como observa Warde (2014, p. 248) acerca do *child study* desenvolvido e coordenado por Stanley Hall, primeiro na Universidade Clark, depois no Teachers College na Universidade de Colúmbia,

foram duros os embates que envolveram a introdução nos meios universitários norte-americanos dos estudos da educação e da infância. Por razões diversas, educação e criança eram tidas como assunto feminino, portanto, menores. Dar lugar a eles seria dar entrada na universidade à mulher e suas questões.

De fato, essas considerações de Warde vão ao encontro da observação de Fournier sobre o fato de a presença das mulheres na antropologia estar relacionado à sua condição marginal à época.²³

Stanley Hall foi pioneiro no estudo da criança e da educação no campo da psicologia, sendo responsável pela institucionalização da Nova Psicologia e defensor de um novo campo de conhecimento: *child study*. Warde aponta ainda a estreita relação que se estabeleceu entre o *child study* e a antropologia. Aproximação que se inicia desde cedo, tão logo Boas chega aos Estados Unidos vai para a Universidade Clark e lá se aproxima de Stanley Hall.

Mas, o que efetivamente possibilitou a aproximação de Boas ao tema da educação e das crianças foi, de um lado, o reconhecimento de que a antropologia ao estudar as características físicas da humanidade não se limitou aos adultos, também se dedicou a apreender o crescimento e desenvolvimento das crianças; de outro lado, o fato de que o tema da imigração e seus desdobramentos em termos das mudanças nas formas corporais tornou-se o *Leitmotiv* para discutir o problema da raça. Assim, seus estudos sobre os descendentes de imigrantes revelam, entre outras coisas, que os hábitos motores são determinados culturalmente e não se devem à herança genética, haja vista, por exemplo, o desaparecimento de certa gestualidade dos italianos e hebreus nascidos na América. Ou então, dizia Boas (2004a, p. 276), “deve-se admitir de imediato que as diferenças no uso dos músculos durante a infância, continuadas mais tarde, resultam em diferenças de estrutura. Portanto, essas diferenças não devem ser consideradas características raciais, mas culturais.” Não havendo diferenças na capacidade mental dos indivíduos (primitivos ou modernos), a diferença na maneira de pensar resulta da cultura e da educação, lembra Pereira (2011).

Em “Changes in bodily form of descendants of immigrants”, de 1911-1913, Boas sintetiza muito de seus argumentos apresentados em *A mente do homem primitivo* e, posteriormente, em *Anthropology of modern life* a partir de seus estudos antropométricos das características dos imigrantes e seus descendentes. Em verdade, grande parte das observações de Boas sobre a educação está relacionada ao estudo das variações das formas corporais dos imigrantes e de seus filhos nascidos na América. A importância desses estudos visava

²³ Fournier, referindo-se às alunas de Mauss, observa que a presença de mulheres na antropologia deve-se ao fato de a antropologia à época ser uma “disciplina marginal”, e por isso mesmo aberta (Grossi; Motta; Cavignac, 2006, p. 328).

apreender os padrões de desenvolvimento, intelectual e físico, das crianças e adolescentes objetivando melhor projeção do desenvolvimento dos mesmos, tanto do ponto de vista intelectual quanto físico, por exemplo, poder de atenção, resistência física, propensão à fadiga, etc., eram nesse momento revelados de acordo com o grupo social. Nesses estudos, Boas não perdia de vista as influências do meio ambiente, das classes sociais, da nutrição, do esporte, etc., e, dentre as inúmeras instituições consideradas importantes para integrarem as pesquisas (por exemplo, conselhos de saúde, Associação Cristã dos Moços, hospitais, reformatórios, etc.), a escola ocupa um lugar privilegiado. Para o antropólogo a pesquisa antropológica devia se ocupar de apreender os significados e os conhecimentos que as crianças de diferentes idades portam com fins à formulação de métodos educacionais. Tais métodos deveriam, também, considerar as diferenças de sexo, diferenças étnicas e diferença de condições ambientais, negando determinismos biológicos e geográficos nos processos de formação da criança (Hoges, 2012). Em seu discurso na Associação Americana para o Progresso da Ciência, em 1894, ele chega a dizer que “as escolas de nosso país, particularmente as das grandes cidades, fornecem um imenso campo para pesquisa dessa natureza” (Boas, 2004a, p. 290). Em 1928, Boas ratificava o propósito desses estudos quando observava que “particularmente no sistema educacional de uma grande cidade, o conhecimento obtido é útil no planejamento do currículo geral” (Boas, 1986, p. 177, tradução nossa).

Para Boas o conhecimento sobre a educação e a criança deveria possibilitar uma organização da cultura em benefício da sociedade moderna e democrática.²⁴ Nesse caso, a antropologia não pode abrir mão do que os antepassados ensinam, através do estudo da história, bem como das sociedades primitivas e/ou tradicionais. Assim, no Congresso Internacional de Arte e Ciência de 1904, em St. Louis, Boas (2004a, p. 57) advertia que sem os ensinamentos de outras culturas “ficamos impedidos de fazer uma crítica objetiva de nosso próprio trabalho”. Sem dúvida alguma, a obra de Boas nos ajuda a aprofundar e ampliar o significado da educação, mas como ele mesmo disse há mais de cem anos acerca da antropologia, “o trabalho sólido ainda está todo à nossa frente” (Boas, 2004b, p. 39).

²⁴ Pode-se lembrar aqui sua crítica publicada em *The Nation*, acerca do cerceamento da liberdade nas universidades. Boas (2004a) combate não só o controle dos conselhos diretores, dos departamentos universitários e os interesses pessoais dos professores, afinal a necessidade da ordem administrativa não devia ser confundida com eficiência pedagógica.

Referências

ALMEIDA, M. A etnografia em tempos de guerra – contextos temporais e nacionais do objeto da antropologia. In: PEIXOTO, F.; PONTES, H.; SCHWARCZ, L. (Org.). *Antropologias, histórias, experiências*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 61-77.

BENEDICT, R. *An anthropologist at work writings of Ruth Benedict*. Edited with an introduction by Margaret Mead. Cambridge: Riverside Press, 1959.

BOAS, F. *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Lautaro, 1947.

BOAS, F. Changes in bodily form of descendents of immigrants. In: BOAS, F. *Race, language and culture*. Toronto: Free Press Paperback, 1966a. p. 60-75.

BOAS, F. The relation between physical and social anthropology. In: BOAS, F. *Race, language and culture*. Toronto: Free Press Paperback, 1966b. p. 172-175.

BOAS, F. *Anthropology and modern life*. 3rd. ed. New York: Dover, 1986.

BOAS, F. *A formação da antropologia americana 1883-1911*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2004a.

BOAS, F. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

DAUDER, S. Annie Marion MacLean – “madre de la etnografia contemporanea” y pionera en la sociologia por correspondência. *Athenea Digital*, Madrid, n. 13, p. 237-246, 2008.

DIAZ, B. Carta e diário no século XIX – influências e confluências. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 2, p. 233-240, 2014.

ELIAS, N. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GEERTZ, C. *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós, 1997.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GOLDMAN, M.; NEIBURG, F. Da nação ao império – a guerra e os estudos do “caráter nacional”. In: L’ESTOILE, B; NEIBURG, F; SIGAUD, L. (Org.). *Antropologia, impérios e estados nacionais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002. p. 187-217.
- GONÇALVES, J. R. Apresentação. In: BOAS, F. *Arte primitiva*. Rio de Janeiro: Mauad, 2015. p. V-XX.
- GONÇALVES, M. A. A reeducação do antropólogo – a pedagogia da antropologia. In: TOSTA, S.; ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 149-164.
- GROSSI, M.; MOTTA, A.; CAVIGNAC, J. (Org.). *Antropologia francesa no século XX*. Recife: Função Joaquim Nabuco: Massangana, 2006.
- HOGES, D. (Ed.). *The anthropology of education: classic readings*. 2nd ed. San Diego: Cognella, 2012.
- JACKNIS, I. Franz Boas and exhibits – on the limitations of the museum method of anthropology. In: STOCKING Jr., G. (Ed.). *Objects and others: essays on museums and material culture*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985. p. 75-111. (History of Anthropology, v. 3).
- KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002.
- L’ESTOILE, B. “O arquivo total da humanidade” – utopia enciclopédica e divisão do trabalho na etnologia francesa. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 20, p. 265-302, 2003.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

MAUSS SEGUNDO SUAS ALUNAS. Direção: Carmen Rial e Miriam Grossi, 2002. Produção: Núcleo de Antropologia Audiovisual e Estudos da Imagem/ Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. 46 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4_bsGMv1Ns8&list=PL8F11E6C353A6E367>. Acesso em: 20 set. 2016.

MEAD, M. *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

MOURA, M. *Nascimento da antropologia cultural: a obra de Franz Boas*. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, R. C. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPq, 1988.

PEREIRA, J. C. Educação e cultura no pensamento de Franz Boas. *Ponto-e-vírgula*, São Paulo, v. 10, p. 101-118, 2011.

ROCHA, G. *Mauss e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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.

SPINDLER, G. D. Anthropology and education: an overview. In: HODGES, D. (Ed.) *The anthropology of education: classic readings*. 2nd. ed. San Diego: Cognella, 2012. p. 21-41.

STOCKING Jr., G. The ethonographic sensibility of the 1920s and the dualism of the anthropological tradition. In: STOCKING Jr., G. (Ed.). *Romantic motives: essays on anthropological sensibility*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1989. p. 208-276. (History of Anthropology, v. 6).

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

WARDE, M. G. Stanley Hall e o Child study – Estados Unidos de fins de século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 243-270, 2014.

WESTBROOK, R. et al. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massagana, 2010.

Recebido em: 28/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017

CONSIDERAÇÕES SOBRE DINÂMICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE TRANSNACIONALIZAÇÃO CHINESA

Cristina Patriota de Moura*

Universidade de Brasília – Brasil

Resumo: A partir de entrevistas realizadas com estudantes internacionais na Universidade da Califórnia em Davis, o artigo dialoga com a multiplicidade de possíveis transnacionalidades chinesas. Em primeiro lugar são narradas as trajetórias de três estudantes que partem de diferentes localidades da República Popular da China, passando pela capital Beijing, até chegarem à costa oeste dos Estados Unidos. O objetivo é chamar a atenção para a importância das trajetórias educacionais na configuração de possíveis transnacionalizações em um contexto em que a China está cada vez mais presente como dinamizadora de configurações sociais, políticas e econômicas globais.

Palavras-chave: China, mobilidade estudantil, trajetórias educacionais, transnacionalização.

Abstract: Based on interviews conducted with international students at the University of California Davis, the article converses with multiple possibilities of Chinese transnationalities. First, it narrates the trajectories of three students who come from different localities in the People's Republic of China, go through the capital Beijing, and arrive at the West Coast of the United States. The aim is to point at the importance of educational trajectories in the configuration of possible transnationalizations in a context where China is increasingly present as a propelling force in shaping global configurations on social, political and economic levels.

Keywords: China, educational trajectories, student mobility, transnationalization.

* Contato: patriotademoura@gmail.com

A circulação de estudantes de ensino superior tem aumentado exponencialmente nas últimas décadas. Os principais fornecedores de “produtos educacionais” para consumo global são países de língua inglesa como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia. Já os principais “consumidores” seriam os países asiáticos, estando a China atualmente em primeiro lugar. Estudos como o livro de Rachel Brooks e Johanna Waters (2013) apontam para o papel de um mercado educacional transnacional na configuração de projetos de “classe média” onde sair do país de origem passa a ser parte do campo de possibilidades em determinados contextos nacionais.

O presente artigo pretende contribuir para a compreensão de tais projetos¹ que se configuram tanto em contextos nacionais específicos quanto fazem parte de processos transnacionais vinculados à mercantilização do ensino superior em escala global. A narrativa parte de entrevistas e outras interações em dois locais de pesquisa, o primeiro sendo um distrito da capital da República Popular da China e o outro uma pequena cidade universitária no norte da Califórnia, nos Estados Unidos da América, do outro lado do Oceano Pacífico. Ao seguir algumas trajetórias narradas por estudantes internacionais² da Universidade da Califórnia em Davis, provenientes da República Popular da China, a análise dialoga com trabalhos acerca de configurações transnacionais e processos que envolvem o papel de agentes chineses na configuração “global” contemporânea.

A análise que apresento parte de narrativas autobiográficas de três estudantes de pós-graduação matriculados na Universidade da Califórnia em Davis.³ Escolhi as trajetórias desses três doutorandos porque elas possibilitam evidenciar dimensões que considero importantes para elucidar aspectos do processo de mobilidade estudantil de maior escala no mundo contemporâneo e refletir sobre suas dinâmicas e significados. Trata-se de experiências e escolhas

¹ Entendo a formulação de projetos na acepção dada por Gilberto Velho, como vinculados a processos de organização de trajetórias e biografias, em movimentos de antecipação de futuros possíveis, relacionados a interpretações retrospectivas de memórias constituídas (cf. Velho, 1981, 1994; Patriota de Moura, 2016a). A noção de que tais projetos se relacionam a desejos de pertença a noções de classe também dialoga com os trabalhos de Velho já citados e Bourdieu (1992, 2007), além de discussões mais recentes sobre *global middle classes* (Heiman; Freeman; Liechty, 2012).

² Termo oficial da universidade para designar cidadãos de outros países com vistos estudantis nos Estados Unidos.

³ A pesquisa foi realizada como parte das atividades do projeto de Estágio Sênior realizado na UC Davis com financiamento da Capes, entre agosto de 2014 e agosto de 2015, com o título “Expansão urbana e transformações subjetivas na China contemporânea”, e contou com a colaboração da professora Li Zhang.

de pessoas que compõem processos de mobilidade em grande vulto, em um mundo em transformação.

Além das próprias narrativas produzidas em entrevistas agendadas e gravadas, as trajetórias também me permitem vincular duas localidades onde estive “em campo”: Beijing (capital da China e grande metrópole de 20 milhões de habitantes) e Davis (pequena cidade universitária com pouco mais de 60 mil moradores, no norte da Califórnia), em uma pesquisa multissituada (Coleman; Von Hellerman, 2011; Marcus, 1995).

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, narro as trajetórias de Wang Xin, Zhang Qing e Liu Doudou,⁴ tecidas a partir de entrevistas realizadas em Davis. Essa narrativa, entremeada por falas de meus interlocutores, traz importantes elementos para que a leitora se familiarize com o contexto educacional chinês e as possibilidades de mobilidade social e geográfica dadas por trajetórias escolares que chegam a Beijing, de onde se abrem as portas para a circulação transnacional.

A segunda parte do artigo se debruça sobre a configuração de múltiplas possibilidades de transnacionalidades chinesas, em diálogo que realiza um exercício comparativo entre redes transnacionais traçadas a partir de diferentes contextos do sudeste asiático tais quais as que figuram nos trabalhos de Aihwa Ong (1999, 2006) e processos de circulação iniciados a partir da República Popular da China percebidos na minha própria pesquisa e nos trabalhos de Vanessa Fong (2004, 2011). A área de Zhongguancun, no distrito de Haidian em Beijing, figura aqui como importante nódulo onde se sobrepõem trajetórias e oportunidades de configuração de uma China global e de chineses transnacionais.

Na última sessão, teço algumas considerações acerca dos processos de mobilidade social e dos campos de possibilidades disponíveis a jovens chineses por meio de trajetórias educacionais.

Parte 1 – Davis, Califórnia: trajetórias e projetos

A chamada “diáspora chinesa” e seu ramo californiano se configuram como processos históricos heterogêneos, com especificidades em termos de

⁴ Nomes fictícios, respeitando acordo de anonimato feito no momento das entrevistas.

temporalidades, lugares de origem e destino, configuração étnica de migrantes, situação de classe e conjuntura política. Diversas ondas migratórias levaram chineses à Califórnia, inicialmente como mão de obra barata para construir ferrovias ou simplesmente como migrantes em busca de riquezas durante a corrida do ouro em meados do século XIX. A cidade de São Francisco, por exemplo, aloja a maior e mais antiga Chinatown conhecida no Ocidente, com múltiplas gerações de chineses migrados, principalmente, do extremo sul da China continental, falantes de língua cantonesa⁵ e suas variantes.

Fluxos comerciais que atravessam o Oceano Pacífico têm sido estabelecidos ao longo do tempo, envolvendo e configurando redes familiares que articulam valores “tradicionais” no que tange a relações de gênero e geração a práticas de vanguarda na dinâmica das transações econômicas globais. Mais recentemente, nota-se a crescente importância de outro tipo de fluxo de chineses para a Califórnia: o fluxo de estudantes universitários.⁶ São jovens provenientes da República Popular da China, falantes da língua oficial chinesa, o *putonghua* (língua han, mandarim), pagantes de elevadas taxas universitárias como “estudantes internacionais”.

Dados sobre 2015 indicam que mais de um terço de todos aqueles classificados como estudantes internacionais nos Estados Unidos são chineses, com investimentos que excedem dez bilhões de dólares por ano em taxas e alojamentos. Esse número teve aumento vertiginoso nos últimos anos. No ano 2000, havia 50.000 estudantes internacionais provenientes da República Popular da China matriculados em universidades dos Estados Unidos. Esse número chegou a 150.000 em 2010 e ultrapassou os 300.000 em 2015 (Chen; Jordan, 2016). A República Popular da China é também o país de onde provém a maior parte dos estudantes universitários estrangeiros em países como Japão, Austrália, Inglaterra e Irlanda, conforme atestam estudos de antropólogos como Vanessa Fong (2011) e Andrew Kipniss (2011), além

⁵ Língua falada originalmente na província de Guangdong (Cantão), ao sul da China continental, bem como na ilha de Hong Kong. Trata-se do *guangdonghua* (fala de Guangdong).

⁶ Intercâmbios acadêmicos entre China e Estados Unidos são mais antigos e se intensificaram na primeira metade do século XX, mas também tiveram ruptura abrupta com a instauração da República Popular da China em 1949. Não obstante, além da grande diferença em números, a configuração da China como “miragem global” na atualidade faz com que fluxos estudantis tenham significados diferentes daqueles compreendidos no século passado (Liu, 1997, 2009; Patriota de Moura, 2016b).

de obras mais amplas sobre internacionalização do ensino superior como os livros de Sindhu (2006), Brooks e Waters (2013), Carnoy et al. (2016).

Ao final de março de 2015, em conversa com o diretor do setor de “serviços para estudantes e pesquisadores internacionais” da UC Davis,⁷ pedi ao mesmo que encaminhasse uma mensagem chamando voluntários para entrevistas entre os estudantes internacionais chineses. Como resposta à mensagem, esperava conseguir alguns interlocutores que me proporcionassem uma aproximação com segmentos da “nova classe média” chinesa.⁸ Não esperava obter muitas respostas à chamada, mas, surpreendentemente, recebi quase 80 mensagens de estudantes se oferecendo como voluntários para a pesquisa.⁹ Havia estudantes de graduação e pós-graduação, todos cidadãos da República Popular da China. Consegui entrevistar formalmente 40 desses estudantes, que me contaram aspectos de suas trajetórias familiares e escolares, compartilharam impressões sobre a vida na China e nos Estados Unidos, e expuseram alguns de seus projetos de vida.

As entrevistas foram realizadas na estação da primavera, em sua maioria em espaços ao ar livre no *campus* da universidade, muitas vezes compartilhando refeições no horário do almoço. Também marcamos encontros em restaurantes

⁷ SISS – Services for International Students and Scholars.

⁸ Trabalhos como o de Li Zhang, que me recebeu como *visiting scholar* em Davis, apontam para o recente surgimento de camadas médias em cidades chinesas que se configuraram a partir da luta de classes maoísta entre 1949 e o final da década de 1970, para depois entrarem em processo de acelerada expansão e “espacialização de classe” por meio da reinstalação de um mercado imobiliário (Ong; Zhang, 2008; Zhang, 2010).

⁹ Transcrevo o conteúdo da mensagem encaminhada, cujo título era “Opportunity: Brazilian scholar searching for Chinese students”: “Dr. Cristina Patriota de Moura is Professor of Anthropology at the University of Brasília, Brazil and is a Visiting Research Scholar at UC Davis. Her current research project focuses on urban expansion and subjective transformations in China and Brazil. Both China and Brazil are countries that have seen an accelerated growth in consumer power and job opportunities in the past decades. These changes have also been related to an overall increase in the search for higher education and new opportunities for young people to pursue their university education abroad. She would like to conduct informal interviews with students from Mainland China regarding their educational experiences and future career plans. The focus is on personal trajectories and interpersonal factors that contribute towards choice-making. All material from interviews will be used only for the purpose of her study and individual identities will not be revealed in any published material. Interviews are expected to take between 30 and 60 minutes by appointment, possibly over a meal offered by Dr. Patriota de Moura, starting after the end of the winter quarter. Participants are expected to have had most of their previous schooling (from junior school to high school) in Mainland China and may be graduate or undergraduate students currently enrolled at UC Davis. If you are interested or have any questions please contact Dr. Patriota de Moura at cpatriota@ucdavis.edu. Your participation will be of great help!”

e cafês em *downtown* Davis, por onde circulam bicicletas e pedestres ao longo de ruas ladeadas de construções com no máximo dois pavimentos. Esse ambiente de amplo céu azul, extensos gramados e pouquíssimo burburinho urbano contrastava radicalmente com a agitação e poluição atmosférica das cidades chinesas às quais meus interlocutores se referiam ao narrarem suas trajetórias.

Entrevistei 25 estudantes de graduação, 4 de mestrado e 11 de doutorado (PhD); 18 mulheres e 22 homens, a mais jovem com 19 anos e a mais velha com 32. Nascidos em diferentes províncias,¹⁰ a grande maioria havia mudado de cidade e província na China antes de chegar aos Estados Unidos. Como veremos, é comum que se procure escolas e cidades de “nível mais elevado” para realizar projetos em trajetórias com mobilidade ascendente. A escolha pelas três trajetórias que narro aqui se deve principalmente ao fato de também haverem percorrido Beijing, cidade onde pude estar por um mês logo em seguida à realização das entrevistas em Davis, em julho de 2015. Devido ao fato de serem narradas por estudantes já na fase de doutorado, são também mais longas do que as narrativas dos estudantes de graduação¹¹ e trazem detalhes acerca das transformações sociais ocorridas na China continental que considero importantes para a discussão que trago na segunda parte do artigo.

Em 2015, Wang Xin, Zhang Qing e Liu Doudou¹² eram estudantes de doutorado na Universidade da Califórnia em Davis. Conheci Doudou, com seu namorado, em um jantar em comemoração ao ano novo chinês, em fevereiro, promovido pelo programa de Estudos Asiáticos (*East Asian Studies*) daquela universidade. Já Xin e Qing entraram em contato por *e-mail*, após receberem minha mensagem por meio da lista do SISS. As entrevistas foram realizadas nos meses de abril, maio e junho, e tiveram em média duas horas de duração.

¹⁰ Entrevistei “nativos” das províncias de Shanxi, Shaanxi, Guizhou, Henan, Zhejiang, Liaoning, Hubei, Guangdong, Hunan, Ningxia, Xinjinag, Sichuan, Jiangsu, Shandong, Anhui e Fujian, além de pessoas nascidas nas “cidades de primeiro nível” (que não estão incluídas em nenhuma província) de Beijing e Xangai.

¹¹ Os estudantes de graduação entrevistados tinham em média 20 anos e menos experiências de mobilidade, além de condições familiares mais abastadas, já que eram todos financiados pelos pais.

¹² Na China, nomes próprios seguem os sobrenomes. Assim, Wang, Zhang e Liu são sobrenomes, enquanto Xin, Qing e Doudou são os nomes próprios. Os nomes aqui utilizados são fictícios, obedecendo a acordos feitos entre mim e os entrevistados no sentido de manter o anonimato.

Zhang Qing

Encontrei Qing à frente de um restaurante no centro de Davis, onde ficam diversas lojas e restaurantes. Como em outros casos, não sabia se encontraria um homem ou uma mulher, já que a pronúncia de nomes chineses (e sua transcrição em *pinyin*¹³) nem sempre permite identificar gênero. Aproximou-se uma mulher elegantemente vestida, com jaqueta de couro azul, saltos altos, saia de corte preciso e óculos com aro preto em um rosto de pele muito clara. Servimo-nos em um *buffet* com carnes e saladas, enquanto ela me dizia conseguir identificar facilmente chinesas (e chineses) provenientes da República Popular da China. Essa identificação envolvia minucioso processo de diferenciação, já que há diversos outros tipos de chineses em Davis como, por exemplo, aqueles provenientes de Hong Kong, de Taiwan e da Chinatown de São Francisco, além de outros designados pelo termo “ABC” – *American-born Chinese*. Qing também me disse conseguir diferenciar entre chineses do sul e do norte (da China continental), principalmente pela tonalidade mais clara da pele e o formato menos redondo dos rostos nativos do norte da China, de onde ela mesma provém.

Minha interlocutora nasceu em 1990 em Linfen, cidade na província de Shanxi que já recebeu o título de cidade mais poluída do mundo em decorrência da forte presença de indústrias siderúrgicas e minas de carvão. Em abril de 2015, estava prestes a concluir seu doutorado em engenharia química, trabalhando em projeto que procura fontes de energia renovável.

Filha única como a maioria dos jovens urbanos de sua geração, fala com alegria de sua infância e adolescência centradas quase exclusivamente no desempenho escolar. Pai, mãe e avós maternos trabalhavam na empresa siderúrgica estatal, que lhes fornecia moradia e serviços de saúde e educação. Cursou o ensino fundamental em escola da unidade de trabalho dos pais e em seguida em escola maior, ainda na região onde morava com a família.

Aos 15 anos prestou um exame em nível municipal para ter acesso à escola que era considerada a melhor da cidade, situada a 30 minutos de sua residência. Como obteve pontuação alta no exame de acesso ao ensino

¹³ Método de romanização mais utilizado atualmente para o mandarim padrão.

médio (*zhongkao*), Qing foi colocada na “melhor turma” da escola, na qual permaneceu até a conclusão daquela fase escolar.¹⁴

Tínhamos as melhores professoras e havia mais pressão. Fazíamos provas a cada dois ou três meses. Se você tivesse nota baixa ou ficasse entre os cinco por cento de menor rendimento você seria expulsa dessa turma e mudaria para o próximo nível (abaixo). Então a carga de estudos e competição é muito pesada, mas eu gostava muito da minha vida lá.¹⁵

Para poder se concentrar mais nos estudos, mudou-se com a mãe para um apartamento próximo à escola, onde viveu durante os três anos de estudo preparatório para o exame *gaokao*, em certa medida semelhante ao nosso Enem, que permite acesso à universidade.¹⁶ Sua mãe, técnica em engenharia química, deixou o emprego na empresa estatal para se dedicar aos estudos da filha. Com moradia próxima à escola, podia preparar as refeições que levava nos horários de intervalo, bem como acolher a filha para almoçar e tirar uma pequena soneca antes da retomada das aulas à tarde. O ritmo era intenso:

Eu acordava às seis e meia. Isso é meio tarde já que os outros moravam longe e tinham que acordar às seis. Então começávamos a escola às sete. Das sete às oito da manhã havia aula de leitura, somente líamos chinês e inglês. Depois tínhamos quatro períodos pela manhã: matemática, física, química ou linguagem. Daí tinha um intervalo de duas horas para almoçar e dormir um pouco, mas normalmente ainda estudávamos por volta de meia hora durante aquele horário. Depois começávamos as aulas vespertinas, mais três horários, às vezes tínhamos educação física ou música ou artes. Cada aula durava por volta

¹⁴ Trata-se de escola *gaozhong* (média superior). Nas entrevistas, em inglês, as pessoas usaram o termo “high school”. Utilizo o termo “ensino médio” como equivalente àquele nível de escolaridade por conta da nomenclatura brasileira. No sistema chinês, há três níveis escolares anteriores ao ensino superior: 1) seis anos de escola primária, 2) três anos de escola intermediária e 3) três anos de escola média superior, equivalente ao nosso ensino médio. Somente os dois primeiros níveis são oferecidos de maneira universal e obrigatória.

¹⁵ As entrevistas foram feitas em língua inglesa, com eventual uso de termos e frases em língua chinesa (mandarim). Optei por traduzir os trechos citados para o português. No processo de tradução, atribuí gênero a substantivos e conjugações a verbos, recursos inexistentes no chinês que muitas vezes se refletem no inglês falado por chineses.

¹⁶ O exame de acesso a escolas de ensino médio é gerido localmente. *Zhongkao* significa, literalmente, “exame médio”: 中 (*zhong* = médio), 考 (*kao* = exame). Já o *gaokao* é um exame nacional unificado, com critérios de pontuação mínima que variam segundo província e universidade. O termo *gaokao* significa “alto exame”: 高 (*gao* = alto), 考 (*kao* = exame).

de 45 minutos, dez minutos de intervalo. À tarde terminávamos entre cinco e seis horas. Jantávamos rapidamente e voltávamos a estudar à noite. Há aulas noturnas. Aulas noturnas são mais sessões de discussão ou horário de estudo individual. São obrigatórias, não voluntárias. Terminávamos às nove ou dez da noite. Dependendo da estação, saíamos da escola às dez da noite e voltávamos para casa. Dormíamos às onze horas ou meia noite. É uma vida dura, mas eu me sentia muito feliz naquela época. Eu gostava do tempo que passava com colegas, curtia aquele tempo.

A disciplina de estudo e os cuidados da mãe permitiram a Qing não somente conseguir se manter entre os “melhores 5%” da “melhor turma” da “melhor escola” da cidade durante os três anos de ensino médio, mas também ter acesso à mais prestigiosa universidade chinesa para a área tecnológica, a universidade Tsinghua, em Beijing. Ela me esclareceu que, apesar da excelente nota que obteve no exame nacional de admissão universitária, o *gaokao*, a pontuação foi abaixo da que obtivera em simulados e, portanto, apesar de ter conseguido entrar na universidade de sua escolha, teve que se contentar em fazer o curso de engenharia química, que exigia pontuação menor que os cursos que indicara como suas três primeiras opções: 1) pesquisa operacional em engenharia industrial, 2) economia e 3) engenharia ambiental.

Durante os anos em que cursou a graduação, viveu em alojamento estudantil no *campus* da universidade, onde compartilhou um quarto com mais três colegas durante os quatro anos. Diz que “parece maluco, não havia privacidade alguma, mas eu adorava viver com elas. São minhas melhores amigas”.

Sempre em tom positivo e entusiasmado, Qing me contou que para estudantes de graduação de Tsinghua, seguir aos Estados Unidos para a pós-graduação era um projeto comum.¹⁷ Em 2010, quando cursava o terceiro ano da universidade, fez uma viagem de três semanas com mais 30 estudantes de sua universidade para conhecer a Califórnia. No verão de 2012, teve a oportunidade de fazer estágio de pesquisa em uma universidade no Texas e logo em seguida iniciou o doutorado na Universidade da Califórnia em Davis, para trabalhar em projeto vinculado ao desenvolvimento de energia solar e fontes renováveis.

¹⁷ “Por exemplo, a Universidade Tsinghua envia, a cada ano, em torno de 4,7 mil professores para estudar, pesquisar ou realizar visitas no exterior e mais de 3,3 mil estudantes para intercâmbios, estágios ou assembleias internacionais e competições em diversas áreas” (Gao, 2016, p. 69).

Minha interlocutora deixa claro que o projeto de estudar nos EUA não é nada extraordinário entre estudantes de Tsinghua, sendo inclusive incentivado pela universidade. Também diz que agora, ao final do doutorado, tem planos de voltar à China para morar em Beijing e abrir uma empresa com o namorado para desenvolver aplicativos de celular.¹⁸ Gostou muito da experiência na Califórnia, porém diz gostar mais de sua vida na China:

Eu gosto da minha família, dos meus amigos na China. Família é a coisa mais importante para mim. Eu tenho que viver com eles, meus pais estão envelhecendo, eu preciso estar mais perto deles.

Quer morar em Beijing e trazer seus pais para perto de si, em projeto que inclui a difícil tarefa de alteração de registro domiciliar.¹⁹ Uma de suas maiores preocupações é a poluição atmosférica em Linfen e suas consequências para a saúde dos pais. Antes disso, no entanto, pretende passar um ano na Europa fazendo pós-doutorado.

Wang Xin

Wang Xin também passou por Beijing antes de chegar à Califórnia para o doutorado em química (*Solid State Chemistry*). Nascido em 1989, tinha 26 anos quando nos encontramos em um café no *campus* da universidade. Casara-se um ano antes com uma colega dos tempos de escola em sua cidade natal. Como Qing, Xin se diz da geração de filhos únicos,²⁰ mas frisa que quer ter mais de um filho, o que agora é permitido pelo governo. Considera importante que seus filhos conheçam termos de parentesco que praticamente se perderam na China continental. Diz que sua esposa, por exemplo, não sabe diferenciar entre primos maternos e paternos.

¹⁸ O projeto, aparentemente dissociado de sua formação acadêmica, não está em dissonância com aqueles de outros estudantes que entrevistei. A mudança abrupta de atividade profissional é bastante comum e até desejável na China, especialmente se realizada em nome de projeto que envolva a possibilidade de bons retornos financeiros. Para uma análise de tais mudanças abruptas, ver o livro de Xin Liu (2002), *The otherness of self*.

¹⁹ Trata-se do *hukou*, sistema de registro domiciliar que dá direitos de cidadania local e classifica pessoas e lugares como rurais ou urbanos. Analisei esse sistema em artigo anterior (Patriota de Moura, 2013).

²⁰ Com referência à política de filhos únicos implementada na RPC a partir de 1979. Tal política teve maior rigidez de implementação entre a população urbana do norte da China.

Xin nasceu em uma pequena localidade na província de Shaanxi, a oeste da província de Shanxi, de onde vem Qing. Seus pais são de origem rural e têm ambos diversos irmãos. O pai é engenheiro e trabalha atualmente em uma instituição de pesquisa em Xian, capital da província de Shaanxi.²¹

Não falou muito do lugar onde passou sua primeira infância, mas disse que se assemelhava a Davis, por ser um lugar pequeno e tranquilo. A entrada no ensino médio também envolveu mudança de residência. Ao contrário de Qing, que teve acesso à melhor escola de sua cidade por meio da nota no *zhongkao*, Xin conseguiu uma vaga em boa escola na cidade de Xian a partir de relações pessoais do pai. Mudou-se então para aquela cidade, onde passou a residir com uma irmã do pai, em apartamento próximo à escola, aderindo a regime de estudos tão intenso quanto o narrado por Qing.

Apesar de haver ingressado na escola por meios outros do que o mérito acadêmico auferido por pontuação no *zhongkao*, Xin teve excelente desempenho escolar. Ao prestar o exame *gaokao*, três anos depois, obteve a terceira maior pontuação entre os quatrocentos mil candidatos de sua província. Esse feito admirável lhe rendeu uma vaga na prestigiosa Universidade de Pequim – Beijing Daxue, conhecida popularmente por Beida.²² Viveu no *campus* durante quatro anos, até concluir o curso de química, onde também teve contato com estudantes de diversas partes da China e com a possibilidade de fazer uma pós-graduação no exterior.

“Os Estados Unidos são a primeira opção para estudantes chineses”, me disse Xin, ao explicar que se candidatou a diversos programas de doutorado e escolheu a UC Davis pela sua classificação no *ranking* internacional. Muitos de seus colegas de Beida também rumaram aos Estados Unidos para a pós-graduação. Em relação à vida nos Estados Unidos, ressalta a maior diversidade de interesses entre americanos, comparados à experiência mais uniforme que identifica entre chineses de sua geração. Diz que todos os seus amigos na Califórnia são chineses, ressaltando a especificidade daqueles provenientes da China continental em relação a diversos tipos de “chineses étnicos”, entre eles

²¹ Cidade que já foi capital chinesa, onde foi encontrado o famoso exército de terracota.

²² O nome oficial em língua inglesa é Peking University, apesar do nome oficial adotado para designar a capital chinesa ser atualmente Beijing. Por isso, em português, o nome utilizado é Universidade de Pequim. Neste artigo, decidi usar o “apelido” chinês Beida, por ser o termo utilizado entre meus interlocutores.

os provenientes de Hong Kong e Taiwan. Se Qing aponta diferenças estéticas, Xin indica a dificuldade de diálogo por incompatibilidades políticas. Diz que chineses de Hong Kong e Taiwan estão sempre fazendo críticas ao Partido Comunista Chinês, o que dificulta o estabelecimento de relações de amizade.

A evitação da política também aparece quando indagado sobre a situação de classe de sua família. Diz que seus pais poderiam ser considerados de “classe média” caso o referencial fosse a cidade de Xian, mas que estariam muito abaixo do nível de renda da classe média de Beijing ou Xangai. Esclarece, no entanto, que o termo “classe” não é muito usado na China: “Pessoas comuns não ligam para política. Se você falar em classe é como se se tratasse de alguma questão política.” Indago então qual seria o termo para caracterizar segmentos que se diferenciam pela renda, ao que ele responde: “As pessoas ligam muito para dinheiro na China. Elas simplesmente falam que alguém é rico ou pobre, quanto a gente ganha.”

Como Qing, Xin é o primeiro de sua família a sair da China para estudar. Ele percebe o fato de estudar nos Estados Unidos como uma oportunidade que indica melhoria de condições de vida em relação à de gerações anteriores. Sua trajetória escolar e acadêmica são vias de acesso em um processo de ascensão social que envolve a possibilidade de obtenção de melhores empregos e residência regularizada em meio urbano. Não almeja viver em Beijing, mas em uma “cidade de segundo nível como Xian”.

Sua esposa, mestre em Relações Internacionais por uma universidade da costa leste dos Estados Unidos, gostaria de permanecer naquele país, mas Xin diz querer voltar para a China após a conclusão de seu doutorado. Considera que a China oferece mais oportunidades de emprego e reconhecimento e que nos Estados Unidos seria mais difícil obter “*status* elevado”. Como desvantagens na volta à China, aponta a existência de muita corrupção e impunidade, apesar de perceber uma melhora recente, com maior respeito às leis. Preocupa-se também com a poluição atmosférica e a falta de segurança alimentar.

Liu Doudou

Doudou, também nascida em 1989, é natural de uma cidade na província de Hubei, situada no vale do rio Yangtze, na cordilheira Qinling, região montanhosa que divide o sul e o norte chinês. Os pais de Doudou se conheceram na província de Xinjiang, região autônoma no extremo noroeste

chinês, antes de serem transferidos para o centro-sul, onde se estabeleceram como funcionários administrativos do hospital de grande empresa estatal.

É uma cidade de migrantes, então é muito interessante. Os antecedentes são o líder Mao [*chairman* Mao] na era da guerra fria. Ele se preparava para a terceira guerra mundial e decidiu encontrar um lugar remoto nas montanhas para construir uma fábrica que produzisse carros, veículos para guerra, industrialização, esse tipo de coisa. Daí ele escolheu esse lugar e enviou peritos para construir esses carros e veículos para serem usados em uma guerra. Então as pessoas vieram sobretudo do noroeste da China, onde foi construída a primeira fábrica de automóveis. Os peritos foram atraídos desses lugares e se mudaram, migraram para lá. [...] A cidade fora construída em função das fábricas de automóveis, diferentes fábricas onde partes de automóveis eram feitas e áreas residenciais construídas ao lado das fábricas. Lembrando que era um sistema de unidades, quando a fábrica foi construída a China ainda tinha o socialismo, o sistema de unidades.²³

Durante a infância, Doudou frequentou a escola da unidade de trabalho em que a mãe e o pai trabalhavam, vivendo na residência atribuída à família, no complexo residencial da *danwei*. Sua primeira escolarização, assim como a de todos os estudantes que tive a oportunidade de entrevistar, é parte de um processo de homogeneização linguística empreendido na República Popular da China. Apesar da grande diversidade linguística existente na China, sempre houve uma escrita padronizada pelas práticas burocráticas estatais, em larga medida desvinculada da diversidade das línguas faladas. A recente escalada da urbanização e de processos migratórios, aliada ao maciço investimento em educação proveniente de diferentes níveis administrativos governamentais chineses, vem causando profundas mudanças no sentido de uma crescente padronização linguística. Apesar dos muitos “dialetos” falados, a língua

²³ O termo utilizado na entrevista em inglês foi “unit system” que aqui traduzi como sistema de unidades. Trata-se do sistema de “work unit”, ou “unidades de trabalho”, denominado *danwei* (单位) em mandarim. O termo pode se referir a uma empresa estatal específica ou à coletividade de seus trabalhadores, à semelhança de um sindicato. Na china urbana, até recentemente, o acesso a todos os serviços públicos se dava por meio do pertencimento a uma *danwei*, desde vales-alimentação até escolas, moradia e atendimento médico. Tal sistema foi em larga medida desmontado, de forma relativamente gradual, após a abertura para a economia de mercado iniciada no final da década de 1970. Os anos 1990 marcam a aceleração desse processo de desmonte das unidades de trabalho, com a venda em larga escala de imóveis funcionais (cf. Zhang, 2010).

escolar é o 中文 (*zhongwen*), a “língua chinesa” ou, para ocidentais, o mandarim (Kipniss, 2011).

Eu fui criada falando mandarim, mas muitas pessoas falavam diferentes tipos de dialetos à minha volta, porque vinham de diferentes províncias, e o primeiro dia de escola era sempre “me fale sobre sua cidade natal”. Daí era “eu sou de Xangai”, “eu sou de Beijing”, “eu sou de Shenyang”.

Doudou foi criada em convivência próxima com os avós maternos, que também pertenciam à mesma unidade de trabalho. Permaneceu na residência dos pais até a conclusão do ensino médio, quando prestou o exame de acesso à universidade. A boa pontuação no *gaokao* lhe permitiu acesso à Universidade de Zhejiang, na região sudeste da China, onde cursou administração pública. Conta que ficou em 170º lugar entre os 180.000 candidatos inscritos de sua província (Hubei). Sua maior vontade era ir a Beijing, mas escolheu a Universidade de Zhejiang por acreditar ser uma aposta mais realista em um sistema de previsões incertas, conforme explica em sua fala.

Eu consegui pontuação para a Universidade de Zhejiang. Você pode calcular pela... pois é, você é classificada em tal província após o exame, depois de saber sua pontuação. Há diferentes políticas, mas em Hubei era assim, você só sabe a pontuação e daí pode escolher diferentes faculdades, mas você não sabe realmente qual a sua classificação, então é realmente arriscado. Você poderia escolher a escola errada devido a sua pontuação não ser alta o suficiente e você pode escolher baixo demais por que a sua pontuação pode ser inesperadamente alta e daí você perde muitas oportunidades de ir às melhores escolas. O que eu fiz foi ligar para pessoas que eram da universidade perguntando se a pontuação era boa o suficiente para não correr tantos riscos. Eles disseram que me informariam. Daí eles entrevistaram um monte de pessoas interessadas naquela universidade e chegaram a um número provável que seria a linha de corte. Então eles estabeleceriam a nota de corte após reunir a informação de quem conseguiu qual pontuação e quantos estudantes iriam admitir dessa província. Então eles têm uma cota e um número em mente, mas não é oficial. Então foi assim que eu decidi.

O plano de chegar à capital chinesa teria que aguardar. A primeira mudança de Doudou foi para Hangzhou, capital da província de Zhejiang. Durante a graduação em Hangzhou, pôde contar com o apoio de um irmão de sua mãe que vivia com a esposa naquela cidade, enquanto viveu no alojamento

estudantil da universidade, dedicando-se intensamente aos estudos. Chegou a se filiar à liga juvenil, espécie de ramo estudantil do Partido Comunista Chinês, e participou de atividades voluntárias de ensino em área rural durante as férias de verão. Ao concluir o curso de graduação, foi aprovada em um programa de mestrado em políticas públicas na Universidade Renmin,²⁴ em Beijing.

Eu sabia que na Universidade Renmin em Beijing, para onde eu ia, eles tinham um programa que te ajuda a estudar um ano fora e obter diploma de mestrado, em geral em algum país europeu, sem ter que pagar nada. Então esse era meio que o meu objetivo ao ir para lá, tipo vou sair por um ano, obter dois diplomas de mestrado e depois conseguir um emprego em Beijing. Esse era meu objetivo ao ir para a pós-graduação. Isso foi em 2011.

Doudou fala com grande entusiasmo do tempo que passou em Beijing. Foi lá que conseguiu estreitar os laços com um professor norte-americano que a incentivou a realizar o doutorado fora da China. Contratou serviços de consultoria para auxiliá-la a se preparar para as provas de inglês e colocar em prática o processo de candidaturas para universidades nos Estados Unidos. Recebeu propostas de diversos programas nos Estados Unidos, mas decidiu cursar o doutorado em sociologia na Universidade da Califórnia em Davis por causa da possibilidade de pagar por seus estudos através de contratos de tutoria, lecionando em disciplinas de graduação. A vida pacata de Davis é um grande contraste com a rotina agitada que tinha em Beijing, cidade na qual viveu pouco tempo mas onde diz se sentir em casa, apesar do grande incômodo com a poluição.

Eu tinha muitos amigos da escola primária, secundária, ensino médio e faculdade. Estão todos em Beijing. Todo mundo quer ir para cidades grandes e conseguir um emprego ou obter um diploma. Então era como se eu conhecesse todo mundo lá, de todos os aspectos da minha vida. Estão todos em Beijing. Era assim que eu me sentia e sentia que tinha uma vida maravilhosa, tinha todos esses amigos.²⁵ Tinha uma amiga dedicada a todas as coisas. Uma amiga de *sushi* – eu vou muito comer *sushi*. Tinha amigos de pingue-pongue, amigos para falar inglês, amigos para o teatro, amigas muito especializadas e amigas que se importam com tudo.

²⁴ Renmin: “do povo”, “popular”.

²⁵ A palavra “friend”, usada na entrevista em inglês, não varia segundo gênero.

Na pequena cidade universitária onde vivia na Califórnia, tinha uma rotina bem menos variada do que na grande metrópole que é Beijing. Fez amizade com pessoas de diferentes países e conheceu o namorado, norte-americano, com quem mantinha um relacionamento havia três anos. Voltar à China não estava entre seus planos. Disse que recusara uma bolsa de doutorado do governo chinês justamente por causa da obrigatoriedade de regresso à China logo após a conclusão dos estudos. Também não se mostrou inclinada a se apegar à vida californiana ou mesmo aos Estados Unidos. Ao refletir sobre sua relação com a China, disse:

Não sei bem o que isso significa. Porque sim, é meu país. Eu sei que é a China, mas as pessoas da China. Então esse termo.... Eu penso em muitos símbolos, mas eu não sei o que significa. Quer dizer, eu certamente me interesso pelo que acontece na China, esse é o foco da minha pesquisa. Mas eu não acho que tenha que voltar para lá para fazer alguma coisa. Porque a geografia definitivamente não é um problema. Eu posso fazer algo relacionado à China em qualquer lugar.

Sua tese de doutorado se baseia em análise estatística dos crescentes índices de divórcio em cidades chinesas.

Parte 2 – Beijing: de Zhongguancun à China global

Após o período em que realizei as entrevistas, tive a oportunidade de passar um mês em Beijing, onde pude acompanhar, na área de Zhongguancun do distrito de Haidian, atividades de estudantes e professores especializados em abrir as portas para o fluxo transnacional de estudantes universitários chineses.

A Avenida Zhongguancun começa na região leste de Pequim, já fora do segundo anel viário, seguindo até Yuanmingyuan, o palácio de verão destruído e saqueado pelas forças inglesas e francesas em 1860, após a segunda guerra do ópio. Ladeiam a avenida grandes universidades como a Universidade de Pequim, Tsinghua, e a Universidade do Povo (Renming), onde estudaram Xin, Qing e Doudou, respectivamente.²⁶

²⁶ Essas universidades, em grande parte estabelecidas no final do século XIX e início do século XX, ocupavam inicialmente grandes áreas localizadas em região “bucólica” afastada do burburinho urbano próximo aos muros da cidade proibida onde habitou o imperador da dinastia Qing até 1911. Nas décadas seguintes à derrocada do império, a capital chinesa deslocou-se para Nanquim. A revolução que instaurou a República Popular da China em 1949 proclamou mais uma vez Pequim como sua capital.

Durante as primeiras décadas da República Popular da China,²⁷ sob comando de Mao, observa-se processo de urbanização patrocinado pelo governo central, que variou entre a construção de grandes monumentos e complexos de moradia para a burocracia estatal, por um lado, e, por outro, o estabelecimento de áreas industriais equipadas com moradias operárias e serviços básicos de educação, saúde e abastecimento. Esse modelo de *danwei* (unidades de trabalho) configurou em larga medida a expansão urbana fortemente regulada da capital chinesa até o início do processo de abertura para o mercado, na década de 1980.

Apesar da paisagem bucólica, o distrito de Haidian foi palco de importantes conflitos urbanos no século XX. Ali surgiu, em 1966, o movimento estudantil que deu origem aos guardas vermelhos que impulsionaram a Revolução Cultural, inicialmente nas escolas de ensino médio ligadas à universidade de Pequim e à Universidade do Povo. Durante a maior parte da década de 1970 houve esvaziamento das atividades das grandes universidades e da Academia de Ciências, em decorrência dos desdobramentos da própria Revolução Cultural.

O ano de 1977²⁸ marca o restabelecimento do exame universal para entrada no ensino superior, o *gaokao*, invocando alinhamento com a prática de concursos públicos que remonta à Antiguidade²⁹ e dialoga com valores confucionistas. A partir daí intensificam-se processos de abertura econômica, com crescente participação chinesa nos fluxos globais de bens, capital, serviços e pessoas. Ensaia-se uma maior abertura no campo político na década de 1980, com intensa participação dos estudantes alojados nos *campi* universitários do distrito de Haidian, mas a sequência de episódios violentamente repressivos com foco na praça da Paz Celestial (Tiananmen), em 1989, freia abruptamente

²⁷ A República Popular da China foi estabelecida oficialmente em primeiro de outubro de 1949, em decorrência da revolução comunista.

²⁸ Ano seguinte à morte de Mao Tse Tung.

²⁹ Segundo verbete da Enciclopédia Britânica: “Chinese examination system. In China, system of competitive examinations for recruiting officials that linked state and society and dominated education from the Song dynasty (960–1279) onward, though its roots date to the imperial university established in the Han dynasty (206 BC–AD 220). Candidates faced fierce competition in a series of exams dealing primarily with Confucian texts and conducted on the prefectural, provincial, and national levels. Despite a persistent tendency to emphasize rote learning over original thinking and form over substance, the exams managed to produce an elite grounded in a common body of teachings and to lend credibility to claims of meritocracy” (<https://global.britannica.com/topic/Chinese-examination-system>).

o processo de abertura política. Juventude disciplinada e investimentos em tecnologia marcam a última década do século XX.

Ao final da década de 1980, começam a surgir novos espaços privados nas cidades chinesas e configura-se nova paisagem ao largo da Avenida Zhongguancun, em processo de expansão que liga o centro urbano de Beijing à área universitária, próxima ao terceiro anel viário.³⁰ Durante a década de 1990, Zhongguancun se torna polo de atração de talentos vinculados à inovação tecnológica, abrigando grandes empresas e *start-ups* de jovens empreendedores.³¹ Começa então a se consolidar um contingente altamente qualificado de jovens ligados a redes transnacionais, muitos deles retornados de períodos de formação universitária no exterior.

Zhongguancun vem sendo chamada de “Vale do Silício chinês”, em comparação direta ao Vale do Silício da Califórnia, nos EUA. Comparar aquela área de Beijing ao Vale do Silício, no entanto, é mais do que uma metáfora. Os dois lugares congregam pessoas qualificadas e se constituem como centros de inovação que articulam jovens recém-saídos de universidades de prestígio, grandes empresas em busca de novos talentos e oportunidades para o estabelecimento de uma multiplicidade de *start-ups*. Como disse um jovem empresário em entrevista para uma reportagem da emissora oficial chinesa CCTV, “Assim como o Vale do Silício fica perto de Berkeley e Stanford, Zhongguancun fica próxima à Universidade de Pequim, Tsinghua e da Academia de Ciências” (Zhongguancun..., 2014, tradução minha).

Zhongguancun é também um pórtico de passagem que dá acesso ao “mundo” para muitos adolescentes chineses que desejam continuar os estudos fora da China. Além de incubadora para novas empresas, a área concentra grande número de pequenos cursos preparatórios para exames de língua inglesa e centros de treinamento e assistência para candidaturas a universidades estrangeiras, principalmente nos EUA (Patriota de Moura, 2016a, 2016b).

A passagem por Zhongguancun é um elemento comum nas trajetórias aqui narradas. A multiplicidade de processos que se inscrevem nessa área

³⁰ Inicialmente, proliferam lojas de produtos eletrônicos baratos, em grande medida pirateados e de baixa qualidade, produzidos em larga escala nas novas fábricas do sul da China.

³¹ Em 1999, cria-se a Zona de Ciência e Tecnologia de Zhongguancun. Tal zona, também chamada na mídia de língua inglesa de Z-park, atrai escritórios de empresas transnacionais como a Microsoft, e vai abrigar as sedes de empresas chinesas como Lenovo, Alibaba e Baidu, que se tornarão gigantes no mercado transnacional de tecnologia da informação.

de Beijing permite que se articulem experiências de chegada às “melhores universidades”, o acesso à socialidade cosmopolita que envolve encontros em cafés e circulação em *shopping centers* com artigos de luxo, bem como o contato com uma profusão de agências e escolas de língua que fornecem tangibilidade a sonhos de transnacionalização.

Não obstante a enorme complexidade do que se poderia chamar de “diáspora chinesa”, é possível identificar processos que se intensificam nos últimos 30 anos e que conjugam configurações familiares transnacionais de chineses abastados com bases sólidas em Hong Kong e Taiwan com mais recentes processos de circulação de grandes números de cidadãos provenientes da República Popular da China.

Os estudos de Aihwa Ong, realizados na década de 1990 e início dos anos 2000, identificaram o fenômeno da “cidadania flexível” por parte de chineses étnicos (*huaren*) que colecionam passaportes como estratégias de transnacionalização em extensas redes familiares. As redes familiares identificadas por Ong (1999, 2006) perpassam países dos chamados Tigres Asiáticos, especialmente Singapura e Malásia, onde há importantes segmentos identificados como chineses. Esses chineses étnicos se articulam com outros segmentos classificados como chineses nos Estados Unidos da América, por exemplo, que têm em comum algum grau de identificação ancestral com a China continental. Os chineses de Hong Kong e Taiwan, por outro lado, podem ser chamados de cidadãos chineses, ainda que com importantes diferenças em relação aos cidadãos da China continental.³² Ong fala de redes chinesas e suas presenças na Califórnia apontando para a dimensão transnacional de famílias de empresários bem-sucedidos, como no exemplo abaixo:

Alex vem de uma família proeminente que traça sua linhagem a um tio-avô que chegou a ser governador da província de Guangdong. O pai de Alex estudou na Alemanha, mas após a vitória comunista em 1949, levou sua família à Austrália.

³² Hong Kong e Taiwan se diferenciam politicamente da República Popular da China. Hong Kong foi colônia britânica até 1997, quando foi devolvida à China. Hoje, faz parte da República Popular da China, como região autônoma. Seus cidadãos têm passaportes diferenciados e encontram-se em regime político relativamente independente ao da RPC. A ilha de Taiwan, por sua vez, ou a República da China, tem seu próprio governo e se considera independente da China continental. Seus cidadãos não são regulados pelas leis ou documentos da RPC, apesar de ser ensinado nas escolas da RPC que Taiwan seria mais uma província da China, entre outras da China continental.

Em seguida seu pai explorou possibilidades de negócios no Brasil, onde viveu com a família por alguns anos. Finalmente retornaram a Hong Kong, onde o pai entrou no ramo imobiliário e estabeleceu uma firma chamada Universal Enterprises. A piedade filial ditou que Alex e seus irmãos assumissem os papéis traçados por seu pai. Alex explicou que é prática comum que famílias de grandes empresários distribuam filhos por diferentes locais geográficos: “Os pais fazem uma clara subdivisão pela qual um irmão não interfere nos outros, temendo que haja muita briga entre eles. Por exemplo, meu irmão mais velho trabalha em Hong Kong. Eu cuido de tudo na América do Norte. Nós sempre nos falamos, mas sabemos de quem é a responsabilidade aqui e lá”. (Ong, 1999, p. 129, tradução minha).

Apesar de criticar abordagens orientalistas que veiculam discursos homogeneizantes sobre o “caráter chinês” ao apelar para valores confucionistas como a “piedade filial”, Ong fala de redes familiares sem marcar suficientemente diferenças entre chineses do Sudeste Asiático, chineses da “diáspora” situados fora da Ásia e chineses da República Popular da China. Essa pouca diferenciação analítica pode ser compreendida na medida em que Ong deseja justamente chamar atenção à *transnacionalidade* das redes chinesas, para além dos pertencimentos nacionais.

O caso mobilizado por Ong é interessante por vários motivos. Primeiramente, aponta para a abrangência geográfica da empresa da família de Alex, concatenada a processos contemporâneos compatíveis com dinâmicas de globalização neoliberal. Em seguida, a narrativa chama atenção para o fato de cada irmão desempenhar o papel que lhe é atribuído pela autoridade paterna, exercendo o “tradicional” valor confucionista da “piedade filial”.³³ Por outro lado, o trecho citado também ancora a ancestralidade da rede familiar transnacional na província de Guangdong, situada na China continental, em território sob domínio da República Popular da China desde a “vitória comunista em 1949”.

Ao lermos o texto de Ong, somos informados que uma primeira diáspora familiar iniciou-se a partir de Guangdong, com a partida do pai para estudar na

³³ A “piedade filial”, *xiao* (孝) é apontada como uma das principais características normativas das relações de parentesco na China e em outros países com forte influência confucionista como o Japão e a Coreia (cf. Ikels, 2004). Na antropologia, os trabalhos de Fei (1939, 1992) são importante referência. Para uma comparação entre valores em relação à família entre estudantes universitários chineses e brasileiros, ver Dwyer et al. (2016).

Alemanha e a ida (fuga?) da família para a Austrália. O “retorno” para Hong Kong, no entanto, mascara discursivamente a ruptura política que produziu profundas diferenças em termos de experiências de vida por parte daqueles que viveram na ilha (que continuou abrigando a colônia britânica até 1997) e os que permaneceram na província de Guangdong, passando por décadas de profundas mudanças sociais, com efeitos sobre a vida familiar, hábitos de subsistência, valores, visões de mundo e possibilidades de constituição de subjetividades. Nesse sentido, é possível afirmar que os chineses do artigo de Ong são muito diferentes dos chineses que entrevistei em Davis.

As estratégias empregadas pela família de Alex não se apresentam com as mesmas possibilidades para cidadãos da República Popular da China, onde há proibição de manter múltiplas cidadanias e sérias restrições a mudanças permanentes de residência dentro do próprio território nacional. Ademais, é preciso diferenciar as amplas redes de parentesco “tradicionais” (ainda que transnacionais) das possibilidades de configuração de redes de ajuda mútua baseadas em *guanxi*³⁴ por parte de uma geração urbana composta majoritariamente de filhos únicos, como os três doutorandos que trouxe para este artigo e a grande maioria dos entrevistados por mim em Davis.³⁵

Se, por um lado, a diáspora chinesa nos fornece elementos interessantes para pensar configurações transnacionais que antecedem a contemporaneidade do atual estágio do capitalismo global, por outro é importante pensar a importância do papel do Estado na configuração da transnacionalidade específica envolvida nos deslocamentos de estudantes de ensino superior provenientes da República Popular da China.

Os trabalhos de Vanessa Fong, que vem acompanhando um grupo etário³⁶ da cidade de Dalian,³⁷ apontam para várias questões interessantes nesse sentido. Em seu livro *Only hope*, Fong (2004) apresenta pesquisa com estudantes de ensino médio em Dalian. O objetivo principal é pensar a

³⁴ *Guanxi* (关系), que pode ser traduzido como “relação”, é um termo que designa sistemas de reciprocidade vinculados tanto a valores apontados como “tradicionais” quanto novas práticas de negócios que envolvem esquemas de favorecimentos onde interesses privados e instituições de estado se imbricam. Para uma análise, ver, por exemplo, Pinheiro-Machado (2011).

³⁵ Dois dos estudantes que entrevistei tinham irmãos. Ambos eram de origem rural.

³⁶ O termo utilizado por Fong em inglês é *cohort* que, na falta de termo melhor em português, traduzi por “grupo etário”. Não se trata, no entanto, de pensar em uma coletividade com limites fixos, como os “grupos corporados” do estrutural-funcionalismo.

³⁷ Cidade na província de Liaoning, no nordeste da China, próxima à Coreia.

especificidade da experiência dessa geração de filhos únicos, nascida após a implementação da política, estabelecida em legislação de 1979, que impunha sérias restrições a casais que tivessem mais de um filho. A política teve efeitos mais radicais durante as décadas de 1980 e 1990 nas cidades do norte da China, onde a maioria da população trabalhava em empresas estatais ou para a própria burocracia governamental e onde toda a subsistência era regulada pela unidade de trabalho (*danwei*). A pesquisa inicial de Fong, que conjuga entrevistas aprofundadas e *survey* com observação participante junto a escolas e famílias, chama a atenção para a centralidade dos estudos para famílias que frequentemente depositam “todas as suas esperanças” em um único filho ou filha. Essas esperanças se configuram no sentido da própria continuidade da família e daí a ênfase no casamento e na procriação, mas também dizem respeito à expectativa de estabelecimento de uma base econômica que sustentará os pais na velhice. Assim, a obrigação de retribuição aos pais, por meio da “piedade filial”, concentra-se sobre os indivíduos dessa geração, sem irmãos para compartilhar a responsabilidade.

Vale notar que muitas das responsabilidades “filiais” (e também paternas e maternas) haviam sido substituídas pelas próprias *danwei* (nas cidades) e comunas (no campo) durante a era maoísta. As reformas econômicas iniciadas no final da década de 1970 e transformações subsequentes têm provocado o desmonte desse sistema e um retorno à responsabilidade privada. Não se trata, no entanto, de simples regresso a configurações familiares “tradicionais”, mas do estabelecimento de novas dinâmicas, bem mais individualistas e em diálogo com projetos de famílias com tendências de nuclearização e bilateralidade (Yan, Y., 2009). Valores confucionistas como a “piedade filial” são ressignificados e adaptados às dinâmicas contemporâneas que perpassam experiências geracionais de intensa crítica cultural, como foi o caso da Revolução Cultural vivida na última década da vida de Mao Tse Tung (1966-1976).

Voltando ao diálogo com Ong, é importante frisar que Alex e seus parentes, bem como aqueles chineses étnicos de Taiwan, Hong Kong, Singapura, Malásia e Califórnia, não passaram por esses processos, compartilhados pelos cidadãos da República Popular da China. Ong argumenta que aquelas redes transnacionais chinesas se configuraram às margens de grandes impérios (o britânico em especial e o chinês como espectro histórico) e em larga medida com autonomia em relação a pertencimentos políticos nacionais. Não se pode dizer o mesmo a respeito das experiências vividas na China continental.

O segundo livro de Fong, publicado em 2011, é um estudo de “estudantes transnacionais chineses e sua luta por cidadania flexível no mundo desenvolvido”, como diz seu subtítulo. Fong narra sua surpresa, quando volta a Dalian alguns anos depois, ao descobrir que grande parte dos estudantes de ensino médio que acompanhara na pesquisa anterior havia saído da China para continuar os estudos em nível universitário. Resolve, então, desenvolver um novo projeto e encontrar esses jovens em diferentes lugares do mundo. Grande parte dos membros de seu grupo etário se encontrava então distribuída entre o Reino Unido, Austrália, Estados Unidos e Japão. Ao seguir as rotas desses jovens (já nem todos estudantes), Fong encontra dinâmicas que incluem diversos entraves a projetos de aquisição de “cidadania flexível” por parte de sujeitos que não contam com extensas redes familiares ou possibilidades legais de permanência em países onde são classificados como estrangeiros. Assim, a “cidadania flexível” da lógica transnacional, descrita por Ong como realidade para famílias de empresários com base em Hong Kong, é uma meta que precisa ser redimensionada nas experiências biográficas de jovens provenientes de famílias com posição socioeconômica instável em Dalian.

Voltando à Califórnia, podemos dialogar tanto com os trabalhos de Ong (1999, 2006) quanto com as pesquisas de Fong (2004, 2011). Na pequena cidade universitária de Davis, estudantes provenientes da República Popular da China encontram-se com diversos tipos de chineses, alguns membros de grandes famílias empresariais transnacionais, outros filhos e netos de migrantes já estabelecidos na costa oeste da América do Norte. Meus interlocutores em Davis faziam sempre questão de marcar as diferenças entre “outros chineses” e eles, chineses da China continental, cidadãos da República Popular da China que falam mandarim, utilizam a escrita dos ideogramas na versão simplificada e foram escolarizados segundo critérios estabelecidos com o crivo do Partido Comunista Chinês, preparando-se para exames como o *zhongkao* e o *gaokao*.

Os períodos de trabalho de campo em Davis e Zhongguancun indicam complexas articulações entre dinâmicas transnacionais e especificidades nacionais, tanto em termos de “emissão” quanto de “recepção” de estudantes de ensino superior, tomando cuidado para não reificar essas duas posições como se os movimentos fossem unidirecionais. Apesar de a China também receber número crescente de estudantes internacionais, ainda há uma clara

assimetria em termos de números de alunos enviados e recebidos e em termos do prestígio atribuído às instituições mais bem conceituadas nos Estados Unidos e na China.³⁸

É possível falar de um *campo social transnacional* (Basch; Schiller; Blanc, 1994) que inclui processos migratórios entre a China e os Estados Unidos ou, mais especificamente, entre Beijing e a Califórnia e configura rotas de circulação contínua de pessoas em ambas as direções. Basch, Schiller e Blanc (1994), ao proporem o conceito de *transmigrante*, debruçam-se principalmente sobre relações entre categorias de migrantes que se tornaram etnicizadas (ou mesmo racializadas) na costa leste dos Estados Unidos e as relações com processos de construção de nação em países periféricos em relação aos EUA, como é o caso do Haiti, Filipinas e República Dominicana. O caso da China desafia a proposta daquelas autoras pela maior complexidade bem como pela diferença em termos de escala e relativa simetria entre os dois Estados nacionais por onde fluem os sujeitos/cidadãos.

Os chineses transnacionais de Ong, com seus múltiplos passaportes, extrapolam o enfoque binacional (ainda que múltiplo) de Bash, Schiller e Blanc. Ao demonstrar as características multiterritoriais e fluidas das redes transnacionais de empresários “chineses”, com suas estratégias de expansão por diversos continentes, a autora aponta para uma transnacionalidade que extrapola a visão ainda dual da proposta analítica centrada na origem da noção de transmigrante.

Já Brooks e Waters (2013), ao analisarem diferentes processos de internacionalização educacional, problematizam a noção de transnacionalidade tal qual proposta por Ong, chamando atenção para as especificidades nacionais e regionais de políticas educacionais e formações de classe em contextos determinados. Defendem que, apesar do “crescente consenso neoliberal”, importantes poderes decisórios se concentram em aparatos estatais específicos, que lidam de maneiras diferentes com as dinâmicas transnacionais: “De fato, há articulações complexas entre influências globais e as prioridades de regiões e nações em particular” (Brooks; Waters, 2013, p. 22, tradução minha).

³⁸ Recentemente, a Universidade de Pequim (Beida) adquiriu um *campus* em Oxford, na Inglaterra, o que pode indicar uma intenção de mudança de direção. A universidade de Tsinghua também estabeleceu um centro de inovação tecnológica em conjunto com a universidade de Washington, em Seattle, nos EUA (Leung, 2017).

As autoras ressaltam a necessidade de pensar a relação entre o acesso à educação, o pertencimento a determinada classe econômica e a possibilidade de mobilidade social.³⁹ A China aparece, no livro em questão, como um dos principais agentes nesse mercado permeado por políticas públicas.⁴⁰ Em primeiro lugar, trata-se do principal provedor de estudantes internacionais para os países e instituições que os recebem. Tem abrigado, em seu próprio território, crescente número de filiais internacionais de grandes universidades inglesas e norte-americanas, bem como incentivado a ida de estudantes estrangeiros à RPC. Atualmente começam também a surgir investimentos das grandes universidades como a Universidade de Pequim e Tsinghua no sentido de estabelecer centros de pesquisa e ensino na Inglaterra e nos Estados Unidos (Leung, 2017).

A mobilidade estudantil chinesa está associada a processos migratórios internos e internacionais que produzem possibilidades de transnacionalização multifacetadas. Possibilidades essas que articulam diferentes subjetividades chinesas codificadas como intencionalidades em escalas referenciáveis onde urbanidade e acesso a trânsitos globais são também índices de valor humano (Woronov, 2009; Yan, H., 2003). As trajetórias de Wang, Zhang e Liu corroboram a tese de que a concorrência por uma vaga universitária é também uma aposta na possibilidade de transpor os limites de uma vida “localizada”. A fixação de sujeitos pelo sistema de registro domiciliar (*hukou*) cristaliza hierarquizações sociais, explicita gradações de cidades, reforça distinções como rural/urbano e legitima direitos diferenciados de acordo com pertencimentos oficialmente sancionados por documentos (Patriota de Moura, 2013). Chegar a Beijing e viver de maneira regularizada na capital chinesa é um direito extremamente cobiçado em um sistema altamente competitivo. Hairong Yan, em trabalho sobre agências de emprego doméstico que recrutam migrantes rurais para trabalhar em Beijing, identifica discursos que equiparam a “oportunidade” de trabalhar na capital a estudar no exterior, pelo seu valor civilizatório, “espelhando o acúmulo idealizado de qualidade (*suzhi*) por meio da mobilidade transnacional acessível somente à elite escolarizada” (Yan, H., 2003, p. 502, tradução minha).

³⁹ Em trabalho anterior, também apontei para a necessidade dessa articulação, no contexto de pesquisa com estudantes da Universidade de Brasília (Patriota de Moura; Vasconcelos, 2012).

⁴⁰ Em termos não somente de diretrizes educacionais, mas também de legislações que regulamentam intercâmbios e migrações.

Discursos oficiais do Partido Comunista Chinês veiculam chamados para a realização do “grande sonho” de renovação da China, configurando “miragens” de grandeza nacional ao projetar noções sobre um “século chinês” que configuraria uma nova ordem global. A “grande China global” pode, portanto, ser ao mesmo tempo central, se concebida em termos de uma territorialidade nacional, e transnacional, se pensada a partir das redes chinesas não definidas pelo pertencimento político atribuído por documentos da República Popular da China, mas capturáveis em discursos que evocam concepções de glória imperial, conforme tive a oportunidade de discutir em artigo anterior (Patriota de Moura, 2016b). Nesse processo multifacetado, sujeitos elaboram projetos para alçar suas trajetórias individuais de forma a atingir a maior altura e amplitude possíveis.

Considerações finais: educação e mobilidade social

É na China continental que se produz, em 2003, a primeira hierarquização linear mundial de instituições de ensino superior, pela Graduate School of Education in Shanghai Jiao Tong University (SJTU), com influência direta sobre a competição entre universidades situadas em diferentes países. Brooks e Waters (2013, p. 27) argumentam que essas classificações (*rankings*) são “artefatos da globalização” que dão “aparência de ordenamento ao conhecimento global” e fornecem, assim, enquadramentos produtores de inteligibilidade onde se pode atribuir posicionamentos nacionais a concepções de uma economia global. Argumentam também que os processos de estabelecimento de padrões e critérios são tanto resposta como força propulsora da mobilidade estudantil internacional.

No caso dos estudantes chineses em Davis, é notável que todos soubessem as posições da universidade e de seus respectivos cursos em sistemas classificatórios padronizados. Ao narrarem suas escolhas de universidade ao irem para os EUA, o *ranking* era sempre fator fundamental na escolha, mediada por pais, professores e assessores especializados em viabilizar candidaturas para universidades nos Estados Unidos.

Na área comercial de Zhongguancun, em Beijing, produziu-se na última década uma concentração de cursos preparatórios e serviços de consultoria para acesso a universidades estrangeiras. Ao caminhar pelas ruas, estação de metrô e *shopping centers* na área, é notória a presença de panfleteiros, banquinhas e

cartazes de propaganda que prometem levar estudantes à realização do “sonho” de estudar nas “melhores” universidades, em países de língua inglesa. Entre os murais luminosos anunciando agências e cursos, pude distinguir, em inglês, o anúncio de uma empresa denominada Reach Top Education, entre outras que traziam, por exemplo, fotografias de um empresário chinês com chapéu de *cowboy*. Destacam-se na área os dois edifícios da empresa Xindongfang (Novo Oriente), que alega ter mais de dois milhões de estudantes incluindo suas múltiplas filiais (Patriota de Moura, 2016b).

Diálogos com estudantes em Davis e Beijing, bem como com professores e profissionais das agências de Zhongguancun, mostraram que posição no *ranking* e pontuação em exames são o principal fator de inteligibilidade compartilhada entre estudantes, seus pais e aqueles que permitem acesso ao ensino superior. Nas três trajetórias com as quais iniciei este artigo, classificações em sistemas de pontuação aparecem como determinantes ao longo do percurso escolar, seja no direito de Wang Xin estar na “melhor turma” da “melhor escola” de Linfen, na classificação em terceiro lugar no *gaokao* entre os 400.000 da província de Zhang Qing ou nos cálculos “realistas” de Liu Doudou para chegar à Universidade de Zhejiang antes de alçar voo para a desejada vida na capital e, em seguida, para fora da China.

Os três doutorandos que participam deste texto narram trajetórias de mobilidade espacial e social, de cidades menores em províncias do interior da China para a capital cosmopolita onde se situam as melhores universidades e as melhores oportunidades de emprego acessíveis pela via do estudo. São três filhos únicos que também narram a participação de tios, tias, avôs e avós em redes de apoio que configuraram suas possibilidades de acesso a novos patamares. Ao falarem de seus projetos para o futuro, por mais que sejam vagos em relação a objetivos profissionais e localidade de moradia desejável, falam todos em trazer os pais para onde estiverem estabelecidos como adultos bem-sucedidos.

Trajetórias de mobilidade estudantil em geral se iniciam com a saída da casa dos pais (que frequentemente também incluem avós) para alojamentos em escolas de ensino médio ou em localidades próximas às escolas mais cobiçadas e acessíveis por meio de exames municipais (*zhongkao*), mas também por meio de pagamento de mensalidades diferenciadas e apelo a relações de reciprocidade pessoal (*guanxi*). O período do ensino médio, entre as idades de 15 e 18, é considerado extremamente importante e delicado, não sendo

incomum que mães deixem seus empregos para acompanharem as filhas nos poucos intervalos da vida escolar. O ápice do esforço escolar é a preparação para o *gaokao*, exame que conta com cerca de dez milhões de candidatos a cada ano e é a única forma de acesso ao ensino superior na China. O exame é unificado, mas a exigência de pontuação varia para a mesma universidade e curso de acordo com a província de origem dos candidatos, já que há cotas de vagas de acordo com origem geográfica e étnica.⁴¹

Ter acesso às melhores universidades é ter acesso à possibilidade de registro domiciliar em cidades de primeiro nível.⁴² O registro domiciliar em Beijing, por exemplo, é extremamente cobiçado e de acesso quase impossível por outra via que não a entrada em universidades da capital ou a obtenção prévia de empregos altamente qualificados.⁴³ Estar em Beijing é também ter o acesso facilitado a rotas de circulação transnacional, muitas das quais se iniciam com a saída da China para um curso de pós-graduação. Nos três casos aqui apresentados, é possível afirmar que se trata de projetos de ascensão social na direção de um pertencimento almejado a uma classe média global (Heiman; Freeman; Liechty, 2012).

No caso da República Popular da China, é importante ressaltar a emergência recente de padrões polarizados de estratificação social. Assim, o que é percebido como mobilidade social em contextos mais estabilizados de desigualdade e “distinções” (Bourdieu, 2007) deve ser pensado em termos da formação de novos extratos sociais, tais quais a “camada média” que se espacializa na cidade de Kunming na importante etnografia de Li Zhang (2010). Novos espaços urbanos são indicadores de novos segmentos sociais, bem como diplomas de universidades bem classificadas em *rankings* internacionais são índices de “qualidade” com potencial de conversibilidade em termos de diferentes tipos de capital cada vez menos acessíveis a novos sujeitos.

⁴¹ A RPC é composta de 56 etnias oficialmente reconhecidas, mas 92% da população são classificados como pertencentes à etnia han. Todos os estudantes entrevistados são de etnia han.

⁴² Há quatro cidades classificadas como de “primeiro nível” na China: Beijing, Xangai, Tianjin e Chongqing. Essas cidades têm autonomia administrativa e não pertencem a nenhuma das 23 províncias da República Popular da China.

⁴³ Mesmo pessoas nascidas em Beijing devem realizar o exame na província de seu registro domiciliar, dado de forma hereditária. O estudo de Koo, Ming e Tsang (2014) narra a situação dramática de adolescentes que precisam “voltar” aos seus locais de registro domiciliar após anos em grandes cidades e, assim, perdem oportunidades de acesso ao ensino superior no processo de adaptação.

Como argumentam Xiang e Shen (2009), é preciso diferenciar processos de migração e mobilidade estudantil vinculados a Hong Kong e à República Popular da China, já que no caso da RPC a educação internacional é principalmente parte da “produção, mais que da reprodução da desigualdade social” (Xiang; Shen, 2009, p. 514, tradução minha).

Outra via de circulação de estudantes chineses que identifiquei em Davis foi a daqueles cujos pais já conseguiram acumular vultosas quantidades de capital e que preferem sair da China para estudar em nível de graduação sem precisar passar pelas pressões relacionadas à realização do *gaokao*. Esses serão convidados para outro artigo. Estudos recentes identificam que há procura cada vez mais precoce de vagas para estudantes em países de língua inglesa, o que parece configurar um processo de fechamento de elites, por um lado, e também a utilização de rotas estudantis em nível de ensino médio como iniciadoras de processos migratórios que incluem diferentes gerações (Brooks; Waters, 2013; Xiang; Shen, 2009).

Para os estudantes de pós-graduação com quem tive contato, a dedicação aos estudos em um sistema de grande intensidade e extremamente competitivo significou uma oportunidade de ir além da vida localizada definida pela burocracia estatal reguladora de possibilidades disponíveis em contextos familiares nuclearizados e tentar chegar “ao topo”, destacando-se das massas no país com a maior população do planeta. É também uma maneira de participar de uma nova configuração global onde empresas chinesas e interesses pela China não se restringem ao território nacional e configuram novos tipos de oportunidades profissionais para chineses de diversos tipos.

Referências

BASCH, L.; SCHILLER, N. G.; BLANC, C. S. *Nations unbound: transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Longhorn: Gordon & Breach, 1994.

BROOKS, R.; WATERS, J. (Ed.). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. London: Palgrave Macmillan, 2013.

BOURDIEU, P. Condição de classe e posição de classe. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 3-26.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CARNOY, M. et al. (Org.). *Expansão das universidades em uma economia global em mudança: um triunfo dos BRICS?*. Brasília: Capes, 2016.

CHEN, T.-P.; JORDAN, M. Why so many Chinese students come to the U.S. *The Wall Street Journal*, New York, 1 May 2016. Disponível em: <<http://www.wsj.com/articles/why-so-many-chinese-students-come-to-the-u-s-1462123552>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

COLEMAN, S.; VON HELLERMAN, P. (Ed.). *Multi-sited ethnography: problems and possibilities in the translocation of research*. New York: Routledge, 2011.

DWYER, T. et al. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: Ipea; Pequim: Social Sciences Academic Press, 2016.

FEI, X. *Peasant life in China*. London: Routledge and Kegan Paul, 1939.

FEI, X. *From the soil: the foundations of Chinese society*. Berkeley: University of California Press, 1992.

FONG, V. L. *Only hope: coming of age under China's one-child policy*. Stanford: Stanford University Press, 2004.

FONG, V. L. *Paradise redefined: transnational Chinese students and the quest for flexible citizenship in the developed world*. Stanford: Stanford University Press, 2011.

GAO, Y. Situação atual e tendência de desenvolvimento do sistema de educação superior da China. In: DWYER, T. et al. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: Ipea; Pequim: Social Sciences Academic Press, 2016. p. 43-77.

HEIMAN, R.; FREEMAN, C.; LIECHTY, M. *The global middle classes: theorizing through ethnography*. Santa Fe: School of Advanced Research Press, 2012.

IKELS, C. *Filial piety: practice and discourse in contemporary East Asia*. Stanford: Stanford University Press, 2004.

KIPNISS, A. B. *Governing educational desire: culture, politics and schooling in China*. Chicago: The University of Chicago Press, 2011.

KOO, A.; MING, H.; TSANG, B. The doubly disadvantaged: how return migrant students fail to access and deploy capitals for academic success in rural schools. *Sociology*, London, v. 48, n. 4, p. 795-811, 2014.

LEUNG, B. Peking University pays 8.8 million pounds for Oxford Campus site. *China Daily*, Apr. 10 2017. Disponível em: <http://europe.chinadaily.com.cn/world/2017-04/10/content_28859892.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

LIU, X. Space, mobility and flexibility: Chinese villagers and scholars negotiate power at home and abroad. In: ONG, A; NONINI, D. (Ed.). *Ungrounded empires: the cultural politics of Chinese transnationalism*. London: Routledge, 1997. p. 91-114.

LIU, X. *The otherness of self: a genealogy of the self in contemporary China*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002.

LIU, X. *The mirage of China*. New York: Berghahn Books, 2009.

MARCUS, G. Ethnography in/of the world system: the emergence of multisited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, n. 24, p. 95-117, 1995.

ONG, A. *Flexible citizenship: the cultural logics of transnationality*. Durham: Duke University Press, 1999.

ONG, A. *Neoliberalism as exception: mutations in citizenship and sovereignty*. Durham: Duke University Press, 2006.

ONG, A.; ZHANG, L. (Ed.). *Privatizing China: socialism from afar*. Ithaca: Cornell University Press, 2008.

PATRIOTA DE MOURA, C. O “velho” *hukou* na “nova” China urbana. *Anuário Antropológico 2012/II*, Brasília, v. 38, n. 2, p. 225-245, 2013.

PATRIOTA DE MOURA, C. Camadas médias, projetos e trajetórias: da diplomacia no Brasil Central à internacionalização chinesa. In: PATRIOTA DE MOURA, C.; CORADINI, L. (Org.). *Trajetórias antropológicas: encontros com Gilberto Velho*. Brasília: ABA Publicações; Natal: EDUFRN, 2016a. p. 145-171.

PATRIOTA DE MOURA, C. Miragens do “novo Oriente”: a China, os Estados Unidos e os sonhos que circulam. *Anuário Antropológico 2015/I*, Brasília, v. 41, n. 1, p. 203-228, 2016b.

PATRIOTA DE MOURA, C.; VASCONCELOS, L. F. L. Trajetórias, trajetões e “motilidade” na Universidade de Brasília. *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia*, Niterói, n. 32, p. 87-112, 2012.

PINHEIRO-MACHADO, R. Fazendo guanxi: dádivas, etiquetas e emoções na economia da China pós-Mao. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 99-130, 2011.

SINDHU, R. *Universities and globalization: to market, to market*. (sociocultural, political and historical studies in education). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WORONOV, T. E. Governing China’s children: governmentality and education for quality. *Positions*, Durham, v. 17, n. 3, p. 567-589, 2009.

XIANG, B.; SHEN, W. International student migration and social stratification in China. *International Journal of Educational Development*, Oxford, v. 29, n. 5, p. 513-522, 2009.

YAN, H. Neoliberal governmentality and neohumanism: organizing suzhi/ value flow through labor recruitment networks. *Cultural Anthropology*, Washington, v. 18, n. 4, p. 493-523, 2003.

YAN, Y. *The individualization of Chinese society*. Oxford: Berg, 2009. (London School of Economics Monographs on Social Anthropology, vol. 77).

ZHANG, L. *In search of paradise: middle-class living in a Chinese metropolis*. Ithaca: Cornell University Press, 2010.

ZHONGGUANCUN: China's Silicon Valley. CCTV, 2014. Disponível em: <<http://www.cctv-america.com/2014/05/15/zhongguancun-chinas-silicon-valley>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017

ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: DE CONDICIONES DE POSIBILIDAD, PREOCUPACIONES EN COMÚN Y NUEVAS APUESTAS

Laura Cerletti*

**Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas – Argentina**

Resumen: En este artículo se presenta un cuadro de situación de las investigaciones contemporáneas en Antropología y Educación en la Argentina. El análisis se desarrolla en torno a tres ejes articulados entre sí. Primero, se consideran las condiciones de posibilidad para la producción de conocimientos vinculadas a las políticas de Ciencia y Técnica, en el contexto de las transformaciones político-económicas del país. Luego, se alude a la conformación de tres importantes sedes de investigación en Antropología y Educación, que se constituyeron luego como Red. Se reseñan los principales temas y enfoques teórico-metodológicos compartidos por los equipos de esta Red, partiendo de su historia en común. Finalmente, se incluye una línea que se comenzó a desplegar con mayor significatividad más recientemente, y que también da cuenta de la maduración de la producción de conocimientos en este campo: los aportes realizados desde estas investigaciones para pensar y producir la enseñanza de la Antropología.

Palabras clave: Antropología y Educación, condiciones de posibilidad, enfoque histórico etnográfico, enseñanza de la Antropología.

Abstract: This article presents a depiction of the situation of contemporary investigations in Anthropology and Education in Argentina. Three articulated aspects are considered for displaying the analysis. Firstly, it ponders the conditions of possibility for the production of knowledge regarding the policies of Science and Technic, in the context of the political and economic transformations of the country. Then, it refers to the formation of three important research departments in Anthropology and Education,

* Contacto: laurabcerletti@yahoo.com.ar

later on constituted as a Network. The main themes and theoretical-methodological approaches shared by this Network are pointed out, considering their common history. Finally, it includes an issue that has begun to be developed more significantly in recent years, and which also gives account of the growth of the production of knowledge in this field: the contributions produced by these investigations for the analysis and development of the teaching of anthropology.

Keywords: *Anthropology and Education, conditions of possibility, historical-ethnographic approach, teaching of Anthropology.*

Introducción

El desarrollo de investigaciones en Antropología y Educación en la Argentina lleva ya una larga trayectoria –de más de treinta años–, y se ha intensificado y consolidado especialmente durante la última década. En este artículo se presentan algunas características que entiendo son compartidas por un conjunto amplio de investigaciones que se realizan contemporáneamente dentro de este campo en dicho país. Para ello, se desarrollan algunas líneas de análisis que en su conjunto componen un cuadro de situación que no busca ser concluyente, sino que sigue el propósito de explicitar un modo de entenderlo, con la intención de continuar abriendo las posibilidades de intercambios y debates con los colegas que construyen cotidianamente este campo en la región.¹ Asimismo, como plantea Kathryn Anderson-Levitt (2011), conocer las “antropologías de la educación” alrededor del mundo puede contribuir a abrir las preguntas de investigación que tienen mayor lugar en cada ámbito nacional, ayudando a generar interrogantes que vayan más allá de las formas en que se estructuran determinadas formas de ver un problema en cada contexto específico (Anderson-Levitt, 2011). Al componer este cuadro sobre la Antropología y Educación en la Argentina, este artículo busca hacer su aporte en esa dirección, sumando elementos para construir una perspectiva comparativa más amplia, sin la cual “tendemos a enfocarnos demasiado estrechamente

¹ Vale decir que este artículo se basa en la exposición realizada como parte de la Mesa Redonda “Por uma Antropologia da Educação na América Latina: uma mirada panorâmica”, que tuvo lugar en la XI Reunión de Antropología del Mercosur (Montevideo, 2015), coordinada por la Dra. Neusa Gusmão y la Dra. Andrea Valdivia. Desde ya quiero expresar mi agradecimiento por la invitación que me realizaran a participar en la misma, de la cual surgieron diálogos que enriquecieron este trabajo.

en unas pocas preguntas nacionalmente relevantes” (Anderson-Levitt, 2011, p. 19, traducción propia).

Para componer este cuadro, en primer lugar se incluye la situación de la investigación en Antropología y Educación (en adelante, A y E) en el contexto de las políticas de Ciencia y Técnica –en el marco de las transformaciones político-económicas de los últimos años–, ya que considero que es una dimensión insoslayable para entender algunas condiciones de posibilidad respecto a la producción de conocimientos en este campo. Luego, se alude a la conformación de tres sedes de investigación en A y E, que entiendo son las que mayor trayectoria tienen dentro del país, y que se constituyeron en el año 2010 como Red: la Red de Investigación en Antropología y Educación (en adelante RIAE). Se desarrollan entonces los principales temas y enfoques teórico-metodológicos compartidos por los equipos de esta Red, que si bien como tal es de relativa reciente formación, los/as investigadores/as y grupos que la integran tienen una historia en común de mucha mayor duración. Y finalmente, se incluye una línea más específica, que se comenzó a desplegar con mayor significatividad más recientemente, y que desde mi punto de vista da cuenta también de la maduración de la producción de conocimientos en este campo. Me refiero a las articulaciones y aportes realizados desde la investigación en A y E para pensar y producir prácticas en torno a la enseñanza de la Antropología.

Como es inevitable, el análisis que se desarrolla a continuación es indisoluble del recorrido que he realizado dentro de este campo, de modo que mis interpretaciones se anclan en mi situacionalidad (Menéndez, 2010) como investigadora en A y E y docente universitaria. Asimismo, también es importante decir que estas interpretaciones se han construido en diálogo con diversos aportes realizados en torno al desarrollo de este campo por parte de reconocidas investigadoras del país y la región (Achilli, 2005; Batallán, 1998; Batallán; Neufeld, 1988; Neufeld, 2009, 2012, 2014; Rockwell, 2001; Tosta, 2013; entre otros).

De transformaciones históricas y condiciones de posibilidad

Un posible punto de partida epistemológico para pensar el desarrollo de un campo de estudios tiene que ver con historizar y contextualizar las condiciones de su producción. Como ha sido ampliamente planteado desde la

Antropología y otras Ciencias Sociales, los procesos de producción de conocimientos se despliegan dentro de un contexto que posibilita y condiciona, que orienta y con el que se dialoga –explícita o implícitamente. Esta idea de contextualización alude tanto a los temas, a las problematizaciones y a los interrogantes que se producen socialmente en determinado momento y lugar, como a las condiciones materiales (en sentido amplio) en que los sujetos despliegan sus prácticas de producción de conocimientos, y más específicamente, de investigación. En este apartado me interesa explicitar la última de estas dimensiones, para dar lugar a la primera con mayor entidad en el próximo.

No es mi intención la de realizar un recorrido histórico pormenorizado, sino aludir de modo genérico a las orientaciones de las políticas científicas (y educativas) en su sintonía con los contextos político-económicos de los últimos veinticinco años. Tomo este recorte temporal por la incidencia y la significación que tienen, desde mi punto de vista, en la configuración actual de este campo en nuestro contexto específico (ver también Batallán, 1998; Neufeld, 2009, 2012, 2014).

Considero importante identificar tres momentos diferentes en el lapso temporal mencionado: la década de los noventa, los primeros años de este siglo, y el período que va desde el año 2003 al 2015. En diciembre de 2015 se produjo un cambio de gobierno a nivel nacional, que implicó un profundo giro político respecto a los doce años anteriores (en los que tuvo continuidad una misma gestión), con lo cual las consideraciones que siguen responden al período comprendido hasta ese año.

La última década del siglo XX significó para la Argentina la consolidación de la hegemonía neoliberal, que si bien había comenzado a gestarse durante la última dictadura militar (1976-1983), en los 90 se terminó de instalar a partir de una profunda reforma del Estado (Grassi, 2003; Grassi; Hintze; Neufeld, 1994; entre muchos otros). Como consecuencia de las reformas implementadas, se trató de un período en el que aumentó a niveles sin precedentes el desempleo, el subempleo y el empleo informal, lo cual se tradujo en una enorme profundización de la desigualdad social, con amplios sectores de la población sumidos en la pobreza y la indigencia. La educación, la salud, y demás áreas claves del bienestar social fueron construidas como un “gasto” público, que debía reducirse a su mínima expresión, por tanto se implementaron políticas focalizadas, de carácter compensatorio, con una amplitud novedosa para nuestra historia. En este contexto, la inversión estatal en investigación era mínima,

las posibilidades de financiamiento de personas y de grupos eran más que escasas, y los/as investigadores/as –en un contexto generalizado de dificultades materiales significativas, salvo para una pequeña porción de la población que sí se benefició con estas políticas– se sostenían con diversos trabajos, muy pocos/as con ingresos mayormente conformados por la investigación, en muchos casos con horas de docencia y otras actividades (no siempre vinculadas a la Antropología).²

En esas condiciones, es importante decirlo, el campo de la A y E se siguió desarrollando, en buena medida documentando y analizando estos procesos de reforma, las implicancias que tenía en el deterioro de las vidas y la educación de amplios sectores de la población, en las formas en que se reforzaban estigmatizaciones y procesos discriminatorios contra ciertos “otros” (especialmente pobres y migrantes), a lo cual las escuelas no eran de ninguna forma ajenas. También se registraban los modos en que las políticas focalizadas atravesaban la cotidianeidad escolar, reconfigurando un área de la vida social que venía de una fuerte tradición universalista (por más que ya a inicios de los 80 se comenzaron a identificar signos de segmentación en el sistema educativo). El trabajo docente, atravesado por estas condiciones, incluyendo sus saberes y sus prácticas cotidianas, también fue un tema abordado en profundidad en esos años. Así, la desigualdad social fue una cuestión insoslayable para las investigaciones que se detenían en las realidades cotidianas.

Los primeros años del siglo XXI son el segundo período que identifiqué en esta suerte de línea temporal. Hacia finales del 2001, como es sabido, se produjo una crisis de gran magnitud, producto de los procesos esbozados más arriba, y luego de amplísimas protestas en todo el país, con un saldo trágico en vidas humanas causado por la represión policial, renunció el entonces presidente, Fernando de la Rúa. Se sucedieron tres presidentes en pocos días, y luego, un presidente provisional (nombrado por el Congreso) hasta mayo de 2003, en que se volvió a llamar a elecciones, y Néstor Kirchner asumió como presidente electo. La significación de este período también es destacada y analizada en otros trabajos, en términos de los modos en que las investigaciones en A y E abordaron los procesos que tuvieron lugar en esos años (Neufeld, 2014). Por cierto, si bien

² En Pallma y Sinisi (2004) se puede encontrar el desarrollo de una propuesta teórico-metodológica que conjugaba estas dificultades con las condiciones propias del enfoque etnográfico, proponiendo el trabajo sobre la *continuidad en el problema* de investigación.

se trató de un período breve de tiempo, debo decir que en mi subjetividad –y por tanto, en mi modo de entender la historicidad de este campo– tuvo un impacto muy importante, ya que coincidió con el período en que me estaba graduando, e incorporándome a las actividades de investigación y docencia. El recuerdo es claro: involucramiento (propio y de todos los cercanos) en las actividades de protesta, en marchas, asambleas y “cacerolazos”. Desde el punto de vista de la investigación, si bien los/as investigadores/as continuaron con los esfuerzos que ya venían realizando, se trató de un período de suma incertidumbre, y un gran número de actividades académicas se suspendieron. Las posibilidades de publicar, de realizar encuentros, entre otras actividades, eran mínimas, y tampoco a nivel de las subjetividades aparecían como prioridades. No obstante, como destaca María Rosa Neufeld (2014), los/as investigadores/as de este campo por cierto no dejaron de documentar los procesos que se estaban viviendo.

Continuando con esta temporalidad, a partir del año 2003 comenzó a gestarse una nueva etapa. Los cambios fueron graduales en esos primeros años, pero significativos tomando el marco temporal más amplio, desde una mirada retrospectiva. El modelo político que se inició en esos momentos tuvo entre sus ejes recuperar un lugar central del Estado como garante de derechos, junto con un modelo productivo que recuperó las tasas de empleo, entre otras cuestiones. En ese contexto, se aumentó muy significativamente el presupuesto dedicado a la educación y a Ciencia y Técnica (en especial a través de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, del año 2005). Concretamente, en relación a nuestro tema, aumentaron sensiblemente la cantidad de becas para estudiantes, y especialmente para jóvenes graduados (para realizar estudios de posgrado y de posdoctorado), y también los ingresos a la Carrera del Investigador Científico en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ver <http://www.conicet.gov.ar/acerca-de-conicet-en-cifras/>). En el año 2007 se creó el Ministerio de Ciencia y Tecnología, jerarquizando el área (hasta ese momento dependiente de la cartera de Educación), y dedicando mayores cuotas de presupuesto a la producción de conocimientos. En este nuevo contexto, también se generaron otros espacios de inserción profesional para antropólogos/as del campo de A y E en reparticiones públicas, por ejemplo en áreas de investigación del Ministerio de Educación. Y a su vez, el mejoramiento general en las condiciones laborales dio margen para que muchos/as investigadores/as, aun cuando su principal actividad rentada no fuera ésta, tuvieran espacio para la realización de indagaciones sistemáticas.

El desarrollo de este campo tiene que ver con muchos motivos, incluyendo los esfuerzos de un conjunto cada vez más grande de antropólogos/as y otros cientistas sociales con los que también se conforman los equipos, pero es insoslayable a mi entender la incidencia de estas transformaciones de las condiciones de vida, y junto con ello, de producción de conocimientos. Por supuesto que se ha producido junto con algunas contradicciones significativas y con heterogeneidades. Solo por mencionar algunas cuestiones para nada menores, la mejora en las condiciones de trabajo de los/as investigadores/as y docentes del área no fue pareja en todos los centros del país. La situación de las diversas universidades nacionales no es la misma, lo cual se traduce también en mayores o menores dificultades para sostener las investigaciones (individuales y grupales). También los modos de evaluar los proyectos de ciencia tienen una tendencia hacia las llamadas ciencias duras, que no siempre son acordes a los criterios de nuestro campo.

De todas maneras, la situación político-económica del último período señalado, como se viene aludiendo, ha generado condiciones de producción interesantes, que se han materializado en las tesis de grado y posgrado realizadas, en un considerable número de investigadores/as de tiempo completo o parcial dedicados al área, en las posibilidades de publicación y difusión de resultados, en el financiamiento de actividades de investigación, extensión y transferencia, y en las condiciones para generar encuentros significativos entre investigadores/as y equipos de distintos centros.

Finalmente, si bien el análisis presentado se circunscribe hasta el año 2015, no puedo dejar de mencionar los interrogantes y la preocupación generalizada que compartimos con un vasto conjunto de investigadores/as y docentes, en cuanto a la orientación de las políticas públicas que comenzaron a tener lugar a partir de la asunción del nuevo gobierno nacional, a finales de ese año. Si bien se planteó que habría una continuidad en las inversiones y programas iniciados en el período anterior, a lo largo del año 2016 han tenido lugar numerosos despidos de trabajadores/as estatales, muy significativamente —en lo que atañe a este artículo— en áreas clave del Ministerio de Educación (como la de investigación, la de formación docente, entre otras). En cuanto a las políticas más específicas de Ciencia y Técnica, se ha reducido significativamente el presupuesto nacional dirigido al sector, y se disminuyó drásticamente el número de ingresantes a la Carrera del Investigador Científico ya mencionada (incluyendo la negativa a efectivizar el ingreso de unos/as 500 investigadores/as que habían atravesado exitosamente

todas las instancias de evaluación). Dada la simultaneidad de estos cambios con la escritura de este artículo, no es posible realizar aún un balance de continuidades y transformaciones, pero es insoslayable la mención de los mismos.

Sobre la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE): de enfoques, temas y preocupaciones

Al avanzar en una *mirada panorámica* sobre esta Red, es importante señalar, en primer lugar, que existe una historia en común de más larga duración, y que confluye luego en la formación de la RIAE como tal. Durante la última dictadura militar, momento de profunda clausura de las posibilidades de producción de conocimientos, tanto Graciela Batallán como Elena Achilli, formaron parte de la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUIARE), organizada por Elsie Rockwell (México) y Rodrigo Vera (Chile), con financiación del IDRC de Canadá (Batallán, 1998; Neufeld, 2009). Esta Red publicó la revista *Dialogando*, a la cual tuvo acceso también María Rosa Neufeld mientras cursaba un posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO (Neufeld, 2009). Para nosotros/as (y acá uso el plural para incluir a muchos/as de mis compañeros/as de equipo con los/as cuales compartimos esta apreciación), estas tres investigadoras, Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, se constituyeron como referentes insoslayables de nuestros procesos formativos en este campo. Desde sus propias investigaciones iniciales, que fueron creciendo y convocando a más gente –formada en buena medida en el seno de sus equipos–, dieron lugar luego del retorno de la democracia a la conformación de dos de los núcleos más antiguos de A y E en el país: Rosario y Buenos Aires. Posteriormente se desarrolló también –con vínculos estrechos con estos dos primeros centros– en la Universidad Nacional de Córdoba.

A partir de estos momentos iniciales, los grupos de investigación se han ido consolidando y multiplicando hasta el presente. Numerosos encuentros nos fueron convocando a intercambiar lecturas y discusiones, a través de diversas actividades académicas que a lo largo de los años nos han ido reuniendo a través de grupos de trabajo específicos de A y E. Hemos sido también sede del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación (primero –y único hasta el momento– que se realizara en el cono sur). En el

año 2010, con el impulso y realización de las colegas de Córdoba, tuvo lugar el primer Seminario-Taller de Antropología y Educación, que reunió en una “encerrona” (como lo llamaron en su momento sus organizadoras) a los respectivos equipos de investigación (de Rosario, Buenos Aires y Córdoba), consolidando y formalizando así las relaciones de estos tres centros en esta Red. En el último encuentro de la RIAE han participado asimismo algunos/as investigadores/as de la Universidad Nacional de La Plata –que fue también uno de los primeros centros en organizar este campo (Neufeld, 2009)–, así como de otras de más reciente formación (tal como la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, o la Universidad Nacional del Comahue).³

Como señala Neufeld (2012), el desarrollo de este campo en la Argentina, y a diferencia de otros países, tuvo lugar principalmente dentro de áreas departamentales e institutos de las carreras de Antropología (a excepción de la Universidad Nacional de Córdoba). Así, si bien se ha desarrollado como un campo interdisciplinar, esto por cierto ha implicado una clara impronta de su desarrollo desde la tradición de la Antropología (Neufeld, 2012). Se trata de una tradición que, partiendo del entendimiento de que no hay ninguna esencia ontológica que la distinga de las otras ciencias sociales, recupera una profunda intención de documentar y analizar la diversidad de lo humano, buscando aportar a la desnaturalización y descotidianización de lo propio, así como a la familiarización de lo ajeno, en buena medida a través del análisis de la contextualidad de las prácticas sociales y la significación que les atribuyen sus protagonistas. En este sentido, se reponen autores clave de la Antropología y la Sociología británica y norteamericana especialmente (tales como Paul Willis, Eric Wolf, Clifford Geertz, entre otros), enriquecidos a la luz de los aportes de la historiografía social británica y francesa (para lo cual son insoslayables los trabajos de Edward P. Thompson, Eric Hobsbawm, Michel de Certeau, Roger Chartier, entre otros), y de la influencia marxista-gramsciana, según se retoma luego. Dentro de esta tradición disciplinar, que resulta en una verdadera síntesis de múltiples aportes, se recupera centralmente el enfoque histórico-etnográfico, entendido en términos

³ Vale mencionar la existencia de otros centros que conformaron áreas de investigación dentro de este campo en el país, pero que no forman parte de esta Red, tales como el Grupo de Estudio y Trabajo “Antropología y Educación” del Centro de Antropología Social – Instituto de Desarrollo Económico y Social (CAS-IDES) de la Universidad Nacional de San Martín, originado en el año 2005 (fuente: <http://pas.ides.org.ar/grupo-de-estudio-y-trabajo-sobre-antropologia-y-educacion>).

teórico-metodológicos, en tanto permite la adecuación epistemológica de estos postulados antropológicos fundantes, a las problemáticas y contextos concretos abordados en las investigaciones (Achilli, 2005; Rockwell, 2009; entre otros). Al decir de Sherry Ortner (1984, p. 13), “el intento de ver otros sistemas desde el nivel del terreno es la base, quizá la única base, de la contribución distintiva de la antropología a las ciencias humanas”.

En efecto, la historia en común de los equipos que componen la RIAE no es casual: tiene que ver con la consolidación de este enfoque, que por supuesto no es entendido de modo monolítico ni homogéneo por todos los grupos e investigadores/as de la Red, pero que sí tiene algunas bases en común que considero de suma importancia. Por cierto, esos primeros momentos de la RINCUIARE tuvieron una influencia teórico-metodológica duradera (Batallán, 1998). Los aportes centrales de Elsie Rockwell y colegas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN), como ha sido analizado por Sandra Tosta (2013), tienen una presencia insoslayable en nuestras investigaciones. Esto, a mi entender, no se debe solamente a la riqueza de sus producciones, sino sobre todo a las bases teórico-metodológicas compartidas, incluyendo los referentes de la propia antropología, como los provenientes de los otros campos mencionados.

Los puntos clave en relación a esas bases se vinculan, por un lado, a la centralidad de la vida cotidiana, como una escala que condensa (compleja y paradójicamente) elementos provenientes de la historia (en diferentes niveles contextuales), y como mediación hacia lo no cotidiano. Las influencias de las lecturas de Gramsci, y luego de otros teóricos marxistas como Agnes Heller, son referencias ineludibles en este sentido. Esta noción de historicidad a su vez se articula con una comprensión relacional de la vida social, entendiendo lo relacional no solo como el orden de las interacciones, sino como las relaciones entre procesos de diferentes órdenes (Achilli, 2005), al mismo tiempo que como tramas de sujetos vinculados de diversas maneras entre sí (Menéndez, 2010). En este sentido, la realidad social es abordada desde una intención totalizadora, no ya en un sentido funcionalista, sino en términos dialécticos, como relaciones entre distintos hechos o procesos (Kosik, 1963). Los protagonistas de estas tramas son por cierto los sujetos –independientemente de la visibilidad pública que tengan–, quienes a través de sus prácticas, son activos constructores de la realidad social, e intérpretes polémicos de la misma (Batallán; García, 1992), siempre en el marco de condiciones de posibilidad, límites y márgenes de acción relativos a cada momento socio-histórico.

Los procesos de producción de conocimientos desde este enfoque se centran por tanto en la documentación de lo no documentado de la vida social (Rockwell, 2009), de manera que cobran central importancia los conocimientos producidos de primera mano respecto a las prácticas y sentidos por parte de los protagonistas del mundo social, es decir, los sujetos –incluyendo reflexivamente a los investigadores. Este acercamiento se realiza desde la suspensión de los juicios de valor, o sea, buscando no asumir *a priori* un valor positivo o negativo de esas prácticas, sino desde una preocupación por entenderlo desde sus lógicas, desde sus construcciones de sentido, desde sus relaciones con procesos históricos diversos, y situaciones vinculadas a cada contexto (en sus diferentes niveles).

El trabajo de campo prolongado es en este sentido una característica muy importante de este enfoque teórico-metodológico. Las entrevistas abiertas, en profundidad, y la observación participante son herramientas fundamentales que se han desplegado en relación a una multiplicidad de referentes empíricos. Y dentro de esta tradición, asimismo, se han desarrollado diversas experiencias que amplían las estrategias desde las cuales se producen conocimientos de primera mano con los sujetos: la realización de talleres participativos de discusión y análisis (especialmente con docentes), experiencias de actividades con niños y niñas, de articulación con encuestas, el uso de memorias orales e historias de vida, de fuentes provenientes de las redes sociales, de recursos audiovisuales, por mencionar algunas. Por cierto, es también un aspecto común la articulación de los materiales de primera mano con diversas fuentes (documentales, estadísticas, entre otras) a través de las cuales se reconstruye la historicidad de los procesos estudiados, y se amplían las relaciones contextuales con distintos niveles de generalidad y con diversas dimensiones de lo social.

Este enfoque por supuesto que trasciende la especificidad de la A y E. Sin embargo, una característica distintiva de este campo ha sido la sistematización y profundización de las bases teórico-metodológicas desde las cuales se producen los conocimientos. Esta característica no es excluyente de la Argentina, pero está claramente incluida. Por tanto, para ahondar en las particularidades de este campo, es importante especificar cómo se concibe lo educativo. Recuperando la tradición antropológica de larga data de distinguir educación de escolarización (Levinson; Holland, 1996), se entiende a la primera como las diversas formas en que los seres humanos transmiten y se apropian (por tanto, transforman) los saberes, conocimientos, valores, etc., significativos en cada tiempo y lugar (incluyendo las disputas de sentido sobre esa significación).

La escolarización, en este sentido, es una modalidad específica que adquiere lo educativo en determinados contextos socio-históricos.

Este enfoque conduce consecuentemente a que los temas de investigación recuperen distintas escalas y niveles de análisis, dentro de los cuales, y en relación a la especificidad de cada tema, los procesos históricos de mayor generalidad que caracterizan a cada contexto, como los más específicos vinculados a cada localidad, son un aspecto constituyente de las preocupaciones de investigación.

De tal forma, como se mencionó en el apartado anterior en relación a la década del 90, los procesos de desigualdad social y las complejas presencias del estado se han constituido como un aspecto central de las inquietudes de indagación de los investigadores de la RIAE. Se han realizado aportes fundantes en este sentido que ubicaron la importancia de los procesos de desigualdad social para acercarse a lo que en esos años se tematizaba desde múltiples políticas educativas y en la cotidianeidad de las escuelas: la cuestión de la diversidad. Es decir, para analizar y tematizar lo que se dio en llamar los “usos de la diversidad” (Neufeld; Thisted, 1999), fue insoslayable poner en primer plano su vinculación con los procesos de desigualdad social, que quedaban por cierto velados en esos *usos de la diversidad*.

Asimismo, si bien se distingue analíticamente la educación de la escolarización, en nuestra sociedad es incuestionable la relevancia social e histórica que adquirió la escolarización desde momentos tempranos de la constitución del estado nacional. Por tanto, las preocupaciones vinculadas a lo escolar tienen centralidad en las investigaciones de esta Red. Pero esta atención a lo escolar se realiza desde múltiples temáticas, problemáticas, sujetos e instituciones. La apertura de temas es muy amplia, y lejos de agotar todas las problemáticas abordadas actualmente por los grupos que componen la Red, es importante mencionar varias temáticas que estos equipos de investigación han desarrollado ampliamente.⁴

De tal forma, se continúa trabajando sobre los llamados “nuevos usos de la diversidad”, a través de los cuales en escuelas primarias, secundarias, o en

⁴ Para la síntesis de temas que sigue a continuación, me baso tanto en mis conocimientos previos respecto a las investigaciones de los grupos que componen esta Red, como en un documento elaborado como parte de las actividades preparatorias del III Seminario-Taller de la RIAE (2014), que se compuso a partir de la compilación de una síntesis de los temas de investigación actuales (incluyendo preocupaciones teórico-metodológicas y otras vinculadas a las políticas socioeducativas) realizada por cada uno de los equipos de la Red.

el nivel inicial, se producen sentidos y prácticas relativos a las mayorías subalternas, a los “otros” estigmatizados (como dijimos, pobres y migrantes de países limítrofes especialmente). Estos análisis se despliegan siempre en tensión y diálogo con la implementación de políticas educativas, pero también, de políticas de vivienda, de salud, entre otras, que son indisociables –desde la concepción holística mencionada más arriba– al trabajar sobre las realidades cotidianas.⁵

La educación y la escolarización en nuestro contexto socio-histórico también se despliegan en diversas modalidades. En este sentido, se viene indagando con gran sistematicidad sobre los procesos de educación intercultural y bilingüe. Se abordan preocupaciones referidas a los procesos de identificación de poblaciones indígenas y migrantes, y sus relaciones con el contexto nacional a través de la escuela y de otras organizaciones sociales (que también remiten a lo educativo), así como a los procesos intergeneracionales de transmisión de saberes, y a los procesos de socialización lingüística.⁶

Algunos grupos de investigación han tematizado de lleno dimensiones que si bien están presentes en los demás, son problematizadas con mayor especificidad en algunos casos. Así, algunas investigaciones se han centrado en los contextos urbanos, y los modos en que se articulan las cuestiones socioeducativas, las familiares y las laborales, atendiendo a las transformaciones de las ciudades, y en especial, a las políticas públicas.⁷ Una de las preocupaciones centrales en este sentido tiene que ver con las continuidades y discontinuidades de las políticas a lo largo de las últimas dos décadas, como se aludió en el apartado anterior, atendiendo a la relación entre lo estructural y lo emergente.

También se viene indagando sobre la educación en contextos rurales, con especial atención a la educación de jóvenes y adultos.⁸ El trabajo sobre

⁵ El equipo dirigido por María Rosa Neufeld y co-dirigido por Ariel Thisted y por Liliana Sinisi (hasta 2014, año de su fallecimiento), perteneciente a la Universidad de Buenos Aires, se ha abocado de lleno a estas temáticas.

⁶ Se trata de temas que ha desarrollado centralmente el equipo dirigido por Gabriela Novaro y co-dirigido por Ana Padawer, y más específicamente en relación a la socialización lingüística (y la Educación Intercultural Bilingüe), el equipo de más reciente formación dirigido por Ana Carolina Hecht, ambos de la Universidad de Buenos Aires.

⁷ En este caso, la referencia más específica es al grupo dirigido por Elena Achilli, y co-dirigido por Mariana Nemcovsky y Juan Shapiro, de la Universidad Nacional de Rosario.

⁸ El equipo de investigación dirigido por Elisa Cragnolino y co-dirigido por María del Carmen Lorenzatti, de la Universidad Nacional de Córdoba, se ha dedicado en profundidad a estas indagaciones.

los diversos espacios educativos –más allá de las escuelas– en estos contextos y con esos sujetos se vincula tanto con la preocupación por reconstruir las trayectorias de los sujetos, como por analizar –en sintonía con el enfoque aludido– las relaciones entre las condiciones estructurales y las políticas, profundizando así los conocimientos sobre las relaciones entre el Estado y la sociedad civil.

La preocupación por diversos sujetos, sus prácticas cotidianas y sus tramas relacionales también ha llevado a poner la mirada en los jóvenes, considerando sus experiencias escolares, pero también poniendo en juego los modos en que las familias, los medios de comunicación, las instituciones religiosas, forman parte de esas tramas, configurando así un campo complejo, que no admite generalizaciones rápidas,⁹ pero que también pone en evidencia los procesos de desigualdad social y educativa dentro de los cuales los jóvenes despliegan sus experiencias escolares.

Considero justamente que uno de los aportes significativos de este campo, y consistente con el enfoque histórico y relacional mencionado, tiene que ver con documentar lo educativo más allá de lo escolar, y lo escolar más allá de la escuela. En este sentido, las relaciones entre diversos sujetos vinculados a la cotidianeidad de los niños y niñas, tales como las familias, organizaciones sociales, grupos de vecinos, etc., y las escuelas –así como otros espacios educativos–, también han sido ampliamente tematizadas y problematizadas. Estas preocupaciones incluyen la indagación en profundidad sobre los procesos de crianza, educación y atención de niños y niñas, teniendo especialmente en cuenta los procesos de producción de las responsabilidades y obligaciones adultas en torno a los mismos, a partir de la articulación entre diversas actuaciones territoriales, considerando los ámbitos domésticos de pertenencia, así como las presencias estatales documentables en relación a múltiples prácticas y espacios locales.¹⁰

Asimismo, si bien las propias prácticas de niños/as y jóvenes constituyen un eje que atraviesa todas estas investigaciones, en términos más específicos se ha trabajado también sobre el protagonismo político de niños/

⁹ El equipo dirigido por Mónica Maldonado, de la Universidad Nacional de Córdoba, indaga con centralidad sobre estas temáticas.

¹⁰ El grupo de investigación que dirige Laura Santillán y co-dirige quien escribe, Laura Cerletti, de la Universidad de Buenos Aires, se ha abocado al estudio de estos temas.

as y jóvenes,¹¹ en vinculación a la democratización escolar, ya sea a través del involucramiento de los mismos en distintos movimientos sociales, como en experiencias realizadas dentro de las escuelas o en otros espacios sociales (como los órganos legislativos). Desde ahí se han abierto y retomado discusiones vinculadas a conceptos clave como el de ciudadanía, de cultura, de las edades de la vida, entre otros.

Como se puede observar en este sintético recorrido, se han tematizado y problematizado aspectos muy diversos de la educación, con algunas preocupaciones en común muy recurrentes, pero también con especificidades y aportes diferenciales. Es importante aclarar que dentro de cada equipo que compone la RIAE tienen lugar múltiples investigaciones individuales – que se articulan con las grupales de las que forman parte–, que por cierto tienen una especificidad mayor en las problematizaciones y tematizaciones que la que se refleja acá (por razones de espacio), y que han sido publicadas con amplitud en libros, revistas académicas nacionales e internacionales, y en otras producciones de diversa circulación.

Entre los aportes del campo de la Antropología y Educación y las propias prácticas de enseñanza

Las transformaciones históricas en las condiciones laborales y de producción de conocimientos también tuvieron lugar en relación al trabajo docente de los/as investigadores/as de este campo. Durante la década de 1990, la inserción laboral en los distintos niveles del sistema educativo no quedó exenta de los procesos ya descriptos, a través de los cuales hubo un deterioro del nivel de ingresos, y su contracara, una mayor cantidad de horas de trabajo que debían ser procuradas para generar un salario suficiente para la subsistencia. Este deterioro fue acompañado de fuertes procesos de lucha en defensa de la educación pública, lo cual, entre otras cosas, incluía la cuestión salarial. Y si bien es importante evitar las explicaciones lineales y simplistas, es ineludible considerar este contexto para entender las dificultades para profundizar la reflexión sobre el propio trabajo docente, más allá del desarrollo

¹¹ Esta temática ha sido centralmente abordada por el grupo de investigación que dirige Graciela Batallán y co-dirige Silvana Campanini, de la Universidad de Buenos Aires.

cotidiano de las obligaciones laborales. Por supuesto, esto no significa que esta reflexión estuviera ausente, lo que se busca señalar es una transformación en las condiciones y posibilidades de profundizarla, sistematizarla, difundirla, etc. En efecto, a partir del año 2003, tuvo lugar una sostenida recomposición de los salarios docentes en los distintos niveles del sistema educativo, lo cual fue paulatinamente mejorando las condiciones laborales, tal como se viene aludiendo. De esta forma, la posibilidad de desarrollar el trabajo de enseñanza en una cantidad de horas más acotadas, y muy frecuentemente en articulación con la investigación, facilitó un mayor desarrollo conceptual al respecto.

Así, como se mencionó en la introducción, en los últimos años comenzó a tener un lugar más explícito la tematización de la enseñanza de la Antropología desde el propio campo de la A y E. Testigo de esto ha sido la presencia de grupos o ejes de trabajo dentro de las distintas reuniones académicas dedicadas a este tema, que pusieron en diálogo a investigadores/as de la RIAE, pero también de muchos otros centros.¹² Se empezó así a poner de relieve la generalización de las propias prácticas docentes de los/as antropólogos/as, en articulación con otras acciones como la investigación o la extensión, que sin embargo han tenido de nuestra parte menos trabajo de sistematización y reflexión pública. Las condiciones de trabajo y las propias prácticas de enseñanza, discutidas desde nuestras experiencias, comenzaron a cobrar así un lugar más visible entre nuestras producciones, de un modo que busca evitar disociaciones arbitrarias entre los recorridos de investigación y de docencia, que por cierto, suelen desarrollarse articuladamente en las trayectorias de los/as profesionales de este campo.

Justamente, una de las cuestiones que se comenzó a visibilizar más públicamente es la variedad de espacios de inserción donde los/as antropólogos/as despliegan su trabajo de enseñanza (ver Cerletti; Rúa, 2017), que incluye escuelas medias, institutos de formación docente, cursos de capacitación

¹² Un ejemplo significativo lo constituye el Grupo de Trabajo 19 “Antropologia do ensino e da aprendizagem”, que tuvo lugar en la última Reunión de Antropología del Mercosur (que cuenta también con antecedentes previos), coordinado por Amurabi Oliveira (UFSC), María Mercedes Hirsch (UBA) y Maximiliano Rúa (UBA), con María de los Ángeles Menna (Universidad Nacional de Rosario) y Lucía Caisso (Universidad Nacional de Córdoba) como comentaristas. Todos ellos son investigadores en A y E. También es destacable en este sentido, la incorporación de un eje específico dedicado a la “Enseñanza de la Antropología” dentro del Grupo de Trabajo Antropología y Educación que tuvo lugar en el último Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS, Rosario, 2014).

docente, asignaturas universitarias (de grado y posgrado), entre otros. Por cierto, tanto en el nivel de educación secundaria como terciaria, si bien existe en algunas instituciones “Antropología” como asignatura, es una situación sumamente frecuente que los contenidos propios de nuestra tradición disciplinar se encuentren presentes (y/o dispersos) en diversas materias, según ha sido reconstruido y analizado en otros trabajos (Oliveira; Rúa, 2017; Sinisi; Cerletti; Rúa, 2011). Por tanto, al referirse a la enseñanza de la antropología, se pone en juego este amplio abanico de prácticas y contextos laborales en que los/as antropólogos/as transmitimos intencionalmente contenidos de la propia formación disciplinar (Cerletti; Rúa, 2017). De esta forma, como plantea Elena Achilli (2017, p. 15), hablar de la enseñanza de la antropología “implica relacionar el campo de la antropología y el de la educación, en sentido amplio”. Y en términos más específicos, esta articulación incluye tanto las prácticas de enseñanza ya mencionadas, que se despliegan en los distintos niveles del sistema educativo, como la “*formación de profesores* tal como hoy se despliega en distintas universidades nacionales” (Achilli, 2017, p. 15, énfasis en el original).

Por cierto, las discusiones que vinculan los aportes del enfoque histórico-etnográfico para la formación docente tienen ya una significativa trayectoria. En nuestro contexto específico, los desarrollos tempranos llevados a cabo por Graciela Batallán (1998, 2007, entre otros) y por Elena Achilli (1996, 2000, entre otros) revisten suma importancia. El trabajo realizado por estas investigadoras en talleres participativos con docentes de escuelas primarias, en los cuales se ponían en juego diversas estrategias de co-construcción de conocimientos, de discusión y análisis sobre la propia práctica docente (pensada como clave para la transformación de las escuelas), se constituyeron como un aporte central para documentar los saberes docentes junto con la complejización del conocimiento sobre sus prácticas, desde los aportes de este enfoque. Por su parte, Gloria Edelstein (2002) ha planteado con claridad, y en base a múltiples argumentos, la importancia de incorporar el enfoque etnográfico para consolidar la formación docente. En un sentido similar, y ya desde otro contexto nacional, María Bertely Busquets (2001) también ha abogado por la incorporación de la investigación etnográfica para mejorar la formación de los maestros.

De tal forma, el planteo que comenzó a cobrar peso, consecuentemente con estos antecedentes y con nuestra formación, es que el mismo enfoque que se presentó en los apartados anteriores, provee de bases conceptuales con las

que analizar las prácticas vinculadas a la enseñanza de la antropología. Así, la posibilidad de complejizar la comprensión de los contextos locales en los que se despliega el propio trabajo docente, la multiplicidad de sentidos que tienen las diversas prácticas cotidianas para sus protagonistas, la historicidad de los mismos, adquirieron centralidad para reflexionar sobre este tema (Achilli, 2017; Cerletti; Rúa, 2017; Sinisi; Cerletti; Rúa, 2011).

Profundizando sobre esta misma línea, Elena Achilli (2017) desarrolla diversos “núcleos antropológicos” que dan lugar a lo que llama el “potencial didáctico de la antropología”. En tal sentido, la autora plantea que el “quehacer antropológico” puede ofrecer “herramientas que posibiliten pensar las prácticas pedagógicas en un sentido integral y cuidadoso de los *conocimientos* y de las *relaciones intersubjetivas* que se despliegan en cualquier espacio que supone un proceso didáctico” (Achilli, 2017, p. 20, énfasis en el original), e identifica algunos núcleos conceptuales fuertes que configuran este potencial (incluyendo la noción de sujeto, de cotidianidad social, de cultura, entre otros). Por fuera del contexto de este país, es interesante también notar la afinidad de estos planteos con el análisis que realiza Tania Dauster (2014) respecto a los usos de la antropología en el campo de la educación, partiendo de su propia experiencia como docente (y orientadora) e investigadora en Brasil, atendiendo al “instrumental que la etnografía ofrece, aun considerando que existen diferentes concepciones sobre su práctica” (Dauster, 2014, p. 133, traducción propia).

Es importante decir que también el crecimiento y/o consolidación de las instancias de formación docente dentro de las carreras de antropología ya mencionadas (ver Oliveira; Rúa, 2017), ha contribuido a la profundización y desarrollo conceptual de las articulaciones específicas entre el campo de la A y E y las propias prácticas de enseñanza (ver Achilli, 2017; Cerletti; Rúa, 2017; Fabrizio; Gallardo, 2016; Oliveira; Rúa, 2017; Sinisi; Cerletti; Rúa, 2011; entre otros).

Para ahondar en este sentido, a continuación se hará foco en la formación de los/as antropólogos/as como profesores/as, visibilizando un modo particular de desarrollar la puesta en movimiento de estas articulaciones. Más concretamente, me refiero a la experiencia de la cátedra de Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza (Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), fundada en 1999 por Liliana Sinisi (una investigadora de muy reconocida trayectoria en A y E), de la cual formo parte, y que se orienta específicamente

en esta dirección (ver Sinisi; Cerletti; Rúa, 2011). Se trata de una asignatura con la cual culmina la formación de grado en Antropología, en la opción que permite obtener el título de Profesor/a en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (para una historización de este título y sus implicancias en la formación docente en antropología, ver Oliveira y Rúa, 2017). Esta materia recoge con centralidad los aportes de la producción en A y E en el contexto Argentino y Latinoamericano para pensar (y llevar adelante) la enseñanza de la Antropología. En este sentido, considero importante compartir algunos avances que hemos estado desarrollando en el marco de esta asignatura. Si bien se trata de una experiencia particular, los procesos formativos a los que viene dando lugar a lo largo de un recorrido de más de quince años dan cuenta de la consolidación del campo de A y E, en tanto evidencia el modo en que se despliegan los aportes del mismo en un área de especificidad analítica y formativa relativamente nueva. Vale decir que, además de las numerosas camadas de estudiantes (muchos de ellos hoy graduados y con trayectorias significativas en la investigación y en la enseñanza de la antropología), la experiencia y los materiales que surgieron en el seno de esta materia han también circulado con colegas de otros centros (especialmente de la RIAE) que iniciaron un recorrido similar en los últimos años (de creación de la opción de profesorado como parte de las carreras de antropología), y con los cuales se produjeron intercambios más específicos respecto a esta temática.

En los primeros momentos la propuesta de trabajo de la materia incluía tanto aportes provenientes de la Antropología, especialmente en torno a una revisión de los principales nudos conceptuales o problemáticos que usualmente se enseñan en las escuelas, como aquellos provenientes del campo de la Didáctica, centrados en cómo construir una propuesta de enseñanza. Estos últimos, si bien realizan un aporte específico, suelen estar centrados en preguntas orientadas por determinado deber ser, es decir, por consideraciones de tipo prescriptivo. Efectivamente, muchas de las cuestiones que esta bibliografía plantea no necesariamente resultaban acordes con los conocimientos en profundidad que se han ido produciendo en el propio campo de A y E, especialmente considerando tanto las nociones de subjetividad, y en particular, la subjetividad docente, como la complejidad de los contextos educativos y su relación con los procesos de producción de conocimientos. Es importante aclarar que estas afirmaciones bajo ninguna circunstancia niegan la existencia de múltiples aportes provenientes de las didácticas, ni tampoco tienen la intención de continuar fragmentando

las disciplinas, como bien advierte Achilli (2017). Lo que se busca enfatizar de este modo es la consolidación de los aportes realizados desde este campo de estudios, y los múltiples usos a los que ha ido dando lugar.

Por tanto, retomando los conocimientos producidos desde la A y E, comenzamos a profundizar sobre las articulaciones entre las distintas experiencias formativas de los sujetos (en este caso, estudiantes avanzados de antropología y/o graduados/as recientes) y las posibilidades de ponerlas *en uso* en términos de formarse como antropólogos/as docentes, y en términos de desarrollar la propia práctica de enseñanza de la antropología. Ciertamente, desde la investigación en este campo se han documentado los modos en que las propias experiencias –tanto de escolarización y formación docente, como otras más diversas y menos previsibles a priori– de los/as maestros/as de escuelas primarias son movilizadas por sus protagonistas para significar y desplegar su trabajo de enseñanza (Achilli, 1996; Batallán, 2007; Cerletti, 2013). Entonces, un paso significativo en esta dirección ha sido pensar que esto también puede hacerse extensivo al propio trabajo docente de los/as antropólogos/as.

Continuando con esta línea, incorporamos centralmente los modos de producir conocimientos –junto con el análisis de muchos de los conocimientos ya producidos– dentro de este campo en torno a las diversas experiencias formativas (incluyendo a docentes, estudiantes, etc.) y a los múltiples contextos formativos (en sus dimensiones cotidianas, históricas y relacionales) en los que nos insertamos como antropólogos/as-docentes. Así, dicho coloquialmente, hicimos una apuesta fuerte en torno a enseñar a enseñar Antropología a partir del enfoque histórico-etnográfico, y más específicamente, desde los propios aportes de la A y E. Liliana Sinisi llamó a este proceso “antropologizar la didáctica” (Cerletti; Rúa, 2017; Fabrizio; Gallardo, 2016). Es decir, partir del mismo enfoque epistemológico que desarrollamos como antropólogos/as para producir –y reflexionar sobre– las propias prácticas de enseñanza. Esta frase condensaba además varias cuestiones de peso para esta discusión. Por un lado, constituyó una forma de construir y consolidar este posicionamiento epistemológico –sostenido en la decisión de profundizar las articulaciones que se vienen desarrollando entre el campo de A y E y nuestra formación docente– frente a las frecuentes demandas y expectativas que expresaban algunos/as estudiantes al iniciar la cursada de la materia mencionada para que diéramos “herramientas didácticas”, entendidas como sugerencias específicas, técnicas y métodos de enseñanza formateados más allá de las situaciones y los sujetos

concretos que entran en relación en los contextos educativos. A su vez, la frase expresa de algún modo las formas en que las articulaciones entre este campo y nuestra formación se desarrollaron en el propio contexto institucional, en tanto la asignatura aludida comenzó dependiendo del Departamento de Ciencias de la Educación (de la misma casa de estudios), para pasar luego a formar parte del Departamento de Ciencias Antropológicas, lo cual fue parte también de este proceso de “antropologización” referido (ver Oliveira; Rúa, 2017). Así, la idea de “antropologizar la didáctica” también sintetiza la ruptura con una historia institucional que vinculaba la formación docente de los/as antropólogos/as como una forma de aplicar herramientas generales (provistas por el campo de la didáctica) a conocimientos disciplinares específicos.

Concretamente, recuperar el enfoque histórico-etnográfico entendido en los términos que se desarrolló más arriba, pone en primer plano una cuestión central: la etnografía, tal como plantea Elsie Rockwell (2009), no transforma por sí misma a la educación (ni a otros procesos sociales). Al decir de la misma autora (junto con otros que han profundizado en esto), al que transforma es al etnógrafo como sujeto. Desde esa –propia– transformación produce conocimientos, fruto de su encuentro en profundidad con el otro, suspendiendo los juicios de valor apriorísticos, historizándolo, contextualizándolo. Como planteamos en otro lugar,

[...] expandir esta transformación subjetiva para desplegar las propias prácticas de enseñanza en el encuentro con los estudiantes es la base de nuestra propuesta. No es algo que se pueda hacer de la noche a la mañana, ni implica prácticas transparentes o trasladables linealmente de un contexto a otro. Se trata de un trabajo arduo, procesual, que requiere tiempo y acompañamiento, revisiones, revisitas y reflexiones sobre las propias experiencias formativas y las prácticas de construcción de conocimiento. Y demanda un ir y venir constante entre lo que queremos enseñar, cómo y a quiénes. (Cerletti; Rúa, 2017, p. 139).

Consecuentemente, tal como se viene desarrollando, uno de los ejes más sugestivos que se desprenden de esta línea de trabajo, es la búsqueda por correrse del lugar prescriptivo presente en mucha de la literatura dirigida a la formación docente. Tales prescripciones tienen que ver con la indicación de cursos de acción que buscan direccionar los procesos de construcción de conocimientos en contextos de enseñanza intencional, muchas veces traducidos en formas de técnicas o métodos de enseñanza, que tienden a (re)producir una

escisión epistemológica entre práctica de investigación y de docencia, y entre experiencias y prácticas. Conjuntamente, los postulados que englobo como prescriptivos, presuponen relaciones, resultados, situaciones, que se asumen de antemano como deseables. En ese sentido, obturan la posibilidad de registro de una variedad mucho más amplia de prácticas, de sentidos, de interpretaciones, de relaciones, que pueden resultar sumamente enriquecedores para el desarrollo de las experiencias formativas. Y simultáneamente, invisibilizan los sentidos y la significación de las prácticas cotidianas que despliegan los protagonistas de estos procesos en sus contextos de acción. Un supuesto que se desliza en esta invisibilización es que existe un punto de vista correcto respecto a las prácticas de enseñanza, que puede establecerse previamente y más allá de las relaciones concretas en que tales prácticas tienen lugar. Por tanto, recuperar la trama relacional a partir de la cual los protagonistas de estos procesos conceptualizan sus prácticas implica distanciarse del supuesto de que el propio punto de vista es el correcto (y por tanto, que habilita a direccionar las prácticas ajenas), y conlleva entonces una práctica de acompañamiento en la formación docente de los/as antropólogos/as, donde se torna central la construcción de conocimientos de modo conjunto.

Entonces, para desplegar este trabajo que en nuestra materia es enseñar a enseñar Antropología –pero que podría plantearse en términos más extensivos para el trabajo docente de los antropólogos (y no solamente)–, salirse del lugar prescriptivo implica instalar preguntas que para la Antropología son de larga data. Tal como se desarrolló en el apartado anterior en relación a los temas y modos de abordaje desplegados desde el campo de la A y E, la referencia a estas preguntas alude al planteo de interrogantes en torno a los sentidos y las prácticas de los sujetos, a la significatividad de las experiencias, a la contextualidad, a la situacionalidad, a la historicidad, y la relacionalidad de esas prácticas y experiencias, para poder entender los contextos de acción y de interpretación en los que tienen lugar la enseñanza y las diversas experiencias formativas.

De tal forma, esta apuesta, que recupera la apertura y la profundidad de los aportes provenientes de la A y E, implica una búsqueda por producir las propias prácticas de enseñanza de la antropología desde un lugar que no necesariamente tenga que ajustarse a indicaciones y prescripciones apriorísticas, “que nunca van a aplicar a sujetos de carne y hueso que *son otros*, que son heterogéneos y que sólo se conocen en el desarrollo de esa relación y no desde antes” (Cerletti; Rúa, 2017, p. 139, énfasis en el original).

Palabras finales

A modo de cierre y de nuevas aperturas, me interesa señalar que lo que se planteó acá en torno a los tres ejes de análisis seleccionados, da cuenta del crecimiento sostenido que este campo ha tenido en nuestro contexto, que se produce por cierto en diálogo constante con lo avanzado en otras latitudes. Así, lo que se viene desarrollando en el marco de la A y E, tal como sucede en otros centros de la región, está produciendo un aumento significativo de conocimientos en profundidad sobre las realidades cotidianas, lo cual permite generar, como dice Eduardo Menéndez (2010), conocimientos estratégicos, cuyas riquezas están aún por desplegarse en toda su extensión.

Finalmente, el cuadro de situación que se plasmó acá, es sin dudas una versión parcial e incompleta, pero que dio lugar a la explicitación de supuestos y a la visibilización de posicionamientos y conocimientos (lo cual, por contraparte, inevitablemente expone sus faltas). Y, al tiempo que genera herramientas para ilustrar la situación actual del campo, deja también abierta la discusión sobre las particularidades más detalladas y diferencias que lo componen. Por tanto, entonces, de la mano de los temas que puedan resultar sobredimensionados o soslayados en estas páginas, queda abierto el debate para continuar reponiendo colectivamente esta historia y este presente –siempre en movimiento–, y hacer así la *mirada panorámica* más amplia.

Referencias

ACHILLI, E. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens, 1996.

ACHILLI, E. *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor, 2000.

ACHILLI, E. *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor, 2005.

ACHILLI, E. Enseñar antropología. Una introducción. In: CERLETTI, L.; RÚA, M. (Comp.). *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2017. p. 15-28.

ANDERSON-LEVITT, K. M. World anthropologies of education. In: LEVINSON, B.; POLLOCK, M. (Ed.). *A companion to the anthropology of education*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2011. p. 11-24.

BATALLÁN, G. Appropriating ethnography for research in education: reflections on recent efforts in Argentina and Chile. In: ANDERSON, G.; MONTERO-SIEBURTH, M. (Ed.). *Educational qualitative research in Latin America: the struggle for a new paradigm*. New York: Garland, 1998. p. 35-50.

BATALLÁN, G. *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

BATALLÁN, G.; GARCÍA, J. F. Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n. 1, p. 79-93, 1992.

BATALLÁN, G.; NEUFELD, M. R. Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 2, p. 1-6, 1988.

BERTELY BUSQUETS, M. La etnografía en la formación de enseñantes. *Teoría Educativa*, Salamanca, n. 13, p. 137-160, 2001.

CERLETTI, L. Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 81-93, maio/ago. 2013.

CERLETTI, L.; RÚA, M. Antropología de la enseñanza. In: CERLETTI, L.; RÚA, M. (Comp.). *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2017. p. 121-142.

DAUSTER, T. “Discutindo a relação”: antropologia e educação a partir de uma experiência de ensino, pesquisa e orientação. In: TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 131-148.

EDELSTEIN, G. Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 467-482, jul./dez. 2002.

FABRIZIO, M. L.; GALLARDO, S. “¿A quiénes les enseñamos y qué contenidos elegimos?...” Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde –y para– la enseñanza de la antropología. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 8-20, jan./mar. 2016.

GRASSI, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio, 2003.

GRASSI, E.; HINTZE, S.; NEUFELD, M. R. *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio, 1994.

KOSIK, K. La totalidad concreta. In: KOSIK, K. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1963. p. 53-76.

LEVINSON, B.; HOLLAND, D. The cultural production of the educated person: an introduction. In: LEVINSON, B.; FOLLEY, D.; HOLLAND, D. (Ed.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press, 1996. p. 1-54.

MENÉNDEZ, E. *La parte negada de la cultura: relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria, 2010.

NEUFELD, M. R. *Antropología y educación en el contexto argentino*. 2009. Ponencia presentada. VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR, Buenos Aires, 2009.

NEUFELD, M. R. Anthropology and education in the Argentine context: research experiences in Buenos Aires. In: ANDERSON-LEVITT, K. (Ed.). *Anthropologies of education: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York: Berghahn Books, 2012. p. 93-110.

NEUFELD, M. R. El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos. In: TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 51-72.

NEUFELD, M. R.; THISTED, J. A. (Comp.). *De eso no se habla...*: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

OLIVEIRA, A.; RÚA, M. Formação de professores para o ensino de antropologia no Brasil e na Argentina. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 2, maio/ago. 2017. En prensa.

ORTNER, S. La teoría en antropología desde los años sesenta. *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge, n. 26, p. 126-166, 1984. Traducción de Rubén Páez.

PALLMA, S.; SINISI, L. Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 19, p. 121-138, 2004.

ROCKWELL, E. Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 13, p. 53-64, 2001.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica*: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SINISI, L.; CERLETTI, L.; RÚA, M. La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. *Revista Espacios de Crítica y Producción*, Buenos Aires, n. 46, p. 94-101, sep. 2011.

TOSTA, S. Cruzando fronteiras – entre a antropologia e a educação no Brasil e na Argentina. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 95-107, 2013.

Recebido em: 29/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017

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.¹ 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

¹ 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. Desponta, 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.² 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,

² 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 1937,³ 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).

³ 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, 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,⁴ 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

⁴ 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,⁵ 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

⁵ 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 Johan 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 tornarmo-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.⁶

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.

⁶ 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. *Resistance 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>. 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

OLHARES, XINGAMENTOS E AGRESSÕES FÍSICAS: A PRESENÇA E A (IN)VISIBILIDADE DE CONFLITOS REFERENTES ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

Ana Paula Mendes de Miranda*

Bóris Maia**

Universidade Federal Fluminense – Brasil

Resumo: Tomando por objeto conflitos referentes às relações de gênero ocorridos em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, pretende-se contrastar a visibilidade da temática das relações de gênero na esfera pública com a invisibilidade que tal temática adquire no cotidiano das escolas públicas. Observa-se que os conflitos que ocorrem na escola são classificados como “problemas de disciplina”, sendo muitas vezes associados a práticas de discriminação de gênero, que se manifestam como parte constitutiva das sociabilidades escolares. A partir da descrição de dois casos de conflitos de gênero, busca-se mostrar os agentes envolvidos, os discursos mobilizados e a forma institucional pela qual foram administrados pela equipe técnico-pedagógica da escola. Os dados apresentados derivam de uma pesquisa realizada em diferentes escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, nas quais as atividades escolares foram acompanhadas a partir de trabalho de campo e observação participante.

Palavras-chave: administração de conflitos, escola pública, gênero, sociabilidade escolar.

* Contato: ana_paulamiranda@yahoo.com.br

** Doutorado em Antropologia (bolsista Capes). Contato: borismaias@gmail.com

Abstract: *Focused on conflicts related to gender relations that occur at public schools in the state of Rio de Janeiro, this paper aims to contrast the visibility of gender relations in the public sphere with the invisibility that this issue gets in schools routine. Several conflicts that occur at schools and are classified as “discipline problems” are often associated with sexual discrimination practices that manifest themselves as a constituent part of the school sociability. Based on the description of cases of gender conflicts, it seeks to show the agents involved, the discourses mobilized and the institutional forms in which they were managed by the school’s staff. The data presented are derived from a research conducted in different public schools in the state of Rio de Janeiro, in which school activities were accompanied from fieldwork and participant observation.*

Keywords: *conflicts administration, gender, public school, school sociability.*

Introdução

A escola é uma instituição de grande influência na delimitação de identidades de gênero em nossa sociedade, embora não seja a única. Nela podemos observar situações consideradas “normais”, que explicitam visões de mundo, tais como a ideia de que a carreira docente do ensino fundamental/médio é um trabalho majoritariamente feminino, que por sua vez é desqualificado em relação a outras atividades profissionais.¹ Também não há estranhamento que a divisão de tarefas e atividades se dê entre meninos e meninas, do mesmo modo que as cores dos materiais didáticos, os uniformes, os equipamentos e a escolha das brincadeiras na hora do recreio são definidos por estereótipos de gênero ligados à masculinidade, à feminilidade e à sexualidade. Consequentemente, há uma naturalização no interior da escola sobre as manifestações de comportamentos adquiridos na socialização familiar, valorizada como principal e primeira, que

¹ Segundo Prá e Cegatti (2016) a feminização de determinadas carreiras profissionais está associada a diversos fatores, tais como as demandas das mulheres por acesso à educação e ao mercado laboral, que exigiram a superação do desafio de conciliar as obrigações femininas derivadas da maternidade e das funções domésticas, resultando na escolha de algumas carreiras que possibilitam tal flexibilidade, como é o caso da docência no ensino fundamental e médio. Para as autoras, a consequência desse processo expressa, em diferentes países, situações como a infrarrepresentação das mulheres em postos decisórios ou a precarização dos salários. A feminização seria, portanto, resultado de um processo de “segregação horizontal” associado à concentração de mulheres em atividades entendidas socialmente como “femininas”, que resulta na “segregação vertical”, revelada pelas dificuldades em alcançar postos superiores na hierarquia profissional. Tal processo produz uma desqualificação do ofício docente no ensino básico.

não deveria ser alterado pela escola.² Assim, a reprodução de modelos hegemônicos de gênero passa despercebida, sem que os atores se deem conta de que os conhecimentos e representações construídas, no âmbito das práticas escolares, produzem zonas de visibilidade (manifestações verbais, visuais e comportamentais) e zonas de invisibilidade (moralidades e crenças) (Nóvoa, 1990).

Pouco se sabe sobre como os conflitos referentes às relações de gênero se desenrolam na escola e de que maneira o tema é tratado pelos diferentes atores. O propósito deste trabalho é justamente contribuir nessa direção, a partir de dados resultantes de pesquisas de campo em diferentes espaços escolares.³ Tomando por objeto conflitos referentes às relações de gênero ocorridos em escolas públicas, em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, pretendemos contrastar a visibilidade da temática das relações de gênero na esfera pública⁴ com a invisibilidade que tal temática adquire no cotidiano das escolas públicas.

O “aprendizado da separação” (Aua, 2006) construído no cotidiano escolar por meio de atividades pedagógicas e lúdicas acaba por revelar a existência de diferenças, polaridades e assimetrias de gênero, que resultam numa invisibilização dos conflitos associados às relações de gênero na escola. Tal fato ocorre apesar do crescimento do debate sobre o tema no campo da educação (Fagundes, 2001; Louro, 1995; Louro; Neckel; Goellner, 2003). O crescimento

² Parte da discussão em torno da “ideologia de gênero” na escola tem a ver com a prerrogativa dos pais e da família em “educar” seus filhos no que se refere às questões de gênero e de sexualidade. O tema será tratado mais adiante no texto, mas aqui optamos apenas por ressaltar que o termo “ideologia de gênero” está associado ao documento produzido pela Conferência Episcopal Peruana, em 1998, intitulado “La ideología de género sus peligros y alcances”, e mais recentemente à publicação do livro *Ideologia de gênero – neototalitarismo e a morte da família*, de autoria do advogado argentino Jorge Scala, que se tornou uma referência para os católicos ativistas, tendo sido traduzido para o português por uma editora católica, a Katechesis, em 2011. O tema resultou em um pacto entre católicos e evangélicos num *lobby* religioso, protagonizado principalmente por deputados evangélicos, no Brasil, durante a discussão do Plano Nacional de Educação.

³ Referimo-nos a dois projetos de pesquisa desenvolvidos a partir de 2013: “Conflitos de gênero no ambiente escolar: repensando as formas de administração de conflitos”, coordenado por Ana Paula Mendes de Miranda, e “Construindo uma educação de qualidade: análise das expectativas e obstáculos quanto à transformação do ensino público no Estado do Rio de Janeiro”, coordenado por Simoni Lahud Guedes. Ambos contaram com financiamento da Faperj. Os referidos projetos foram desdobramentos de outras pesquisas realizadas em contextos de escolas públicas no Rio de Janeiro.

⁴ Parte dessa visibilidade é motivada pela controvérsia em torno de denúncias pelos movimentos sociais do aumento de crimes relacionados às questões de gênero (feminicídios, mortes motivadas por transfobia, etc.), bem como do enfrentamento de tais movimentos com grupos que defendem o fim da “ideologia de gênero” na escola.

de pesquisas sobre identidade de gênero⁵ e sobre a elaboração e implantação de diversas políticas públicas com recorte de gênero, a partir da década de 1980, teve como princípios a defesa da diversidade sexual e o enfrentamento à violência doméstica e à discriminação, tendo como públicos-alvo preferenciais as mulheres e os grupos discriminados em função de sua identidade de gênero.

A incorporação da perspectiva de gênero por toda política pública, de forma transversal e por meio de políticas específicas, alcançou o campo educacional (Rosistolato, 2007), e tem resultado na aprovação de leis – em âmbito nacional, estadual e municipal – que colocam em primeiro plano o debate sobre como a “diversidade de gênero” tem sido tratada na escola. Assim, é possível encontrar esse termo figurando como princípio em diversos documentos oficiais destinados a orientar, instruir e esclarecer a prática pedagógica nas escolas – como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta da Base Nacional Curricular Comum,⁶ resoluções e portarias aprovadas pelas secretarias de educação, manuais de orientação publicados por órgãos ligados à educação, entre outros –, processo que tem sido denominado como “ascensão da diversidade” (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011). Ainda assim, quando se consideram as principais legislações, em especial, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o atual Plano Nacional de Educação (PNE),⁷ percebe-se que há pouca referência à diversidade e às identidades de gênero e sexualidade.

A primeira vez que o conceito de gênero apareceu em documentos públicos foi nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), como um tema transversal no documento intitulado “Orientação sexual”. A intenção era tratar da sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano do nascimento até a morte. Todavia, mesmo com grande destaque dado à questão biológica e prevenção de doenças, houve a introdução de temas que, ainda hoje, são considerados controversos, tais como o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade; as relações de gênero; o respeito a si mesmo e ao outro; a diversidade de valores e manifestações culturais.

⁵ Consideramos que a identidade de gênero é o produto de processos de identificação em ambientes de relações de poder desiguais (Vale de Almeida, 2003).

⁶ Os documentos provisórios podem ser acessados em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> (acesso em 24/09/2016).

⁷ Dita as diretrizes e metas da educação para os próximos dez anos.

Recentemente, observou-se outra controvérsia em torno da “ideologia de gênero”, que começou quando, em 2011, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fez um convênio para o desenvolvimento do projeto “Escola sem Homofobia”, como desdobramento do programa “Brasil sem Homofobia”, lançado em 2004 pelo governo federal. A elaboração de um material didático, que seria distribuído às instituições de todo o país, foi objeto de questionamento no Congresso Nacional, onde se iniciou uma campanha contra o material, chamado pejorativamente de “kit gay”. Tal conflito voltou ao debate público envolvendo o anteprojeto de lei “programa escola sem partido”,⁸ que é resultado de uma mobilização social contra a suposta “doutrinação em sala de aula”, e tem dominado a cena política.

Ainda que os desdobramentos com relação às disputas em torno da política educacional sejam imprevisíveis, podendo haver um cenário de revisão das legislações baseadas no discurso de valorização da diversidade, é fato que essas controvérsias têm trazido visibilidade às questões de gênero no âmbito da educação pública.

Os documentos da política educacional antes citados mostravam-se inspirados por um conceito de gênero tal como o proposto por Joan Scott (1989),⁹ para quem as formas culturais de construção de percepção sobre as diferenças sexuais constituem um modo básico de organizar as relações de poder, podendo resultar na hierarquização das categorias de gênero de um modo engessado e dual, bem como pelas ideias de Judith Butler (2003), para quem o uso da categoria de gênero pode ser um limitador da luta política contra a discriminação sexual, uma vez que a dicotomia sexo-natureza/gênero-cultura acaba resultando em outras posturas deterministas (Bessa, 1995). Embora a discussão de gênero tenha sido incorporada aos documentos que deveriam nortear as políticas públicas educacionais, o tema das relações de gênero está também presente no currículo formal da escola, com conteúdos ou objetivos sugeridos a serem trabalhados em cada disciplina. Todavia, na prática há obstáculos presentes no cotidiano da escola, seja nas atividades pedagógicas, seja nos momentos livres.

⁸ Trata-se de uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação de cartaz, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, com os seis deveres do professor, que seria uma resposta ao “abuso da liberdade de ensinar”. Disponível em <http://www.programaescolasempartido.org/> (acesso em 20/07/2016).

⁹ Vale ressaltar que o texto de Joan Scott foi traduzido para o português por um periódico da área da educação (ver Scott, 1995).

Julgamos relevante esclarecer que o gênero foi considerado como uma variável relevante para compreender os conflitos no ambiente escolar já que compõe o processo de construção identitária de crianças e jovens, possibilitando compreender como as relações entre os sujeitos se dá, a partir da oposição entre feminilidade/masculinidade, bem como outras formas de manifestação da sexualidade.

A administração de conflitos nas escolas: um tema antropológico

A socialização de crianças e jovens em instâncias de educação formal ainda está longe de ser uma preocupação central dos antropólogos no Brasil, embora haja contribuições desde o final dos anos 1990 no sentido de delimitação de um campo de pesquisa, que poderia ser denominado como antropologia da educação¹⁰ (Dauster, 1997, 2008; Guedes, 2014; Gusmão, 1997, 2010; Nanes; Leitão; Quadros, 2016; Tosta, 2011).

A perspectiva adotada neste texto pretende destacar um ângulo das relações entre antropologia e educação que se relaciona às práticas e saberes, formais ou não, constituídos nas interações entre os profissionais e estudantes no cotidiano escolar. Nesse sentido, tomamos a escola como um espaço privilegiado para análises antropológicas, tendo em vista que a instituição tem uma importância central na definição de identidades em sociedades ocidentais, que se apresentam como modernas e democráticas, ao mesmo tempo em que é palco de explicitação de diferenças e desigualdades, que ultrapassam as fronteiras dos muros da escola.

Isso coloca em perspectiva a crença na eficácia da escola que, geralmente, é associada ao seu papel de integração cultural (Bourdieu, 1987). Ao assumir o compromisso político de construir os “cidadãos”, a escola incorpora duas funções simultâneas – a transmissão de saberes e a socialização. Consequentemente, ao desempenhar esses papéis, a escola possibilita o desenvolvimento de formas de sociabilidade que propiciam a construção de um corpo comum de categorias de percepção, de pensamento e de ação a partir de experiências vividas na instituição.

¹⁰ Além das referidas publicações, esse esforço também pode ser notado a partir da presença constante nos últimos anos de grupos de trabalho e mesas-redondas sobre a temática nas mais prestigiadas reuniões científicas de antropologia no Brasil e na América Latina, como a Reunião Brasileira de Antropologia, a Reunião de Antropologia do Mercosul e o Congresso Latinoamericano de Antropología.

Resende (2010) argumenta que a intervenção da escola no mundo ocidental contemporâneo tem se desenvolvido a partir de duas orientações aparentemente contraditórias. A primeira delas se refere ao investimento numa educação crítica, questionadora, voltada para formar indivíduos autônomos e autorrealizáveis. A outra tem como objetivo a unidade e a consolidação de um projeto de Estado-Nação, cujo objetivo é a construção de uma ética republicana e de uma identidade nacional. Assim, a criação dessa “forma escolar moderna” (Vincent, 1994 apud Resende, 2010) produziria consequências na configuração das relações sociais em função do seu modo de socialização e transmissão de saberes. Ao pretender converter as crianças e os jovens em cidadãos, a escola pode colocar em choque distintos modelos de sociabilidade no que se refere à construção de identidades pessoais e pertencimentos sociais, que implicam a definição de gostos e valores.

Por serem incipientes, no Brasil, as abordagens que priorizam a dimensão das sociabilidades, principalmente no que se refere à construção de relações de amizade e dos grupos de afinidades, bem como à produção de estigmas e estereótipos no espaço escolar, poucos são os trabalhos que privilegiam a administração de conflitos no ambiente escolar.

A presença dos conflitos sociais na dinâmica das instituições escolares, porém, já fora destacada por análises sobre a socialização escolar em pesquisas de viés mais empírico e etnográfico, como a desenvolvida por Jackson (1968), que enfatizou que as relações entre professores e alunos na escola tendem a ser potencialmente conflituosas, já que ambos não partilham de objetivos e interesses comuns no cotidiano da instituição escolar. Na mesma direção, Becker (2013, p. 3) sentenciou: “Crianças não querem ir para a escola, mas os adultos as obrigam a ir, de modo que o estado natural das relações sociais na escola é o conflito.”

O esforço em descrever as situações de resistência escolar – o que os trabalhos de Willis (1991) e McLaren (1992) fizeram com grande destaque – cumpriu um papel importante na discussão sobre as relações de poder vivenciadas ao longo do processo educativo que se desenrola no âmbito da escola, mostrando como o questionamento à autoridade dos professores pode se dar de múltiplas formas, gerando conflitos no cotidiano escolar.

Ainda assim, a maioria das proposições de quadros de referência para o estudo etnográfico de escolas e de demais aparatos institucionais de ensino, como as de Erickson (1984), Ogbu (1981) e Fischer (1980), não faz referência

explícita aos conflitos como uma das unidades de análise relevantes para a compreensão dos processos sociais vivenciados por aqueles que estabelecem relações e interações cotidianas nesses espaços.

Os estudos sobre gênero apontam que a instituição escolar é um dos espaços centrais para se compreender a organização das relações de gênero na contemporaneidade (Connell; Messerschmidt, 2013; Martino, 1995; Warren, 1997), cuja construção é frequentemente marcada por violências que atingem alunos e professores (Mac An Ghaill, 1994; Welzer-Lang, 2001), indicando a importância dos conflitos de gênero no processo educacional.

Mais particularmente sobre o contexto do Rio de Janeiro, os conflitos envolvendo religião no ambiente escolar já têm sido identificados e descritos (Caputo, 2012; Maia, 2014a; Miranda, 2015; Miranda; Maia, 2014), revelando como as escolas públicas ainda se relacionam com dificuldade com a diversidade religiosa de seu público.

Vale ressaltar que entendemos o *conflito* a partir da abordagem formulada por Simmel (1983), de reprodução de ações interativas e relacionais sociais, que pode possibilitar momentos tanto de construções quanto de destruições de situações sociais. Portanto, ao colocar em evidência os conflitos vivenciados nas escolas, buscamos superar uma concepção de conflito que o associa a algo disruptivo da ordem social, impedindo de ver as relações que se instituem a partir de situações conflituosas.

Como afirma Luís Roberto Cardoso de Oliveira (2010, p. 457), a

etnografia dos conflitos supõe um esforço de compreensão das interações entre as partes, com respaldo na experiência delas, de modo a viabilizar a atribuição de um sentido que esclareça o desenrolar do conflito e/ou da relação.

O modo pelo qual as instituições administram os conflitos vivenciados no seu interior está ligado às diferentes tradições socioculturais das quais estão embebidas, formatando dispositivos de controle social que são acionados pelos agentes em seu contexto de atuação (Kant de Lima, 1999, 2001). No caso das escolas, uma análise centrada nos conflitos e em sua administração institucional permite entender o tipo de socialização de gênero a que os estudantes são submetidos, já que se trata de uma instituição com fins explicitamente pedagógicos.

Como pretendemos argumentar neste trabalho, vários dos conflitos que ocorrem na escola e são classificados como “problemas de disciplina” muitas

vezes estão associados também a práticas de discriminação de gênero, que se manifestam como parte constitutiva das sociabilidades escolares, seja na relação entre pais e professores, entre professores e alunos, e entre alunos.

Situados entre o ensino fundamental e médio, os estudantes estão em pleno processo de construção de suas identidades de gênero, o que significa que é vivenciado no ambiente escolar um conjunto de disputas e enfrentamentos, de rivalidades e associações que explicita moralidades situacionais (Eilbaum, 2012), ou seja, revela valores e interesses associados às histórias de vida, às relações sociais, às perspectivas de mundo e às posições institucionais.

Como qualquer processo de construção identitária, a identidade de gênero se constitui por meio da expressão de conflitos e tensões entre os diferentes atores que são por eles afetados. A escola transforma-se, assim, numa arena onde emergem diversos *problemas de gênero* (Butler, 2003), conformando e instituindo diferentes modelos de masculinidade e feminilidade que podem, ou não, gerar conflitos entre si.

Consequentemente, o gênero é uma variável relevante para analisar a dinâmica escolar, interferindo tanto na maneira como as aulas transcorrem quanto no interesse dos alunos e sua participação nas atividades escolares, ou seja, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Presença e (in)visibilidade dos conflitos referentes às relações de gênero

Os dados que iremos apresentar são resultado de investigações levadas a cabo em 15 escolas¹¹ com perfis diferenciados: 2 de educação infantil/ensino fundamental, 8 de ensino médio, e 5 que atendiam ao ensino fundamental e médio; entre todas elas, 7 também atuavam no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

¹¹ Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) Aarão Steinbruch – Duque de Caxias; Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) Candido Portinari – Duque de Caxias; Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) Maria Joaquina de Oliveira – Seropédica; Centro Integrado de Educação Miécimo da Silva – Rio de Janeiro; Colégio Estadual Dr. Albert Sabin – Rio de Janeiro; Colégio Estadual Barão de Tefé – Seropédica; Colégio Estadual Manoel de Abreu – Niterói; Colégio Estadual Princesa Isabel – Petrópolis; Colégio Estadual Sargento Antônio Ernesto – Nova Iguaçu; Colégio Estadual Visconde do Rio Branco – Campos dos Goytacazes; Escola Estadual Doutor Memória – Niterói; Escola Municipal Rostham Pedro de Farias – Rio de Janeiro; Escola Técnica Estadual Henrique Lage – Niterói; Escola Técnica Estadual João Barcelos Martins – Campos dos Goytacazes; Instituto de Educação Rangel Pestana – Nova Iguaçu.

Foram envolvidos 28 pesquisadores,¹² dos quais 5 atuam também como professores da rede pública de ensino. O trabalho privilegiou a observação das aulas e demais atividades nas escolas, como a hora do recreio no pátio e em outras áreas de convivência em que a dimensão das sociabilidades dos estudantes podia ser mais bem observada.

A equipe desenvolveu etnografias buscando compreender o cotidiano escolar, as relações sociais e os sentidos atribuídos à instituição pelos distintos sujeitos que a constituem. Assim foi possível evidenciar como os conflitos se manifestavam no ambiente escolar, em especial, aqueles relacionados às questões de gênero, presentes nas interações entre estudantes, professores e funcionários, mas invisíveis no que se refere aos significados e quadros de referências (Goffman, 2012) partilhados, ou não, entre esses atores. As experiências dos sujeitos em relação aos conflitos de gênero estão diretamente associadas às realidades nas quais eles estão inseridos. Consequentemente, são as situações cotidianas que organizam e articulam as interpretações dos sujeitos, no plano dos acontecimentos e das subjetividades. Independentemente das visões de mundo, divergentes ou não, os conflitos constituem uma situação de compartilhamento das interações interpessoais.

Nesse sentido, a escola foi pensada aqui como uma arena pública (Cefaï, 2002), ou seja, um lugar de interações e vivências, que representa um complexo e rico cenário, no qual os atores colocam à prova suas múltiplas competências (cidadinas, cívicas, morais, etc.) para a administração de seus conflitos. É também o palco de ações e mobilizações coletivas de grupos que tentam dar visibilidade às suas demandas e reconhecimento de direitos, permitindo que um repertório de problemas venha a se tornar público, legítimo, visível e pertinente aos olhos dos distintos agentes que compõem e perfazem o espaço público (Mota, 2014). A visibilidade ou invisibilidade das ações coletivas revelam, desse modo, a existência de determinadas gramáticas, moralidades e interesses que orientam as ações e as justificativas formuladas pelos agentes diante das controvérsias,¹³ possibilitando a legitimação de

¹² Participaram do projeto estudantes de graduação, pós-graduação e professores vinculados a Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense.

¹³ Paula Montero (2012, p. 178) compreende as controvérsias como processos de produção de novas significações no plano discursivo, “por diferentes agentes sem a necessidade de supor que eles estão todos disputando no interior de um mesmo campo e que manejam visões de mundo de um só campo”.

seus argumentos e viabilizando, ou não, a sua explicitação e seu reconhecimento como problema público.

Ao longo das pesquisas pudemos observar que, no dia a dia da escola, o tema mais comentado estava associado à infraestrutura, no que se refere aos equipamentos e ao espaço físico, seus usos e problemas. O segundo mais relevante tinha a ver com os processos relativos à organização da escola, especialmente, no que tange ao processo educativo (ausência de professores, indisciplina dos alunos, aulas “desmotivantes”, etc.), bem como à inexistência de processos dialógicos¹⁴ que incluíssem os estudantes na administração dos problemas vivenciados na instituição.

Paradoxalmente, um dos temas de que menos se fala nas escolas é dos que mais provocava conflitos, como pudemos verificar durante o trabalho de campo. E dentre os conflitos, os que menos são enfrentados de forma institucional estão associados às questões de gênero. A seguir descreveremos dois casos que nos parecem exemplares para entender a dinâmica desses conflitos em escolas, buscando mostrar os agentes envolvidos, os discursos mobilizados e a forma institucional pela qual foram administrados pela equipe técnico-pedagógica da escola.

Olhares, xingamentos e agressões

Durante o recreio de uma escola de ensino médio da região metropolitana, uma confusão se formava no pátio. Em meio a gritos dos estudantes que a presenciavam, formou-se um círculo de espectadores, no centro do qual se desenrolava a mais nova “briga” da escola envolvendo três alunos: Dayane, Gabriel e Leandro.¹⁵ Gabriel e Dayane, na época, tinham acabado de terminar o namoro, e Dayane já estava “saindo” com outro aluno da escola, Leandro – que viria a ser seu futuro namorado. A estudante foi abordada por Gabriel enquanto falava com Leandro no pátio durante o recreio. Os dois começaram uma discussão. Dayane disse que não lhe devia mais satisfações e Gabriel,

¹⁴ Tal reclamação representa um aspecto importante da socialização política na escola, na medida em que expressa também uma dificuldade de relação dos estudantes com os professores, que se limitariam ao papel de “transmissores de conteúdos”.

¹⁵ Todos os nomes são fictícios, mas as identidades de gênero foram mantidas.

então, deu um tapa no rosto dela. Leandro logo se envolveu defendendo Dayane e iniciou uma briga com Gabriel.

Logo após o ocorrido, os alunos envolvidos foram levados à direção. Dayane contou o caso à diretora, explicando que tinha sido agredida fisicamente por Gabriel. Depois de ouvir o relato da estudante, a diretora disse a ela que “isso era normal de acontecer em relacionamentos”, e que a própria Dayane “devia ter provocado o menino”, em algum momento, para que ele tivesse “perdido a cabeça”. Ao ouvir a fala da diretora, ainda agitada com o incidente, Dayane respondeu com xingamentos de cunho sexual, bastante ofensivos. Em função dessa reação com a diretora, os pais de Dayane foram chamados à escola e foi assinado por eles um termo de responsabilidade, que determinava que qualquer advertência que a aluna recebesse na escola faria com que ela fosse imediatamente transferida para outra unidade escolar do estado. Gabriel não sofreu nenhuma sanção formal, mesmo assim ficou 15 dias sem ir à escola por recomendação da diretora, que depois descobrimos ser sua tia. O parentesco dos dois foi enfatizado por Dayane, que também ficou algum tempo sem ir à escola, dizendo-se humilhada com o que tinha acontecido.

Ao retornar à rotina, os conflitos entre Dayane e Gabriel não cessaram. Apesar de atribuir algumas qualidades positivas a Gabriel, ressaltando o fato de ser “muito inteligente”, Dayane contava que ele era muito ciumento. O mesmo ocorria com a nova namorada dele, Sophia, com quem Dayane tinha os maiores problemas no cotidiano escolar. Segundo Dayane, Sophia já havia declarado para vários alunos que desejava vê-la “morta”, e que uma vez teria entrado correndo na escola com uma faca nas mãos à sua procura. Dayane disse que evitava ficar perto dela e que na rua sempre tomava cuidado, pois tinha receio que Sophia a empurrasse contra os carros e ônibus em alta velocidade. Dayane dizia que Sophia temia que ela e Gabriel tivessem “alguma coisa” novamente, pois Sophia considerava que Dayane ainda queria “alguma coisa” com o ex-namorado.

No dia da entrega das camisas de turma do 3º ano,¹⁶ Dayane foi acusada por Sophia de se insinuar para Gabriel. Depois de colocar a camisa que tinha acabado de receber do representante de turma, Dayane percebeu que a

¹⁶ As turmas de 3º ano do ensino médio da escola em questão podiam fazer uma camisa personalizada, que era aceita como uniforme para os alunos dessas turmas.

ela estava muito apertada. Sabendo pelo mesmo representante que não teria outra para trocar, começou a reclamar e tirou a camisa na frente dos alunos da turma, ficando de sutiã enquanto pegava a blusa que estava vestindo anteriormente. Sophia acusou Dayane de ter feito tal coisa só para “provocar” sexualmente Gabriel, que estava presente no momento.

Dayane contava que Sophia, às vezes, ficava chorando pela escola, dizendo ter sido provocada por ela. A provocação se daria através do “olhar”. Sophia acusava Dayane de ficar encarando-a quando as duas se cruzavam pelos corredores ou pela sala, de “olhar estranho”, “olhar torto”, o que Dayane negava.

A briga entre Gabriel e Dayane e a inimizade desta com Sophia acabou redefinindo a própria rede de amizade das duas na escola. Tamires, que era a melhor amiga de Sophia, reprovou a atitude agressiva¹⁷ de Gabriel e se aproximou de Dayane, o que fez com que ela e Sophia deixassem de se falar. Com o passar do tempo, Tamires se tornaria a melhor amiga de Dayane na escola e ganharia a inimizade de Sophia. Dayane dizia que, depois que Tamires virou sua amiga, Sophia ficava chamando as duas de “vagabundas” pela escola, dizendo que ambas eram “falsas santas”.

A escolha de narrar o caso de Dayane justifica-se por ele reunir vários elementos que explicitam grande parte dos conflitos de gênero que identificamos nas escolas pesquisadas. Em primeiro lugar, é importante chamar atenção para o fato de que os conflitos entre as “meninas” nas escolas, como o que envolvia Dayane, Sophia e Tamires no caso descrito, ocorriam com uma frequência muita alta. As agressões entre as estudantes não se limitam aos “puxões de cabelo”, sendo marcadas por socos, chutes e pontapés, o que já havia sido notado em outras escolas por Vargas (2010), podendo incluir também o uso de armas brancas, como facas e canivetes, tal como ocorreu na situação envolvendo Dayane e Sophia, embora não se tenha chegado, nesse caso, às vias de fato.

A presença da violência física nas escolas está associada sobretudo às brigas entre os estudantes, embora os casos envolvendo alunos e professores

¹⁷ Bernard Charlot (2002) diferencia os conceitos de agressão, agressividade e violência. O primeiro corresponde a um ato de brutalidade física ou verbal contra alguém, enquanto a agressividade seria uma disposição biopsíquica reacional, provocada pelas frustrações que sofremos no cotidiano. Por fim, a violência está associada ao uso da força, que resulta em formas de destruição simbólica e/ou de humilhação, tendo como consequência uma forma de dominação do “outro” em situações de agressão.

obtenham mais repercussão pública. As brigas ocorrem principalmente próximo à entrada da escola, em regiões limítrofes com a rua, e nas áreas de convivência da instituição, como o pátio e os corredores. Geralmente, as motivações envolvem razões pessoais (a disputa por namorados, ofensas à família, críticas ao estilo, fofocas, discriminação, xingamentos, “olhares”, etc.). É relevante destacar que os conflitos entre estudantes se apresentem mais explicitamente nessas áreas de fronteira, já que há uma representação corrente de que é permitida a expressão pública de sentimentos na rua, de uma maneira distinta da que se espera em outros espaços sociais, em especial, na escola. Encontramos também casos de ofensas e violência física sofridas por estudantes LGBT dentro do ambiente escolar, como ocorreu no caso de Bruno, que passamos a relatar.

Um grupo de alunos agrediu Bruno fisicamente na escola, com chutes e socos em diferentes partes de seu corpo. Depois das agressões, Bruno ainda foi jogado numa lixeira pelo grupo de alunos e chamado de “gayzinho”. Mesmo após reclamar com a coordenadora de turno e com a direção da escola, nenhuma providência foi tomada. A justificativa dada pela direção foi que o próprio Bruno, que sofreu a agressão, é que tinha provocado o acontecido devido à maneira pela qual se comportava. Uma das alunas da escola, com quem falamos sobre o ocorrido com Bruno, deu uma resposta bem semelhante, dizendo que o aluno usava calças muito apertadas e tinha gostos musicais exóticos. Na época, Bruno cursava o 1º ano do ensino médio.

Perguntado sobre as razões que explicavam a existência das agressões, Bruno falou que a escola era como se fosse uma “cadeia alimentar, os mais fortes atacam os mais fracos”. Já no 3º ano, Bruno considerava estar entre os “fortes”, de acordo com a classificação que propunha, diferentemente de quando chegou à escola: “Eu agora estou no topo da cadeia.” Sustentava sua posição de destaque entre os alunos dizendo que era o diretor da rádio, o presidente do grêmio, e que as pessoas, portanto, precisavam falar com ele quando necessitavam de alguma coisa na escola. Contou o caso de um aluno que fazia *bullying* com ele na época em que era um novato na escola e que depois precisou de sua ajuda. Bruno disse que, então, se “vingou” de seu antigo algoz, “simplesmente ignorando ele”.

Em termos das sociabilidades escolares é nítido como grande parte dos conflitos em escolas está associada às piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações e expressões desqualificantes, que podem atingir tanto os estudantes

quanto os profissionais que atuam na escola. As agressões e brigas entre os alunos no ambiente escolar muitas vezes se iniciam quando a masculinidade ou feminilidade são colocadas em questão através de apelidos e jocosidades (Radcliffe-Brown, 1978) que os próprios alunos atribuem a seus colegas.

De fato, o processo de generificação¹⁸ se impõe por meio de uma pedagogia sexual em que os sujeitos são socializados em práticas que visam conceber e moldar os modelos hegemônicos de ser masculino e feminino (Connell; Messerschmidt, 2013). No contexto brasileiro, para se transformar em um “macho”, os meninos são submetidos a frequentes testes de masculinidade com brincadeiras que violam partes sagradas do corpo masculino (DaMatta, 1997), enquanto das mulheres se espera a docilidade, o recato e a discrição (Louro, 2000).

A inadequação a tais modelos de gênero socialmente aprovados é sempre alvo de sanções por parte dos grupos e instituições que os promovem. Como demonstra Welzer-Lang (2001), as múltiplas formas de violência são um meio comum de manutenção e regulação do universo simbólico que sustenta as relações de dominação de gênero.

Ao tratar das percepções sobre violência em escolas públicas, Pinto (2014) mostrou que a maioria dos casos citados entre as “meninas” estava relacionada ao que chamou de xingamentos morais, como “piranha” e “vaga-bunda”, cujo objetivo era promover uma desqualificação em função de seus supostos comportamentos sexuais. No mesmo sentido, a partir de um estudo sobre a circulação de imagens íntimas de alunas em escolas de ensino médio, Petrosillo (2016) chamou atenção para o caráter humilhante que a sexualidade feminina adquire no contexto escolar.

Não é à toa que, em ambos os casos narrados anteriormente, os alunos que sofreram as agressões físicas, Dayane e Bruno, sofreram também agressões verbais, respectivamente, “falsa santa” e “gayzinho”, que fazem referência a comportamentos de gênero que expressam um tipo de feminilidade e masculinidade julgados pela comunidade escolar como ofensivos e repugnantes.

O caso de Bruno mostra como o aprendizado do gênero masculino no interior da instituição escolar é marcado pelo controle dos próprios alunos sobre o modelo de masculinidade a ser seguido. Tal controle implica orientar

¹⁸ Sobre o processo de generificação, ver Butler (2000).

os meninos a repelir traços associados às mulheres, tidas como hierarquicamente inferiores, já que isso os tornaria menos homens. Cria-se assim uma relação de dominação não apenas dos homens sobre as mulheres, mas também entre os homens, estabelecendo masculinidades hegemônicas e subordinadas (Connell; Messerschmidt, 2013; Vale de Almeida, 1995; Welzer-Lang, 2001).

Embora tenham sofrido as agressões verbais e físicas, ambos são vistos como sendo os causadores dos conflitos nos quais se envolveram, já que seus comportamentos foram inadequados, por isso “provocaram” aqueles que supostamente foram os agressores. Nesse sentido, é importante ressaltar que o discurso da provocação foi utilizado como justificativa por alunos e pela equipe técnico-pedagógica da escola. A presença das ofensas e agressões sofridas por Dayane e Bruno, bem como a estratégia das autoridades (coordenação e direção) de adiar o enfrentamento do conflito, ao optarem por não se envolver diretamente na administração dos casos, faz com que os estudantes sejam alertados para a rígida oposição e hierarquização entre os sexos, associados cada qual a modelos de masculinidade e feminilidade, assim como obrigá-los a seguir os padrões à risca, sob pena de estarem sujeitos às mais diversas arbitrariedades.

Os professores LGBT também são alvo constante desse tipo de ofensas, inclusive vinda de alunos também LGBT, o que torna a questão ainda mais complexa. Esses professores, em função da forma como são tratados pelos alunos durante as aulas, demonstraram ter dificuldade em “manter o controle” de suas turmas, sobretudo quando as ofensas vinham por meio de insinuações e jocosidades (Maia, 2014b). Em algumas situações, diga-se de passagem, os professores são responsáveis por colocar em dúvida a orientação sexual¹⁹ dos estudantes (Miranda, 2015).

Os xingamentos na maior parte dos casos estão associados à sexualidade, revelando uma série de classificações e hierarquizações no contexto da escola e delimitando relações horizontais e verticais entre os atores que participam do espaço escolar. Podemos considerar que os xingamentos constituem um sistema de agressão canalizada (Duarte, 1985) na medida em que permitem compreender como é possível, ou não, administrar as desigualdades presentes

¹⁹ Embora o termo mais adequado do ponto de vista técnico seja “orientação sexual”, por indicar o gênero (masculino e feminino) pelo qual uma pessoa se sente atraída física e/ou emocionalmente, o termo mais usado pelos sujeitos da pesquisa é “opção sexual”.

na escola na expressão de conflitos, negociações e protestos, e não meras expressões destituídas de sentido (Toledo, 1993).

As tênues fronteiras que separam as relações jocosas do insulto moral²⁰ (Cardoso de Oliveira, 2008) são percebidas apenas pela mobilização das emoções dos atores envolvidos. A sua frequência é tão constante que, mesmo quando são evidentes as situações em que a fronteira entre piada e as agressões verbais (xingamentos e humilhações) já foi ultrapassada, nota-se uma tendência a naturalizar os conflitos, o que resulta numa desqualificação em relação às situações de violência física, tal como relatado por Abramovay (2002).

Consequentemente, em muitas escolas, as agressões verbais não se constituem como “problemas” para os professores e gestores, que restringem as sanções escolares às situações de confronto físico, ainda assim, dependendo de quem esteja envolvido nelas. O envolvimento de profissionais da escola tende a ocorrer mais para apartar as brigas ou para o acionamento de instituições de segurança, geralmente, guardas municipais e policiais militares.

Tendo em vista a opção dos gestores da escola, na maioria dos casos envolvendo os olhares, xingamentos e insultos, a violência e a agressão física, em deixar passar em branco essas situações sem que haja uma problematização dos seus significados, torna-se corrente que as agressões morais ou físicas se apresentam como os recursos privilegiados para os alunos conseguirem restituir sua imagem pessoal no contexto da escola. Caso sejam bem-sucedidos nas situações de confronto físico, os antes desmoralizados agredidos obtêm reconhecimento entre seus colegas, ganhando prestígio e *status*, o que legitima a violência como mecanismo de resolução de conflitos de gênero na escola.

Com a presença cada vez maior da sociabilidade *on-line* na construção das relações de gênero entre os jovens (Petrosillo, 2016; Vasconcelos et al., 2017), essa situação tende a ser potencializada, já que era comum que os alunos filmassem ou fotografassem as brigas para expô-las em aplicativos e redes sociais, através da internet, aumentando o número de espectadores possíveis e criando outro espaço de visibilização dos conflitos, antes invisibilizados pela forma escolar de administrá-los.

²⁰ Corresponde a um “conceito que realça as duas características principais do fenômeno: (1) trata-se de uma agressão objetiva a direitos que não pode ser adequadamente traduzida em evidências materiais; e, (2) sempre implica uma desvalorização ou negação da identidade do outro” (Cardoso de Oliveira, 2008, p. 136).

Considerações finais

A escola constitui-se num campo de tensões que podem ser observadas em diferentes dimensões, quais sejam, as práticas políticas associadas à definição de legislações e de políticas públicas, e as práticas pedagógicas que costumam ser analisadas a partir dos processos de socialização e transmissão de conteúdos.

Neste artigo pretendemos analisar como os conflitos nas escolas estão associados aos processos de delimitação de identidade de gênero. Com isso, como Scott (1989) propôs, esperamos ter colaborado para a compreensão de como as instituições incorporam o gênero em sua organização e funcionamento, assim como o papel que a escola cumpre no processo de generificação que estabelece os modelos de masculinidade e feminilidade na sociedade brasileira.

A partir dos conflitos de gênero que pudemos acompanhar, pôde-se concluir que várias brigas entre os estudantes são motivadas por concepções de masculinidade e feminilidade que se baseiam na dicotomia do sexo, associada aos aspectos biológicos, que são influenciados por uma moralidade que classifica determinados comportamentos sexuais fora do controle social androcêntrico como não legítimos no grupo (Vale de Almeida, 2003), o que reafirma a dicotomia público/doméstico que marca os processos de construção de identidade de gênero no país. Portanto, as interações na escola tendem a reproduzir o binarismo masculino/feminino em todo processo de escolarização. Por não se constituir em um espaço de valorização da diversidade sexual, observam-se inúmeras situações de invisibilização de homossexuais, lésbicas, bissexuais e transgêneros no espaço escolar, que somadas aos insultos e às agressões físicas motivadas por conflitos de gênero acabam por consolidar o heterossexismo, caracterizado pela “promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação simulada da homossexualidade” (Welzer-Lang, 2001, p. 467).

Esses processos atingem de forma diferenciada estudantes e profissionais de educação, mas nota-se que ambos, quando estão na condição de vítimas, não encontram apoio na escola para denunciar as agressões e reivindicar seus direitos. Mesmo sendo um espaço majoritariamente gerido por mulheres, reproduz-se a opressão, o silenciamento da orientação sexual e a submissão do feminino frente ao masculino, reproduzindo o ideário de uma sociedade sexista (Bourdieu, 2011).

A forma pela qual os conflitos se apresentam na escola é fundamental para o estabelecimento de formas institucionais de administração de conflitos. Em primeiro lugar é preciso compreendê-los em seus contextos e que atores estão envolvidos. Nos casos analisados o que se observou comumente foi que os profissionais que atuam no ambiente escolar (professores, diretores, coordenadores, inspetores, etc.) se dividem em duas posturas: 1) optam por ignorar os conflitos de gênero, considerando que não faria parte de suas responsabilidades intervir nos casos; ou 2) intervêm nos eventos a partir de uma perspectiva de vitimização de uma das partes, que expressa uma naturalização da desigualdade de gênero.

A ausência de mediação dos profissionais da escola nesses eventos representa um reforço de cenários nos quais os conflitos envolvem os próprios estudantes, seja como agressores e vítimas, seja como expectadores dos conflitos. Ao se desconsiderar que “as brigas, conflitos e desavenças representam, muitas vezes, elementos desestruturadores dos grupos de afinidade” (Villas, 2009, p. 105), os profissionais da escola tendem a menosprezar esses processos de interação, sem perceber que pode haver uma relação direta entre os modos pelos quais as crianças e jovens se sociabilizam com as formas de vinculação, e até submissão, em face das demandas da escola.

A ausência de intervenção nos conflitos não é generalizada, mas, quando acontece, expressa uma concepção de interação social sem considerar a dimensão normativa que a constitui (Cardoso de Oliveira, 2010), que está intrinsecamente relacionada a permanentes disputas sobre direitos. Qualquer relação social que envolva interações frequentes e continuadas, que sejam relevantes para os envolvidos, serão marcadas pela explicitação de conflitos em um dado momento.

É preciso lembrar que Simmel (2006) destaca que o caráter democrático da sociabilidade só se constrói a partir da artificialidade do “mundo da sociabilidade”, ou seja, depende da construção de condições sociais que favoreçam a equivalência de posições e *status* entre os indivíduos que se sociabilizam, já que os grupos tendem a privilegiar processos simétricos de interação.

Lamentavelmente, salientamos que as ações de administração institucional de conflitos mostram-se pouco relacionadas à técnica de construção de regras coletivas, que poderiam possibilitar uma convivência mais democrática e plural. Pelo que vimos, de certa forma, elas tendem a reproduzir medidas repressivas que, de alguma maneira, naturalizam as desigualdades de gênero e legitimam uma visão de mundo sexista.

Essa situação pode ser caracterizada como uma “violência da escola”, nos termos propostos por Charlot (2002), ou seja, uma violência simbólica que atinge os discentes pela forma como os mesmos são tratados. Inicia-se assim um ciclo de violências na instituição escolar. Sob a forma de “violência na escola”, passamos a observar conflitos que se produzem dentro do espaço escolar, mas cuja origem é externa. A escola revela-se um palco para a explicitação de problemas, entre sujeitos ou entre grupos, que poderiam ter ocorrido em qualquer outro local. Essa é a justificativa que se aciona para não administrar os conflitos e legitimar a presença de policiais e/ou guardas municipais no ambiente escolar, sem se avaliar se esses profissionais estão preparados para lidar com os conflitos ou se os procedimentos adotados são adequados aos contextos escolares.²¹ Com isso tem-se o reforço do ciclo, que parece ampliar cada vez mais a manifestação de agravamento dos conflitos.

A construção de estratégias de administração de conflitos mais dialógicas é algo previsto nos documentos que orientam a educação nacional, no entanto observa-se que a redução da conflitividade social esbarra na dificuldade que é o engajamento dos docentes e dos gestores escolares, que muitas vezes não têm qualquer articulação entre a escola e a sociedade, o que poderia transformar o espaço escolar num ambiente mais acolhedor aos estudantes.

Os silenciamentos sobre os conflitos de gênero na escola levam a uma situação em que os sujeitos sociais que compõem o cenário da diversidade sexual sejam apenas o homem *versus* a mulher. Nesse contexto, a escola acaba por ressaltar o binarismo e transforma em desigualdades substanciais os modelos socialmente aceitos e recomendados para meninos e meninas, sem que os atores se deem conta que a invisibilidade dessas moralidades afeta diretamente os modos de gerenciar as políticas educacionais no que se refere à promoção da igualdade a partir do respeito às diferenças.

Ao fugir das discussões e debates a respeito dos conflitos de gênero, a escola renuncia ao lugar de estabelecimento de uma retórica construída a partir da própria diversidade, repleta de nuances e classificações, que devem espelhar a vivência de alunos e alunas, professores e professoras, gestores e gestoras.

²¹ Uma terceira situação se faz presente, a qual Charlot (2002) denomina de “violência à escola”. Trata-se dos eventos relacionados aos danos provocados ao patrimônio escolar, às atividades da instituição escolar e aos insultos e agressões físicas aos docentes.

Referências

- ABRAMOVAY, M. (Org.). *Escola e violência*. Brasília: Unesco, 2002.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.
- AUAD, D. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BECKER, H. A pesquisa em escolas urbanas. *Enfoques*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2013.
- BESSA, K. A. M. “Gender trouble”: outra perspectiva de compreensão do Gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 4, p. 261-267, 1995.
- BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 203-230.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. Existe violência sem agressão moral?. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 23, n. 67, p. 135-146, 2008.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. A dimensão simbólica dos direitos e a análise de conflitos. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 451-473, 2010.

CEFAÏ, D. Qu'est-ce qu'une arène publique? Quelques pistes pour une approche pragmatiste. In: CEFAÏ, D.; JOSEPH, I. *L'Héritage du pragmatisme: conflits d'urbanité et épreuves de civisme*. Paris: Éditions de l'Aube, 2002. p. 51-82.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

DAMATTA, R. Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina. In: CALDAS, D. (Org.). *Homens: comportamento, sexualidade, mudança*. São Paulo: Senac, 1997. p. 31-49.

DAUSTER, T. “Um outro olhar” – entre a antropologia e a educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 38-45, 1997.

DAUSTER, T. “Sobre etnografia e educação”: quais as perspectivas e dilemas?. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 1-15, 2008.

DUARTE, L. F. D. Identidade social e padrões de agressividade verbal em um grupo de trabalhadores urbanos. In: LOPES, J. S. L. (Org.). *Culturas e identidade operária: aspectos da cultura da classe trabalhadora*. Rio de Janeiro: Marco Zero: UFRJ, 1985. p. 171-201.

EILBAUM, L. “O bairro fala”: conflitos, moralidades e justiça no conurbano bonaerense. São Paulo: Hucitec: Anpocs, 2012.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’?. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

FAGUNDES, T. C. P. C. (Org.). *Ensaio sobre gênero e educação*. Salvador: EDUFBA, 2001.

FISCHER, M. *Iran, from religious dispute to revolution*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

GOFFMAN, E. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUEDES, S. L. Por uma abordagem etnográfica dos contextos pedagógicos. In: GUEDES, S.; CIPINIUK, T. (Org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa: Faperj, 2014. p. 7-10.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

GUSMÃO, N. M. M. Por uma antropologia da educação no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 259-265, 2010.

JACKSON, P. W. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

KANT DE LIMA, R. Polícia, justiça e sociedade no Brasil: uma abordagem comparativa dos modelos de administração de conflitos no espaço público. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 1, n. 13, p. 23-38, 1999.

KANT DE LIMA, R. Administração de conflitos, espaço público e cidadania: uma perspectiva comparada. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 11-16, 2001.

LOURO, G. L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 172-182.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAC AN GHAILL, M. *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press, 1994.

MAIA, B. “Matéria de caderno”: jocosidade e evitação nas aulas de ensino religioso em uma escola pública. In: GUEDES, S.; CIPINIUK, T. (Org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa: Faperj, 2014a. p. 163-183.

MAIA, B. *Vida de escola: autoridade, carisma e performance em uma escola pública*. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia)–Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014b.

MARTINO, W. Boys and literacy: exploring the construction of hegemonic masculinities and the formation of literate capacities for boys in the English classroom. *English in Australia*, Melbourne, n. 112, p. 11-24, 1995.

MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MIRANDA, A. P. M. “Motivo presumido: sentimento”: identidade religiosa e estigmatização escolar no Rio de Janeiro. *Dilemas*, Rio de Janeiro, v. 1, série especial, p. 139-164, 2015.

MIRANDA, A. P. M.; MAIA, B. Ensinar religião ou falar de religião? Controvérsias em escolas públicas do Rio de Janeiro. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 80-97, 2014.

MONTERO, P. Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 167-183, 2012.

MOTA, F. R. *Cidadãos em toda parte ou cidadãos à parte?: demandas de direitos e reconhecimento no Brasil e na França*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

NANES, G.; LEITÃO, M. R. F. A.; QUADROS, M. T. (Org.). *Gênero, educação e comunicação*. Recife: Editora Universitária da UFRPE: Editora UFPE, 2016.

NÓVOA, A. *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: FPCEUL, 1990.

OGBU, J. U. School ethnography: a multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 12, n. 1, p. 3-29, 1981.

PINTO, N. M. Juventude, conflitos e consensos: estudo de caso em duas escolas. In: GUEDES, S.; CIPINIUK, T. (Org.). *Abordagens etnográficas sobre educação*: adentrando os muros das escolas. Niterói: Alternativa: Faperj, 2014. p. 83-96.

PETROSILLO, I. R. Esse nu tem endereço: o caráter humilhante da nudez e da sexualidade feminina em duas escolas públicas. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia)–Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. Sistemas africanos de parentesco e casamento – Introdução. In: MELATTI, J. C. (Org.). *Radcliffe-Brown*: antropologia. São Paulo: Ática, 1978. p. 59-161.

RESENDE, J. M. *A sociedade contra a escola?*: a socialização política escolar num contexto de incerteza. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

ROSISTOLATO, R. P. R. Orientação sexual com “jeitinho” brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2007.

SCOTT, J. W. Gender: a useful category of historical analyses. In: SCOTT, J. W. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press, 1989. p. 28-52.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SIMMEL, G. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

TOLEDO, L. H. Por que xingam os torcedores de futebol?. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 3, p. 20-29, 1993.

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

VALE DE ALMEIDA, M. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. 2. ed. Lisboa: Fim de Século, 1995.

VALE DE ALMEIDA, M. Antropologia e sexualidade: consensos e conflitos teóricos em perspectiva histórica. In: FONSECA, L.; SOARES, C.; VAZ, J. M. (Org.). *A sexologia, perspectiva multidisciplinar*: vol. II. Coimbra: Quarteto, 2003. p. 53-72.

VARGAS, J. R. Meninas não brigam? Posturas diferenciadas na escola contemporânea. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 167-180, 2010.

VASCONCELOS, O. S. et al. Vitrine virtual: comunicação, práticas corporais e sociabilidade no Grindr. *Verso e Reverso*, São Leopoldo, v. 31, n. 76, p. 36-45, 2017.

VILLAS, S. *Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de Ensino Médio/Técnico*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

WARREN, S. Who do these boys think they are? An investigation into the construction of masculinities in a primary classroom. *International Journal of Inclusive Education*, v. 1, n. 2, p. 207-222, 1997.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

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

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017

A AGÊNCIA DA NOÇÃO DE *BULLYING* NO CONTEXTO BRASILEIRO A PARTIR DA ETNOGRAFIA DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Juliane Bazzo*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: O artigo discute a agência da noção de bullying na atualidade brasileira, ancorado na etnografia das vivências escolares de um estudante de uma instituição pública de ensino, situada no estado do Rio Grande do Sul (Brasil). A narrativa etnográfica das experiências desse aluno é potente em evidenciar ambiguidades que permeiam hoje o agenciamento do bullying, obscurecidas nos debates públicos atuais devido à credibilidade científica desse conceito. Tais ambivalências reportam a existência de vítimas de bullying mais legítimas que outras; a prerrogativa de um discurso de respeito às diferenças em detrimento do questionamento de desigualdades; além da operacionalidade coeva do bullying com outros construtos de eficácia contemporânea, como a medicalização.

Palavras-chave: agência, bullying, escola, etnografia.

Abstract: The article discusses the agency of bullying notion in the Brazilian reality, anchored in the ethnography of school experience of a student in a public educational institution, located in the Rio Grande do Sul State (Brazil). The ethnographic narrative of this child trajectory is powerful to evidence ambiguities that permeate today the bullying agency. These ambiguities are obscured in the current public debate due to the scientific credibility of the concept. Such ambivalences report the existence of victims of bullying more legitimate than others; the prerogative of a speech about the differences to the detriment of the question about inequalities; besides the coeval operability of bullying with other constructs with contemporary efficiency, like the medicalization.

Keywords: agency, bullying, ethnography, school.

* Doutoranda em Antropologia Social (bolsista CNPq). Contato: bazzojuliane@gmail.com

Uma criança restou sozinha na sala de aula depois de encerrada a reunião de boas-vindas entre pais, estudantes e a professora naquele primeiro dia do ano letivo, quando eu também começava meu trabalho de campo em uma escola da rede pública. Intrigada com a cena, a docente interpelou o garoto imóvel, sentado em uma das carteiras: “Você não vai para casa? As aulas começam só amanhã.” O menino afirmou estar sozinho e explicou que a tia responsável por ele não tinha comparecido à reunião de logo antes. A cuidadora do garoto se encontrava no trabalho e somente viria apanhá-lo após finalizado esse expediente. Isso mudou os planos da professora de ir embora mais cedo, para tomar conta de seu novo aluno. Assim conheci Lucas, que ali estava para iniciar seu processo de alfabetização.¹

Conforme as atividades letivas ganharam ritmo, a despeito da dificuldade de se concentrar, os progressos na aprendizagem de Lucas aos poucos iam aparecendo e deixando para trás aquela criança que, quando chegou à escola tempos antes, mostrou não terem lhe ensinado em casa coisas singelas, como os nomes das cores. Entretanto, uma interjeição por ele vociferada sempre ecoava em minha mente ainda horas depois de deixar o terreno de pesquisa: “Ninguém gosta de mim aqui, profe!”² Essa frase foi dirigida a mim incontáveis vezes durante o período em que convivi com Lucas. Tal exclamação conduziu-me, com o passar dos dias imersa na escola, a um olhar atento sobre essa criança, para buscar elementos entre aqueles que a rodeavam capazes de explicar a rejeição cotidianamente verbalizada.

Lucas se encontrava sob a guarda de uma tia, que havia criado a mãe dele. Sob alegação de portar um transtorno de humor, a mãe afirmou perante a justiça não possuir condições psíquicas suficientes para cuidar do filho naquele momento. A tia, por sua vez, embora não descreditasse da enfermidade,

¹ Este é um nome fictício que preserva a identidade e a intimidade do sujeito de pesquisa. Com essa mesma finalidade, algumas circunstâncias das experiências escolares do garoto foram modificadas sem, contudo, impactar o campo semântico coberto pelos fatos. A atuação como pesquisadora na turma de alunos na qual esse estudante estava inserido recebeu referendo tanto da direção escolar quanto dos pais e responsáveis, por intermédio da exposição da proposta de estudo, seguida da assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido. Ademais, importa mencionar que minhas descrições etnográficas atentam para o anonimato dos membros da equipe pedagógica, o que implica a exposição não aberta de aspectos das conjunturas nas quais eles, confidentemente, compartilharam comigo informações da rotina escolar.

² “Profe”, diminutivo de professora, configura um vocativo empregado tanto por alunos quanto por docentes, no cotidiano da comunidade escolar. As crianças com quem convivi identificavam-me como uma professora e, em virtude disso, aplicavam esse termo também a mim.

tinha ressalvas perante a sobrinha que, segundo ela, não tomava as medicações prescritas regularmente, vivia em festas, gastava aquilo que não tinha em adereços caros e já havia engravidado outras vezes por descuido. O pai de Lucas, por seu turno, mesmo engajado em outro casamento e responsável por uma prole numerosa, informou que aceitava ter Lucas sob seus cuidados. Mas nem a mãe, nem a tia consentiram, tendo em vista o pagamento da pensão paterna não estar em dia.

Embora de posse da guarda, a tia demorou-se a assumir a educação diária do garoto que, no início da vida escolar, ia ao colégio com roupas inadequadas a cada estação, não possuía materiais mínimos de estudo, nem recebia acompanhamento nas tarefas de casa. Além disso, costumava trazer como brinquedos pedrinhas da rua, folhas de árvores, chicletes mascados, dentre outras miudezas que, se para ele eram pequenos tesouros, aos adultos não passavam de lixo. A certa altura, contudo, a tia procurou a escola e comunicou à equipe pedagógica que assumiria em efetivo a criação de Lucas, paradoxalmente, já sob sua responsabilidade.

Segundo a cuidadora, em sua residência – onde vivia também com o marido e um filho adolescente –, não mais repreenderiam o menino com a ameaça de o devolverem para a mãe. Informou estar providenciando os materiais escolares pendentes na rotina do garoto, como também acompanhando os deveres extraclasse. Entretanto, explicou ter dificuldades nesse processo: de um lado, porque ninguém em sua casa tinha muito tempo disponível – ela mesma se dividia entre dois empregos e bicos; de outro, porque Lucas estragava ou perdia muito do que lhe era dado.

A tia anunciou ainda que o garoto vinha frequentando um psicólogo do serviço de saúde pública; porém, deixou claro que sua grande esperança de resolução estava na consulta que tinha conseguido com um neurologista. A esse especialista, ela queria solicitar exames comprobatórios de que o menino possuía anomalias cerebrais de nascença, tendo em vista ser fruto de uma gestação com complicações. Para tanto, possuía como subsídio um parecer psicológico que dava por anormais tanto a inquietude rotineira quanto o desleixo de Lucas com seus pertences. Por fim, sinalizou sua vinda à escola para a homenagem do Dia das Mães, que se aproximava. No ano anterior, nem ela, nem a mãe de Lucas haviam comparecido a tal evento.

Se a história familiar de Lucas se revelava conturbada, não menos o foram seus primeiros tempos de colégio. O histórico escolar dele o descrevia

como uma criança excessivamente falante, agitada e desorganizada, perfil que o colocava como um possível portador de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Houve, por alto, a indicação de um diagnóstico, com o intuito de amenizar sua turbulência cotidiana com medicamentos apropriados, conjugados a um suporte psicopedagógico e ao apoio familiar.

De acordo com uma de suas ex-professoras, o comportamento do garoto gerava o afastamento dos colegas. Negavam-se a fazer atividades em equipe com ele, porque perturbava o ambiente e não tinha materiais em bom estado. A despeito disso, Lucas demonstrava uma generosidade ímpar: queria trabalhar em conjunto e, para isso, estava sempre pronto a emprestar seus poucos recursos escolares. Sabedora de meu tema de investigação, a docente afirmou, todavia, não vê-lo como protagonista de situações de *bullying*: quem desassossegava os colegas era ele, fato que não o enquadrava como vítima desse tipo de situação.

Minhas observações cotidianas deram conta de que, embora a aprendizagem de Lucas estivesse evoluindo, ainda que vagarosamente, seu entrosamento com os colegas não seguia no mesmo passo. Em sua turma daquele momento, tanto garotos quanto garotas exibiam uma visível repulsa a ele. Passei então a mapear em que linguagens essa aversão se manifestava, na busca por entendê-la.

O primeiro idioma identificado foi o de sujidade. As demais crianças usavam, constantemente, a palavra “nojo” para se dirigir a Lucas, por vários motivos: para assinalar que suas roupas não eram bem lavadas, que tinha piolhos, que abria a boca com comida dentro, que “coçava a bunda”. Tais observações não me pareciam críveis, posto que o menino comparecia à escola asseado, ao menos no intervalo em que lá estive.

Um segundo gênero vocabular mobilizado contra o garoto vinha da ordem do intelecto: o termo “burro” aparecia recorrentemente aplicado a ele. Em busca de opor-se a essa imputação, à medida que começou a avançar no processo de letramento, Lucas passou a comunicar em voz alta, diariamente, suas conquistas. Os colegas replicavam com dúvida e, junto disso, lançavam mão de um terceiro léxico acusatório, do âmbito da inconveniência. Afirmavam que Lucas era “chato”, porque não parava de falar, metia-se em conversas alheias e desafiava coisas ditas pelos colegas. Em virtude disso, os dias de estudos por mim observados marcavam-se por uma verdadeira salva de “fica quieto, Lucas!”, “para, Lucas!”, “sai daqui, Lucas!”.

Numa certa ocasião, a professora da turma precisou se ausentar rapidamente e fiquei sozinha com os alunos. Tiveram um desentendimento, cujo pivô era Lucas. Percebi um crescente no tom das vozes e, a fim de acalmar os ânimos, resolvi intervir com um pedido de serenamento. Uma garota se aproximou de mim e disse, decidida: “Profe, eu quero falar. Ninguém gosta dele aqui. É assim profe, quando alguma coisa da gente cai no chão, a gente não quer que ele pegue, mas ele pega.” A menina referia-se a uma tentativa de gentileza de Lucas, algo realmente comum no seu comportamento, apesar do desprezo recebido. Ele pedia licença, dizia obrigado, estava sempre pronto a ajudar quem quer que fosse e a dividir tudo que tinha.

Lucas tinha claro que essas posturas eram como senhas capazes de conduzi-lo às relações de sociabilidade que tanto almejava. Naturalmente evidenciadas por ele, tais disposições chamariam a atenção de qualquer observador, tendo em vista que, a outras crianças, precisavam ser permanentemente lembradas e exigidas. Os colegas, contudo, não encaravam as atitudes de Lucas como polidez. Ao contrário, a leitura que tinham delas fazia com que, muitas vezes, o garoto fosse culpado por faltas não pretendidas. Este, então, constituía um quarto idioma empregado contra Lucas: o da expiação. O garoto, dessa forma, recebia exclusivamente dos demais a responsabilidade por diversos incidentes que subvertiam as normas de sala de aula, obviamente não provocados por ele sozinho.

A certa altura da convivência com a turma, a professora pediu-me uma conversa privada – estava curiosa em saber o que eu vinha observando e refletindo como antropóloga. Em dado momento do diálogo, questionei a opinião dela a respeito da animosidade da turma em relação a Lucas. A docente, ainda num estágio de conhecimento do grupo diante das primeiras semanas letivas, disse ter notado uma certa antipatia, mas não desmedida. Ademais, esboçou simpatia à investigação de uma possível diagnose em TDAH, já anteriormente cogitada na escola.

Não obstante, uns dias após essa interlocução, a educadora decidiu colocar em prática um experimento, dialogado comigo: formou, ela mesma, duplas de trabalho, algo que os alunos vinham fazendo à vontade. A garota apontada para trabalhar com Lucas, ao se sentar ao lado dele, de imediato abriu seu estojo e o colocou de pé, para formar uma pequena parede entre ela e o colega. Assim que visualizou a barreira, a professora dirigiu-se até eles e a desmontou.

A rejeição, entretanto, ficou mais evidente quando a turma desenvolvia os presentes a serem entregues no Dia das Mães, numa grande mesa composta

com as carteiras, que deixava os estudantes frente a frente. Lucas pediu que um colega lhe alcançasse a cola, mas foi ignorado. Pediu novamente. O garoto então lhe disse: “Espera aí.” E indagou os outros: “Alguém precisa da cola antes?” A professora, ao presenciar a situação, interviu energicamente: “O Lucas pediu a cola. Que falta de respeito! Você gostaria que fizessem isso com você? O Lucas sempre empresta as coisas dele, que eu sou testemunha.” Apesar desse incidente, Lucas permaneceu firme na confecção de seu presente, deveras empolgado com a sinalização de que a tia viria à homenagem.

Também para essa data especial, as crianças estavam ensaiando uma música que iriam cantar e dançar. Entusiasmado, Lucas dava giros de bailarino no meio da coreografia. Não demorou, porém, para os meninos afirmarem: “O Lucas faz balé!”; “É coisa de bichinha, de menininha!” O deboche foi se intensificando e incomodou uma das garotas que, a dada altura, explodiu: “Se o Lucas faz balé, que é que tem, deixa ele!”

As piruetas de Lucas, para mim, emergiam como um retrato da sua personalidade. No dia a dia escolar, não conseguia ver um garoto portador de nenhuma síndrome. Convivia com um menino alegre, ávido por criar laços afetivos para os quais os colegas não lhe davam oportunidade. Brincar era com ele mesmo, seja lá do que fosse – corrida, teatro, jogos mil –, muito embora tivesse que pedir permissão aos companheiros para participar, como pude presenciar.

A fala intermitente, portanto, configurava a forma de Lucas responder a indiferença continuada de que era alvo, em casa e na escola. Mas, incansavelmente, ele tentava estabelecer vínculos. Certa feita, apareceu no colégio com um boné. Logo constatee se tratar de um recurso para se aproximar dos garotos dominantes da turma, que sempre trajavam modelos sofisticados desse acessório. Lucas, entretanto, não alcançou sucesso: seu boné fazia propaganda de uma loja e, aos olhos dos colegas, era simplório. O garoto, porém, pareceu não se dar conta: passou a usar o boné seguidamente, o qual, orgulhosa e constantemente, ajeitava sobre a cabeça.

A singeleza de Lucas, de fato, desafiava a turma. Numa determinada ocasião, acompanhei uma atividade, apoiada por um livro didático, que apresentava diferentes imagens de crianças: uma ruiva, outra loira, uma negra, outra cadeirante. A professora solicitou, a partir disso, que cada estudante apontasse com qual delas mais se parecia. Rapidamente, Lucas levantou o dedo e respondeu que se assemelhava ao garoto negro fotografado. “Porque eu sou marrom”, afirmou. A resposta de Lucas agilmente repercutiu: fez com que

crianças brancas vinculassem, verbalmente, outros colegas pardos à mesma foto. As negações foram imediatas. Afirmou um garoto: “Ele é negro, eu não. Não sou parecido com nenhuma dessas crianças.”

Finalmente, chegou o dia da homenagem às mães. Observei a chegada das famílias que, aos poucos, lotaram as cadeiras dispostas no pátio da escola para os espectadores. Somente consegui avistar Lucas quando já estava junto de sua turma, para iniciarem o espetáculo que tinham ensaiado por dias. Todos estavam elegantes e a apresentação, cercada de *flashes* dos pais, foi graciosa. Na parte final, cada criança deixava o palco em direção à sua mãe, para abraçá-la e presenteá-la. Nesse momento, meus olhos vidraram em Lucas. Ele saiu correndo, contornou sem parar toda a plateia e voltou ao tablado para finalizar a coreografia com seus colegas. Lucas havia cantado e dançado para ninguém. A tia não compareceu ao evento, tampouco a mãe. Uma vizinha o levou até a escola para que pudesse participar. Mas qual a eficácia de um rito dessa natureza se aquela que exerce o papel materno não está presente?

Nesse dia, cumprimentaram-me alegremente os pais de uma aluna nova, cujo ingresso na turma de Lucas tinha ocorrido há poucas semanas. A família vinha de outra região do país. Quando já havia migrado minhas observações para outro grupo no interior da escola, reencontrei numa dada ocasião a professora do garoto, que afirmou ter algo para me contar: relatou-me que a estudante novata a procurara, com uma revelação. “Profe, a turma toda está combinando de bater no Lucas. No recreio, ficam falando que ele mora no lixo, que é pobre e que ninguém pode encostar nele, porque a pele dele é podre. Isso é *bullying*, profe! Sabe, no começo, eu não gostava do Lucas, porque diziam que ele era apaixonado por mim. Mas aí eu contei pros meus pais e eles me disseram que eu tenho que me dar bem com o colega”, desapareceu a menina.

Diante disso, a docente sentiu que precisava tomar uma providência rápida. Suspendeu o programa, organizou os alunos em círculo e anunciou a atividade do dia, apoiada por um boneco como mascote: “Hoje nós vamos conversar com esse nosso amiguinho. Ele vai passar pela mão de cada um e todos vão contar o que está ocorrendo com relação ao Lucas.” As crianças resistiram um pouco a falar, mas logo começaram a relatar os acontecimentos retratados pela aluna nova. Mesmo aquelas que tentaram ficar caladas, não conseguiram assim permanecer, posto que seus nomes foram surgindo, delimitando a necessidade de explicações.

Após ouvir as falas, a professora repreendeu o grupo enfatizando a necessidade do respeito que, apesar de quaisquer diferenças, era um direito e um dever igual a todos eles. Então, motivados por ela, os colegas um a um pediram desculpas a Lucas. A educadora indagou pela aceitação do garoto que, com seu típico altruísmo, acatou as escusas. Ao final de tudo, relatou-me a docente, Lucas demonstrou-se claramente lisonjeado por, naquele dia, ter estado no centro das atenções de todos ao seu redor.

O pano de fundo da narrativa

A descrição das vivências escolares de Lucas resulta do trabalho de campo etnográfico por mim realizado, entre 2014 e 2015, em uma instituição estadual de ensino público. Trata-se de uma entidade educacional voltada a camadas populacionais médias da região dos municípios circunvizinhos de Gramado e Canela na Serra Gaúcha, onde morei por três anos. A imersão no dia a dia dessa escola integra minha pesquisa de doutoramento em antropologia social, focada na “agência” (Ortner, 2007) da noção de *bullying* no cotidiano brasileiro, desde o contexto do estado do Rio Grande do Sul.

Bullying designa em língua inglesa o ato decorrente do substantivo *bully*, que significa algo próximo a “brigão” ou “valentão” em português. De autoria atribuída ao sueco Dan Olweus (2006), professor e pesquisador do campo da psicologia na Universidade de Bergen, na Noruega, o *bullying* é um construto científico da década de 1970, que vem se alastrando mundialmente desde então, na função de nomear agressões de natureza intimidatória e repetitiva entre pares nos ambientes escolares. Pioneiramente, Olweus situou a identificação, o combate e a prevenção desse tipo de comportamento como uma questão de direitos humanos fundamentais nas modernas democracias.

No Brasil, o termo cunhado por Olweus experimenta uma vultosa popularização somente ao longo dos anos 2000. A essa altura, já havia transcendido, aqui e internacionalmente, a aplicação ao universo educacional. Seu mais famoso desdobramento reside no chamado *cyberbullying*, que consiste no *bullying* praticado via meios eletrônicos, dentre eles, os telefones celulares e as redes sociais virtuais. Porém, outras facetas, captadas ao longo do exercício etnográfico, vêm se destacando, dentre elas, o *bullying* étnico-racial, o *bullying* homofóbico e o *bullying* corporativo.

Nesse panorama, o estudo atenta para a atuação dos “empreendedores morais” (Becker, 2008): indivíduos, instituições, iniciativas e documentos responsáveis hoje por agenciar a noção de *bullying* numa variedade de contextos em nosso país e, dessa maneira, alavancar uma série de filosofias, políticas e práticas, orientadas para fins diversificados. Sob essa luz, as investigações etnográficas não se deram somente a partir da escola, mas incluíram a pesquisa em órgãos públicos e redes científicas especialmente na capital Porto Alegre, como também o monitoramento de conteúdos midiáticos, de produtos de mercado e de documentos de referência, tanto nacionais quanto internacionais, em que o *bullying* aparece como mote.

Trata-se, portanto, de uma etnografia “multilocalizada” (Hannerz, 2003) que, por intermédio da inserção em “esferas de valor distintas”, procura pensar sobre moralidades a gravitar em torno de “manifestações empíricas” (Cardoso de Oliveira, 1994) do agenciamento da noção de *bullying* no cenário brasileiro. A investigação desenvolvida desde essas diferentes instâncias se costura pelo pressuposto de que entre elas há “conexões” (Strathern, 2014), de ordem holográfica e complexa, capazes de se tornarem visíveis e problematizadas etnograficamente.

Entretanto, é mister mencionar que, nesse trabalho de campo multifacetado, a escola operou como uma espécie de “ego” (Mayer, 1987) a mobilizar e orientar as reflexões sobre todos os demais contextos enredados, isso pelo fato de o conceito de *bullying* originar-se e propagar-se, principalmente, pela identificação de sociabilidades conflituosas entre estudantes no interior de instituições de ensino. Desse modo, a etnografia reserva especial atenção às “práticas culturais” infanto-juvenis cristalizadas contemporaneamente nas chamadas “zoeiras” nas escolas (Pereira, 2010). Por intermédio desse termo, crianças e jovens estudantes de regiões brasileiras diversificadas têm definido suas relações de “socialidade jocosa”, as quais contemplam, mas não se restringem, a “gozações” de feitio discriminatório classificadas como *bullying*.

O debate antropológico sobre a agência do *bullying* junta-se, dessa forma, a uma discussão clássica na disciplina, principiada por Radcliffe-Brown (1973), acerca da ambivalência que perpassa todo o tempo o exercício da jocosidade. Nesse âmbito, as fronteiras entre reciprocidade e animosidade se revelam deveras fluidas, sempre relacionadas a contextos socioculturais determinados. Em campanhas de combate à intimidação nas escolas, acompanhadas por mim nas diferentes instâncias etnografadas, constatou-se a presença

de certos *slogans* explorados à exaustão, como “*Bullying* não é brincadeira” ou “*Bullying*, brincadeira sem graça”. Percebe-se, a partir disso, que o construto coloca hoje em discussão aberta as sutilezas existentes entre o ato de “rir de” e de “rir com” (Lagrou, 2009).

Ao considerar os espaços de aprendizagem como ambientes precípuos de estudo, a pesquisa em questão segue a tônica de uma recente coletânea organizada por Guedes e Cipiniuk (2014), a qual objetivou reconhecer e fomentar investidas antropológicas que ultrapassem os “muros das escolas” e, desse modo, produzam uma mirada etnográfica dos “contextos pedagógicos”. Esse viés analítico, que vem crescendo em notoriedade, não reuniu apreciações expressivas nos primórdios da aproximação entre os campos da antropologia e da educação. Tal interface, a começar dos anos 1990, tradicionalmente debruçou-se sobre os temas da escolarização indígena, da inserção de conteúdos das ciências sociais nos currículos escolares e da etnografia como método de pesquisa em educação (Gusmão, 2014).

Inserida nessa linha de abordagem mais recente, minha investigação de doutoramento visualiza a escola como um domínio social privilegiado para refletir sobre a “economia moral” (Fassin; Rechtman, 2009) em meio à qual o conceito de *bullying* desponta na contemporaneidade brasileira. Sob tal lógica, o *bullying* perfaz mais que um construto científico a nomear comportamentos que, indubitavelmente, não são uma novidade nos meios educacionais.

Trata-se de uma categoria a comunicar sensibilidades específicas sobre violência, sofrimento e reparação hoje existentes em nosso país, como parte do lado ocidental do mundo. Logo, essa noção traz consigo um novo vocabulário, desencadeador de “efeitos performativos” sobre a realidade. Esses impactos têm ultrapassado os propósitos acadêmicos pensados para o termo e revelado a “inteligência social dos atores”, a explorar no dia a dia a “dimensão tática” do construto (Fassin; Rechtman, 2009).

Vidas, dispositivos e moralidades

A imersão cotidiana enquanto etnógrafa no contexto educacional possibilitou a observação sistemática de trajetórias escolares como aquela do menino Lucas, descrita na abertura deste artigo. Esse conjunto de vivências é aqui interpretado como uma “história minúscula” (Foucault, 2003): reúne experiências protagonizadas no dia a dia por um indivíduo comum, etnograficamente

potentes porque viabilizam a análise acerca das vicissitudes a permear os encontros dos sujeitos com o “poder”, em interações maquinadas por uma série de instituições, aparatos e práticas.³

Nesse sentido, Biehl (2008, p. 416) assinala que a etnografia centrada nas experiências de pessoas específicas “nos ajuda a capturar a lógica das infra-estruturas [sic] cotidianas que fazem com que certas vidas ganhem forma e outras sejam impossibilitadas”. À luz de tais apontamentos, argumenta-se aqui que o *bullying* atravessa um momento da trajetória escolar de Lucas sob a forma de um “dispositivo *psi*” de feições neoliberais (Rose, 2011), resultante da marcha do “processo civilizador” ocidental contemporâneo, a um só tempo cultural e psíquico (Elias, 1994).⁴

Em uma etnografia acerca da atuação rotineira da polícia francesa, Fassin (2013) constata que, ao longo da história das nações ocidentais, as agressões físicas exercidas para além dos equipamentos estatais de força foram objeto privilegiado de repressão e penalização. As investidas morais, por sua vez, cujos limites são menos palpáveis, não emergiram em mesma intensidade como alvos de controle e sanção, embora sempre presentes. Desse modo, a “violência moral” pôde ser levada a cabo no caminhar do tempo como uma espécie de “violência substituta”, de bastidores.

Esse desenvolvimento encontrou na escola um espaço ímpar. Bourdieu e Passeron (1996) estabelecem uma homologia entre o “monopólio estatal do exercício legítimo da violência física” e o “monopólio escolar da violência simbólica legítima”. Alicerce do projeto civilizatório ocidental, a ação pedagógica moderna, no decorrer dos séculos XVIII e XIX, pôde disciplinar populações inteiras para o trabalho industrial e, ao mesmo tempo, promover a “reprodução circular de hierarquias sociais” em favor das classes dominantes.

Para tanto, lançou mão de uma “violência simbólica”, um tipo de depreciação não aberta que, a longo prazo e brandamente, tornou certas significações

³ Importa lembrar que, para Foucault (1977, p. 89-90), o “poder” não é estritamente institucional, tampouco apenas estrutural, mas sim “o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. [...] [O] poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis.”

⁴ A acepção de “dispositivo” abraçada por Rose (2011) é aquela a perpassar a abordagem foucaultiana. Nesse sentido, é instrutivo o apanhado de Agamben (2005). Sumariza ele que um dispositivo somente atua como mecanismo de governo de sujeitos se estiver localizado em uma relação de poder específica; se for reconhecido como um saber legítimo – científico, no caso ocidental e se produzir abundantes “processos de subjetivação”. Do contrário, é “mero exercício de violência”.

legítimas e, simultaneamente, encobriu “relações de força” existentes no seio social (Bourdieu; Passeron, 1996). Logo, não surge estranha a demarcação do conceito de *bullying* exatamente a partir desse primeiro universo de socialização dos indivíduos modernos, no âmbito do qual alunos nada mais fazem que replicar entre si a violência moral presente no cerne da própria instituição.

A irrupção na atualidade ocidental de um debate em prol de mitigar agressões morais – no âmbito do qual o *bullying* se situa enquanto um destacado baluarte, junto de outras categorias como o “assédio sexual” (Vigarello, 1998) e a “violência psicológica” (Machado, 2013) – torna expostas justamente essas “margens” no modo de governar dos Estados-Nação (Das; Poole, 2008). Pois, ao mesmo tempo em que estabelece um “tabu” razoavelmente eficaz de controle do uso irrestrito da violência física, esse modelo não dá conta de extirpar “surto descivilizadores”, a ressurgirem continuamente com antigos ou novos contornos (Elias, 1994).

Delimitam-se, dessa maneira, contextos que impulsionam os estados nacionais a buscarem a ordem pública, porém, não se restringindo tão somente à lei e à coerção, mas lançando mão de uma crescente e avassaladora valorização do individualismo como princípio organizador no Ocidente. Nesse âmbito, passa a ter cada vez maior valor o “universo psicológico” de cada sujeito, com seus direitos e sofrimentos pessoais, substrato da mesma maneira essencial para a progressão de uma sensibilidade à “violência moral”, de teor psíquico (Vigarello, 1998).

A constituição dos estados democráticos modernos, a partir do século XVIII, funda-se na premissa do trato com indivíduos “intimidados a governar a si mesmos como sujeitos de liberdade e de responsabilidade” (Rose, 2011, p. 26). Para tanto, “artefatos” oriundos das psicociências nascentes no século seguinte elevaram-se como deveras favoráveis à administração de territórios e populações por essa via da subjetividade, dentro de um propósito civilizatório de manejar alteridades, evitar conflitos e promover pacificação social nas democracias.

Tal processo se desenrola pelo ingresso maciço desse gênero de mecanismo em domínios leigos, enquanto “psicologias da vida cotidiana”, de feição mais ético que técnico, propagadas pela atuação ordinária de legisladores, jornalistas, educadores, entre outros profissionais. O *bullying*, enquanto construto científico formatado no interior do campo da psicologia, é um exemplo atual desses “dispositivos *psi*”, cujos precursores foram os testes de inteligência, as

escalas de desenvolvimento, as avaliações de personalidade e os mapeamentos de desvios e riscos psicossociais, que descobriram nas escolas um espaço por excelência de aplicação (Rose, 2011).

Em meio um capitalismo avançado das últimas décadas do século XX, assiste-se à adesão pelos governos democráticos a uma “racionalidade” neoliberal, pautada pela ideia de “empreendedorismo”, em detrimento de administrações fundamentalmente estatais, entendidas como demasiado burocratizadas. Nesse cenário em que pessoas devem ser “empresárias delas mesmas”, a autoajuda e autodisciplina para a “qualidade de vida” tomam lugar ainda mais destacado junto dos “dispositivos *psi*” (Rose, 2011).

É nesse cenário que ganham vigor as chamadas “políticas de tolerância zero” que, alavancadas a partir dos Estados Unidos, passam a orientar a prevenção e o combate à violência, incluso nesse pacote uma cruzada contra o *bullying* nas escolas (Porter, 2013). Tal gênero de iniciativa trabalha pela delimitação de “tipos sociais” (Wacquant, 2007) – como o *bully* e o *bullied*, agressor e vítima, respectivamente – enquanto personagens centrais a serem identificados para garantir o bem-estar público. Esse tipo de política se detém em lapidar a responsabilidade e a moral dos ofensores enquanto indivíduos, por meio, por exemplo, do “aprendizado socioemocional” (Porter, 2013).

Sob essa lógica, fica em segundo plano no debate o impacto sobre mazelas sociais de contexturas político-econômicas de monta, tais como a saída de cena do Estado em favor de um desregulado avanço de mercados, a repercutir sobre níveis de pobreza, desigualdade e violência (Wacquant, 2007). As políticas estadunidenses para a mitigação do *bullying*, direta ou indiretamente inspiradoras de iniciativas do gênero pelo mundo, convidam assim a refletir, desde um olhar antropológico, sobre as distinções e as tensões existentes entre a “violência vivida” e a “violência representada” (Vigarello, 1998).

Dentro desse esforço, a tarefa de pensar sobre as íntimas articulações entre conhecimentos psicocientíficos e estratégias de governo no Ocidente não se mostra frutífera se norteadas tão somente pelos prismas de mera coincidência ou de pura conspiração. Rose (2011) advoga que, nesse contexto, faz-se necessário conferir “lugar de direito na história” tanto às associações deliberadas quanto àquelas formatadas pela casualidade, na medida em que as referidas articulações aspiram “à virtude tanto quanto ao lucro; seus interesses são geralmente o bem-estar público e a felicidade pessoal tanto quanto o progresso privado” (Rose, 2011, p. 147).

Nesse escopo, a antropologia não tem por tarefa asseverar se “dispositivos *psi*” como o *bullying* são bons ou maus em essência; cabe sim à disciplina a problematização, pela via do potencial etnográfico, das diversas e profundas ambiguidades a costurar as relações entre ciência, política e seres humanos.

Logo, este artigo não objetiva retorquir a realidade, a gravidade ou a banalização de determinadas práticas que, atualmente, são chamadas de *bullying*. Lastreado pelas vivências escolares de Lucas, preocupa-se em discutir, na esteira do que faz Hacking (2013) para o “abuso infantil”, como a noção de *bullying* aparece moralmente “moldada” por diferentes atores, que conferem a ela maior ou menor importância, ou simplesmente nenhuma ênfase, a depender da sua “rede de interesses”.

A presente reflexão, dessa maneira, interessa-se pelos efeitos que o processo classificatório de comportamentos fomentado por esse conceito engendra nos modos de ver o mundo e nele estar, desde a perspectiva de crianças, jovens e adultos, na atualidade brasileira.

Agências de adultos

Para os propósitos desta análise, surge iluminadora a perspectiva de “agência” delimitada por Ortner (2007), para quem quaisquer atores são dotados da capacidade de agenciamento, porém, em graus diferenciados e imprevisíveis, condicionados à natureza das relações de poder vigentes em cada contexto sócio-histórico. Na reflexão a seguir, ver-se-á que tal ótica se mostra assertiva para pensar a agência do *bullying* em torno das vivências escolares de Lucas.

Nesse quadro etnográfico, a noção de *bullying* se revela diretamente agenciada por uma colega de turma de Lucas, a qual delata à professora as intimidações que o garoto vinha sofrendo dos demais alunos do grupo. Entretanto, antes de focar analiticamente nos elementos dessa intervenção, parece pertinente tecer considerações a respeito da agência de dois outros atores presentes na narrativa – a tia-tutora e uma ex-professora – para quem o conceito de *bullying*, ao contrário, não surge significativo em relação aos dilemas diários de Lucas.

Desde a ótica da tia-tutora, o termo simplesmente não aparece. Do ponto de vista dela, Lucas está em dificuldades em virtude de suas próprias disfunções fisiológicas. Para a tia, a resposta para resolução dos problemas

enfrentados pelo menino reside na neurologia. A ex-professora do garoto, por sua vez, mobiliza o construto do *bullying* em negação, para afirmar não ver Lucas como alguém hostilizado pelos colegas. O uso do conceito pela educadora surge diretamente vinculado ao meu papel nessa interlocução, enquanto pesquisadora do *bullying* como uma categoria que conclama ao estabelecimento de posições e fronteiras, posto a um só tempo noção legitimamente científica e “poderosamente moral” (Hacking, 2013).

A exemplo da tia, para a docente, os embaraços da vida de Lucas advêm dele mesmo, de seu comportamento desassossegado que atrapalha o clima em sala de aula e gera revides por parte dos colegas. Em sustento de tal visão, levanta-se a possibilidade de um diagnóstico de TDHA, cuja aposta está em medicamentos apropriados como melhor alternativa à situação.

A tia e a educadora, embora não confirmem centralidade ao *bullying*, agenciam dois outros dispositivos que com ele têm atuado em uma “composição global”, noção esta cunhada por Ong e Collier (2005) para estimular o pensar antropológico sinérgico sobre “sistemas de governança” e “regimes éticos” decorrentes da onda neoliberal contemporânea de governo. Nesse panorama, estão em ação coeva com o *bullying* o “cerebralismo” (Azize, 2010) e a “medicalização” (Conrad; Barker, 2011).

Frutificada a partir das recentes descobertas da neurociência que pressupõem o cérebro como última fronteira para o conhecimento humano, a ideia de “cerebralismo” reporta-se a uma percepção contemporânea de indivíduo calcada nesse órgão enquanto “centro organizador” da racionalidade, da inteligência e da memória, como também das emoções, das crenças, da criatividade e da identidade de cada sujeito. Trata-se de uma acepção de pessoa que borra limites cartesianos historicamente nítidos entre o corpo e a mente, para submetê-los a um “monismo cerebral” (Azize, 2010).

Nesse quadro, verifica-se uma proeminência dos saberes neurocientíficos, cuja repercussão no Ocidente vêm remodelando tanto conhecimentos das psicociências quanto aqueles da educação. Em meu trabalho de campo no contexto escolar, pude ter uma amostra tácita disso: ao conversar com professores acerca da trajetória profissional deles, a vertente da neuropsicopedagogia emergiu com destaque dentre as aspirações e as escolhas recentes de especialização dos educadores. Há, nesse foco, um partidarismo pelo “progresso contínuo do sujeito”, como capaz de aperfeiçoar constantemente seu cérebro, órgão plástico no mais alto grau, pela via do aprendizado (Azize, 2010).

Em contrapartida disso, àqueles estudantes que não se alinham às expectativas tidas por “normais” no processo de ensino-aprendizagem, têm se reservado crescentemente o enquadramento em transtornos psicossomáticos e a prescrição de medicamentos, como medidas para ajudar o cérebro a funcionar “direito” para aprender “melhor”. Nesse contexto, ocupam papéis centrais o TDAH e o fármaco a ele vinculado, a Ritalina (Viégas; Harayama; Souza, 2015). Tal transtorno infanto-juvenil, conectado ao referido medicamento, foi largamente arregimentado nas instâncias escolares pelas quais naveguei como etnógrafa, com o intuito de delimitar providências para “crianças-problema”.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigorante no Brasil desde 2008, prescreve atenção especializada das escolas do país a alunos formalizados como portadores de TDAH. Esse reconhecimento tem se dado a partir da combinação de observações pedagógicas, avaliações psicológicas e exames neurológicos. Contudo, segundo educadores com quem dialoguei, mantém-se o desafio de fechar diagnósticos, dado que as marcas da “doença” não são evidentes no cérebro.

Atualmente, estão em curso uma série de mobilizações que buscam denunciar as facetas construídas do TDAH, delimitadas em prol de interesses monetários de uma poderosa indústria farmacêutica global (Viégas; Harayama; Souza, 2015). Apesar disso, a “medicalização” prossegue a passos largos, sinalizando uma “preferência social para tratar problemas humanos como sendo individuais ou clínicos [...], em vez de tratar das causas subjacentes de problemas sociais complexos e de sofrimento humano” (Conrad; Barker, 2011, p. 208).

Nesse quadro, categorias e produtos médicos, mais que solucionar enfermidades, têm operado enquanto “tecnologias morais” (Biehl, 2008) voltadas a domar comportamentos atualmente considerados desviantes e, por conseguinte, desafiadores à governamentalidade neoliberal, norteadas pelo autocontrole. E, em meio a essas anticondutas, não aparecem apenas disfunções percebidas como intraindividuais, a exemplo das dificuldades de aprendizagem.

Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014) incluem nesse conjunto os conflitos infanto-juvenis, muitos deles hoje classificados como *bullying*, bem como descontroles emocionais supostamente disso decorrentes, na forma de traumas, suicídios e homicídios. É mister destacar que essas autoras se inserem em uma corrente específica, não majoritária, dentro das psicociências, questionadora de uma naturalização do construto do *bullying* como um significativo vetor da patologização de comportamentos no interior das escolas.

Biehl, Good e Kleinman (2007) ressaltam que, nesse panorama, o “núcleo moral” das vivências entre sujeitos aparece constantemente substituído por enquadramentos científicos, que promovem “pílulas para resolver a vida”, em vez de permitir o aflorar de experiências de divergência, tristeza e arrependimento intrínsecas à trajetória humana, assim como o descortinamento público e o debate politizado de injustiças sociais.

Agências de crianças

O agenciamento do construto do *bullying* pela colega de Lucas segue uma trilha muito diferente da explorada pela tia-tutora e pela ex-professora, posto que a denúncia da garota transfere o menino da condição de indivíduo-problema ao *status* de criança “vítima” (Fassin; Rechtman, 2009). Ao se municiar diretamente do *bullying* para revelar à atual docente o que os colegas propalavam sobre Lucas – “ele mora no lixo, é pobre e ninguém pode encostar nele, porque a pele dele é podre” – a menina conecta esse conceito a um conjunto de “acusações” (Velho, 1981) socialmente cristalizadas no Brasil.

Ancorada na abordagem interacionista do desvio de Becker (2008), a “teoria de acusações” proposta por Velho (1981) toma como ponto de partida uma contradição de funcionamento das sociedades moderno-contemporâneas: por natureza heterogêneas, em termos de tipos sociais e perspectivas de mundo, essas coletividades têm buscado, obsessiva e paradoxalmente, a “normalização” como forma de sobrevivência. Em decorrência, a acomodação de significativas diversidades internas vem se dando, nos Estados-Nação ocidentais, por uma variedade de investidas acusatórias dirigidas aos chamados “desviantes”, de modo a submeter modos de ser e de viver que colocam em xeque certos padrões de civilidade almejados.

Segundo Souza (2009), tais imputações podem ser identificadas como “violências simbólicas”, históricas e cotidianas, dirigidas no Brasil contra pobres, mulheres, negros, homossexuais, transgêneros, obesos, bem como pessoas com deficiência. Tais grupos são considerados desviantes por não se enquadrarem numa sociedade de aspirações eurocentrais, que se quer elitizada, branca, de dominância masculina, heteronormativa, corporalmente escultural e intelectualmente racional.

Essa violência chama-se “simbólica” por se concretizar especialmente não em atos extraordinários, mas pelo somatório de segregações ordinárias,

naturalizadas e não admitidas, conscientes ou inconscientes. Esse poderoso “consenso inarticulado”, sucedido nos interstícios do dia a dia das pequenas ações da massa de cidadãos, confere assim sustento a violências robustas que ganham holofotes midiáticos, perpetradas nos meandros do Estado, do mercado ou da escola (Souza, 2009).

A emergência do construto do *bullying* no Brasil detém o feito de elevar tais “violências simbólicas” ao patamar de “sofrimentos legítimos” (Dunker, 2015) em nosso país. Ao cair em domínio leigo, essa noção lastreada cientificamente propiciou uma economia explicativa na abordagem simultânea de uma série de marcadores de alteridade indesejada e deu uma nova calibragem a relações antes dominadas pela subalternidade de certos grupos sociais perante outros.

A ascendência de categorias desse tipo é, por conseguinte, inextricável a “mudanças culturais” cuja força abala uma “antiga ordem” (Vigarelli, 1998). Assim, o contexto sociopolítico da popularização nacional do *bullying* não pode ser desprezado: isso ocorre justamente na década de operação de uma gama de políticas de redistribuição de renda e de direitos humanos alavancadas pelo governo Lula (2003-2010), o primeiro do Partido dos Trabalhadores.

Embora o mandato anterior, de Fernando H. Cardoso (1995-2002), também tenha feito investimentos nessa direção, há uma diferença de enfoque fundamental. Enquanto o foco deste último residiu no humano universal, típico da visão liberal, o olhar do primeiro voltou-se às “minorias”, com suas características e vulnerabilidades específicas (González, 2010). Ao se comparar, por exemplo, as edições II e III do Programa Nacional de Direitos Humanos, lançados em 2002 e 2009 respectivamente, verifica-se que, no primeiro documento, não há menção a estratégias de enfrentamento do *bullying* no contexto educacional; no segundo, tais estratégias não somente aparecem, como contemplam o *cyberbullying*.

A atenção do Estado à temática liga-se, certamente, a abordagens intensificadas sobre o *bullying* na produção científica brasileira, também principalmente a partir de meados de 2000, como recurso importado para tratar do recrudescimento da violência escolar sob formas diversas (Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski, 2013).

Soma-se a esse quadro a ocorrência do chamado “Massacre de Realengo” na cidade do Rio de Janeiro em 2011, quando um ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira, situada no referido bairro carioca, adentrou a instituição sob

a justificativa de dar uma palestra e matou a tiros mais de uma dezena de estudantes. De acordo com a opinião pública, o extenso *bullying* sofrido pelo assassino em sua trajetória escolar o teria conduzido a buscar vingança.⁵ Foi um “evento crítico” (Das, 1995), ultramidiatizado, que fez avançar os trabalhos em torno do Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática – *Bullying* (Brasil, 2015), em tramitação desde 2009 e cuja promulgação ocorre em 2015, pelo governo também petista de Dilma Rousseff (2011-2016).

Nessa contextura, o extenso uso da noção de *bullying* dá visibilidade a “rituais acusatórios” antigos e, simultaneamente, propicia “dramatizações das relações sociais” (Velho, 1981) que encontram sua representação num panorama sociopolítico mutacional vivido pelo país. O construto angaria, assim, uma utilização alargada pelos brasileiros, que transcende a conceituação científica a classificar como *bullying* somente a intimidação entre pares nos universos educacionais. Dessa forma, pratica *bullying* todo aquele que hostiliza, seja colega de escola ou de trabalho, professor, vizinho, parente ou até mesmo o internauta, que pode lançar mão do *cyberbullying*.

Uma repercussão disso reside numa afirmação que ouvi repetidamente em meu trabalho de campo: “Agora tudo é *bullying*!” Com essa frase, os sujeitos de pesquisa indicavam a dificuldade diária de ser politicamente correto todo o tempo, a fim de lidar com o crescente volume de indivíduos que, pelos motivos mais mínimos, alardeiam serem vítimas de *bullying*. Obviamente, motivações ínfimas, assim como boas razões para se dizer vitimizado, variam a depender do contexto de posição dos envolvidos.

Outra reverberação digna de nota surge como um espelho invertido do uso da noção de *bullying* para classificar intolerâncias históricas presentes no Brasil. Nesse contexto, aparecem as considerações de uma série de interlocutores meus para quem eles próprios ou seus filhos teriam sofrido *bullying*, na escola e em outros domínios, em virtude de poder aquisitivo elevado, indumentária refinada, beleza física ou inteligência no aprendizado educacional. Ou ainda para quem negros, homossexuais e transgêneros se aproveitam de sua condição “minoritária” para se afirmarem como vítimas de *bullying* e obterem vantagens em determinadas situações.

⁵ Para um exemplo, cf. Atirador... (2011).

Em sua etnografia sobre o aumento da criminalidade em São Paulo durante a redemocratização brasileira, Caldeira (2000) vê consolidar-se uma “fala do crime” que, posto estereotipada, a um só tempo combatia e reproduzia a violência. Postula-se aqui que a agência do *bullying* no panorama brasileiro engendra uma “fala” semelhante, que confere vitrine a segregações nacionalmente arraigadas e, concomitantemente, as desabona. Verifica-se aí o que a autora denomina por “democracia disjuntiva” que combina, contraditoriamente, a “expansão da cidadania política” com uma “deslegitimação da cidadania civil”.

Na linha de Caldeira (2000), mas numa análise temporalmente situada a partir do governo Lula, Holston (2013) defende se tratar de um quadro de “cidadania diferenciada” que, apesar de reconhecer legalmente os direitos das “minorias”, mantém intactas profundas desigualdades entre estas últimas e as classes dominantes. Em uma reflexão ainda mais atual, Sara Granemann afirma estar em jogo uma “política social de mínimos” à moda neoliberal pois, embora promova uma melhoria imediata nas condições de vida de estratos populacionais desfavorecidos, em termos de renda e reconhecimento, não as altera em seu âmago (Europa..., 2015).

Esse panorama, indubitavelmente, rebate-se na escola e para além dela, sobre as relações de sociabilidade das crianças, que “interagem ativamente com os significantes e práticas sociais que compõem suas vidas diárias” (Lewis, 2015, p. 255). Dessa forma, a etnografia com esses sujeitos abre espaços para visualizar, certamente nos termos particulares desse público, situações de peso não admitidas socialmente, com uma “clareza que elas [as crianças] nos cospem na cara” (Cohn, 2013, p. 239).

Os colegas de Lucas, por exemplo, lançam mão de uma série de estigmatizações de ordem racista, homofóbica e de ódio classista, mas tais acusações quase nunca são diretas e sim extensamente mediadas por linguagens classificatórias de maior inteligibilidade no universo infantil, como aquelas da burrice, da chatice e da sujidade do menino. Elias e Scotson (2000) assinalam que o léxico da higiene pessoal, por exemplo, surge como costumeiro em configurações “estabelecidos-*outsiders*”, nas quais os primeiros inculcam os segundos de asseio inadequado em relação aos seus corpos, indumentárias e habitações.

Douglas (1992) segue a mesma trilha ao argumentar que a difamação de determinados grupos sociais via atributos moralizantes como a sujeira constitui uma “estratégia de rejeição” fundamentalmente política, a serviço

da manutenção de regimes culturais e de poder particulares. Sendo assim, seu crescente descontrolado pode causar um “efeito destrutivo sobre o *status civil*” dos desviantes. Chama a atenção na história de Lucas que quem age no sentido de interromper esse ciclo injurioso é justamente uma estrangeira ao grupo: uma aluna nova na escola, vinda de outra região do país, que ingressa naquele contexto com uma sensibilidade diferenciada para os fatos do cotidiano.

Diferenças, desigualdades

Na narrativa protagonizada por Lucas, há ainda mais um ator importante a agenciar a noção de *bullying*: a nova professora do garoto. Instigada pela denúncia da estudante recém-chegada, a docente é levada a promover uma conversa com a turma, orientada pelo reconhecimento da igualdade de direitos em meio à aceitação das diferenças humanas.

O investimento etnográfico a lastrear esse artigo demonstra que o discurso da educadora, cuja tônica reside no respeito à diversidade multicultural, é hoje dominante em intervenções, internacionais e nacionais, de prevenção e combate ao *bullying* escolar.⁶ Sem negligenciar as melhores intenções desses aportes, faz-se necessário assinalar, desde a ótica antropológica, uma limitação que diz respeito à indistinção e à sinonímia entre diferenças e desigualdades, muito embora este último termo apareça bastante menos que o primeiro no contexto em questão.

Nesse sentido, Therborn (2010) estabelece fronteiras claras: as desigualdades, ao contrário das diferenças, são “hierárquicas”, “evitáveis” e “extinguíveis”. Esse autor demarca três tipos básicos de desigualdades, “todos eles destrutivos para as vidas humanas e para as sociedades” (Therborn, 2010, p. 146). Segundo ele, há a “desigualdade material”, relativa à renda e a oportunidades; a “desigualdade vital”, referente à expectativa de vida; além da “desigualdade existencial”, que compromete a plena humanidade de sujeitos considerados desviantes

⁶ Como exemplo disso é possível citar o título da Federal Bullying Prevention Summit do ano de 2016, encabeçada pelo governo norte-americano, em parceria com a academia e a sociedade civil do país: “Keeping kids safe: promoting tolerance and inclusion among students to prevent bullying” (“Mantendo as crianças seguras: promovendo a tolerância e a inclusão entre estudantes para prevenir o *bullying*”). No Brasil, embora menos coordenadas, as iniciativas seguem o mesmo tom, adotando slogans tais como “*Bullying*: respeitando as diferenças e celebrando a igualdade” ou “*Bullying* não! Somos todos diferentes, mas somos todos seres humanos”.

numa dada coletividade (Therborn, 2010). Esses gêneros de desigualdade, obviamente, se entrecruzam na prática e têm se revelado presentes quando do agenciamento do construto do *bullying* no cenário brasileiro.

Perrenoud (2001) recorda que o debate sobre o tratamento da alteridade nos ambientes educacionais ganha fôlego mundial em meados do século XX, na busca por sistemas de ensino alternativos àqueles de feição autoritário, expressivos em fracasso escolar. A despeito disso, nunca houve nas escolas, propriamente, uma “indiferença às diferenças”: as alteridades sempre foram perceptíveis, porém, consideradas a partir de “discriminações negativas” entre os estudantes, as quais historicamente privilegiaram os já favorecidos e fortaleceram desigualdades.

Nesse âmbito, as novas pedagogias de valorização da diversidade procuraram alterar práticas, mas não chegam a contestar os contextos estruturantes. Verifica-se, nesse cenário, um freio expressivo em reconhecer a escola como “local de luta e disputa” (Frigotto, 2001), o qual não reúne tão somente indivíduos diferenciados, mas reverbera, atualmente, todas as contradições e tensões sociais presentes num cenário atual de neoliberalismo global, tendente ao aprofundamento das desigualdades.

Assim, mostra-se impossível uma “escola sem partido”, *slogan* que nomeia uma organização não governamental brasileira que, em 2016, posicionou-se publicamente acerca de casos noticiados pela imprensa classificados como “*bullying* político” em escolas. Esses episódios envolviam crianças e adolescentes alvos de intimidações por orientações mais à esquerda ou à direita, em meio à crise político-econômica vivida pelo Partido dos Trabalhadores, a partir da reeleição de Dilma Roussef à presidência em 2014. Para a entidade, esses conflitos se deviam à “doutrinação esquerdista” presente nos espaços de aprendizagem, os quais necessitam ser “despolitizados”. Um projeto sem dúvida inverossímil, porém, não inconsequente no esforço de manter intacto um panorama de abissais desigualdades no Brasil.

Considerações finais

À semelhança de Hacking (2013, p. 20) ao analisar o “abuso de crianças” enquanto noção “moldada” socialmente, pode-se dizer que a presente reflexão sobre a agência do *bullying* no contexto brasileiro, pensada a partir da escola, “força algumas questões difíceis”. Tais pontos nevrálgicos dizem respeito a

enquadramentos que “pegam” ou não, no interior do terreno sempre movediço em que se animam as categorias de classificação. Isso significa que algumas rotulações se popularizam em prejuízo de outras, assim como se aplicam a alguns campos semânticos em detrimento de outros. Ademais, a eficiência funcional de uma categorização tende a ser diretamente proporcional à sua naturalização e ao seu não questionamento cotidiano.

Sob essa luz, uma primeira questão suscitada pela etnografia das vivências escolares de Lucas está na constatação de que, embora a solidariedade às vítimas de violência seja um fato na contemporaneidade, a rotulação de alguém como tal não é dada. Como debatem Fassin e Rechtman (2009), panoramas a um só tempo sociais, políticos e econômicos são determinantes para a legitimidade ou não de determinados indivíduos como vitimizados. Dessa forma, Lucas é alçado à condição de vítima de *bullying* por alguns atores a sua volta, ao passo que por outros aparece tachado como criança fora dos padrões, cuja perturbação necessita ser diagnosticada e medicalizada. No primeiro caso, o garoto experimenta problemas com os colegas; no segundo, ele é um problema para os colegas. Duas interpretações, portanto, radicalmente distintas.

Fazer recair o rótulo de vítima de *bullying* a alguém não dissolve, contudo, as ambivalências. Um exemplo a reverberar isso reside na popularidade do discurso do respeito às diferenças em programas *antibullying*, posicionados aqui como materiais etnográficos. Esse é um mote que “pegou”, enquanto fica deveras obscurecido o debate acerca de desigualdades seculares, em nosso país e no Ocidente. Uma das consequências disso se instaura numa discussão atual sobre *bullying* bastante calcada em atributos individuais, em dano da problematização de sociabilidades complexas enraizadas às intimidações.

Elias e Scotson (2000) esclarecem que as características individuais às quais estigmas apressadamente são conectados configuram “aspectos periféricos” que, em verdade, se inserem num amplo conjunto de relações de interdependência e de poder entre os grupos constituintes das coletividades. Assim, não basta identificar o atributo e condenar o estigma, mas sim questionar em que medida essa associação acusatória conduz à manutenção de um extenso quadro de privilégios – a um só tempo políticos, sociais, econômicos e culturais – de grupos “estabelecidos” em oposição aos “outsiders”.

Por conseguinte, pode-se afirmar que a adesão a uma lógica do respeito às diferenças na mitigação do chamado *bullying* gera menores

constrangimentos familiares e escolares diante do “abandono social” (Biehl, 2008) experimentado por crianças multiestigmatizadas como Lucas. Nas vivências que etnografei, assim como os demais atores à sua volta, Lucas também tem uma agência, a qual, de um lado, comunica seu “desejo” de estabelecer vínculos pessoais e, de outro, informa sobre sua “desvalia” no contexto social em que se insere.

Logo, a agência de Lucas é compreendida de modo mais amplo a partir de um pensar sobre desigualdades que o agenciamento do construto do *bullying* não tem interpelado contundentemente, muito embora elas próprias sejam combustível para a propagação do conceito. Porém, não se pode deixar de destacar que é graças à emergência dessa noção que Lucas arrebatava alguma atenção para seus dilemas diários, primeiro de sua colega e, em seguida, da professora que lhe rende apoio perante os demais alunos.

Diante disso, parece improdutivo apregoar, a exemplo de Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014), a mera ineficácia da noção de *bullying* para problematizar a violência, na escola ou fora dela. Antropologicamente, assinala-se a eficácia desse conceito que, uma vez abraçado pelos atores da sociedade atual, não pode mais ser simplesmente subtraído. Pelo contrário, as implicações sociopolíticas inevitáveis de dispositivos como o *bullying* precisam hoje ser parte obrigatória dos debates capitaneados pelas ciências humanas. Como assinalam Conrad e Barker (2011, p. 208) sobre a medicalização, a investigação e a discussão em torno desses construtos devem trabalhar em prol do ceticismo perante “soluções [...] rápidas para problemas sociais [...] realmente multifacetados e complexos”.

Nessa empreitada, ao esforço etnográfico, indicam caber duas tarefas de contribuição, nos termos de Holston (2013): de um lado, a crítica a articulações “entrincheiradas”, de manutenção de desigualdades, fortalecidas pela difusão do *bullying* como construto; de outro, a problematização das potencialidades que essa noção abre a movimentos “insurgentes”, de revidade à “cidadania diferenciada”. A insurgência é uma “ação na contramão” que, sobretudo, desestabiliza um dado *status quo*, sempre sob o risco de, na prática contingente, ter as intenções democráticas que a revestem dissolvidas ou transformadas. De todo modo, esse tipo de sublevação força revisões nas formas pelas quais a alteridade é manejada e, por conseguinte, a cidadania é exercida.

Referências

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo?. *Outra Travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2. sem. 2005.

ATIRADOR de Realengo sofria bullying no colégio, diz ex-colega. *Veja*, São Paulo, 8 abr. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-afirmam-colegas>>. Acesso em: 10 set. 2016.

AZIZE, R. L. O cérebro como órgão pessoal: uma antropologia de discursos neurocientíficos. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 563-574, nov. 2010.

BECKER, H. S. *Outsiders: estudo de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIEHL, J. Antropologia do devir: psicofármacos – abandono social – desejo. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 413-449, 2008.

BIEHL, J.; GOOD, B. J.; KLEINMAN, A. Introduction: rethinking subjectivity. In: BIEHL, J.; GOOD, B. J.; KLEINMAN, A. (Ed.). *Subjectivity: ethnographic investigations*. Berkeley: University of California Press, 2007. p. 1-23.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Coyoacán: Fontamara, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

CALDEIRA, T. P. R. *Cidades de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp: Editora 34, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Antropologia e moralidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 24, p. 110-121, fev. 1994.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

CONRAD, P.; BARKER, K. K. A construção social da doença: insights-chave e implicações para políticas de saúde. *Ideias*, Campinas, n. 3, p. 184-220, 2. sem. 2011.

DAS, V. *Critical events: an anthropological perspective on contemporary India*. New Delhi: Oxford University Press, 1995.

DAS, V.; POOLE, D. El estado y sus márgenes: etnografías comparadas. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, Madrid, n. 8, jun. 2008.

DOUGLAS, M. Witchcraft and leprosy: two strategies for rejection. In: DOUGLAS, M. *Risk and blame: essays in cultural theory*. London: Routledge, 1992. p. 83-101.

DUNKER, C. *Mal-estar, sofrimento e sintoma*. Campinas, 2015. Palestra do Programa Café Filosófico, TV Cultura. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/2015/05/13/mal-estar-sofrimento-e-sintoma-com-christian-dunker-integra/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*: v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. Introdução: ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsiders. In: ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 19-50.

EUROPA se 'latinoamericaniza' e troca Estado de bem-estar por política social à brasileira, diz professora. 28 maio 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/543038-europa-se-latinoamericaniza-e-troca-estado-de-bem-estar-por-politica-social-a-brasileira-diz-professora>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FASSIN, D. *Enforcing order: an ethnography of urban policing*. Cambridge: Polity Press, 2013.

FASSIN, D.; RECHTMAN, R. *The empire of trauma: an inquiry into the condition of victimhood*. Princeton: Princeton University Press, 2009.

FOUCAULT, M. Método. In: FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977. p. 88-97.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber: ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLEZ, R. S. A política de promoção aos direitos humanos no governo Lula. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 107-135, jul./dez. 2010.

GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (Org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa, 2014.

GUSMÃO, N. M. M. Trajetória, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil. In: GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (Org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa, 2014. p. 13-24.

HACKING, I. Construindo tipos: o caso de abusos contra crianças. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 40, p. 7-66, jan./jun. 2013.

HANNERZ, U. Being there... and there... and there! Reflections on multi-sited ethnography. *Ethnography*, London, v. 4, n. 2, p. 201-216, 2003.

HOLSTON, J. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LAGROU, E. O riso grotesco e o riso festivo: narrativas e performances Kaxinawa. In: CAVALCANTI, M. L. V. C.; GONÇALVES, J. R. S. (Org.). *As festas e os dias: ritos e sociabilidades festivas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 169-196.

LEWIS, L. Infância e agenciamento sobre representações raciais. In: FRANCH, M. et al. (Org.). *Antropologia em novos campos de atuação: debates e tensões*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2015. p. 251-270.

MACHADO, I. V. *Da dor no corpo à dor na alma: uma leitura do conceito de violência psicológica da Lei Maria da Penha*. 2013. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas)–Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARAFON, G.; SCHEINVAR, E.; NASCIMENTO, M. L. Conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 87-104, 2014.

MAYER, A. C. A importância dos “quase-grupos” no estudo das sociedades complexas. In: FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos*. São Paulo: Global, 1987. p. 127-158.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, maio/ago. 2013.

OLWEUS, D. *Bullying at school*. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

ONG, A.; COLLIER, S. Global assemblages, anthropological problems. In: ONG, A.; COLLIER, S. *Global assemblages: technology, politics and ethics as anthropological problems*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. p. 3-21.

ORTNER, S. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, M. P.; ECKERT, C.; FRY, P. (Org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.

PEREIRA, A. B. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. São Paulo: Artmed, 2001.

PORTER, S. E. *Bully nation: why America’s approach to childhood aggression is bad for everyone*. St. Paul: Paragon House, 2013.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. Os parentescos por brincadeira; Nota adicional sobre os parentescos por brincadeira. In: RADCLIFFE-BROWN, A. R. *Estrutura e função nas sociedades primitivas*. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 115-146.

ROSE, N. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, J. (Org.). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STRATHERN, M. A relação: acerca da complexidade e da escala. In: STRATHERN, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 263-294.

THERBORN, G. Os campos de extermínio da desigualdade. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 145-156, jul. 2010.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIÉGAS, L. S.; HARAYAMA, R. M.; SOUZA, M. P. R. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, 2015.

VIGARELLO, G. *História do estupro: violência sexual nos séculos XVI-XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

WACQUANT, L. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. [A onda punitiva]. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

Recebido em: 15/09/2016
Aprovado em: 12/04/2017

UMA ANTROPOLOGIA FORA DO LUGAR? UM OLHAR SOBRE OS ANTROPÓLOGOS NA EDUCAÇÃO

Amurabi Oliveira*

Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

Resumo: A contínua reflexão da antropologia brasileira sobre seu próprio desenvolvimento tem demandado, cada vez mais, uma análise cuidadosa dos diversos campos de pesquisa que a compõem, o que inclui a antropologia da educação. Buscando contribuir para esse debate, proponho-me nesse artigo analisar o perfil e a atuação de antropólogos nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, desenvolvendo uma reflexão a partir daí sobre o lugar da antropologia no campo educacional brasileiro.

Palavras-chave: antropologia da educação, antropólogos, campo educacional, pesquisa antropológica.

Abstract: The continuous reflection of the Brazilian Anthropology on its own development has required a careful analysis of the various research fields that comprise it, including the Anthropology of Education. Seeking to contribute to this debate, I propose in this article to analyze the profile and the role of anthropologists in the Graduate Program in Education in Brazil, developing a reflection from there on the place of anthropology in the Brazilian educational field.

Keywords: anthropological research, anthropologists, anthropology of education, educational field.

* Contato: amurabi_cs@hotmail.com

Introdução

Uma das marcas da antropologia desenvolvida no Brasil certamente é seu contínuo processo de autorreflexão. Trabalhos seminais produzidos nas últimas décadas, como *The anthropology of anthropology: the Brazilian case* (Peirano, 1981), ou mais recentemente *Desafios da antropologia brasileira* (Feldman-Bianco, 2013) e *Rumos da antropologia no Brasil e no mundo: geopolíticas disciplinares* (Scott; Campos; Pereira, 2014), possibilitam que nos situemos de forma mais clara acerca dos debates e das tensões que se colocam no campo da antropologia brasileira. Afora essas reflexões de caráter mais geral, algumas outras são desenvolvidas considerando as especificidades referentes às áreas temáticas existentes, tendo em conta a heterogeneidade que há entre os diversos campos de pesquisa dentro da antropologia.

Sem embargo, uma análise mais apurada acerca de uma possível antropologia da educação¹ desenvolvida no Brasil ainda é incipiente, por mais que trabalhos como os de Gusmão (2009) e de Gomes e Gomes (2011) deem-nos algumas pistas acerca do caminho que esse campo de pesquisa passa a assumir nos últimos anos. Considerando a própria fragmentação institucional que há no desenvolvimento dessa área, transitando por departamentos de antropologia, ciências sociais, educação, dentre outros, examiná-la demanda dos pesquisadores um recorte mais preciso.

Visando contribuir para o debate que vem sendo amadurecido no Brasil nessa seara, proponho-me aqui a realizar um exercício ainda não realizado, que diz respeito a uma análise do perfil e da atuação de antropólogos nos programas de pós-graduação em educação (PPGEs) no Brasil. Trata-se de uma análise que tem por base os dados obtidos juntos à plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br>) e à plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>) referentes aos 172 programas avaliados pela área de educação no Brasil, sendo destes 41 mestrados profissionais e 131 programas acadêmicos.

Junto à plataforma Sucupira, realizou-se o levantamento inicial referente à formação acadêmica dos professores vinculados a todos os PPGEs, sendo

¹ Assumo aqui o termo “antropologia da educação”, ainda que reconheça que este não é consensual entre pesquisadores brasileiros, porém compreendo que esta é uma das possíveis interfaces existentes em meio às amplas possibilidades de diálogo que se colocam entre a antropologia e a educação. Portanto, preocupo-me aqui com o desenvolvimento de uma reflexão antropológica que assume a educação como objeto de reflexão.

selecionados aqueles que possuíam doutorado em antropologia, ou em ciências sociais. Na segunda etapa, os lattes desses pesquisadores foram examinados e, no caso daqueles que eram doutores em ciências sociais, apenas os que indicavam a antropologia como área de atuação é que permaneceram na amostra. O foco da análise dos currículos era o perfil formativo (local de realização do doutorado e ano), vinculação institucional, áreas de pesquisa, produção acadêmica e orientações.²

Em que pesem os limites das ferramentas utilizadas, acredito que a articulação dos dados quantitativos com os dados qualitativos possibilita-nos uma visão panorâmica da atuação dos antropólogos nos PPGEs, e a partir disso podemos realizar reflexões mais amplas não apenas sobre o lugar da educação na agenda de pesquisa da antropologia, mas sim sobre qual o lugar da antropologia na pesquisa educacional brasileira.

Notadamente, o presente artigo representa uma primeira aproximação analítica com o tema, considerando-se inclusive que o próprio campo da antropologia da educação ainda é um campo em processo de consolidação (Gusmão, 2009, 2015), e para um exame mais aprofundado seria necessária uma pesquisa mais extensa, que acionasse outras ferramentas metodológicas, o que foge ao escopo deste trabalho. Sendo assim, será apresentado aqui um levantamento inédito na área, cuja análise mostra-se fundamental para a compreensão das relações acadêmicas entre os campos da antropologia e da educação no Brasil atualmente.

Para que o leitor possa melhor situar-se nessa discussão, dedicarei a primeira parte deste trabalho a uma apresentação sucinta do diálogo entre a antropologia e a educação no Brasil, pensando de forma mais enfática o lugar da antropologia em nosso debate educacional, para então partir para a análise do perfil e da atuação dos antropólogos na educação.

² Reconhece-se aqui a existência de outros percursos acadêmicos que possibilitam a formação em antropologia, seja através da graduação e/ou mestrado em antropologia/ciências sociais, ou ainda da orientação antropológica recebida em programa de pós-graduação de outra área do conhecimento. Todavia, o recorte aqui estabelecido levou em consideração dois aspectos: a) a disponibilidade dos dados na plataforma Sucupira, que indica em termos de formação profissional dos docentes em programas de pós-graduação apenas a última titulação; b) o fato de que, no campo acadêmico, a constituição da identidade profissional dá-se recorrentemente através da formação em nível de pós-graduação, especialmente o doutorado, como indica o trabalho de Dwyer, Barbosa e Braga (2013), ao analisarem o perfil dos sócios da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) a partir da sociologia das profissões.

Antropologia e educação no Brasil³

Ainda que seja um campo em processo de consolidação no Brasil (Gusmão, 2015), a interface entre a antropologia e a educação não constitui um fenômeno novo em nossa realidade. Um marco significativo para tanto é a presença da chamada “antropologia pedagógica” nas escolas normais ainda no começo do século, indicando uma percepção que compreende o saber antropológico como fundamental no processo de formação de professores, por mais que nesse período estejamos referindo-nos a uma antropologia sensivelmente distinta daquela que se rotiniza nos programas de pós-graduação a partir da segunda metade do século XX.

A introdução da antropologia pedagógica no currículo de algumas escolas normais inseriu-se dentro de um conjunto mais amplo de transformações pelas quais passava a educação brasileira, que incluía também a modernização dos cursos de formação de professores (Nagle, 1974). Havia uma compreensão, principalmente por parte daqueles ligados à Escola Nova,⁴ de que havia uma nova sociedade em curso, para a qual se demandava um novo professor, e, devido a tanto, disciplinas como Sociologia, Psicologia e Antropologia foram introduzidas nos cursos formação de professores nesse período.

Esta antropologia pedagógica estava largamente assentada em métodos antropológicos, e numa certa antropologia física, claramente inspirada por autores como Cesare Lombroso (1835-1909). Todavia, ainda que se possam fazer críticas à perspectiva teórica assumida nesse momento, é relevante destacar que a análise da antropologia desenvolvida nesse período “[...] mostra-se fundamental para a compreensão da interface entre a Antropologia e a Educação e também para a própria reelaboração da história da Antropologia

³ Apesar de os trabalhos sobre a história da antropologia no Brasil nos possibilitarem uma retomada do processo de institucionalização dessa ciência em nosso país, creio que ainda se está por fazer uma análise sócio-histórica cuidadosa sobre como se desenvolveram as relações institucionais entre a antropologia e a educação no Brasil. Devido, portanto, à ausência de uma literatura especializada nessa temática, procuro nesse subtópico apresentar ao leitor de forma sucinta como essas relações se deram, de modo que se possam compreender melhor os processos de distanciamentos e aproximações entre a antropologia e a educação no Brasil.

⁴ Trata-se de um movimento de renovação do ensino que passa a desenhar-se a partir do final do século XIX, ganhando força no começo do século XX. No Brasil, esse movimento ganha maior visibilidade com o chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Para uma melhor análise do debate no período, vide o trabalho de Cury (1988).

brasileira, que tende a olvidar esse momento de produção do conhecimento no âmbito antropológico” (Oliveira, A., 2013a, p. 37). Buscando interpretar o esquecimento desse período na narrativa em torno da história da antropologia brasileira, Corrêa (1988, p. 14) realiza as seguintes ponderações:

Não acredito que as razões do esquecimento deste período tão interessante da história de nossa disciplina se devam apenas à descrença no tipo de antropologia que se fazia antes de hoje ou à alegada fragilidade institucional dela naquele momento; penso antes que esse esquecimento deve ser atribuído ao fato de que tentamos buscá-la onde ela não podia estar, num “campo antropológico” ainda em constituição, ao invés de encontrá-la lá onde ela se praticava.

Não caberia aprofundar esse debate devido ao foco e aos limites deste trabalho, porém creio que apontar para essa questão nos possibilita perceber certa historicidade na interface da antropologia com a educação, que se complexifica com o tempo, uma vez que nesse período estamos nos referindo ainda a um momento anterior à criação dos primeiros cursos de ciências sociais no Brasil, algo que só ocorreu na década de 1930.⁵ Como nos indica Miceli (1989), parte significativa dos primeiros estudantes de tais cursos era formada por professores da educação básica; porém, pouco também se sabe acerca do impacto do contato das teorias antropológicas nas práticas dos professores que frequentavam os primeiros cursos de ciências sociais.

Outra experiência marcante de aproximação entre esses dois campos no Brasil foi a criação em 1955 do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE),⁶ que fora idealizado por Anísio Teixeira (1900-1971) e visava o desenvolvimento de pesquisas no campo das ciências sociais aplicadas à educação, o que possibilitaria a formulação de políticas públicas educacionais. O centro contou em seus quadros com antropólogos renomados, como Gilberto Freyre (1900-1987) e Darcy Ribeiro (1922-1997), que se dedicaram de formas distintas às atividades desenvolvidas no CBPE e em suas unidades regionais.

⁵ Os primeiros cursos de ciências sociais criados são os da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935).

⁶ Apesar de ser um centro nacional, ele também contava com centros regionais nas cidades de Recife, Salvador, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre.

As atividades desta instituição foram interrompidas na primeira metade dos anos de 1970, sem que seus objetivos fossem plenamente alcançados (Silva, 2002), porém é inegável que:

Apesar de sua curta existência, o estímulo por parte do governo federal à realização de pesquisas sociológicas e antropológicas sobre questões relacionadas à educação contribuiu não apenas para reafirmar a concepção de que a diversidade regional existente no país impunha a necessidade de adaptação dos sistemas estaduais de ensino às condições locais, incentivando a descentralização administrativa e a multiplicidade de procedimentos como também chamou atenção para alguns determinantes até então não analisados pela literatura educacional produzida no Brasil. Uma das mais importantes interpretações acerca da realidade educacional brasileira elaborada no contexto de funcionamento dos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP foi a de que a escola primária, da forma como estava organizada, em vez de contribuir para a democratização da sociedade e ampliação das oportunidades de ascensão social da população que tinha acesso a ela, acabava por funcionar como um instrumento de seleção social, induzindo à evasão ou retendo nas primeiras séries de estudo os alunos oriundos de classes sociais economicamente desprivilegiadas ou detentores de um estilo não-urbano de vida. (Ferreira, 2008, p. 291).

Ao que tudo indica, o CBPE poderia ter sido um importante espaço para a institucionalização de uma antropologia da educação no Brasil, algo próximo ao que ocorreu no México com o Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional (IPN) criado nos anos de 1970.

No Brasil, o processo de consolidação institucional da pesquisa antropológica ocorre a partir dos anos de 1970, após a Reforma Universitária de 1968, que cria os programas de pós-graduação próximos ao que conhecemos hoje, iniciando o período “burocrático” de nossa antropologia (Oliveira, R., 2003). Na análise de Rubim (1996), o processo de consolidação da antropologia no Brasil vivenciado a partir da pós-graduação marca-se também por uma crescente pluralidade de temáticas, que passa a complexificar ainda mais esse campo.

Mas, para compreendermos o lugar que a educação passa a ocupar na agenda da antropologia brasileira nesse contexto, é necessário ter em vista que as faculdades de educação são também uma criação da Reforma Universitária de 1968, de modo que, concomitantemente à consolidação da pesquisa

antropológica, ocorre o mesmo com a pesquisa educacional, porém institucionalmente apartada das demais ciências humanas. Isso, em parte, pode explicar o parco interesse dos cientistas sociais pela temática educacional, e, no caso específico da antropologia, creio que pesa, além disso, o fato de que as populações que predominantemente foram objeto de reflexão por parte dessa ciência só paulatinamente tiveram amplo acesso ao sistema educacional formal.

Atualmente, dentre os 24 programas de pós-graduação em antropologia que há no Brasil, apenas um possui uma linha de pesquisa explicitamente conectada com o debate educacional (Oliveira, A., 2015).⁷ Porém isso não significa que não haja antropólogos que se tenham dedicado à pesquisa educacional em diversos programas de pós-graduação, ou que não haja a elaboração de dissertações e teses voltadas para este debate; com relação aos pesquisadores é importante destacar que eles se encontram relativamente dispersos em alguns programas (Oliveira; Boin; Búrigo, 2016).

Podemos inferir, portanto, que a educação ocupa um lugar periférico na agenda de pesquisa da antropologia brasileira, ao menos em termos institucionais, ainda que se deva reconhecer que esse é um cenário dinâmico em contínua transformação.

Há, por outro lado, uma intensa circulação de categorias antropológicas nos programas de pós-graduação em educação, o que se tem intensificado nos últimos anos, a partir do incremento de uma série de políticas públicas educacionais que trazem para o centro do debate a questão cultural, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda nos anos de 1990, e, em período mais recente, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2001, e o advento das leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003)⁸ e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008),⁹ além das ações afirmativas no ensino superior.

Ainda que haja inúmeras tensões nos diálogos entre a antropologia e a educação, especialmente quanto ao processo de apropriação da etnografia nas pesquisas educacionais (Oliveira, A., 2013b; Tosta, 2013; Valente, 1996),

⁷ Trata-se do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com uma linha de pesquisa voltada para a educação indígena.

⁸ Lei que torna obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras em todas as séries da educação básica.

⁹ Altera a lei nº 10.639/2003 ao introduzir também a questão da história e cultura indígena.

é inegável que a atuação dos antropólogos na pós-graduação não se circunscreve aos programas de antropologia e de ciências sociais. Há uma presença relevante de antropólogos em PPGs, que possuem formas distintas de inserção, atuação e circulação nessa área, o que será o foco do próximo tópico deste artigo.

Os antropólogos na educação

Nos últimos anos, tem havido reflexões contínuas sobre o campo da antropologia no Brasil, todavia, estas ainda estão demasiadamente centradas na produção acadêmica e na reprodução do *corpus* de pesquisadores nos próprios departamentos de antropologia e de ciências sociais. Porém, segundo a análise de Grossi (2004, p. 59), referente à atuação dos egressos das pós-graduações em antropologia no Brasil:

Os doutores que atuam em instituições públicas estão majoritariamente vinculados a departamentos de antropologia (47,6%), ciências sociais (13,1%) e sociologia (7,1%), mas um grupo bastante expressivo (28,6%) atua em outros departamentos, percentual que sobe para 63,2%, quando são analisados os doutores que atuam em instituições particulares.

Há que se considerar ainda que o período imediatamente posterior à análise desses dados foi marcado pela substantiva expansão da pós-graduação em antropologia, de modo que se pode inferir uma intensificação do processo analisado. No caso da atuação no campo da educação, considera-se a centralidade que a discussão em torno da cultura e da diversidade cultural assume nas políticas educacionais, de modo que passa a surgir como demanda imediata dos cursos de formação de professores, especialmente os de pedagogia, a contratação de docentes que atuem em campos como: relações interétnicas, gênero e sexualidade, educação indígena, educação quilombola, diversidade cultural, etc., amiúde sendo contratados professores com formação no campo das ciências sociais (especialmente antropologia) para tanto.

Os PPGs, em especial, possuem uma clara vocação interdisciplinar, de modo que em seus quadros encontramos recorrentemente pesquisadores cuja formação doutoral se realizou em outro campo do saber, com destaque para as áreas da psicologia, sociologia, filosofia, linguística, história, educação

física, ensino de ciências, engenharia da produção, etc., e também antropologia, ainda que de forma menos recorrente que outras ciências humanas.

Interessa-nos aqui a análise do perfil e da atuação de antropólogos que estão vinculados a algum PPGE, ainda que isso não represente a totalidade dos pesquisadores da ciência antropológica que investigam a realidade educacional, uma vez que há outras possibilidades de inserção profissional nessa seara, através de organizações não governamentais, institutos de pesquisa, cursos de graduação, outras pós-graduações diversas, etc.

Para uma melhor compreensão dos dados que serão apresentados, é necessário realizar um breve esclarecimento acerca do recorte que realizei para a delimitação de minha amostra. Os pesquisadores aqui analisados são aqueles que possuem formação doutoral em antropologia, ou ainda em ciências sociais, sendo indicado em seus lattes a antropologia como área de atuação, como já indicado. Desse modo, ficaram de fora da minha amostra aqueles que realizaram suas graduações e mestrado na antropologia, porém obtiveram o título de doutores em outras áreas do saber, ou ainda, outros que transitaram pela antropologia de forma interdisciplinar.

Em absoluto trata-se aqui de negar as múltiplas possibilidades formativas no campo da antropologia, todavia, o recorte nos possibilita perceber certo movimento do campo acadêmico, e principalmente como se dá o trânsito pela educação por parte dos egressos dos programas de antropologia.

Obviamente que analisar os dados referentes aos PPGEs é um exercício que demanda que levemos em conta a heterogeneidade desse campo, mais evidentemente perceptível através da diferença de tamanho dos distintos programas, que inclui na mesma área de avaliação alguns que possuem em torno de dez docentes, sendo o menor deles o da Universidade Federal de Tocantins (UFT), com nove pesquisadores, e outros com mais de cem participantes, como é o caso da Universidade de São Paulo (USP), com 129, e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com 117, que são os maiores da área. Em alguns deles, a tendência interdisciplinar colocava-se de forma mais forte, ao passo que em outros a totalidade do corpo docente era formada por doutores em educação.

Após a análise dos dados disponíveis na plataforma Sucupira e na plataforma Lattes, chega-se a 30 antropólogos que atuam em programas de educação, tanto acadêmicos quanto profissionais e nas mais diversas regiões do país. Eles estão distribuídos por 25 distintos programas de pós-graduação e

26 instituições, considerando que um desses programas é interinstitucional.¹⁰ O gráfico abaixo sintetiza a distribuição desses docentes:

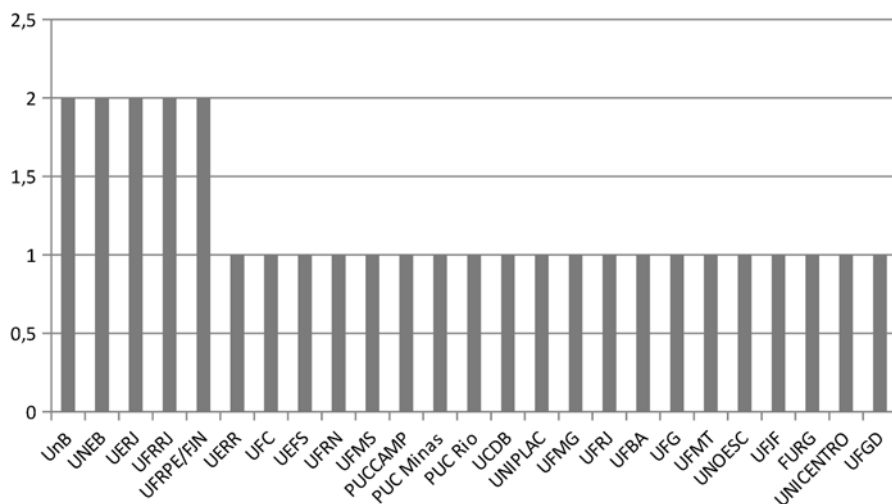


Gráfico 1. Distribuição dos antropólogos que atuam em PPGes por instituição (fonte: plataforma Sucupira).

Com exceção dos programas da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e da Fundação Joaquim Nabuco (FJN)/Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), cada qual com dois antropólogos, os demais possuem apenas um antropólogo integrando seu corpo docente. Esse dado pode apontar para uma presença pontual de pesquisadores no campo da antropologia da educação nos PPGes, e conseqüentemente uma inserção periférica da discussão antropológica nesses espaços, ou ainda, para o fato de que o desenvolvimento de pesquisas por parte de tais investigadores se dá, necessariamente, em contexto

¹⁰ Trata-se do programa “Educação, Culturas e Identidades”, promovido pela Fundação Joaquim Nabuco e pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

mais interdisciplinar, por meio da inserção destes em linhas de pesquisas mais amplas e gerais.

No que se refere à formação doutoral, 14 realizaram-na em antropologia, três em sociologia e antropologia e 13 em ciências sociais. Oito concluíram o doutorado no exterior: três nos Estados Unidos, dois na Inglaterra, um no México, um na Espanha e um na França. Porém, apesar da significativa presença de professores egressos de programas no exterior, ainda é incipiente a inserção acadêmica internacional de tais pesquisadores; poucos publicam em periódicos internacionais, ou ainda realizam outras experiências acadêmicas de intercâmbio com instituições fora do Brasil após obter a titulação no exterior.

Entre aqueles que realizam o doutorado no Brasil, encontra-se a seguinte distribuição em termos de instituições formadoras:

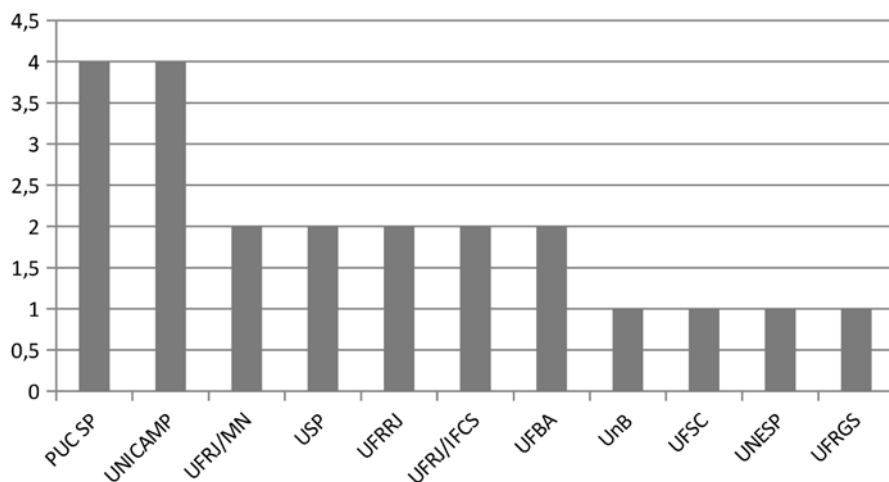


Gráfico 2. Local de formação doutoral no Brasil dos antropólogos que atuam em PPGEs (fonte: plataforma Sucupira).

A forte concentração em instituições no eixo Rio-São Paulo reflete, em grande medida, a maior densidade de pós-graduações nessa região, ainda que esse seja um cenário dinâmico, marcado por uma expansão significativa em período recente nas demais regiões do país. Mais que isso, a partir dessa

forte concentração de formação em poucas instituições, podemos inferir que pode haver nessa antropologia da educação produzida no Brasil a reprodução de certas linhagens intelectuais, que se reproduzem a partir de determinados centros de formação.

Quanto ao tempo de formação, encontra-se aí também certa heterogeneidade, uma vez que uma docente é doutorada há 30 anos, cinco há mais de 20 anos, 21 entre dez e cinco anos; e três há menos de cinco anos. Percebe-se, com isso, uma forte concentração de docentes que realizaram sua formação doutoral a partir dos anos 2000, período no qual surgem novas demandas no debate educacional e nos cursos de formação de professores. Acredito que essa é uma linha interessante para compreendermos o perfil desses antropólogos, pois sua inserção profissional nas universidades se dá, justamente, a partir do momento em que a questão da diversidade torna-se central no debate educacional.

Ainda no que tange à trajetória formativa desses antropólogos, chama a atenção o fato de que a inserção no campo educacional não ocorre apenas quando passam a atuar como docentes em suas atuais instituições de ensino. Oito antropólogos realizaram parte da formação acadêmica anterior na educação, seja através de um mestrado em educação, de uma graduação em pedagogia ou ainda da combinação de ambos;¹¹ e outros três, ainda que não tenham realizado uma formação acadêmica nessa área, pesquisaram em seus doutorados temáticas relacionadas à educação. Por mais que, para muitos egressos dos programas de pós-graduação em antropologia (PPGAs), seja desafiadora a atuação em outros campos formativos (Grossi, 2004; Sartori, 2010), parece-me que, para um número expressivo de antropólogos que atuam na educação, essa realidade coloca-se como um reflexo de uma determinada trajetória acadêmico-profissional. Recorrentemente, tais profissionais lecionam disciplinas de antropologia para o curso de pedagogia, por vezes denominadas “Antropologia da Educação”, o que é um dado relevante, uma vez que “[...] a presença de uma disciplina de Antropologia numa faculdade de educação, com tudo o que representa a tradição de formação do pedagogo, centrada nas pedagogias, didáticas e na psicologia, é efetivamente uma conquista.” (Gusmão, 2006, p. 317).

¹¹ Destaca-se que parte significativa realizou curso de licenciatura em sua graduação, porém devido à profunda diversidade de modelos formativos existentes, alguns nos quais o contato com o debate educacional e com a escola é ínfimo, destaquei aqui apenas aqueles que realizaram a formação em pedagogia em nível de graduação ou em educação em nível de mestrado.

Esses antropólogos seriam, portanto, aqueles que sofreram um processo de “conversão” à ciência antropológica, ainda que tenham mantido a conexão com a questão educacional através da atuação enquanto docentes. Essa conversão produziria ao menos três sinais “inequívocos”:

- 1) o “olhar”: a aquisição do “olhar antropológico” marcaria a emergência de uma nova capacidade perceptiva. Decorrente dessa capacidade surgiria também uma nova sensibilidade em relação ao mundo e a outras realidades culturais (distintas da própria). O “olhar”, como sugere Peirano ao comentar o trabalho de Veena Das, condensaria metaforicamente o “sentido clássico” da antropologia no século XX, em contraste com o “ouvir”, associado a uma perspectiva pós-moderna (1997:79-80);
- 2) a análise (antropológica): vinculada diretamente à capacidade de relativizar o próprio ponto de vista, de “estranhamento autoreflexivo”, de “se distanciar”, ou, nos termos de Duarte, vinculada ao “afastamento da ingenuidade originária” (1995:12). Retomando o que uma entrevistada chamou de “psicogênese do aprendizado”, a formação em antropologia implicaria se deslocar de uma forma de pensamento “concreto” para um “abstrato”. Para alguns entrevistados, a capacidade de auto-reflexão e distanciamento seria ainda um traço definitivo do conhecimento antropológico que, em suma, exprimiria seu caráter “revolucionário” e “romântico”, no sentido de “rebeldia, anti-normatividade”, “contraordem”.
- 3) a fala e a escrita: uma forma qualificada de falar e escrever seriam sinais de uma nova capacidade para comunicar o pensamento e a “riqueza da informação que se recebeu” na formação teórica, mas, sobretudo, para reconstituir a experiência etnográfica no trabalho de campo. Se, como assevera uma entrevistada, as “primeiras intervenções” dos alunos em uma disciplina remetem “ao senso comum puro e duro” – manifesto “na linguagem, no uso dos verbos... numa apreciação do mundo social muito valorativa” –, “por meio do ensino e a disciplina” é possível que os alunos adquiram uma “visão desmágica do mundo social”. “Desmágica significa também fazer boas perguntas [...] porque quando você encanta o mundo, quando o mundo social está encantado, você não pergunta como as coisas se passaram...”. (Sanabria, 2005, p. 88-89).

Essas “marcas de conversão” possivelmente se fariam presentes no modo como tais profissionais passariam a perceber o objeto educacional a partir da formação acadêmica adquirida na antropologia. Esse grupo acaba, portanto, por visibilizar uma dada compreensão acerca das finalidades e potencialidades da antropologia, uma vez que a passagem de um campo teórico e epistemológico

para outro não se dá sem dissonâncias. Parece haver aí uma compreensão de que a antropologia poderia oferecer chaves analíticas relevantes às discussões travadas no campo educacional, ou ainda que através de suas ferramentas metodológicas ela possibilitaria outras aproximações com o objeto de investigação.

Para os demais antropólogos aqui analisados, a inserção no campo educacional parece dar-se a partir da atuação principalmente junto às faculdades de educação, às quais 23 deles estão vinculados institucionalmente. Ainda que nesse caso trata-se de uma construção *a posteriori*, a elaboração de uma trajetória enquanto pesquisadores em educação, a inserção desses antropólogos nesse campo pode ser percebida pelo fato de que todos atualmente possuem projetos de pesquisa ativos na área de educação, incluindo aí tanto a educação escolar quanto outras práticas educativas.

No que diz respeito às temáticas exploradas por tais investigadores, as mais presentes são aquelas vinculadas à educação indígena e à educação ambiental, cada uma destas se coloca como temática principal para cinco antropólogos desse grupo. Também outras temáticas ganham relevo, principalmente relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, educação do campo; e políticas públicas. Se pensarmos de forma comparativa, ao passo que os antropólogos que pesquisam educação e atuam em PPGAs dedicam-se prioritariamente à temática da educação indígena (Oliveira; Boin; Búrigo, 2016), encontra-se no grupo aqui analisado uma maior dispersão temática, o que possivelmente se vincula à pluralidade de demandas existentes junto aos PPGes.

Seus temas de pesquisa circulam através dos principais meios de produção intelectual: artigos em periódicos, livros, coletâneas, capítulos de livros, anais de congresso, etc.; porém deve-se realizar uma ressalva nesse ponto: nem sempre a maior parte dos trabalhos publicados por tais antropólogos relaciona-se à educação, em alguns casos parte significativa de suas produções é dedicada a temas outros que foram pesquisados durante a formação doutoral, o que pode indicar uma reprodução da hierarquização dos campos de investigação na antropologia.

Percebe-se também um movimento interessante em termos de temporalidade da produção, pois se, para a maioria, a aproximação com a educação enquanto tema de pesquisa deu-se após a atuação institucional junto às faculdades de educação, isso implicou também num distanciamento crescente com relação às temáticas investigadas durante o doutorado, e principalmente com relação aos meios de circulação de sua produção. A maior parte absoluta dos artigos

publicados por esse conjunto de pesquisadores circula através de revistas de educação, ou ainda em algumas com caráter mais interdisciplinar, de modo que poucos deles transitam em revistas estritamente veiculadas à antropologia. Em parte, esse fenômeno pode ser explicado pela centralidade que a publicação acadêmica passa a ter no sistema de avaliação da pós-graduação (Fonseca, 2001), de modo que aqueles vinculados a programas avaliados por determinado comitê tendem a valorizar a produção em revistas bem ranqueadas nesse mesmo comitê de área, o que acaba tendo por consequência uma menor visibilidade dessa produção no campo da antropologia no sentido estrito.

Entre tais pesquisadores, dois são bolsistas de produtividade em pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo um deles pelo comitê de Ciências Sociais e outra pelo comitê de Educação. O parco número de bolsistas, especialmente se considerarmos apenas o comitê de Educação, pode indicar uma inserção mais periférica das questões debatidas por tais antropólogos no campo educacional no Brasil.

A compreensão mais aprofundada de tais questões demandaria um exame minucioso das relações de poder que cravejam a academia, tal como Bourdieu (2011) realizara magistralmente em *Homo academicus*, o que não é possível realizar unicamente a partir dos dados que aqui estão sendo utilizados. Todavia, é possível aventar algumas hipóteses acerca desse cenário. Por um lado, tal como Gusmão (2006) apontara, há por vezes uma compreensão instrumental da antropologia por parte dos pedagogos, que a percebem como um saber que visa unicamente responder a novas demandas que surgem no âmbito dos cursos de formação de professores, porém isso não implica necessariamente o reconhecimento da antropologia enquanto parte fundamental dos fundamentos epistêmicos do campo educacional; por outro, o interesse dos antropólogos ao olhar para a realidade social é frequentemente direcionado àquilo que não seria o foco dos demais pesquisadores (Barth, 2000). A combinação desses dois elementos pode, em parte, explicar a dificuldade de uma inserção mais central desses antropólogos no campo educacional, inclusive nos ajuda a compreender o porquê de um número tão reduzido de pesquisadores com tal formação nos PPGes.

Como os programas de pós-graduação são pensados como espaços também voltados para a reprodução de determinado *corpus* acadêmico, é importante colocar em evidência o trabalho de orientação realizado por esses profissionais. Em meio aos 30 perfis analisados, um não apresentava nenhuma orientação em nível de pós-graduação em educação, dois possuíam apenas

orientações em curso, dez já concluíram orientações de teses e mestrado, e 17 realizaram orientações de mestrado na área.

No cômputo total, trata-se de 264 dissertações de mestrado e 94 teses de doutorado em educação orientadas por esses antropólogos, o que parece indicar que, apesar da inserção aparentemente periférica da antropologia no campo da educação, há uma expressiva procura por este tipo de orientação junto aos PPGes. Acredito que a orientação antropológica dada por estes investigadores não possui como finalidade, necessariamente, a formação de antropólogos nos quadros dos programas em educação; ao que me parece, trata-se mais de uma possibilidade de formação interdisciplinar que gravita em torno do objeto educacional, mas que possui como norte o quadro de referência da antropologia. Como pondera Dauster (2015, p. 477, tradução minha) com relação à sua própria experiência de orientação em um programa nessa área:

Os cursos, tanto de pós-graduação e quanto de graduação, foram organizados com textos e artigos de antropólogos. Meus estudantes de mestrado e doutorado leram a literatura da área intensivamente. As reuniões de orientação foram usadas para indicar autores pertinentes aos dados etnográficos que surgiram durante o trabalho de campo, e descritos no diário de campo. Além disso, estas eram ocasiões para valorizar as categorias culturais e do ponto de vista do “nativo”, em seus próprios termos, “interpretações” para construir outras interpretações. O objetivo desta prática é para conseguir o que eu chamo de uma “conversão epistemológica” na estratégia investigativa e exigiu uma relação intensa de orientação.

Acredito que as marcas intelectuais oriundas da formação acadêmica dos orientadores deixam rastros nos trabalhos desenvolvidos na pós-graduação, o que se dá justamente através do papel que na antropologia o orientador assume de intermediário entre etnografia/teoria acumulada e o pesquisador iniciante (Peirano, 2004). Esse processo não se encerra na orientação individual no sentido estrito, pois abarca também os cursos lecionados, os grupos de pesquisa e de estudo que são organizados, as publicações realizadas em coautoria, etc.

A atuação desses profissionais não se restringe, contudo, aos PPGes, pois oito deles também orientam em outros programas de pós-graduação, sendo metade deles programas de ciências sociais ou antropologia, e a outra de programas de caráter interdisciplinar. Ou seja, para além da atuação estritamente em programas de educação, parece ser uma preocupação por parte destes antropólogos

a elaboração de outros diálogos, se voltando tanto para as ciências sociais quanto para outros campos, nos quais eventualmente orientam em outras temáticas.

Desse modo, o grupo de antropólogos aqui analisados possui relevância fundamental para a formulação no Brasil de uma possível antropologia da educação, uma vez que através da atuação destes torna-se possível um processo mais intenso de circulação de teorias antropológicas que estão continuamente em diálogo com a realidade encontrada no trabalho de campo. Mais que isso, se as pesquisas em educação desenvolvidas nos PPGAs tendem a privilegiar a análise dos processos educativos não escolares, aquelas que ocorrem junto aos PPGEs tendem a se voltar com mais frequência ao universo escolar, o que ao mesmo tempo demarca diferenças e complementariedades entre as antropologias da educação desenvolvidas nesses distintos espaços institucionais, reafirmando com isso a relevância da análise do perfil e da atuação dos agentes nesse campo.

Considerações finais

O percurso percorrido até aqui nos possibilitou ter uma ideia do processo de atuação de antropólogos em PPGEs no Brasil, indicando o desenho de certa face da antropologia da educação aqui desenvolvida. Ao que os dados indicam, o lugar da antropologia no campo educacional brasileiro ainda é periférico, se considerarmos que apenas 14% dos programas de educação contam com antropólogos em seus quadros, normalmente de forma pontual através de um único pesquisador.

O perfil desses pesquisadores aponta para uma sensível heterogeneidade no grupo analisado, com trajetórias bastante singulares, marcada pela presença expressiva (26%) daqueles que realizaram sua formação acadêmica no trânsito entre a antropologia e a educação. Tendo 70% deles realizado sua formação doutoral nos anos 2000, esta possivelmente é a marca mais homogênea no grupo, que aponta para um momento de formação que coincide com a ampliação das demandas em torno do debate acerca da diversidade cultural no campo da educação.

A atuação de tais pesquisadores junto aos PPGEs, que se desdobra no desenvolvimento de projetos de pesquisa e disseminação de seus resultados por meio de veículos especializados na área, aponta para uma prática interdisciplinar que se substancia na orientação de um número expressivo de dissertações

e teses, que também indica uma grande demanda pela realização de trabalhos em educação com orientação antropológica.

Ao que me parece, apesar do lugar periférico ocupado, a atuação dos antropólogos nos PPGes mostra-se fundamental no processo de renovação do debate educacional, ao possibilitar o lançamento de novos olhares sobre essa realidade. Mais que isso, os antropólogos atuantes nos PPGes têm-se preocupado com um objeto ainda bastante esquecido por outros antropólogos: a escola, pois, devido ao próprio desenho institucional das faculdades de educação no Brasil, a educação escolar ganha proeminência em suas pesquisas, o que por si só demonstra a relevância do desenvolvimento das pesquisas antropológicas desenvolvidas nesses espaços, não só para o campo educacional, mas para a antropologia também.

Referências

BARTH, F. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Florianópolis: EDUFSC, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 29 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 29 set. 2016.

CORRÊA, M. A revolução das normalistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 13-24, ago. 1988.

CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira*: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1988.

DAUSTER, T. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. *Vibrant*, Brasília, v. 12, n. 2, p. 451-496, 2015.

DWYER, T.; BARBOSA, M. L. O.; BRAGA, E. Esboço de uma morfologia da sociologia brasileira. *Revista Brasileira de Sociologia*, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 147-178, 2013.

FERREIRA, M. S. O Centro de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 279-292, 2008.

FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). *Desafios da antropologia brasileira*. Brasília: ABA, 2013.

FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 261-275, 2001.

GOMES, A. M. R.; GOMES, N. L. Anthropology and education in Brazil: possible pathways. In: ANDERSON-LEVITT, K. M. (Ed.) *Anthropologies of education*: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling. New York: Berghahn Books, 2011. p. 111-130.

GROSSI, M. P. Os egressos dos programas de pós-graduação em antropologia. In: TRAJANO FILHO, W.; RIBEIRO, G. L. (Org.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa: Associação Brasileira de Antropologia, 2004. p. 39-68.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: história e trajetos/Faculdade de Educação – Unicamp. In: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil*: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 299-331.

GUSMÃO, N. M. M. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 29-46, 2009.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 44, p. 19-37, 2015.

MICELI, S. *História das ciências sociais no Brasil*: vol. 1. São Paulo: Vértice, 1989.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP, 1974.

OLIVEIRA, A. O lugar da antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 27-40, 2013a.

OLIVEIRA, A. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?. *Revista FAEEBA*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013b.

OLIVEIRA, A. Sobre o lugar da educação na antropologia brasileira. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 40-50, 2015.

OLIVEIRA, A.; BOIN, F.; BÚRIGO, B. A antropologia, os antropólogos e a educação no Brasil. *Revista Antropológicas*, Recife, v. 27, n. 2, p. 21-44, 2016.

OLIVEIRA, R. C. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

PEIRANO, M. *The anthropology of anthropology: the Brazilian case*. 1981. Tese (Doutorado em Antropologia)—Harvard University, Cambridge, 1981.

PEIRANO, M. A teoria vivida – reflexões sobre a orientação em antropologia. *Ilha*, Florianópolis, v. 6, n. 1-2, p. 209-218, 2004.

RUBIM, C. de R. *Antropólogos brasileiros e a antropologia no Brasil: a era da pós-graduação*. 1996. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)—Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SANABRIA, G. V. *O ensino de antropologia no Brasil: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura*. 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, P.; CAMPOS, R. B. C.; PEREIRA, F. G. (Org.). *Rumos da antropologia no Brasil e no mundo: geopolíticas disciplinares*. Recife: Editora UFPE: ABA, 2014.

SILVA, G. M. D. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

SARTORI, A. J. *A experiência como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo*. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TOSTA, S. de F. P. Cruzando fronteiras- entre a antropologia e a educação no Brasil e na Argentina. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 95-107, 2013.

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

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017

CARREIRA DE USUÁRIOS DA CULTURA ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO

Andréa Pavão*

Universidade Federal Fluminense – Brasil

Resumo: O presente trabalho faz parte de uma linha de investigação que teve início na década de 1990 e cujo objetivo central é investigar o papel da leitura e da escrita nos cursos de pedagogia. Neste artigo, me debruço sobre os dados de pesquisa etnográfica longitudinal realizada entre 2000 e 2004, em comparação a etnografias realizadas recentemente com foco específico na elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC). Através do trabalho de campo, observou-se o desenvolvimento da carreira (Becker) de universitários que se queixavam de pouca familiaridade com a cultura escrita por ocasião de seu ingresso no ensino superior. A partir desses dados, refletimos sobre os elementos favoráveis a essa construção e identificamos a importância da melhoria dos níveis de proficiência de leitura e escrita na formação de professores como ponto estratégico para a superação dos problemas educacionais no Brasil, sem desconsiderar a necessidade imperiosa de se tornar a profissão financeiramente mais atraente.

Palavras-chave: carreira, cultura escrita, etnografia, formação de professores.

Abstract: This work is part of a line of research that began in the 1990s whose main objective was to investigate the role of reading and writing in the teaching courses. In this article, I dwell on the longitudinal ethnographic survey data conducted between 2000 and 2004, comparing the ethnographies recently performed with specific focus on preparation of final course monographies. Through ethnographic study, it was observed there was career (Becker) development of students who complained of unfamiliarity with the written culture on the occasion of their entry into higher education. From the data, we can reflect on positive elements to this structure and identify the importance of improving the levels of proficiency in reading and writing in teacher

* Contato: andreapavo@gmail.com

education as a strategic point to overcome the educational problems in Brazil, while we recognize the need to make the profession more financially attractive.

Keywords: *career, ethnography, teacher training, writing culture.*

Introdução: cultura escrita, formação de professores e educação brasileira

O presente trabalho faz parte de uma linha de investigação cujo objetivo central é investigar o papel da leitura e da escrita nos cursos de pedagogia. Neste artigo, analiso dados de pesquisa etnográfica longitudinal realizada entre 2000 e 2004, em comparação a etnografias realizadas recentemente com foco específico na elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC).

O levantamento bibliográfico sobre o tema revela o interesse de pesquisadores (Cabral; Tavares, 2005; Corrêa, 2001; Perez de Perez, 2009, por exemplo) a respeito da leitura e produção textual no ensino superior. A maioria foca aspectos relativos à proficiência da língua portuguesa e sucesso acadêmico em diversas áreas do ensino superior. A produção sobre o tema se concentra em aspectos específicos da linguística e poucos abordam o problema desde uma perspectiva antropológica, destacando-se o caráter pioneiro dos trabalhos de Dauster (2005, 2007; Dauster et al., 2003, 2008), ou seja, da leitura e da escrita como práticas culturais, necessariamente mediadas. Identificamos alguns trabalhos sobre o problema da leitura e da escrita na formação de professores, como os de Marin e Giovanni (2007); Andrade (2004); Rocha (2011) e Pavão e Santos (2015), por exemplo. Sobretudo, reconhecemos uma significativa lacuna em relação ao processo de aproximação a essas práticas entre ingressados pouco familiarizados com a cultura escrita em seu cotidiano, o que aponta para a relevância desse objeto de investigação.

Apesar dos avanços recentes em termos de cobertura (em especial no ensino fundamental), o sistema de educação no Brasil ainda é bastante incipiente no quesito qualidade. Ainda convivemos com a elevada taxa de analfabetismo de 8,7%. Entre os considerados alfabetizados, 27% são analfabetos funcionais. Entre as crianças de oito anos de idade, apenas 44,5% apresentam habilidades adequadas de leitura e 30,1% de escrita, segundo avaliações do MEC/Inep (Brasil, 2012a). Na última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2009, que avaliou alunos de 15 anos entre países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE) quanto ao domínio da leitura, o Brasil ficou na 55ª posição. Quase metade (49,2%) dos estudantes brasileiros não chega ao nível 2 de proficiência em leitura, sendo 6 o nível máximo.

Segundo relatório Pisa (Brasil, 2012a), o nível 2 de proficiência pode ser subdividido em dois subníveis. O subnível mais alto é caracterizado pelo domínio das seguintes habilidades:

Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor é orientado explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto. (Brasil, 2012a, p. 42).

O nível 6, mais elevado de proficiência, é caracterizado pelo domínio das seguintes habilidades:

Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. As tarefas podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, e que o avalie de forma crítica, levando em consideração critérios e perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis no texto são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação. (Brasil, 2012a, p. 42).

A partir dos dados desse relatório, pode-se concluir que apenas metade dos estudantes brasileiros chega ao nível médio com capacidade de localizar e recuperar informações em um texto simples, enquanto a outra metade sequer consegue desenvolver essa habilidade, e apenas traços percentuais são capazes de desenvolver reflexão e análise na leitura. O mais desalentador é que, segundo dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), esses baixos

índices de proficiência não são superados ao final dos três anos de ensino médio e, por conseguinte, o problema se estende ao ensino superior.

Segundo a última edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (Amorim, 2016), de 2015, os livros didáticos são apontados como um dos gêneros mais lidos depois da Bíblia e livros religiosos. Quanto mais idade, menos o brasileiro lê, sendo que metade da população total leu menos de um livro nos últimos três meses. A partir desses dados, podemos concluir que a escola brasileira não produz leitores perenes, ou seja, assim que cessa a orientação de leitura (seja através da escola, com os livros didáticos, ou da igreja, com a Bíblia), a maioria dos brasileiros não é capaz de ler autonomamente (Pavão, 2012a).

Seguindo orientações dos organismos internacionais (Bird – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – e BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento), os documentos oficiais mais recentes que legislam sobre a formação docente no Brasil depositam uma expectativa muito elevada em relação ao papel da atuação docente na superação da baixa qualidade da educação brasileira. A lista de atribuições exigidas aos profissionais de educação é ambiciosa. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006, p. 10), o objetivo principal dos cursos de pedagogia é “formar professores investigativos e reflexivos”. O professor deve ser aquele que

cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. (Brasil, 2006, p. 11).

Do professor, espera-se também que conheça a realidade e a cultura das populações quilombolas, indígenas, das minorias culturais, pessoas com necessidades especiais, além de conhecer a linguagem brasileira de sinais, ser capaz de lidar com a diversidade religiosa e linguística sem preconceitos. Segundo a LDB, o professor deve atuar ativamente na construção do projeto político-pedagógico de sua escola e, em seu contraturno, deve atender às crianças com pior desempenho.

Ao mesmo tempo em que esses documentos exigem tantas competências do professor, em relação às condições de trabalho, a LDB não garante o Regime Jurídico Único de trabalho para todos os profissionais, não limita um

número máximo de alunos por sala, nem sequer exige o nível superior como formação mínima para atuação docente. De acordo com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), 25,2% dos professores da educação básica não têm formação superior. Segundo o censo escolar de 2009 (Brasil, 2012b), o número de professores leigos (sem sequer o nível fundamental completo) cresceu 35%, representando 7,7% dos docentes que atuam nas escolas brasileiras.

Aos baixos níveis de formação dos professores brasileiros, está associada a precariedade da carreira docente. Não se estabeleceu, até o momento, piso salarial nacional e plano de carreira condizentes com todas as importantes funções atribuídas aos professores brasileiros. Segundo dados da OCDE de 2014, o Brasil é um dos países que pior remunera os professores, ficando acima somente da Indonésia. O professor de ensino fundamental em Luxemburgo é quem tem o melhor salário, com ganho anual de 66.085 dólares, enquanto a média dos salários de todos os países avaliados é de 29.411 e o ganho anual do professor brasileiro é de 10.375 dólares.

Diante das difíceis condições materiais da profissão docente, podemos identificar, por um lado, o discurso da impotência (e o sentimento de vitimização) e, por outro, o discurso da prepotência (e sentimento de heroicidade), muito difundido nos cursos de pedagogia e, através do qual, cobra-se no professor o compromisso de serem “agentes transformadores da realidade educacional brasileira e superação das desigualdades sociais no país” (Diário de campo). Entre esses dois extremos, há um vácuo do poder público frente ao compromisso político de melhoria da qualidade da educação brasileira. A pouca familiaridade com a cultura escrita é, sem dúvida, o centro do problema.

Dado o papel central do domínio autônomo da cultura escrita no desenvolvimento de habilidades cognitivas (Goody; Watt, 2006) e de sua relação da cultura escrita com o raciocínio abstrato (Olson, 1998), é preciso reconhecer que a cultura escrita constitui a base da aprendizagem formal. Tendo em conta uma sociedade de classes altamente desigual como a brasileira, na qual o acesso à cultura escrita não é homogêneo, nos parece evidente o papel estratégico da escola na democratização do domínio da leitura e da escrita. Por outro lado, sendo a leitura e a escrita práticas sociais não inatas (Bourdieu; Chartier, 1996), não devemos ignorar o papel específico dos professores nessa mediação (Lahire, 1997; Petit, 2003; Velho; Kuschner, 2001). Como são apreendidas as disposições dessas práticas entre estudantes que não são herdeiros dos usos escolarmente rentáveis da cultura escrita? Esse é o objetivo central deste trabalho.

Eu estive lá: a pesquisa e as universidades pesquisadas

A pesquisa etnográfica longitudinal se deu em uma universidade confessional privada de grande prestígio da cidade do Rio de Janeiro, que passarei a chamar de UCP.¹ Trata-se de uma universidade de excelência em termos de qualidade de ensino, pesquisa e extensão. Fundada em 1941, oferece 52 cursos de graduação. Apesar do elevado custo de suas mensalidades, por ser filantrópica, sempre reservou parte de suas vagas a estudantes de baixo poder aquisitivo, através de bolsas sociais. A partir de 1994, foi firmado um convênio com um pré-vestibular comunitário e o perfil de seus estudantes tornou-se ainda mais heterogêneo, com a entrada de estudantes negros, oriundos das camadas populares, em especial nos cursos das ciências humanas, na condição de bolsistas.

Como metodologia de trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação participante em diversos espaços de socialização no *campus* universitário tais como cantina, sala de aula, biblioteca, oficina de fotocópia, banheiros, entre outros. As entrevistas individuais aconteceram como uma conversa e cada uma teve a duração de no mínimo uma hora e meia. O trabalho de campo nessa universidade teve início em 2000 e foi finalizado em 2004. Oito estudantes² foram acompanhadas em suas trajetórias por três anos, sendo utilizado o método do grupo focal³ para abordagem de temas específicos. Informações muito relevantes foram obtidas durante a observação participante no cotidiano dessa universidade, através de depoimentos espontâneos⁴ ao longo desses anos de imersão em situações variadas. Após a coleta sistemática de informações por alguns anos, pode-se dizer que se chegou ao conhecido “ponto de saturação”, quando a observação deixa de nos trazer dados novos.

¹ Optou-se pelo uso de nomes fictícios, tanto para as universidades estudadas quanto para os entrevistados citados, com o objetivo de preservar as instituições e os sujeitos pesquisados. A seleção se deu principalmente pela facilidade de realizar observação participante, uma vez que lecionava durante o trabalho de campo nesses espaços. Além disso, são instituições de qualidade reconhecida e envolvidas com a inclusão de setores populares.

² Essas estudantes foram selecionadas por participarem de um curso de apoio oferecido pela universidade com o objetivo de atender às dificuldades específicas com a leitura e a escrita. O caráter longitudinal da pesquisa etnográfica se deu pelo acompanhamento desse grupo.

³ Os grupos focais constituem uma técnica qualitativa de coleta de dados a partir de entrevistas coletivas e semiestruturadas realizadas em grupos homogêneos (Martínez, 1999).

⁴ Enquanto as entrevistas foram gravadas e transcritas, esses depoimentos foram colhidos e transcritos de memória, sem que seja possível precisar os dados dos informantes, com quem não se chegou a travar, muitas vezes, uma conversa.

Dentre os entrevistados da UCP, a maioria é mulher, entre 22 e 45 anos, moradores de locais com os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade, oriundos da rede pública de ensino com exceção de apenas dois entrevistados que estudaram em escolas particulares de perfil popular. O curso de pedagogia da UCP não exige a redação de um trabalho monográfico como pré-requisito para obtenção do grau de licenciado.

O trabalho de pesquisa sobre os TCC se desenvolveu em uma universidade pública federal de excelência acadêmica, que passarei a chamar de UPF. Fundada em 1960, oferece 136 cursos de graduação. A partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007, se deu a criação de *campi* fora dos grandes centros urbanos, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior. A UPF foi responsável pela maior expansão entre as universidades federais do Brasil, atraindo muitos estudantes de baixa renda.

O trabalho de campo se deu entre 2009 e 2015 em uma pequena unidade no interior do estado do Rio de Janeiro, criada em 1992 que, atualmente, oferece três cursos, atendendo a um número reduzido de estudantes, em sua maioria de origem popular. Entre os estudantes do curso de pedagogia, 75% têm renda familiar inferior a quatro salários mínimos e cursaram toda a educação básica na rede pública. A maioria (quase 70%) estuda e trabalha. Ainda sobre o perfil dos entrevistados, importa comentar que aproximadamente 70%, em ambas as instituições, declararam que a opção pelo curso de pedagogia não era a primeira, alguns havendo tentado acesso a outros cursos anteriormente.

Foram realizadas 20 entrevistas com estudantes que iniciaram o curso entre 1992 e 2009 e já haviam se formado. Apenas um era homem. Foram entrevistadas mais cinco estudantes ingressadas depois de 2009. Desde 2009, tenho realizado trabalho de campo com observação participante sobre as práticas de leitura e escrita entre os estudantes de pedagogia, com especial interesse para sua relação com a elaboração do TCC.

O perfil dos grupos pesquisados está de acordo com o perfil médio do estudante de pedagogia no Brasil. Segundo dados do Enem de 2005 (Louzano et al., 2010, p. 560): “Noventa e dois por cento dos graduados em Pedagogia são do sexo feminino, e tem em média 32 anos. Ao redor de 36% são pardos ou negros. Quase 40% têm renda familiar inferior a três salários mínimos e 72% deles têm experiência docente anterior.”

Ainda, segundo este estudo (Louzano et al., 2010, p. 551), pode-se dizer que a carreira docente no Brasil atrai os estudantes menos qualificados:

Apenas 5% estavam entre os 20% dos estudantes com melhor desempenho, e 16% estavam entre os 20% com pior desempenho. Isso significa que apenas 10% dos interessados na carreira docente estão entre os melhores alunos do ensino médio do país.

A maioria das estudantes de pedagogia são casadas ou vão se casar ao longo do curso, são ou vão ser mães. Em geral, fizeram o curso de formação de professores em nível médio, o que lhes permite ensinar nos primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Essas mulheres acabam entrando no mercado de trabalho, seja na rede pública de ensino, seja na rede privada. Algumas, depois de uns anos de magistério, optam pela formação universitária. O objetivo é assumir os trabalhos de coordenação pedagógica na escola, afastando-se da docência, desgastante e mal paga.

A universidade é, para essas mulheres, portanto, sua terceira jornada de trabalho. Para algumas, pode ser uma quarta jornada de trabalho, uma vez que muitas assumem dupla regência. Atuando em duas escolas, nos dois turnos, estudam pedagogia à noite e cuidam das tarefas domésticas de madrugada e nos finais de semana. Concluir o curso, nessas condições, não é tarefa fácil e não se trata de um projeto individual, mas global, que envolve o esforço de familiares e até de companheiros de trabalho (Pavão, 2007). Nesse sentido, muitos estudos (Gatti et al., 2011; Louzano et al., 2010; Pavão, 2007; Rocha, 2011) apontam para a dificuldade dessas estudantes trabalhadoras de se dedicarem às tarefas escolares cotidianas do curso de pedagogia e, em especial, à tarefa de maior fôlego que é a elaboração de um trabalho monográfico ao final do curso.

Os poucos para os quais a pedagogia é um curso propedêutico, e visam à carreira acadêmica, são mais jovens e concluíram recentemente o ensino médio. Diante dessa polaridade, as dificuldades para o grupo majoritário são significativas, especialmente para ler e escrever (funções essenciais para a aprendizagem formal, em especial no nível superior), como tem sido demonstrado nas investigações até agora.

A formação do leitor como carreira

Para abordar essa questão, farei algumas conceitualizações preliminares sobre a leitura, a partir das quais desenvolvi o conceito de “usuário da cultura escrita” como uma possível categoria teórica para pensarmos a formação de leitores e de mediadores de futuros leitores e produtores de textos. Essa construção se deu, principalmente, a partir da observação longitudinal do grupo de estudantes bolsistas da UCP e de sua aproximação às práticas de leitura e escrita.

Quando falamos em formação de leitores, pressupomos a situação do “não leitor”. Nesse sentido, nos é útil o conceito de “oblato” em Vieira (1999, p. 32):

Tenho trabalhado a problemática identitária, essencialmente em volta de dois conceitos: o oblato (do latim *oblatus*), nome que se dava ao leigo que se oferecia para prestar serviços num convento; indivíduo que os pais dedicavam ao serviço de Deus; e o trânsfuga.

Utilizo o termo *leitor oblato* para aqueles que não são herdeiros, filhos de não leitores, que precisam converter-se, oferecer-se ao mundo da cultura escrita, deslocando-se (trânsfugas) do mundo no qual a cultura oral é prevalente em direção ao mundo no qual a cultura escrita tem maior centralidade, alterando, assim, seu perfil identitário.

Nessa linha de raciocínio, uma primeira conceitualização diz respeito à ideia da leitura como necessidade (Arena, 2003) em contraposição às usuais ligações entre leitura e prazer. Afastando a concepção de leitura do campo do treinamento e das experiências puramente sensoriais, Arena estabelece uma relação estreita entre o leitor e o objeto da leitura, através do conceito de necessidade. Mas como se constituiria a necessidade de leitura? Se pensarmos na leitura, tanto quanto na escrita, como práticas eminentemente culturais, construídas nas intrincadas tramas das redes sociais, podemos dizer que a necessidade de leitura e de escrita se constitui somente quando, e se, adquirem valor social.

Isso nos leva a uma segunda conceitualização necessária: a da leitura como consumo. Segundo Bourdieu e Chartier (1996), a leitura é um consumo cultural entre tantos outros e, como tal, é historicamente variável e produto das condições nas quais nos constituímos enquanto leitores. Sendo assim,

existe uma necessidade de leitura, “e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade” (Bourdieu; Chartier, 1996, p. 238). De acordo com Bourdieu, só “é possível ler quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras [...] e terminamos por esquecer que, em muitos meios, não é possível falar de leituras sem ter ar pretensioso” (Bourdieu; Chartier, 1996, p. 238). Dentro desse pensamento, Bourdieu entende a necessidade da leitura como uma relação material, concreta, entre o leitor e seu objeto de leitura, construída através do valor social que esse objeto adquire em um determinado meio social.

A partir da reflexão de Bourdieu, podemos inferir que, para um produto cultural ser consumido, é preciso que este tenha adquirido um valor, ou que tenha sido desenvolvida uma crença no valor do produto.

Lahire (1997) introduz outro elemento fundamental na formação da necessidade de leitura: o mediador. Sem a figura do mediador, os livros constituem patrimônio cultural morto. Faz-se necessária a atuação de um leitor mais experiente que possa mediar a relação entre o jovem leitor e o objeto cultural-livro. É preciso que se construa sobre o livro um valor de uso, um valor social, para além do uso meramente escolar, e que haja uma relação de necessidade de leitura.

Essa concepção de leitura como prática cultural, que se constrói nas relações sociais através da formação de necessidades sociais criada por valores partilhados socialmente, afasta-se substancialmente da ideologia do dom, do leitor inciado. Ou seja, a participação em práticas de leitura não é um dom inato, mas antes, um *habitus*, nos termos de Bourdieu (2001).⁵ Assim, envolver-se com práticas de leitura não é uma questão inata, nem tampouco resultado de mero voluntarismo individual. Podemos dizer, contrariamente, que a curiosidade que move o leitor em busca de seu objeto é construída socialmente.

⁵ Bourdieu compreende o *habitus* como um conjunto de disposições duráveis transmitidas através de situações de socialização, de forma inconsciente, e quase sempre não intencional, apesar de determinante. Para Bourdieu, o *habitus* é, sobretudo, a expressão de uma razão prática. Lahire (1997) faz algumas críticas ao conceito de seu mestre, chamando atenção, sobretudo, para os casos de sucesso escolar em meios familiares que não dispõem de capital escolarmente rentável, o que contrariaria a dimensão determinante do *habitus*. Nesse debate, Lahire chama atenção para o papel da mediação e afirma que é possível um adulto atuar como mediador sem ser portador das disposições que envolvem o estudo, por exemplo. Particularmente, compreendo que é possível que um indivíduo desenvolva disposições ideológicas, ainda que não práticas. Para aprofundar essa discussão, ver Amândio (2014).

Nesse sentido, compreende-se a formação, tanto do leitor quanto do escritor, como um longo processo de apreensão de certas disposições e um conjunto de gestos que compõem o que podemos chamar de *habitus* da leitura e da escrita, como processos de socialização primários ou secundários.

De acordo com Berger e Luckmann (1985), a realidade objetiva externa é interiorizada através de processos de socialização. Esses processos não resultam de criações autônomas de significado: o indivíduo assume um mundo preexistente, sendo a socialização primária a “primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”, enquanto a socialização secundária é compreendida como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (Berger; Luckmann, 1985, p. 175). Como os processos de interiorização da realidade objetiva se dão através da mediação de indivíduos que se tem em alta conta, o confronto da realidade social interiorizada na infância com a realidade social mais ampla gera conflitos e resistências: “São necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. É preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde” (Berger; Luckmann, 1985, p. 190).

Com o estudo etnográfico longitudinal do grupo de estudantes da UCP, foi possível observar como foi sendo efetuada a construção de uma realidade objetiva nova para as entrevistadas, uma realidade na qual todas as práticas sociais orbitam em torno da cultura escrita. Ao longo de três anos, foi possível reconhecer como essas disposições iam sendo, pouco a pouco, incorporadas à sua realidade subjetiva.

Também se observou que essa trajetória em direção a uma rede de novos significados em torno da cultura escrita as colocava na condição social de *desviantes*, ou *outsiders*, nos termos de Becker (1963). O trilhar desse percurso lhes dava uma estranha sensação identitária (Pavão, 2007). Ao mesmo tempo em que experimentam o poder que os usos mais centrais da cultura escrita lhes dá em relação ao seu meio de socialização primária (no qual se fazem usos mais periféricos da cultura escrita), gerando certa distinção, no meio acadêmico ainda não chegavam a se sentir como nativas. Isso fica bastante claro na fala de Juliana:

É interessante isso que eu sinto, é... me sinto mais universitária fora daqui do que dentro... Porque aqui eu tô naquele ambiente, né? Mas eu não me sinto

dentro do ambiente, parece que eu caí aqui de paraquedas. Mas lá fora, não. Lá fora... não é que eu sou metida, entendeu? Mas eu me sinto, entendeu? É um ego que fala dentro de mim.

A partir da aproximação dessa experiência empírica ao conceito de *carreira* desenvolvido por Becker (1963) em sua etnografia sobre usuários de maconha, buscamos construir o conceito de “usuário da cultura escrita” como categoria de análise. Segundo o autor, tornar-se “maconheiro” é um longo processo:

A teoria começa com uma pessoa que chegou ao ponto de desejar experimentar maconha. Ela conhecia outros que usavam maconha para “ficar legal”, mas não sabia exatamente o que isso significava de uma forma concreta. Ela estava curiosa sobre a experiência, ignorante sobre como isso poderia acontecer, e com medo disso ser maior do que esperava. Se ela passar por todas as etapas esboçadas acima [o autor faz referência aos passos que compõem a carreira do usuário de maconha, desde a curiosidade até o seu uso por prazer] e mantiver as atitudes desenvolvidas corretamente, em cada uma delas, será capaz de usar a droga por prazer quando surgir a oportunidade. (Becker, 1963, p. 46, tradução minha).

A pesquisa etnográfica longitudinal nos permitiu observar que, com relação à cultura escrita, o processo é semelhante e foi possível reconhecer algumas das etapas que compõem o que estou chamando de “carreira do usuário da cultura escrita”. Essas etapas não seguem, necessariamente, um percurso evolutivo linear e, como veremos, o papel da mediação de um usuário experiente é essencial nesse desenvolvimento, para que se mantenham “as atitudes desenvolvidas corretamente”.

Passemos, pois, a analisar cada uma delas, com base no trabalho de campo, procurando comparar, quando oportuno, as duas instituições.

Quatro anos depois: a dimensão formadora da universidade

Em primeiro lugar é preciso retomar o fato de haver, entre os estudantes de pedagogia, tanto na UCP, quanto na UPF, dois grandes perfis: um grupo menos numeroso, de estudantes que não trabalham (ou trabalham apenas para ajudar nos estudos), e que entrou na universidade logo após finalizar o ensino médio; e um grupo de mulheres trabalhadoras que interromperam os estudos

e retomaram à universidade depois de muitos anos afastadas da educação formal. Pode-se dizer, de maneira geral, que embora a universidade tenha uma dimensão formadora para ambos os grupos, o segundo tende a se relacionar com o curso de forma mais instrumental, e seu interesse é mais pela certificação do que pela formação. O resultado é que têm mais dificuldade para “desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância” em relação às práticas da cultura escrita.

Refletindo, contudo, sobre o impacto da universidade em sua formação, reconhecem, em seus próprios termos, “um movimento pra dentro do saber, pra dentro da cultura”, no qual destacam o desenvolvimento da capacidade de argumentação e, afastando-se de um tipo de sociabilidade onde as discordâncias tendem a originar posturas intolerantes, aproximam-se da imagem (idealizada?) do *intelectual*, como alguém que resolve suas diferenças através da razão:

Depois, também, a gente entra pra faculdade, a gente sempre fica um pouco intelectual, eu me identifico mais com intelectuais. A gente não fica radical, não fica mais brigando [...] Eu tenho que defender aquilo que eu quero com lógica. (Fabiana, UCP).

Clara, da UPF, comentou sobre as práticas de leitura e escrita:

Noto, sim, muita mudança. Antes, estudar era algo chato. Hoje eu tô sempre buscando alguma coisa para ler. Também perdi o medo de escrever e, no meu trabalho [em escola], quando precisa redigir ata, o que seja, sempre me chamam assim: “Pede para a Clara, que ela fez faculdade.” Faz diferença, sim.

Em função, também, da aquisição de uma nova forma de encaminhar as discussões, passam a ocupar uma posição diferenciada, sendo solicitadas para resolver problemas e adquirindo reconhecimento especial em seu meio social. Como se dão essas mudanças?

1 – O primeiro passo: do desejo e da necessidade de experimentar

Assim como ninguém se inicia na carreira de usuário de *maconha*, segundo Becker, sem o *desejo de experimentar*, também nos parece impossível que alguém inicie sua carreira de usuário da cultura escrita sem jamais desejar

experimentar ler e escrever. É preciso conhecer alguém em alta conta, que use a cultura escrita para “ficar legal”, que conheça alguém para quem os efeitos da leitura e da escrita sejam bem visíveis e positivos para o iniciante.

Esse é o começo da carreira de um usuário da cultura escrita: conhecer alguém que seja um usuário, ter admiração por ele, estabelecer a transferência e, sobretudo, desejar ser um usuário também.

A influência dos professores universitários é evidente entre os estudantes, especialmente para os que almejam seguir a carreira acadêmica. Nota-se, ao longo do curso, como alguns vão se aparentando com seus orientadores, até na maneira de se vestir e de falar. Há, sobretudo, muita admiração como se pode notar nos trechos a seguir: “Meu orientador é muito foda! Ele nasceu na favela e hoje é professor universitário. Quer dizer, isso é um estímulo para a gente. Saber, assim, que é possível”; “A Stela (professora) é tudo de bom. Uma pessoa que fala de livro, de artigos. Muito culta. Eu quero ser uma pessoa assim, que fala de livros, que tem sempre uma opinião sobre as coisas.”

Em relação às suas práticas leitoras, notam-se importantes mudanças de atitude quando são convidadas a comparar sua relação com a leitura do início da faculdade para cá:

Cláudia – É assim: eu lia na faculdade por obrigação. Eu lia mais para tirar boas notas, para ser uma boa profissional. Não eram textos que tinha...

Maria – Ah, comigo não era assim. Eu lia por interesse mesmo de conhecer daquilo que eles estão falando. Até porque a maioria dos assuntos ali a gente pega assim de ouvido, né? Você fica meio que boiando: neguinho tá falando, você tá tentando chegar lá...

Lúcia – Tanto é que, se você não ler os textos, você dança...

Maria – É para tirar nota, mas é também por interesse de você estar inserida naquilo ali. Porque, você, se está ali *vestindo aquela camisa*, você tem que se inserir ali. E como é que você se insere ali? Conhecendo, sabendo o que é que eles estão falando. Amanhã você vai escutar determinada palavra, determinado assunto... tem que saber para poder entrar na conversa, senão, fica boiando. (Trecho de conversa em grupo focal, UCP).

Fica muito visível, através dessa conversa, a formação da necessidade social, da função social que a leitura adquire na universidade, afastando-se da concepção meramente escolar e instrumental (“para tirar boas notas”). Para Maria, é preciso ler para inserir-se, para vestir a camisa, para poder entrar na conversa,

o que vai na direção do que Bourdieu (Bourdieu; Chartier, 1996) sublinhou sobre a possibilidade de elaborar discursos sobre as leituras e partilhá-las com um determinado grupo social concreto, sem desenvolver um ar pretensioso.

Diferentemente do espaço escolar, a universidade cria o que poderíamos chamar de *ambiente leitor*, próximo teoricamente do que Ferreiro (2000) denominou como *ambiente alfabetizador*.

A partir desse relato, fica claro como a consolidação das práticas leitoras está imbricada à construção da própria identidade do estudante universitário, o que não se observa na educação básica da rede pública de ensino. Nota-se, também, o papel da universidade na produção da necessidade de leituras autônomas, para além das recomendadas no interior dos cursos, como podemos observar no relato que se segue:

Maria – Na minha casa, hoje, tem xerox, muita xerox de livro inteiro. Tem livro também. Livro de literatura infantil... Graciliano, Lygia Bojunga, Bartolomeu... Tá tudo lá, uma bolsa lá.

Cláudia – A gente, agora, dá mais valor, né?

Lúcia – É, porque se não fosse a universidade, ia passar batido, né?...

Maria – Às vezes, tem textos interessantes, mas só tem aquele capítulo. Aí, por exemplo: capítulo 15. Mas pra chegar ao 15, tem que passar pelos outros. E você fica interessada. Teve por exemplo, aquele amarelinho da... Smolka, né? Acabei comprando o livro inteiro depois de ler o texto da pasta. (Trecho de conversa em grupo focal, UCP).

Através desse relato, podemos notar tanto a função que os textos⁶ têm como produtores de necessidades autônomas de leitura, assim como a influência dos professores como mediadores no consumo de leituras, através da produção da crença no valor do produto, uma vez que os autores citados são bastante explorados pelos professores dos cursos de pedagogia.

2 – Construindo critérios seletivos: o que ler?

Chartier nos chama atenção para a tensão entre a falta e o excesso, entre reunir e dispersar. Segundo o autor, “a proliferação textual pode se tornar

⁶ Denominação nativa sobre os fragmentos fotocopiados e destinados à prática pedagógica.

obstáculo ao conhecimento. Para dominá-la, são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar” (Chartier, 1998, p. 99). O excesso de material impresso exige do leitor o domínio de critérios para elaborar a necessária seleção, sendo a posse desses critérios, a capacidade de manipulá-los satisfatoriamente, um novo elemento de distinção e hierarquização dos leitores.

Mas como desenvolver seus próprios critérios seletivos, na construção de certa autonomia em relação à profusão de escritos? No ambiente escolar, na maior parte das vezes, há pouco espaço para escolha de leituras, principalmente em função da centralidade das aulas expositivas e por haver pouca oferta de material impresso (lembramos que a maioria das escolas municipais brasileiras não dispõe de bibliotecas operantes). A concretização dessa etapa da carreira é fundamental para construção de leitores autônomos, capazes de continuar buscando a leitura, mesmo quando cessam suas prescrições.

Marília, da UPF, chega à reunião semanal de monitoria contentíssima dizendo que comprou sete livros na Saraiva, pela internet: “Cara, muita emoção, ver aquele pacote chegando lá em casa!” Em seu Facebook postou uma foto com os livros espalhados sobre a cama e o seguinte texto: “Chegaram! Uhuuuullll! Eita felicidade! 3 são para o TCC e os outros 4 são célebres da educação. Ainda chegarão mais!” Perguntada sobre como escolhe os livros que compra, outra estudante, também da UPF comenta: “A primeira vez que eu fui na Flip [Festa Literária Internacional de Paraty], eu fiquei doida. Queria comprar, mas não sabia como escolher. Queria tudo. Comprei coisa que nunca nem li. Hoje eu sou mais seletiva. Olho, assim, por exemplo, a editora, que tem umas que eu já conheço, né? Antes, só olhava a capa.”

3 – Desenvolvendo estratégias para conseguir ler o que se deseja

Outra etapa importante na carreira do leitor é desenvolver estratégias para adquirir aquilo que se deseja, se necessita (pelo valor social que tais objetos de leitura adquirem em determinadas comunidades de leitura), e se escolheu para ler. Essa habilidade é especialmente importante entre leitores de baixa renda.

As estratégias são inúmeras. Em primeiro lugar, a fotocópia (Pavão, 2016) que, ultimamente, tem cedido lugar às mídias digitais, mas que ainda é

o suporte preferido para estudar. Outra estratégia são os *sites* de livros usados ou novos. Os estudantes da UCP relataram começar a frequentar livrarias, mas, no caso da UPF, essa opção não existe por não haver livrarias na região. A biblioteca da UCP, muito bem equipada, é bastante frequentada, em especial pelos estudantes não trabalhadores, enquanto a biblioteca da UPF tem papel muito pouco relevante como espaço de acesso aos livros.

Se compararmos suas práticas atuais de consumo desde que entraram na universidade, notaremos uma mudança, também, em relação ao que García Canclini (1995) denominou por *racionalidade de consumo*. Para o autor, é por meio do consumo que se constrói o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social, e, portanto, o consumo segue uma racionalidade que é, sobretudo, simbólica.

Lúcia – Agora, assim, mudou em relação aos gastos: o nosso critério seletivo mudou.

Paula – É, a gente prefere gastar com livro.

Cláudia – Entendeu? Porque é natural...

Maria – Não é natural, é social!

Cláudia – Natural, social, não sei...

Entrevistadora – Então, agora é natural você comprar livros...

Paula – É, porque, às vezes, você passa a ter curiosidade de ler o que o professor comenta em sala...

Cláudia – Agora, a gente chega, a gente bem comenta isso, e ela: “Vou gastar 40 reais num livro? Vou lá na feira, vou comprar comida.” Não pensava em comprar livro: “O quê?! Comprar livro?! Não, que é isso?!”

Maria – Agora, perdemos o medo de gastar com livro.

Entrevistadora – É?! Por quê?

Maria – Ah, começamos a comprar o livro, né? ...perdemos o medo.

Lúcia – Antes, até... eu comprava o livro que o professor indicou, pediu, disse que era necessário pra disciplina, nada além disso... Agora, não. Nesse semestre, eu já comprei livros que eles só falaram assim “Olha, é bom ter”. Porque eles dão uma lista lá, né? ... e falam assim: “Olha, isso aqui é bom, eu não vou usar, mas é bom você ter”. Então, dentre esses indicados, eu procurei comprar, entendeu? Dentro do uso. (Trecho de conversa em grupo focal, UCP).

4 – Recolher-se

Uma das etapas mais importantes na carreira do leitor talvez seja aprender a recolher-se. Segundo Heidegger (Larrosa, 1998b, p. 128), a etimologia do verbo ler tem raiz comum com o verbo colher e recolher. Ler é recolher-se, ensimesmar-se, “tornar-se hostil ao mundo exterior à leitura” (Larrosa, 1998b, p. 249). O leitor é arredio, pois tem toda a sua atenção para a leitura (Larrosa, 1998a). Manguel (1997) nos adverte para o fato de os leitores serem molestados em ambientes de não leitores. Isso acontece com frequência entre os estudantes de pedagogia, tanto de uma instituição quanto de outra. Por isso, é necessário desenvolver estratégias para proteger o momento de recolhimento. Essa é uma dificuldade recorrente nos relatos dos estudantes de pedagogia, em seu ambiente familiar, onde estudar não é reconhecido como trabalho.

Maura (UPF) diz que foi uma luta para “que o pessoal lá de casa entendesse que eu precisava estudar. Vinha um, vinha outro... A gente precisa ser antipático.” Marcela (UPF) disse que precisava esperar o horário do filho dormir para ler: “De manhã, era o trabalho, de tarde, ficava com meu filho e fazia as coisas da casa. De noite, meu marido ficava com ele para eu vir para a faculdade. E só bem tarde é que eu ia estudar. Final de semana, mais difícil. Ninguém deixa! Parece que você não tá fazendo nada.” Marinete (UPF) ainda se sente pouco à vontade com a nova identidade de usuária da cultura escrita: “Eu fico sem graça de ficar estudando lá em casa. Aqui na república, é mais normal. Mas na minha família, é estranho. Me sinto estranha.”

Enquanto os estudantes da UCP usavam a biblioteca como lugar para estudar, os da UPF não podem contar com esse espaço: “Aqui na biblioteca, não dá! Assim, dá para usar o computador, escrever alguma coisa, uma consulta rápida, mas para ler, não dá. Não tem espaço, não tem silêncio. Mesmo assim, antes da aula, às vezes, é o único lugar que eu tenho para ler os textos. Ou é aqui ou no meu trabalho. Em casa... é sem condição.”

Entre os relatos sobre as situações para a leitura, são citados espaços pouco convencionais como banheiro (“porque é o único lugar da casa que fico sozinha”), o ônibus (“eu nem ligo mais de demorar no engarrafamento!”). Clara (UCP) resume bem suas estratégias para recolher-se: “Hoje, eu aprendi a me concentrar em qualquer lugar.”

Outra mudança significativa no papel da cultura escrita em seu sistema de relevâncias diz respeito às mudanças empreendidas no sentido tanto de

abrigar esse novo material quanto de criar espaço propício ao recolhimento, como no exemplo que se segue:

Botei uma estante no meu quarto... porque lá em casa são três quartos. Então, há 20 anos, há 20 e poucos anos atrás, meu irmão faleceu e ficou um quarto vazio... Meu pai comprou no ferro-velho a estante, porque tinha muita xerox, muita coisa comigo no meu quarto em cima numa mesa. Aí, eu coloquei tudo lá, tá tudo nesse quarto. (Maria, UCP).

5 – Adquirindo as posturas corporais adequadas à prática da leitura

Também faz parte da carreira dos usuários da cultura escrita adquirir o que Mauss (2003, p. 401) chamou de técnica do corpo: “Essa expressão, as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo.” A leitura também exige um uso adequado do corpo, das mãos, da maneira de tombar o rosto em direção ao texto e, sobretudo, do olhar. Nada disso é inato. É aprendido, transmitido no convívio com outros leitores, segundo o próprio Mauss (2003, p. 411), por “imitação” dessas formas fundamentais que podemos chamar de “modo de vida, o *modus*, a ‘matéria’, as ‘maneiras’, a ‘feição’”. Para desenvolver essa etapa da carreira de usuário da cultura escrita, é preciso, mais uma vez, de mediação, de exemplo.

A carreira do usuário da cultura escrita depende do domínio de certas regras muito específicas do que Simmel (1983, p. 168) chama de sociabilidade:

As formas nas quais resulta este processo de sociação, ou seja, da relação de um indivíduo com os demais ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno a que chamamos de sociabilidade.

A observação da biblioteca da UCP nos dá a impressão de assistirmos a um espetáculo de *ballet*. Os movimentos das mãos tal como folheiam os livros, a expressão dos rostos, a postura dos corpos, o tom da voz ao se dirigirem uns aos outros, tudo implica grande precisão e valorização da forma.

Formar-se leitor implica, também, certo jogo de cena, nos termos de Goffman (1985), no interior da construção de uma nova identidade e do sentimento de pertencimento. Exemplar é o relato de Maria Cláudia, da UCP:

Eu gosto de ficar lá na sala de estudos dos pós-graduandos. Eu gosto de fazer de conta que sou mais do que uma simples graduanda. Eu faço como eles: pego um monte assim de livros, entro toda decidida assim na sala, toda séria – é que os pós-graduandos são tudo assim, sério – e espalho os livros pela mesa. Depois, estico meus pés assim noutra cadeira, que eles também fazem assim, né? E fico lá, me sentindo como eles.

Esse conjunto de gestos que compõem um tipo de sociabilidade característico dos usuários da cultura escrita torna-se um elemento distintivo, através do qual os leitores se reconhecem em qualquer ambiente. Da mesma forma, reconhece-se o não leitor, ou o leitor oblato, pela simples forma de manusear um livro. Todos esses gestos só podem ser apreendidos no convívio com leitores que já deram início à sua carreira, ao seu processo de conversão e, mais uma vez, destaca-se a importância do papel dos mediadores, sejam eles professores, bibliotecários ou colegas mais experientes, para aqueles que não têm em seu meio de socialização primário a oportunidade de conviver com leitores experientes. Nesse sentido, a universidade demonstra-se mais propícia à formação de usuários da cultura escrita do que o espaço escolar. Destacamos, comparando as duas instituições, o papel formativo de uma biblioteca bem estruturada com sala de leitura na apreensão dessa técnica corporal.

6 – Socializando experiências de leitura: a comunidade de leitores

Através dessa etapa, o leitor torna-se, ele mesmo, um mediador de futuros leitores. É assim que se dão as trocas de informações importantes sobre critérios seletivos, trocas de experiências sobre estratégias de recolhimento em condições adversas, de como conseguir livros quando se dispõe de poucos recursos e, principalmente, a socialização sobre os conteúdos das leituras e construção de sentidos.

Destaca-se, nessa etapa, a capacidade de reter e dispor das referências de autores e leituras passadas, no convívio social com outros leitores e/ou futuros leitores. A partir da observação, nota-se certa dificuldade, entre esses leitores oblatos, em mobilizar conhecimentos adquiridos através de investidas no universo da cultura escrita, sem experimentar certa sensação de impostura, como na descrição densa do diário de campo:

Encontro no Núcleo de Apoio. A professora propõe a leitura coletiva e oral de um pequeno texto sobre educação infantil. A primeira reação é de resistência. “Humm... não me dou bem lendo em voz alta”, diz Lúcia. Maria toma coragem e começa a leitura, mas quando esbarra no citado Vigotsky, interrompe e diz: “o autor tal-tal-tal”. A professora a estimula a tentar pronunciar e ela diz: “eu não sei inglês”. [...] A professora a anima: “mas já falamos deste autor outras vezes...” e Maria responde: “eu sei, mas dá vergonha de falar estes nomes, parece que estou me metidando”.

Fazer uso da leitura e da escrita parece envolver, também, uma disposição em assumir-se como um outro, um outro que sabe, um outro que pode, que se investe desse poder participando da cultura escrita.

Kalman faz uma interessante distinção entre disponibilidade e acesso à cultura escrita. Enquanto a disponibilidade relaciona-se à “presença física de materiais impressos, à infra-estrutura para a sua distribuição”, o acesso “refere-se às oportunidades de participar de eventos da língua escrita, situações em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores” (Kalman, 2004, p. 73).

Essa é a etapa na qual se opera o encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor” (Chartier, 1999, p. 12), efetuando-se a formação de “comunidades de leitores”, definidas pelo autor como “redes de práticas” e “regras de leituras próprias”, nas quais os textos circulam, como verdadeiros objetos culturais em situações de usos cotidianos e não apenas escolares.

Tanto na UCP quanto na UPF, a participação em grupos de pesquisa é indicada como um espaço muito eficiente de mediação. Nesses grupos, é incentivada a participação em encontros científicos e produção de artigos e livros. Práticas totalmente desconhecidas para esses estudantes antes de ingressarem no ensino superior.

Na fase mais recente da pesquisa, reconhecemos o uso das redes sociais como espaço de mediação importante nessa etapa de desenvolvimento da carreira de usuários da cultura escrita, no qual os estudantes se apoiam mutuamente. Tem sido também observada, com frequência, a criação de grupos de endereço eletrônico para cada turma socializar material. Esses meios funcionam também como espaços de ajuda mútua. Por ser uma unidade de interiorização, é bastante citado o ambiente das “repúblicas estudantis” (entre a minoria de estudantes jovens e, em geral, não trabalhadores) como espaços de formação e constituição de “comunidades de leitores” onde se dá intensa troca de experiências sobre suas carreiras como usuários oblatos da cultura escrita.

7 – Tornando-se produtor de cultura escrita

Um passo diferencial entre usuários da cultura escrita certamente é se tornar um produtor de cultura escrita. Em trabalho anterior (Pavão, 2005) tratei especificamente desse passo. O desafio é fazer uso da escrita de forma autônoma, ou seja, sem um modelo prévio.

Através das entrevistas, podemos perceber o quanto essa prática, em sua função escolar, é penosa. Para Mônica (UCP), por exemplo, escrever era um castigo. Lucimar (UCP), brincando, diz que gostaria de comprar barbanete para amarrar seus textos. Marlene e Clara (da UPF) chegaram a trancar a faculdade depois de concluir todos os créditos porque não tinham coragem de fazer o TCC.

Ao final do curso, Mônica comentou: “Na universidade, eles cobram o que a gente nunca aprendeu na escola”, referindo-se à escrita autoral. O que predomina na escola, diz Mônica, “é a cópia da escrita do outro”.

Nota-se o impacto da formação escolar na construção dessa representação de escrita como algo inteiramente afastado de sua realidade, proveniente de mestres escritores dotados de um dom inato. A escrita na escola, segundo os informantes, não tem lugar para a “caixa-preta” da produção escrita, sua reescrita e a angústia diante da página em branco: “Na verdade a gente copia mais do que se escreve, na escola. Estou aprendendo a escrever na faculdade.”

A autonomia, como um divisor de águas entre as práticas de escrita, diferentemente da leitura, é raramente observada entre os estudantes. Além das produções de textos *enquanto estudo* (Dauster et al., 2003), são poucas as produções autônomas. Há, entretanto, casos de estudantes que se autorizaram a escrever trabalhos para congressos, o que seria impensável no começo da faculdade.

A dimensão formadora do espaço universitário, na construção do *habitus* tanto da leitura quanto da escrita, parece inegável, embora mais evidente para o primeiro. Apesar de todas as dificuldades relatadas, entrevistas mais recentes têm demonstrado o quanto foram se apropriando da expressão escrita nos moldes acadêmicos, tanto quanto da expressão oral mais próxima da norma culta ou de um código elaborado, nos termos de Bernstein (1996), condição indispensável para um processo de inclusão mais efetivo no universo acadêmico. Fabiana (UCP), certa vez, comentou: “É como aprender uma nova língua.”

A escrita é apreendida como *habitus* nas redes de sociabilidade que vão se formando a partir de novas necessidades criadas no próprio ambiente universitário. Na UCP, os alunos relataram a necessidade de melhorar sua expressão escrita para redigir os trabalhos exigidos nas disciplinas. E, embora muitos continuem lançando mão do recurso da cópia, a maioria dos entrevistados reconheceu avanços significativos, destacando o trabalho indispensável de mediação de alguns (poucos, segundo os informantes) professores que corrigem os trabalhos “tim-tim por tim-tim”. A maioria dos estudantes reconhece também o papel de programas de apoio.⁷

O desafio de escrever um TCC, por ser este o trabalho de produção escrita de maior fôlego, desejavelmente autoral, parece ser um exercício importante, para o domínio tanto da escrita quanto da leitura, através da apropriação operativa de textos de outros autores. A UFP foi a primeira faculdade de pedagogia a adotar o trabalho monográfico de final de curso como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em pedagogia no Brasil. No projeto pedagógico de curso encontramos o que se espera desse trabalho:

A monografia não é um simples trabalho de conclusão de curso; ela deve resultar de um amadurecimento acadêmico construído durante dois anos. [...] A monografia é, necessariamente, um trabalho de autoria, individual e escrito, dentro do campo da educação. [...] Revela-se como uma produção síntese do plano de estudos individual, da incorporação e produção de conhecimentos vividos na articulação teoria e prática. [...] A monografia [...] deverá constituir-se como trabalho acadêmico, a partir do qual, os estudantes se inserem como sujeitos produtores de conhecimento no campo educativo, definindo autonomamente seu perfil profissional e intelectual em torno de um objeto de estudo.

Se levarmos em consideração os dados sobre as condições dos ingressantes nos cursos de pedagogia, é fácil imaginar a dificuldade de, ao longo de quatro anos, contribuir para que os alunos de pedagogia sejam capazes de produzir um trabalho que requer as habilidades descritas no nível 6 de proficiência em língua portuguesa.

⁷ Na UCP, no período em que se realizou o trabalho etnográfico, havia um núcleo de apoio a estudantes com dificuldades de leitura e escrita. Na UPF, recentemente, se criou a disciplina de “Oficina de Leitura e Escrita”.

Ao final, os professores se veem obrigados a baixar o nível de exigência. Contudo, nas investigações que venho desenvolvendo (Pavão, 2012b), concluiu-se que o TCC (quando bem orientado) é, para os estudantes, a situação na qual melhor avançam em direção ao domínio das funções de leitura e escrita, muito mais do que em qualquer outra disciplina da graduação. Segundo informantes da UPF:

Eu aprendi a ler e a escrever mesmo na hora de fazer o TCC, nas reuniões com meu orientador, nas idas e vindas do texto... foi quando aprendi a importância da reescrita, quando aprendi para que serve ler, fazer fichamento, resumo. Em nenhuma outra disciplina aprendi tanto. A gente aprende mesmo é na prática, na pesquisa, fazendo uma coisa que a gente tem motivação. (Lucinete).

A minha maior emoção foi quando acabou. Eu imprimi, encadernei e coloquei assim, em cima da mesa lá de casa. E eu me afastava para ver de longe o meu nome ali escrito na capa: fui eu que fiz! Não acreditava. Foi muita emoção. (Ana Luíza).

Considerações finais

A etnografia das práticas de leitura e escrita na universidade nos leva a reconhecer que, embora a maioria dos ingressantes do ensino superior tenha dificuldades iniciais com a leitura e escrita acadêmicas, as dificuldades dos estudantes de pedagogia são notadamente superiores. Entre estes, há, ainda, dificuldades diferenciais entre trabalhadores e não trabalhadores. Como disse Fabiana (UCP): “É como aprender uma nova língua.”

O acompanhamento das trajetórias dos estudantes de pedagogia corrobora a hipótese de que, para esses setores, a aproximação com os usos mais centrais da cultura escrita se desenvolve através de um longo percurso mediado em processos de sociabilidade com usuários mais experientes, como qualquer outra prática cultural não inata.

Os dados deste ensaio etnográfico apontam, sobretudo, para a importância da dimensão formadora da universidade na formação do *habitus* da leitura e da escrita. O que nos leva a perguntar: por que os 12 anos de educação básica têm se mostrado tão pouco eficazes na formação dessas mesmas práticas, como comprovam os programas de avaliação?

Essa reflexão merece especial atenção no sentido de nortear as políticas de fortalecimento da educação básica pública no Brasil em torno da ideia de que venha a se tornar, também, um espaço de socialização onde essas práticas adquiram um valor social, sem o que as demais medidas, inclusive de abastecimento do acervo das bibliotecas escolares com novos títulos, tenderão a fracassar, pois se tornarão “letra morta”.

Um dos aspectos presentes na universidade e que concorrem para a produção do valor social da leitura e da escrita está relacionado ao elevado nível de formação dos professores universitários e ao fato de eles mesmos, por exigência de sua própria profissão, serem usuários experientes da cultura escrita. Outro aspecto que compõe o que temos chamado de *ambiente leitor* são as facilidades de difusão de material impresso, seja através de bibliotecas ou da fotocópia como instituição pedagógica, além dos laboratórios de informática que garantem, em certa medida, a inclusão digital e que deveriam ser ampliados e adaptados à realidade dos estudantes trabalhadores.

Parece, contudo, ser desmesurado creditar à universidade um caráter redentor no interior do amplo e complexo problema da desigualdade do acesso à educação no Brasil. Sem desmerecer a sua dimensão formadora, não se pode apostar que no ensino superior seja possível superar todos os problemas acumulados ao longo da educação básica.

Acreditamos, de toda forma, no papel das licenciaturas em geral e do curso de pedagogia, em particular, para romper o ciclo de produção de fracasso escolar, no *feed-back* positivo que se fecha justamente nesse ponto, uma vez que os cursos de pedagogia atraem os egressos da educação básica com os piores desempenhos e, ao mesmo tempo, forma os professores que atuarão na primeira etapa da educação básica.

A escola é, muitas vezes, para as camadas populares, a única oportunidade de ingresso ao mundo da cultura escrita. Entretanto, esse ingresso necessita da ação de um mediador. Se o pedagogo se forma sem a aquisição dessas competências, não terá condições de mediar os estudantes das camadas populares em direção à cultura escrita e o ciclo do fracasso se retroalimenta. Pouco adianta a propagação de discursos progressistas de valorização dos estudantes de setores populares, inútil fazer proselitismo da importância da leitura. O *habitus* se aprende, como vimos, por imitação.

Apesar de este estudo indicar a dimensão formadora do ensino superior, é preciso reconhecer que, infelizmente, os estudantes de pedagogia que mais

avançam em suas carreiras como usuários da cultura escrita, sendo capazes de desenvolver autonomia tanto na leitura quanto na escrita e alcançando os níveis mais altos de proficiência, e que seriam, portanto, mediadores eficientes para as crianças das camadas populares, preferem dar continuidade aos estudos com o objetivo de seguirem a vida acadêmica, em busca de melhores remunerações, afastando-se do “chão da escola”, tão valorizado e divulgado nos trabalhos teóricos nos cursos de pedagogia.

Uma vez que os ingressantes nos cursos de pedagogia fazem usos periféricos da cultura escrita (usos pouco legitimados e pouco úteis nos processos de aprendizagem formal, que têm pouco rendimento escolar, segundo Bourdieu), é preciso compreender que a “cultura da avaliação positiva” contribui para o ocultamento das dificuldades dos estudantes em relação a essas práticas. Ao contrário, é imprescindível reconhecer as dificuldades, que são diferenciais em uma sociedade de classes como a nossa, e desenvolver políticas que contribuam a superá-las, garantindo, assim, uma das principais funções sociais da escola pública: democratizar o acesso aos bens culturais de prestígio.

Neste trabalho, acompanhamos duas universidades que se destacam no cenário do ensino superior brasileiro, mas esses cursos não são exemplares da realidade nacional sendo, antes, uma exceção. Para romper o ciclo da miséria educacional no Brasil, é urgente a melhoria de qualidade dos espaços de formação de professores. Em primeiro lugar, que seja priorizada a formação em nível superior universitário presencial onde se estabelece a articulação entre docência, pesquisa e extensão.

Além disso, mas não menos importante, valorizar a profissão com salários, plano de carreira e condições de trabalho condizentes com sua função social, de modo que os cursos de pedagogia atraiam os melhores estudantes do ensino médio e que os seus melhores egressos desejem atuar na escola.

Referências

AMÂNDIO, S. L. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 76, p. 33-49, 2014.

AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2016.

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Atuação de professores: proposta para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 53-61.

BECKER, H. S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1963.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, B. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 231-253.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros*. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2012*. Brasília, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, 2014.

CABRAL, A. P.; TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 203-213, dez. 2005.

CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1999.

CORRÊA, C. H. A. *Leitura na universidade: entre as estratégias de produção e as práticas de recepção*. Manaus: Ufam, 2001.

DAUSTER, T. “Uma revolução silenciosa”: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. *Avá: Revista de Antropologia, Misiones*, n. 6, p. 1-19, 2005.

DAUSTER, T. “Mundo acadêmico” – professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. *Avá: Revista de Antropologia, Misiones*, n. 10, p. 119-131, mar. 2007.

DAUSTER, T. et al. A invenção do leitor acadêmico – quando a leitura é estudo. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 41, p. 73-83, 2003.

DAUSTER, T. et al. “A descoberta de si”: práticas de leitura e escrita de universitárias na sociedade de informação. *Espaço*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 1-18, 2008.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCÍA CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

GATTI, B. et al. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GOFFMAN, E. Representações. In: GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 25-75.

GOODY, J.; WATT, I. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-100.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 2. ed. Barcelona: Laertes, 1998a.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998b.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 15-41, abr. 2007.

MARTÍNEZ, M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas, 1999.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 401-422.

OLSON, D. *El mundo sobre papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.

PAVÃO, A. El desafío de la página en blanco: la escritura de mujeres universitarias de sectores populares. In: GONZÁLEZ DE LA PEÑA, M. V. (Org.). *Mujer y cultura escrita: del mito al siglo XXI*. Gijón: Trea, 2005. p. 295-313.

PAVÃO, A. Universidade e setores populares: identidades, motivações, projetos e sociabilidades. In: DAUSTER, T. (Org.). *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 59-86.

PAVÃO, A. A universidade como espaço de leitura. A leitura é inclusão?. *Revista Verbo*, v. 8, p. 20-24, 2012a.

PAVÃO, A. Cultura escrita e iniciação na formação de professores em um Curso Normal Superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2485_int.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

PAVÃO, A. *Leer y escribir en la formación de profesores contra la pedagogía del espectáculo*. 2016. Comunicação oral apresentada. Seminario Cultura y Memoria de la Educación, Zamora, 2016.

PAVÃO, A.; SANTOS, A. C. *Representaciones sobre niveles de competencia de lectura y escrita de futuros maestros*. 2015. Comunicação oral apresentada. Congreso Internacional de Antropología AIBR, Madrid, 2015.

PAVÃO, A. et al. Práticas de leitura e escrita na Escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação?. In: KRAMER, S.; OSWALD, M. L. (Org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?*. Campinas: Papirus, 2001. p. 113-142.

PEREZ DE PEREZ, A. El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. *Letras*, Caracas, v. 51, n. 78, p. 309-356, ene. 2009.

PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. 3. reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

ROCHA, E. P. A. *O perfil do aluno de Pedagogia: uma leitura do Relatório Síntese do ENADE 2005 da área de Pedagogia*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SIMMEL, G. Sociabilidade – Um exemplo de sociologia pura ou formal. In: SIMMEL, G. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181.

VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Org.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

VIEIRA, R. *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento, 1999.

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017

CABRA MARCADO PARA BOURDIEU: EDUCAÇÃO FORMAL E NARRATIVAS DE SOFRIMENTO E VIOLÊNCIA NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR*

Luiz Alberto Couceiro**

Universidade Federal do Maranhão – Brasil

Resumo: Neste trabalho, pretendo avaliar como a pesquisa dos estudantes foi construída, a partir da experiência do método de ensino adotado na disciplina Laboratório de Ensino em Ciências Sociais, como eles operaram coletivamente suas interpretações pragmáticas dos textos adotados conformando os trabalhos de campo como experiência de interlocução. Também busco analisar a sua influência na construção de discursos de sofrimento e dor, observados durante a disciplina, para os estudantes narrarem experiências de castigos físicos das crianças e suas famílias presentes nas pesquisas, na paradoxal relação com a escola, seus desafios, e consequências. A questão que pretendo responder é: em que medida as escolas são capazes de conformar códigos de significação da vida social para essas crianças, sem envolver dramáticos custos familiares? Nesse sentido, avalio quais seriam esses custos do ponto de vista dos professores/pesquisadores nas visitas aos pais, e a imagem que configuram dos mesmos nesses tensos encontros.

Palavras-chave: antropologia em educação, etnografia e ensino, Profebpar no Maranhão, sofrimento e violência escolares.

* O presente artigo é fruto de apresentação de comunicação oral no GT 27 – Ensinar e aprender antropologia, ocorrido na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 3 e 6 de agosto de 2016, na UFPB, João Pessoa. Agradeço aos coordenadores do mesmo, Rodrigo Rosistolato e Amurabi Oliveira, aos participantes do GT, à Miriam Grossi, que comentou minha fala, e aos pareceristas de *Horizontes Antropológicos* pelos comentários, incentivos e indagações generosas. Na medida do possível, procurei atender, sem descaracterizar a ideia central do artigo, às sugestões para sua melhor construção.

** Contato: luizalbertocouceiro@gmail.com

Abstract: *In this work, I intend to evaluate the research of the students was built from the experience of teaching method adopted in the course Teaching Laboratory in Social Sciences, as they collectively operated its pragmatic interpretations of the texts adopted conforming fieldwork as interlocution experience. Also I try to analyze their influence on the construction of suffering and pain speeches, observed during the course, for students narrating experiences of physical punishment of children and their families present in the polls, the paradoxical relationship with the school, its challenges, and consequences. The question I want to answer, is the extent to which schools are able to conform meaning of codes of social life for these children without involving dramatic family costs? In this sense, we evaluate what these point of view the costs of teachers/researchers on visits to parents, the image that set the same in these tense encounters.*

Keywords: *anthropology in education, ethnography and teach, Profefpar in Maranhão, suffering and school violence.*

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é um programa emergencial do governo federal, implementado em janeiro de 2009, em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e os governos estaduais e municipais, além do Distrito Federal, através de instituições de ensino superior. Com o objetivo de fomentar a oferta de educação superior, esse programa tem como público-alvo professores em atuação na rede pública da educação básica, que possam conquistar a formação necessária pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Pode-se, assim, ter docentes visando à obtenção de uma primeira formação superior em licenciatura na sua área de atuação, como, também, os que desejam se diplomar numa segunda área de licenciatura, na qual desejam atuar. As regiões Norte e Nordeste do Brasil foram as que mais tiveram municípios interessados, contando com o total de, em 2014, 29.104 e 17.427 alunos cursando o programa.¹

¹ Todas essas informações constam na página <http://www.capes.gov.br/educação-basica/parfor> (acesso em 20/09/2016).

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aderiu, ainda em 2009, ao Parfor, através do que chamou, como programa interno, de Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Profebpar), oferecendo várias licenciaturas, como Química, Matemática e Letras. Também há a de Ciências Sociais, da qual participei, em 2014. Lecionei uma disciplina no *campus* da UFMA, em Codó, município do leste do Maranhão, a cerca de 300 km da capital, São Luís. A disciplina era Laboratório de Ensino em Ciências Sociais II (doravante LECS II), que tinha como proposta na ementa levar os alunos a observar, relatar e analisar relações sociais a partir do universo escolar. Algo, em princípio, bem exploratório. Para tanto, esse exercício seria orientado por filtros conceituais das ciências sociais, através de autores por mim selecionados. Outras lentes teórico-metodológicas seriam oferecidas por meio de comentários sobre obras que considero fundamentais na literatura acerca de trabalho de campo em antropologia, entendendo a etnografia como experiência de construção de pesquisa por meio da interlocução e problematização dos sentidos das experiências vividas pelos envolvidos na investigação, como sintetiza Peirano (2014). Não tinha como foco o aprofundamento dessas discussões com a turma, uma vez que não fazia parte do objetivo da disciplina em questão e pelo tempo disponibilizado para cumprir o programa. Noutras palavras, busquei oferecer uma espécie de guia inicial para pesquisas de campo em escolas, ou melhor, a partir das mesmas, deixando margem para que os alunos dialogassem comigo. Minha perspectiva era a de poder aprofundar leituras e elucidar questões que fossem construídas pelos próprios alunos. Planejava, o que de fato ocorreu, reforçar em minhas falas, em sala, que os alunos não ignorassem seus incômodos no ambiente a ser pesquisado, e também ao longo de suas pesquisas exploratórias, encorajando-os a trazer suas angústias para as aulas. Disse a eles que aquelas serviriam como espécie de chave de entrada para operar questionamentos a partir das ciências sociais.

Trabalhamos, então, com os textos escolhidos, e previamente disponibilizados, em leituras coletivas, em voz alta, revezando-nos todos em cada trecho. O método se completava com pausas programadas nessas leituras, durante as quais incentivava os alunos a narrar episódios através dos quais pudessem conferir sentido ao que estávamos lendo – fundamentalmente, os que diziam respeito à vida, ou trajetória – no sentido de Schutz (2012) –

escolar, algo que acabou sendo central no decorrer dessa experiência.² A partir disso, eu elucidava as ideias dos autores naqueles textos. Ao longo das aulas sobre famílias e trajetórias escolares (Bourdieu; Passeron, 2009) e comportamentos compreendidos como possíveis condutas indisciplinadas (Willis, 1991) pelos que frequentassem o ambiente escolar, os estudantes escreveram nos seus cadernos suas percepções sobre os alunos que frequentemente não compareciam às escolas nas quais trabalhavam. E resolveram investigar, a partir das conexões entre ambiente escolar, lar e vizinhança (Lahire, 2004), o que havia por trás disso, vendo como “cada caso não é um caso” (Fonseca, 1999), ou “causo”, como os próprios alunos vieram a dizer, modificando o termo intencionalmente, durante uma das aulas.

Os alunos de LECS II residiam não só em Codó, mas também noutras cidades próximas, como Caxias, Timon, Peritoró e São Mateus do Norte, e eram todos docentes, em atividade, em escolas públicas e/ou privadas. Lecionavam os mais diversos temas, em lugares distantes das suas residências. O perfil da turma de LECS II era o de ser constituída por 100% de alunos que já eram professores, tanto em escolas públicas como em particulares, tanto no ensino infantil quanto no médio, no fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (conhecida por EJA). Ao todo, eram dez mulheres e dois homens. Todos possuíam motocicleta, pegavam estradas precárias, raramente asfaltadas, e trilhas para chegar aos povoados em que essas escolas estão localizadas. São povoados dentro de, ou limítrofes a, latifúndios pertencentes às mesmas gerações de famílias, que sempre comandaram, direta ou indiretamente, a administração pública do lugar, sendo prefeitos, vereadores, donos de cartórios e casas comerciais, bem como loteando cargos públicos³. Essa forma de ocupação da terra, na

² Noutro artigo, ainda em andamento, venho investindo na análise comparativa entre cenários entendidos como urbanos em relação aos periféricos, no Brasil, que possam aprofundar a categoria “projeto” na análise dos dados de minha pesquisa. E, nesse âmbito, reforçar o papel central das escolas nas estratégias das pessoas para atingir objetivos almejados. Para a categoria “projeto”, tenho me pautado a partir das discussões estabelecidas por Ortnier (2007), sobretudo, e as empreendidas por Gilberto Velho (1981). Agradeço a um(a) d@s parecerist@s pelos comentários que terminaram por reforçar esse investimento, indicando possibilidades de aprofundamento de minhas leituras e investigações.

³ A relação entre estas estruturas sociais e suas redes de poder, nos processos de conformação de *habitus*, em perspectivas individuais e coletivas no sistema escolar são objeto de investigação de outra frente dessa mesma pesquisa. Vale dizer que, para isso, venho me valendo de literatura diferente da que utilizei no presente artigo, inclusive comparando situações ocorridas em escolas de periferias de grandes centros urbanos com as de municípios maranhenses, seguindo método desenvolvido por Leach (1960, 2010).

região, foi consolidada durante os anos 1970 (Velho, O., 1972), estabelecendo um perfil claro de estruturação da relação entre meio de produção e classe social, no sentido da posição ocupada no mesmo pelos agentes sociais. Fronteiras que ainda estavam abertas, em movimento, nos anos 1970, na luta pela posse e legalização das terras envolvendo disputas de lideranças locais, com invasões, conflitos armados, contando em alguns casos com apoio logístico das forças de segurança ligadas ao aparelho repressor do governo ditatorial cívico-militar, e arranjos cartoriais (Velho, O., 1976) encontravam-se, desde o início do século XX, estagnadas, com silhuetas definidas. Não obstante os latifúndios, não são poucos os povoados reconhecidos pelo governo federal como remanescentes de quilombolas, algo comum em todo o estado (Almeida, 2002).

Nesse cenário, uma vez que uma criança parasse de frequentar a escola, os professores, então alunos da turma de LECS II, buscaram conversar com seus responsáveis, onde eles residiam. Vale lembrar que a participação no Parfor é voltada para quem já tenha um diploma de licenciatura ou ensine alguma área de conhecimento ainda sem nela estar licenciado. Assim, estava lidando com pessoas mais velhas ao menos três anos do que eu (estava, em 2014, com 37), que alocavam seu tempo não somente, por três anos e meio, em lecionar, mas também em voltar a ser aluno. Fato comum no perfil social da região (Ahlert, 2016), essas pessoas eram as pioneiras em suas famílias no nível de educação formal ao completarem não somente o ensino fundamental, como, em alguns casos, cursos técnicos e universitários, além de trabalharem em instituições escolares.

Como trabalho de avaliação, propus para os alunos que fizessem visitas constantes às escolas que *não* fossem as que atuassem profissionalmente, buscando escapar da influência de possíveis relações de reciprocidade, dons e contradons (Mauss, 2003; Sigaud, 1999), já cristalizadas onde trabalhassem. Escolhendo uma escola, primeiro deveriam registrar informações acerca de sua localização, estrutura física, número de alunos, professores e demais funcionários. Já tendo se identificado à diretora ou diretor como alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, negociariam a possibilidade de conhecerem, por dois a três meses, as atividades ocorridas numa única turma. A ideia era exercitarem um pequeno processo de imersão, no qual, depois do levantamento de onde os alunos moravam, além do professor, a distância desses lugares até à escola e como eles nela chegavam, desenvolveriam questões, em nossas aulas, a partir dos seus incômodos na vivência com os interlocutores.

Os primeiros relatos logo chegaram, no segundo final de semana dos quatro que tínhamos de aulas, de agosto até novembro. Os alunos de LECS II me informaram que acessavam as escolas escolhidas por meio de sua motocicleta até certo ponto do caminho, em estradas de terra, e, depois, caminhavam alguns metros, ou, até mesmo, uns dois quilômetros mata adentro. Relataram serem localidades que só tiveram acesso à luz elétrica recentemente, mas que não têm a mesma relação com saneamento básico, atendimento médico, e registros documentais, como RG, CPF e Título de Eleitor. Até este ano, 2016, em virtude de campanha do atual governo estadual, eram pessoas invisíveis aos olhos da burocracia da administração pública.

Neste artigo, pretendo avaliar como a pesquisa dos estudantes foi construída, a partir da experiência nas aulas de LECS II, como eles operaram coletivamente suas interpretações pragmáticas dos textos adotados. Também busco observar a sua influência na construção de discursos de sofrimento e dor (Agamben, 2008; Butler, 2015; Das, 1999, 2011; Sarti, 2011), registrados em suas pesquisas de campo exploratórias, uma vez que os estudantes narraram experiências de castigos físicos dos alunos faltosos às aulas, e suas famílias, na paradoxal relação com a escola, seus desafios, e consequências. A questão que pretendo responder é: em que medida as vivências nas escolas são capazes de conformar códigos de significação da vida social para esses alunos, sem envolver dramáticos custos familiares? Nesse sentido, avalio quais seriam esses custos do ponto de vista dos professores/pesquisadores nas visitas aos pais, e a imagem que configuram dos mesmos nesses tensos encontros.

Quando casos (não) são apenas casos

No primeiro encontro, lemos “Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação”, de Claudia Fonseca (1999). Minha proposta era começarmos a conversar sobre método de pesquisa, a partir de um aspecto muito familiar ao cotidiano das relações sociais na região, qual fosse, o de que haveria a negociação cara a cara entre as pessoas nos serviços públicos ofertados privilegiando particularidades e não aspectos universais das situações. A desconfiança crítica de que cada caso só pode ser um caso porque há a possibilidade constante de limites da burocracia tornarem-se elásticos mediante relações de camaradagem previamente estabelecidas entre as pessoas, o cidadão supostamente comum e o servidor público, logo foram exemplificados

pelos alunos. O incômodo era geral, e a indignação uma constante, em sala. Cada caso era um caso, mas era consenso de que não deveria ser assim.

Nem foi preciso, num primeiro momento, que eu explicasse em pormenores o ponto de partida de Fonseca, para sua argumentação acerca dos níveis de relações familiares, abordadas ao longo do artigo. Os alunos apresentaram relatos de seu dia a dia como professores, versando sobre privilégios que avaliavam que seus alunos gozavam. Sentiam-se desprestigiados por diretores e pelos pais, quando interpelados acerca de ações disciplinares, tais como a retirada de sala de aula, denúncia de agressões físicas e verbais, interrupção de lutas corporais e apreensão de armas brancas, geralmente facas de cozinha, e também de telefones celulares. As narrativas obedeciam ao mesmo roteiro, mostrando que cada caso não era um caso, mas sim um perfil sociológico de prestações e contraprestações entre administradores escolares e os pais dos alunos: detectavam um evento em sala que atrapalhasse a atividade docente, chamavam atenção dos envolvidos, advertindo-os verbalmente, eram ignorados por eles, os mandavam para a sala do diretor(a), depois, frustravam-se ao saber que não teria havido punição alguma, e, por fim, sentiam-se desautorizados perante a turma. Os dez alunos completavam a narrativa com empolgação, interrompendo-se, mas sem conflitos, numa espécie de desabafo coletivo. Esse evento, pelo que pude perceber, foi fundamental na relação de confiança, a partir de então, estabelecida com a turma.

Por seu caráter atemporal, com elementos bastante claros de organização de palavras e expressões, papéis definidos dos agentes na narrativa e mesmo o espaço para pequenas alterações de curso que chegassem à mesma conclusão, ou melhor, a um desfecho semelhante, naquele momento me veio à memória a teoria dos mitos, de Lévi-Strauss (1975). Não que eu venha, neste artigo, e nem ache pertinente enveredar por uma análise estrutural, nem muito menos arvorar-me em teorias sobre o que seria o inconsciente como categoria analítica. Mas essa regularidade, sem nada combinado entre os alunos, acerca de eventos de perfil semelhante, me chamou atenção, reforçando a percepção deles de que cada caso não era um caso, nesse aspecto, uma vez que eram resolvidos com certa regularidade através de acordos pessoais.

Contudo, ainda a partir do artigo de Fonseca (1999), aproveitei essa minha constatação e convidei os alunos a refletir acerca das motivações dessas atitudes por eles classificadas, em comum acordo, como sendo indisciplinadas da parte dos seus alunos, mais até do que as bases dos desfechos semelhantes

para as contendas. Em minha mente, operava com a ideia de que os alunos deveriam procurar investigar as condições de possibilidade, os sentidos, para que os seus alunos viessem a se comportar daquela maneira, e não de outra, no universo de relações escolares. Esclarecia, assim, a partir dos exemplos coletivos, o que a autora queria dizer por “criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e as dos outros” (Fonseca, 1999, p. 59). Afinal, era necessário pensar nas justificativas dos alunos para agirem daquela maneira, escutando-os em seus termos fora dos horários em que poderiam temer algum tipo de punição. Assim, poderiam perceber outros elementos em jogo, tais como a relação das famílias com educação formal, suas apreensões do papel da escola na vida dos filhos, se havia projeto de vida em jogo contando com o que vivenciassem naquele ambiente, por exemplo. A partir desse tipo de questionamento, mostrei como seria possível seguir a pista deixada por Fonseca, situar as pessoas no ambiente social, evitando o lugar comum de “isolar o indivíduo de seu grupo social” (Fonseca 1999, p. 61).

Em sala, ao saber que já tinham cursado a disciplina Antropologia, lembrei que temos potenciais biológicos, voltando a Franz Boas (2004a, 2004b) e Marcel Mauss (1999), este também utilizado por Fonseca, mas que em momento algum eles trazem em si mesmos os modos pelos quais serão vivenciados na experiência da vida social. Por isso, estávamos ali fazendo ciências sociais, e não biologia ou bioquímica, afirmei. Dessa maneira, rememorei apontamentos de Malinowski (1984), na “Introdução” de *Argonautas do Pacífico Ocidental*, que a turma já havia lido, assim como Boas e Mauss, naquela disciplina, acerca da importância dos afetos em nossas pesquisas. Estes, longe de terem classificações sociais de valores supostamente universais, são experimentados e compreendidos nas relações entre as pessoas, desencadeadas nos diversos modos de existirmos (Reddy, 1997). Ocorre que, ao invés de agirmos como pretensos mágicos ou adivinhos, seria aconselhável atuarmos como pesquisadores, isto é, não deduzirmos as condições sociais de existência para que uma pessoa se comportasse de uma forma considerada indesejável, mas sim indagarmos quais seriam essas condições, buscando sua compreensão nos lugares vividos e entre as pessoas envolvidas. Assim terminamos o primeiro encontro, com recomendações para serem apreciadas nas primeiras idas às escolas escolhidas para o pequeno exercício de campo. Minha preocupação era, a partir das considerações de Brandão (2001), evitar que os

alunos caíssem na tentação de interpretações fáceis e do senso comum, trazendo “causos” sem maiores questionamentos sociológicos, sem que tivessem conseguido problematizar suas angústias através de informações acerca do enquadramento social da escola e das pessoas nela envolvidas.

Vocabulários da violência

Havia planejado tecer considerações, no segundo encontro, acerca da escola como ambiente de pesquisas, e do conhecimento do perfil de alunos e professores nele envolvidos. Os textos escolhidos, por serem de caráter complementar entre si, foram “Aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas” e “A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino”, de Graziela Perosa (2006, 2010). Em momento algum deixei de enfatizar, com os alunos, as diferenças entre o cenário investigado pela autora em relação ao que eles estavam conhecendo na condição de pesquisadores em formação. Neste artigo, não analisarei essa situação, ricamente vivenciada no ambiente de sala de aula. Em uma região de marcante pobreza material, e alvo de frequentes denúncias de trabalho em condições de escravidão, avaliei que a narrativa de Perosa acerca da escola construída por membros da elite paulista, voltada para sua reprodução endógena, fosse causar impacto e estranhamento.

De fato, foi o que ocorreu. Os alunos mostraram-se impressionados com a dureza do projeto escolar para os fins de manutenção dos modos de ser do estilo de vida dos grupos sociais que detinham grande poder econômico e político, há várias gerações que perpassaram regimes políticos e situações econômicas as mais diversas. A escola confessional Colégio Des Oiseaux, instalada desde 1907, em São Paulo, voltada para a referida elite, enfatiza a importância de projetos de construção social de subjetividades, valores morais e a estruturação de estratégias concretas para um duplo pertencimento social, no caso, não somente de classe como também de gênero. Há pelo menos duas gerações, as famílias eram parte desse grupo, consideradas *chics* na cidade, conformando relações entre seus membros com diversos níveis de compromisso. A abundância financeira era acompanhada por modos de conseguir prestígio e admiração no estabelecimento de duradouras redes internas de confiança ao grupo. Dentre outras características da criação dos seus filhos, os alunos demonstraram estar incomodados com a existência de espaços

privados pensados sob critérios claros para que os pais exercessem controle dos ambientes amplos e seguros, tais como clubes com alto grau de exclusividade de classe. Em seguida, comentamos que um dos eixos de orientação dos dois artigos, com forte ancoragem etnográfica amparada pela noção de processo de configuração das condições de possibilidade da existência daquelas formas de relação social, era a percepção das dificuldades das meninas em administrar as maneiras entendidas como corretas, pelo seu grupo, de usos do corpo e as formas autorizadas de demonstração pública das emoções.⁴

Tal como no primeiro final de semana, não tardamos a escutar conexões entre a realidade tão diferente narrada e analisada por Perosa e a vivida e, agora, pesquisada pelos alunos de LECS II. Ressaltei aos alunos que era preciso tomar cuidado para não confundirmos situações ocorridas em universos etnográficos bem distintos, por aproximações apressadas, quando conduzia os debates e as reflexões construídas de forma coletiva. Através do sentimento de empatia com as moças, não autorizadas a expressar qualquer tipo de descontentamento com a escola, e nem certos sentimentos em público, decidiram ir às casas dos alunos faltosos. Havia constatado o mesmo caso que vivenciavam nas suas salas de aula como docentes logo nos primeiros minutos de conversa com diretores e professores. Resolveram compreender quais os motivos de um número considerável de alunos, naquela região, faltarem às aulas. Compreenderam que valeria o esforço de não criminalizar essa atitude, mas observar pessoalmente como era a vida das famílias desses alunos, nos lugares onde residiam, e quais as opiniões de seus responsáveis sobre isso, acerca do fato de frequentarem, mesmo que sem constância, uma escola.

Os contrastes com os dados fornecidos por Perosa foram o mote para a construção narrativa coletiva dessas primeiras experiências, em sala, pelos alunos. Narraram suas sagas cheias de pitadas de heroísmo para chegarem às famílias dos alunos faltosos, com bom humor, rindo dos percalços encontrados nos caminhos. Antes mesmo de chegarem aos seus destinos, contrapuseram a ausência de conforto no deslocamento daqueles até as unidades

⁴ Notadamente, a leitura dos artigos de Perosa suscitaram reflexões das alunas de LECS II sobre marcantes estratégias das alunas dos colégios por elas investigados. Isto porque estas justificavam seus esforços para frequentar as aulas para não mais serem “exploradas ou abusadas por homens e familiares na região”. Quanto maior o desempenho escolar, na percepção destas, mais certas estariam do significado positivo, como uma espécie de índice, de que estavam melhorando as chances de ter maior autonomia econômica para ter garantido o que entendiam por “dignidade”.

escolares, em comparação ao pátio de manobras dos carros dos enricados, algumas vezes dirigidos por motoristas, parte do complexo arquitetônico do Colégio Des Oiseaux. Surgiu, assim, o primeiro questionamento acerca das possibilidades de acesso às escolas, em situações desnaturalizadas pelos alunos de LECS II, imediatamente impactando suas próprias percepções acerca do comportamento dos alunos que estavam investigando.

Não foi menos impactante a chegada às residências, casas de um cômodo, isoladas em povoados entre latifúndios, ou, mesmo, nos moldes do que os estudos acerca dos engenhos da Zona da Mata em Pernambuco mostraram, nos anos 1970, dentro das unidades privadas de produção em larga escala (Garcia, 1977; Leite Lopes, 1976; Palmeira, 1976; Sigaud, 1979). Segundo os relatos, as casas são construções feitas com finos troncos ou galhos de árvores, cobertas de folhas de palmeiras de babaçu, com argila recheando os espaços entre eles na composição das paredes. Não é preciso um olhar arguto para tal constatação, uma vez que esse tipo de construção pode ser observado nas franjas das estradas de acesso aos municípios já citados e, conseqüentemente, estão presentes nos povoados mais para o interior dos mesmos. O fogão também é construído a partir de estrutura semelhante, localizado fora da casa principal, e também com o teto do seu mesmo tipo. Por isso, quando chegaram, encontraram a família toda em volta desse espaço, dividindo uma refeição.

Identificaram-se como professores dos filhos das famílias, sendo indagados, logo de cara, de modo um tanto quanto ríspido, segundo as interpretações gerais, de qual seria o motivo daquela ida à sua casa. Responderam, sem muitas variações porque haviam combinado entre si, prevendo tal situação, que estavam preocupados com a ausência constante dos filhos na escola. Assim, avaliaram que só poderiam conhecer as explicações visitando suas famílias, porque, dentre os argumentos vislumbrados, poderiam estar doentes, precisando de remédios ou cuidados médicos. Nas situações em que os pais estavam presentes, e não somente as mães, os estudantes foram confrontados com desconfiança. Explicaram a mim, interrompendo a narrativa, que as escolas estavam localizadas em regiões dominadas por famílias que estrategicamente as usavam para receberem recursos públicos destinados à educação, mas que nunca haviam sido vistos aplicados nesse âmbito. Foi levantada forte suspeita, nesse momento, não somente de uso indevido do dinheiro público, mas, principalmente, enriquecimento ilícito

através do mesmo. Fazendeiros, através de prefeitos e vereadores, seriam líderes de esquemas de fraudes e manipulação de declarações do dinheiro às suas fontes pagadoras, que não condiziam com o seu verdadeiro destino. Dito isso, os estudantes interpretaram a atitude confrontadora dos pais com a desconfiança de eles poderem ser agentes policiais, vistos na região sempre em situações de apuração de denúncias, dentre outras coisas, de submissão de pessoas a situações semelhantes à escravidão.

Os estudantes de LECS II, enfim, tiveram que convencer os pais dos alunos de que não se tratava de nada além do interesse pela educação formal de seus filhos, através do levantamento de informações concretas acerca da constante falta às aulas. Os pais teriam afirmado que não sabiam para que as escolas serviam, para além de lhes garantir benefícios sociais. Ou seja, a pergunta feita por Young (2007), em termos mais teóricos, foi elaborada empiricamente por interlocutores no início do trabalho de campo dos alunos de LECS II. Não havia a possibilidade de as escolas fornecerem algo novo nos projetos familiares, simplesmente porque estes, ao contrário do cenário pesquisado por Perosa, não existiam. A vida era estabelecida por prioridades do dia a dia, na garantia de terem o que comer, onde morar, poucas roupas, acesso à água e, o que estrutura tudo isso, uma boa, ou satisfatória, relação com os fazendeiros garantindo seus empregos. E essa boa relação era estabelecida, segundo os alunos, através de comportamentos conformistas e da ordem do merecimento da suposta bondade do fazendeiro, da parte dos pais e mães dos alunos, lembrando o que Sigaud (2006) caracterizou como sendo a vontade de parecer bondoso, da parte dos donos dos engenhos pernambucanos sobre seus empregados os ameaçarem de botar causa na Justiça através da ação do sindicato. Para os pais, a segunda opção posta por Young acerca do papel da escola nem era, nesse cenário, um horizonte de expectativas, haja vista os custos familiares implicados na quebra da reciprocidade envolvendo a relação entre empregadores e empregados, e todos os seus laços de dependência.

Os alunos observaram esses diálogos tensos entre seus pais e os estudantes, que arriscaram, no limite do mau recebimento de sua primeira visita àquelas famílias, uma conversa. Introduziram assunto sobre o que achavam de não irem às escolas, no que responderam que gostaram muito de ir às aulas, argumentando que sentiam falta dos professores e dos coleguinhas, das brincadeiras. Perguntados se teriam exemplos a dar, falaram que achavam

importante aprender a ler e escrever, ter letra bonita e a fazer conta de forma certa. Mas que isso incomodava os pais. Nesse ato, a conversa é interrompida pelos mesmos, afirmando, em voz alta, que seus filhos passavam a se fazer de besta, falando que nem rico, com palavras difíceis e que nada disso iria ajudar a arranjar trabalho na roça. Os alunos deram-se por satisfeitos para uma primeira visita, e, observando que encarariam novo périplo para seu retorno, deram por encerrada a conversa, provisoriamente.

Naquele mesmo final de semana, ainda, problematizamos os ambientes visitados, com as casas como núcleos de relações familiares ajudando a explicar, de modo complementar, as relações dos alunos com o colégio. Percebi, nesse momento, que havia uma questão coletiva sendo construída através de ferramentas das ciências sociais, e que dizia respeito a situações vividas no cotidiano dos trabalhos dos alunos de LECS II. A ausência constante de vários dos seus alunos, antes vista como fruto de desinteresse, e, até certo ponto, tratada de forma criminalizada, como uma espécie de indisciplina, levantando desconfiças de que estariam matando as aulas para atividades mais prazerosas, deu lugar a hipóteses mais complexas.

O fato de estarem estudando casos específicos, seguindo as orientações de Fonseca (1999), não implicava não interpretá-los à luz do conhecimento e da análise das relações entre vários agentes sociais envolvidos. Assim, cada caso não seria um caso, também pelo contraste realizado entre o que vivenciavam com seus interlocutores e o que havia sido estabelecido pela experiência de Perosa com os seus. Nesse âmbito, concluíram, em sala, no último turno daquele nosso encontro, que a escola Des Oiseaux tinha como missão a formação de quadros de excelência, parte da tradição de escolas religiosas em diversas partes do Brasil (Perosa, 2006, p. 94). No caso que observavam, e viviam como professores, não havia essa premissa, mas sim a de fornecer educação básica para pessoas que eram as primeiras de suas famílias a frequentarem o ambiente escolar com certa regularidade. Isso estava longe da excelência estudada por Perosa, mas demonstrava algum impacto na mudança de classificar o mundo, naquele lugar. Além disso, as escolas não eram fortificações de alta classe rica como a Des Oiseaux, mas sim prédios públicos, de ensino público, estabelecidos em construções humildes, comparando o material utilizado e o nível de sofisticação arquitetônica. Por fim, não eram escolas com segmentação de gênero, mas, sim, mistas, o que não foi aprofundado em nossos debates.

Cabra marcado para Bourdieu

Entramos no penúltimo final de semana de aulas, uma vez que o último seria destinado à apresentação dos trabalhos, antecedido pela exibição do filme *Cabra marcado para morrer*, de Eduardo Coutinho. O documentário narra a história de formas de resistência e resposta de trabalhadores rurais, na Paraíba, às ações violentas de fazendeiros e seus prepostos, armados, para a manutenção das formas de apropriação do seu trabalho. Coutinho e sua equipe, no início dos anos 1960, pesquisavam o tema e, através das Ligas Camponesas, mapearam líderes de grupos de trabalhadores rurais em regiões de engenhos de cana-de-açúcar. Um deles era João Pedro Teixeira, brutalmente assassinado por capangas dos proprietários rurais, numa emboscada na beira da estrada. Sua viúva, Elizabeth Altino Teixeira, iniciou uma saga pela apuração do ocorrido, do julgamento e da punição dos acusados. Tornou-se, também, líder camponesa, nacionalmente reconhecida. Com a eclosão do golpe empresarial-militar, nos anos subsequentes separou-se de seus filhos e viveu na clandestinidade. Coutinho procurou encenar com pessoas próximas a João Pedro, trabalhadores nos engenhos, como teria sido sua luta por melhores condições de vida. Foi um projeto executado coletivamente, abortado com a chegada das tropas militares em prol do novo governo ditatorial. Até o início dos anos 1980, Coutinho havia pensado que todo o material da filmagem teria sido perdido. Com o seu achamento, resolveu revisitar a região, buscar pessoas ainda vivas, seus parentes, e exibir as inéditas imagens delas mesmas, na parede de uma das casas. Gravou relatos biográficos de sofrimentos e perseguições perpetradas pelos fazendeiros e seus capangas, prefeitos, vereadores e autoridades policiais. Tais relatos o ajudaram a procurar e a encontrar Elizabeth, e conectá-la aos seus filhos, mostrando que o ambiente tornava isso possível, ao contrário de poucos anos anteriores.

O texto escolhido para fecharmos a discussão dos dados de campo, antes de os alunos escreverem suas análises propriamente ditas, e prepararem a exposição oral, foi “As contradições da herança”, de Pierre Bourdieu (2012). A ideia era convidar os alunos a operar suas investigações numa perspectiva processual da vida familiar, que não estaria isolada das conformações de valores sociais e das formas de acesso às instituições educacionais formais. Assim, expliquei o primeiro ponto da herança familiar, que aparece logo no primeiro

parágrafo do texto, no intuito de problematizar a raiva dos pais quando deslocados da transmissão tradicional da forma de existência, até então exercida fora da experiência escolar. A escola, não à toa, seria interpretada como uma ameaça à autoridade do pai diante da nova geração, uma vez que passou a conviver com universo oral desconhecido daquele que estava acostumado. A sensação da perda de controle da narrativa foi interrompida com a violenta suspensão da frequência dos filhos às escolas, que já era uma difícil missão em termos de deslocamento. Este, segundo os novos dados de campo trazidos para essa aula, era realizado a pé pelos alunos, sozinhos, a não ser quando encontravam coleguinhas no caminho.

Em seguida, obedecendo à ordem de leitura coletiva, esclareci o segundo elemento da herança, para o autor. Era necessário observar o papel das instituições sociais na transmissão de disposições morais e critérios de construção de discursos, classificações das experiências no mundo. As escolas eram exemplos disso, e desafiadoras da hierarquia discursiva dos pais no papel de fomentar os modos pelos quais seus filhos e filhas conformariam os seus modos de falar e de pensar suas formas de existir. Em diversas pesquisas, as escolas eram parte de narrativas de situações de sofrimento de pessoas que viam na sua vivência escolar o combustível de conflitos com projetos e estilos de vida de seu núcleo familiar original. Mal havia terminado minha fala, os alunos levantaram as mãos, agitados, pedindo a palavra.

Começaram a narrar novas experiências na sua volta às casas das mesmas famílias, e, também, a partir de conversas estabelecidas com os alunos, residentes nessas casas, nas poucas vezes em que iam às escolas. Ao observarem marcas de queimaduras nos braços e nas pernas dos alunos, recentes e antigas, procuravam saber do que se tratava, perguntando se haviam caído ou algo do tipo. Com alguma resistência, responderam que seria resultado de surras de facão. Essas surras ocorriam quando insistiam com os pais em ir para a escola, chegando a chorar e gritar. Os pais pegavam os facões de roça, que já estariam esquentando à luz do sol forte, e, pegando-lhes pelos braços, batiam umas dez vezes com o lado da lâmina quente. As disposições entre as expectativas da geração anterior, que transmite sua herança, e o que os herdeiros fazem com ela, ou até mesmo se recusam a fazer, na sua trajetória (Bourdieu, 2012, p. 232), chamou atenção dos alunos de LECS II. Associaram essa surra de facão ao limite do uso das palavras por parte dos pais e das mães, não

observando na argumentação oral eficácia para dissuadir a vontade dos filhos de irem à escola. Era a busca do controle por meio da agressividade deliberada para atingir um fim desejado (Agamben, 2008; Arendt, 1999). Cabe aqui frisar o uso da violência, entendendo por isso a aplicação de força superior de um oponente a outro, como um algo a mais para a confirmação de sua conquista, um recurso fatal como expediente de humilhação do outro, com a utilização de instrumentos essenciais para isso (Arendt, 1985, p. 4). Essa ação violenta tem por fim cumprir dois objetivos básicos: a garantia do rumo satisfatório dos acontecimentos futuros e a manutenção do monopólio do poder nas mãos do agressor (Arendt, 1999, p. 5). Um evento crítico (Das, 1995), como uma forma de interrupção de uma sequência habitual de ações esperadas, ou familiares aos envolvidos, é compreendido como algo destrutivo e ameaçador àquele poder, devendo, assim, ser destruído por meios além dos utilizados costumeiramente (Das, 1995, 1999, 2011).

A partir desse momento, a aula tomou um tom dramático por meio da construção textual coletiva de notas interpretativas acerca desses eventos críticos, marcados por ações violentas, entendidas unanimemente na turma como atos de covardia dos pais (Das, 1999, p. 34). As falas passaram a marcar a produção de possíveis caminhos de entendimento, continuando nossas discussões teóricas e metodológicas de outras aulas, e não apenas desta que ocorria, das justificativas dos pais para terem surrado os filhos com a lateral da lâmina quente do facão. A canalização da raiva foi realizada do mesmo modo, com a mesma estratégia, em mais de um caso narrado em sala, embora não em todos. Todos os pais operaram um código que marcaria a existência dos filhos, em suas experiências corpóreas de violências (Butler, 2015), para recolocar a ordem de quem manda e quem obedece no devido lugar, com as violações aos direitos, se entendermos o desejo de ir à escola como tal, inscritas em seu lugar socialmente observável (Das, 2011, p. 11). Os pais, assim, revelavam sua condição de vida precária, nos termos de Butler (2015, p. 43), mostrando o reconhecimento de seu estado, condicionado a normas que feriam a manutenção das circunstâncias básicas de existência. E, nos termos colocados pelos alunos de LECS II, tanto as vidas de seus familiares, pais e avós, principalmente, como a dos seus interlocutores eram constituídas em situações de altos custos morais e materiais, atreladas a vontades de redes de poder centralizadas em proprietários de terras com forte influência no exercício do poder político em diversos municípios da região. Eu estava diante do sofrimento associado à

violência, não somente percebido por mim, assim como pela turma, e ganhando sentido através de uma experiência de construção coletiva (Sarti, 2014), tanto de pesquisa quanto de reflexividade da parte dos alunos.

Havia marcante empatia dos alunos de LECS II com os agredidos, uma vez que de criminalizados do início da disciplina passaram ao lugar de vítimas, ao final de suas pesquisas de campo. Com isso, abria-se uma nova possibilidade de entendimento das motivações de suas faltas, ou seja, por estarem se recuperando dos castigos físicos. Estávamos, em parte, criando uma espécie de literatura do testemunho (Sarti, 2014, p. 79-80), em face do registro dos fatos e de suas interpretações nos trabalhos finais de LECS II. Contudo, havia também a perspectiva do entendimento não ressentido ou raivoso da atitude dos pais, uma vez que os alunos, nessa aula, narraram eventos críticos semelhantes em sua biografia, eventos esses que foram decisivos na escolha da profissão que então exerciam. Esses pais se aproximavam dos seus próprios pais, assim como esses alunos deles mesmos que, nos últimos anos, além de professores, haviam voltado a ser alunos e experimentaram o retorno às suas memórias biográficas.

No último final de semana, dediquei a manhã de sábado à exibição de *Cabra marcado para morrer*, no intuito de situar audiovisualmente o processo de ocupação latifundiário semelhante ao da região na qual as escolas pesquisadas estão localizadas. O filme, ao mostrar a saga da esposa de um ativista dos direitos dos trabalhadores dos engenhos de cana-de-açúcar, brutalmente assassinado, facilitava a observação de elementos das ações violentas e dos eventos críticos (Das, 1995) já presentes nas aulas. Ou seja, através do documentário de Eduardo Coutinho, e do seu estilo de interlocução com os agentes da narrativa, que o auxiliam na sua construção, seria possível admitir outra maneira de constituição de discursos sobre heranças indesejáveis em trajetórias familiares marcadas pela ação de fazendeiros e suas forças de policiamento, privadas ou públicas ao seu serviço. Os alunos de LECS II tinham apresentado essas marcas em suas falas de sofrimento, na aula anterior, mostrando empatia com a situação vivida pelos alunos pesquisados e também pelos seus pais.

A sessão foi recheada de lágrimas e pedidos de interrupção do documentário, em virtude das lembranças atizadas pelas passagens mais marcantes das formas de demonstração de poder dos fazendeiros. Duas alunas pediram a palavra para falar que viram parentes seus tomarem surras exemplares de jagunços dos donos das fazendas em que trabalhavam, sem que houvesse a

possibilidade de recorrerem ao delegado e fazer o boletim de ocorrência. Se fizessem isso, seriam mortos diante de seus familiares. Outro aluno afirmou que um dos pais que surrou o filho teria presenciado sua mãe ter sido violentada por diversos jagunços do fazendeiro, em virtude de uma querela com seu pai, que havia estabelecido contato com padres da Pastoral da Terra e ameaçado se filiar ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Depois de sua mãe ter sido estuprada por dez homens, ele foi amarrado junto com seus irmãos para vê-la sendo queimada viva, até morrer. Aqui, esse aluno fez relação com o efeito de limitação da herança, de Bourdieu (2012, p. 234), no sentido de ter medo de seguir os passos do pai, que buscou estudar com padres para poder compreender seus direitos. Não queria o mesmo destino que sua mãe teve em virtude do seu filho frequentar a escola e começar a fazer certos questionamentos que ninguém até então havia feito em sua casa, acerca das atitudes do fazendeiro e dos empregados que cuidavam da disciplina do trabalho na lavoura.

Considerações finais

Nesse texto, busquei sistematizar um processo não linear, mas sim repleto de surpresas e perspectivas inusitadas, de construção coletiva de uma pesquisa através de experiências escolares. Isso só foi possível pela soma de elementos dentro e fora do planejamento didático-pedagógico prévio estabelecido: aceitação dos alunos às minhas propostas iniciais, identificação dos mesmos com a importância de terem a experiência da breve imersão em trabalho de campo, o interesse por buscar compreender os textos em sala como ferramentas de elaboração de questões e interpretação dos ambientes investigados, a empatia com os alunos pesquisados e seus pais, e a rememoração de experiências marcantes de suas próprias trajetórias escolares e em demais campos da vida em ambientes familiares muito parecidos. Através do documentário, foi possível reviver e ressignificar fatos trazidos de modo inesperado, haja vista não saberem de antemão qual a temática daquele.

Tal trajetória de pesquisa, expressa neste artigo, pode ter dado ao leitor a sensação de que informações não foram transformadas, ainda, em dados de análise, no sentido defendido por Strathern (1999) acerca de certos perfis de trabalho etnográfico. Corri este risco na medida em que o presente texto foi o primeiro exercício de sistematização do cenário da pesquisa, procurando dar

elementos do mesmo para melhor compreensão das condições de produção das análises e de qual questão escolhi para enfrentar, desta vez. É possível, assim, que tenha ficado claro que as outras frentes da mesma pesquisa venham a ser tratadas, inclusive com literaturas específicas distintas das que operei neste artigo, noutros textos. O efeito imediato é a impossibilidade de aprofundar pontos apenas apresentados e não analisados no texto, implicando a necessidade de fazer isso noutros lugares.

Dessa maneira, a LECS II foi um laboratório no sentido de podemos experimentar, todos juntos, formas de redimensionamento de sofrimento associado a episódios violentos (Sarti, 2011), fundamentalmente tendo a escola como referencial através do que ela poderia proporcionar ou de fato proporcionava. Nos termos de Ingold (2015), o que nós, em LECS II, procuramos fazer foi escapar de uma “pedagogia pobre”, fugindo ao máximo de qualquer tipo de pontificação para a busca de “verdades”. O interesse dos alunos pela vida de outros e pelas suas vidas, buscando o que teriam em comum, foi percebido pelo que o mesmo autor chama de processo de preenchimento das lacunas entre aquilo que imaginavam e aquilo que percebiam do ambiente escolar e familiar dos alunos. Isso foi possível de ser percebido através de um antes e um depois do trabalho de campo e das leituras operacionalizadas em sala por todos nós, e da experiência catártica na exibição de *Cabra marcado para morrer*.

Referências

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz: o arquivo, a testemunha (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo, 2008.

AHLERT, M. A gestão do imponderável e a esperança: notas exploratórias sobre conhecimento e escola entre quebradeiras de coco. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 13, n. 25, p. 43-60, jan. /jun. 2016.

ALMEIDA, A. W. B. (Org.). *Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento*. São Luís: ECN: SMDH: PVN, 2002.

ARENDT, H. *Da violência*. Brasília: Editora da UnB, 1985.

ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BOAS, F. Antropologia. In: STOCKING Jr., G. W. (Org.). *A formação da antropologia americana (1883-1911): antologia*/Franz Boas. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2004a. p. 323-340.

BOAS, F. Raça e progresso. In: CASTRO, C. (Org.). *Franz Boas: antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b. p. 67-86.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 229-237.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Los herderos: los estudiantes y la cultura*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DAS, V. *Critical events: an anthropological perspective on contemporary India*. New Delhi: Oxford University Press, 1995.

DAS, V. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 14, n. 40, p. 31-42, jun. 1999.

DAS, V. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 37, p. 9-41, jul./dez. 2011.

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.

GARCIA, M.-F. *O Bacurau: étude de cas d'un marché situé dans une usina*. 1977. Dissertação (Mestrado em Antropologia)–Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LEACH, E. R. The frontiers of Burma. *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge, v. 3, n. 1, p. 49-68, 1960.

LEACH, E. R. Terminologia de parentesco Jinghpaw. In: LEACH, E. R. *Repensando a antropologia*. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 53-88.

LEITE LOPES, J. S. *O vapor do diabo: o trabalho dos operários do açúcar*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

LÉVI-STRAUSS, C. A estrutura dos mitos. In: LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. p. 237-265.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MAUSS, M. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: MAUSS, M. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 325-335.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-314.

ORTNER, S. B. Poder e projetos: uma reflexão sobre a agência. In: GROSSI, M. P.; ECKERT, C.; FRY, P. H. (Org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas: 25ª. Reunião de Antropologia, Goiânia – 2006*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.

PALMEIRA, M. Casa e trabalho: nota sobre as relações sociais na “*plantation*” tradicional. In: CONGRÈS INTERNACIONAL DES AMÉRICANISTES: CONGRÈS DU CENTENAIRE, 42., 1976, Paris. *Actes...* Paris: Société des Américanistes, 1976. p. 305-315.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez., 2014.

PEROSA, G. S. Aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 87-111, jan./jun. 2006.

PEROSA, G. S. A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 391-409, abr./jun. 2010.

REDDY, W. M. Against constructivism: the historical ethnography of emotions. *Current Anthropology*, Chicago, v. 38, n. 3, p. 327-351, 1997.

SARTI, C. A vítima como figura contemporânea. *Caderno CRH*, Salvador, ano 24, n. 61, p. 51-61, jan./abr. 2011.

SARTI, C. A construção de figuras da violência: a vítima, a testemunha. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 77-105, jul./dez. 2014.

SCHUTZ, A. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SIGAUD, L. *Os clandestinos e os direitos: estudo sobre os trabalhadores da cana-de-açúcar de Pernambuco*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

SIGAUD, L. As vicissitudes do “Ensaio sobre o dom”. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 89-124, 1999.

SIGAUD, L. Direito e coerção moral no mundo dos engenhos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 361-388, 2006.

STRATHERN, M. O efeito etnográfico. In: STRATHERN, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 1999. p. 345-405.

VELHO, O. G. *Frentes de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

VELHO, O. G. *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. São Paulo: Difel, 1976.

VELHO, G. Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas. In: VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. p. 13-38.

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

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017

PRIVATE EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE DEMOCRATIC IMAGINATION: PROJECTS, AND PARADOXES

Leticia Veloso*

Universidade Federal Fluminense – Brasil

Abstract: Based on ethnographic research in one private elite preschool in Rio de Janeiro in 2002 that sought to imprint citizenship notions on young children, this article discusses the relationship between educational practice, early childhood education, and the meanings, possibilities, and limitations of a critical and democratic pedagogy. I begin with a description of the school and its discourses of citizenship education. Next, I show how the everyday practices through which children learned to become citizens through the production of a “citizenship habitus” focused on the importance of politics and on being a responsible citizen. I then discuss the paradoxes of this project, given that it was a private and elitist school; despite its egalitarian intentions, the school also served as a site for class reproduction. Still, I also suggest that, when young children cease to at least take inequality for granted, a small step is taken in the right direction.

Keywords: citizenship, critical pedagogy, democracy, early childhood education.

Resumo: Com base em pesquisa etnográfica numa pré-escola de elite no Rio de Janeiro que se propunha a “ensinar” cidadania a crianças pequenas, este artigo discute as relações entre (a) prática educacional, (b) educação infantil e (c) os sentidos, possibilidades e limitações de uma pedagogia crítica e democrática. Início o artigo descrevendo a escola e seus discursos sobre essa “educação para a cidadania”. A seguir, mostro como as práticas pelas quais as crianças aprenderiam a ser cidadãos através de um “habitus cidadão” se concentravam na importância da ação política e em como ser um cidadão responsável. Trato então dos paradoxos desse projeto: como essa era uma escola privada e elitista, apesar de sua proposta igualitária ela continuaria a servir como um espaço de reprodução de classe. Apesar disso, concludo

* Contact: lveloso.uff@gmail.com

sugerindo que quando crianças tão pequenas passam a pelo menos questionar a desigualdade, está-se dando um pequeno passo na direção correta.

Palavras-chave: *cidadania, democracia, educação infantil, pedagogia crítica.*

Introduction

In our politico-pedagogic practice, we seek to promote the transformation of the present society of the oppressed into a society of equals [...] we seek to construct a space where children and adults are active producers of the society we live in, and [where] we exercise our citizenship. Our practice is, therefore, participatory and dialogical. Attentive to an education directed at human rights, we seek to promote sensibility, the capacity to react, and solidarity [...] [our project is that] of a praxis whose central, fundamental challenge is that of, and for, a democratic school. (Excerpt from O Sonho's "politico-pedagogic project," 2002).¹

Let's think about all the children of this world [...] Let's wish that all children of the world may have the right to be a citizen. (Poster at O Sonho school).

I collected this data – excerpts from a school's politico-pedagogic project and a poster hanging by one classroom's entrance – while doing ethnographic research on the links between schooling and citizenship education; or rather, on the possibilities of what some in the anthropology and sociology of education have labelled a "critical democratic education" or a "critical pedagogy" (Darder; Baldotano; Torres, 2003; Giroux, 2003; Hantzapoulos, 2015). There might be nothing surprising about this particular text, given that on some level all education can be seen as being about the making of citizens (Levinson; Foley; Holland, 1996) – were it not for the fact that this was a day care center and preschool catering to children between three months and six years of age. What was it about this preschool, I wondered, that made it naturalize such political language and target it at such young children? And what might this politicization teach us about schooling, education, and citizen- and democracy-making, especially as applied to early childhood education?

¹ To protect the anonymity of all involved, I have changed the school's name as well as any other names mentioned; throughout the text I only use pseudonyms.

This article offers an ethnography of this particular space of early childhood education to examine the assumptions underlying its proposed form of citizenship education. I focus on a double assumption embedded in this endeavor: one, that small children can be “taught” how to become citizens, and two, that they are seen as particularly apt targets of democratic citizenship education, so malleable that they almost become *tabula rasas* to be molded into “model-citizens.” The notion of children as citizens, and its fabrication in school settings, raises interesting questions. After all, they are very particular kinds of rights-bearing subjects, not the least because they are not necessarily capable of making political demands on their own behalf, thus fitting only uneasily into the notion of the free, autonomous, and independent subject that a liberal-democratic citizenship presumes – the younger they are, the more they depend on adult care for their very survival.

To engage in this discussion, the article focuses on the discourses and practices I observed in this particular school and the ways it proposed a “radical critical pedagogy” (Giroux, 2003). That this data comes from late 2002 makes this study even more salient, not the least because the political climate was so different then: Brazil was getting ready to elect its first Worker’s Party president, Luís Inácio Lula da Silva who, after running in three other elections, finally won with over 61% (around 53 million) of votes. In early 2017, another Worker’s Party president has been impeached, seemingly halting the democratic hopes and expectations of a decade and a half ago. When I conducted this fieldwork in the second semester of 2002, democratic hopes and anticipation were much higher, especially for those hoping for more democracy and less inequality.

This anticipation was part of an even wider process. As political scientist O’Donnell has noted, there was an initial enthusiasm with procedural democracy in Brazil in the early to mid-eighties, right when the military dictatorship ended and general elections were heralded, but this was quickly sobered by continuing inequality and rights violations, on the one hand, and the need to universalize the concept of citizenship, on the other (O’Donnell, 1994, p. 56). O’Donnell (1994) thus saw the need for a “second transition” in Brazilian re-democratization, namely, the effort to expand the ideals of a “culture of democracy” onto all realms of social life. Electing a left-oriented president with a discourse of more equality, democracy, and policies for the poor seemed like a move in the right direction.

Significantly, the plight of Brazilian children, in the form of disproportionate child poverty rates and rights abuses (Neri; Costa, 2001), was centrally targeted as one major problem the new democracy must face in its quest for more universal citizenship (O'Donnell, 1994). In fact, several in the Worker's Party were then quoted as saying they would treat the "question of childhood" as their "absolute priority" – as did Benedita da Silva when she briefly took office as governor of the state of Rio de Janeiro in April 2002 (Veloso, 2003).

This prioritizing of childhood echoed, of course, the 1990 *Estatuto da Criança e do Adolescente*, perhaps one of the world's most advanced pieces of legislation on children's and adolescents' well-being and rights provision (Brasil, 2016). Matters such as child poverty or violence against children were now framed in terms of rights and citizenship, and a view of children and adolescents as both an "absolute priority" and rights-bearing, democratic subjects emerged (Brasil, 2016).

Also to situate this school, in 2002 the Ministry of Education had just issued an ambitious educational reform project targeted at young children (Brasil, 1998, 1999). Its key documents were the 1998 *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, whose focus was to reconceptualize even early childhood education as also a form of citizenship education (Brasil, 1998), soon followed by the 1999 *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (Brasil, 1999), which described the steps educational facilities must take to ensure, for small children, "the integral development of their identities" in order to make them "capable of growing as citizens whose rights to childhood are acknowledged" (Brasil, 1998, v. 1, p. 5).

That this was a school in Rio de Janeiro is also significant. Poverty and rights violations, on the one hand, and the need for more democracy, on the other, have always been especially visible there, due to both the proximity between elite neighborhoods and *favelas* and the prevalence of "street children" (Veloso, 2003). But, in 2002, a few key episodes further escalated both the matter of rights abuses and the fear of violence that, by definition, threatened democracy (Holston, 2008): a journalist was tortured and killed most horribly by drug traffickers, and in September 2002 one drug gang, for the first time in a Rio elite neighborhood, forced all stores to close for an entire day. That these children were privileged does not mean they, and their parents and teachers, need not contend with the threats of daily urban violence.

Democratic and egalitarian ideals embodied in a soon-to-be working-class president, urban poverty and violence, children as a national priority, the notion of children as rights-bearing citizens, and the need for all schooling to promote such citizenship all came together in this school's daily practices. It has espoused progressive ideals since its inception in 1980: it was and is a member of the UNESCO "Education for Peace" network of over 7,000 schools in 171 countries and a big proponent of Paulo Freire's "pedagogy of transformation" (Freire, 2003), which presumes an active subject able to critically engage in the educational process. In all my years studying this topic, I have yet to find a school where the ideals of rights, participation, democracy, and responsibility were taken more seriously and were more deeply integrated into the curriculum.

Over several months accompanying this school's four- to six-year-olds, I had many occasions to witness how seriously it took its "politico-pedagogic project," a document required by the Ministry of Education where each school, pre-school, and day care center must state its basic educational purpose, as well as its commitment to children's citizenship education. From my experience at other schools, though, I knew that most viewed these documents as simply one additional requirement in order to receive permission, by the municipal board of education, to operate as an early childhood education facility: before choosing O Sonho, I visited ten other schools, public and private; in most, "citizenship education" only meant, say, staging a mock election to name a school pet, or watching a movie about child poverty with the children. Not at O Sonho, though: there, the entire staff seemed intent on putting the school's "politico-pedagogic project" in practice.

But there were other particularities about that school that made its democratic pedagogy even more interesting as a research setting: this was a private school located in an elite neighborhood in Rio de Janeiro that, obviously, catered to upper-class parents' child care and early education needs. Housed in a remodeled one-family home on a quiet street in this prestigious neighborhood, its interiors (and people) were firmly hidden from public view by a tall wall, a metal gate, bars on each window, and a security guard. Moreover, given that its tuition rivalled that of the city's best private high schools, this was a deeply segregated and exclusive environment by definition.

One question this raises is: what could such "citizenship education" possibly entail, given that it was being taught in a deeply private, privileged, and

segregated site? Another question is, why bother looking at such spaces of privilege, when much of the anthropology of education has, since Paul Willis' groundbreaking study, preferred to look at underprivileged educational sites to understand the role of schooling in the reproduction of inequality (Willis, 1977)? This article chooses to look at a site of educational privilege *because* it is privileged; to understand inequality, it is also important to look at elites. This school was a useful case to investigate such issues because, while it was undeniably an elite school for elite children in an elite neighborhood, it was also remarkably apt, and creative, at developing young children's citizenship education. This article focuses on both the school's intentions and the paradoxes it faced while tentatively teaching rights, citizenship, and participation to its young, privileged children.

Research was conducted as follows: over a period of six months, I visited the school from Monday to Friday, and accompanied the entire afternoon shift (about five hours per day). I designed the research in this manner because I wanted to accompany as many school activities as possible, and since they were scattered over the week, it was necessary to be there every week day. Research methods were a combination of observation, when I would be asked to "find a corner for myself" and stay there as quietly as possible so as not to disturb the children or divert their attention from their scheduled activities, and other data gathering techniques, such as interviews or analysis of curriculum materials. Occasionally, I would be allowed to talk with the children, or to participate in games, storytelling, and other activities.

I tried to interfere in the school dynamics as little as possible, and tended to only participate in such practices when invited. With the slightly older children (between four and six years), it often was the case that they were asked to perform a particular task by themselves, and those moments were used to interview teachers and other staff. I also regularly conducted open interviews with the school directors and other personnel. Interviewing children themselves was not welcomed due to their tender age.

I begin the article with a description of this particular school setting, paying special attention to its utopian notion of democracy-making. Next, I show how children were drilled into this form of democratic activity, in what I call the production of a "citizenship habitus" that focused on (a) learning the importance of politics, and (b) becoming a responsible citizen towards the underprivileged. I then locate this project of participatory democratic

education in an elitist, privatized, and commodified setting. Rather than argue that this was merely a paradox, I show that the project was utopian to begin with, and thus could only be enacted in such a segregated, secluded, secure space, isolated from the many entrenched inequalities and imagined “perils” of urban violence that are characteristic of Rio’s complicated social milieu. In the final section, I argue that, despite its self-stated mission of a democratic education, the school could not help but reproduce some of the very privileges it sought to overcome through inculcating in children a notion of “responsible citizenship.” As such, it ended up acting as a site of class reproduction which, as the anthropology of education has long shown, is typical of most schooling (Bourdieu; Passeron, 1977; Bowles; Gintis, 1976). Still, I also suggest that, when young children cease to at least take inequality for granted, a small step may be taken in the right direction.

Daily citizen-making

I never expected to find something like O Sonho in the very midst of an upscale Rio neighborhood. Everything about the school was intended to create what one might call a “prototype” of democracy for fostering children’s “critical thinking.” Such thinking, in turn, was conceived as important because it was to be the means through which students would participate in the making of “a more fraternal and egalitarian society” (according to the school’s politico-pedagogical project).

For O Sonho, therefore, citizenship was fundamentally about each individual doing his/her job in building a better society. In this vein, during regular school activities, the teachers would consistently discuss issues of poverty, labor, or politics, always under the assumption that their children needed to learn how to be individuals concerned with the common good. More specifically, this form of citizenship education was a very concerted effort to politicize children, by teaching them the importance of taking an active stance in public life.

The teachers and other staff members shared this concern with societal transformation and democracy, as well as a general commitment to left-wing politics: all of the staff members I interviewed were Lula supporters, for example. Issues such as the problem of street children in Rio, or the threat of armed urban violence, were commonly discussed in class, from the time when

children were about three years old. And, because the pedagogical methods employed presumed that children should critically engage in class discussions, it was assumed that they would gradually come to develop an active involvement in such issues. Even the weekly arts and crafts class was often used as an opportunity for social reflection, such as when the four-year-olds were asked to make drawings about how children were affected by urban violence. Other topics that they should turn into arts projects were the importance of peace, the presidential elections, environmentalism, and “national disarmament day.”

But, more importantly, the children were encouraged to literally take action. In this spirit, they were once asked to bring their toy guns to school, where they would be thrown away, together, in a big pile, so each child could “symbolize her own commitment to peace.” On another occasion, all children – and their families – were asked to engage in a school-wide campaign for food donations. Starting with the two-year-olds, all students were to collect basic food staples from their neighbors and in their own street, and then accompany the teachers in delivering the food to a nearby day care center for needy children. The children would also sporadically be taken on short field trips in the neighborhood. On Labor Day, for example, the teachers took them in small groups on a walk around a commercial street, and encouraged them to talk to merchants about their work. “But do you know what interested them the most,” said their teacher to me, smiling, “it was when they saw a street child. They started asking him questions about why he was living in the streets, why his parents weren’t there, and why he needed to work. I was so proud of them!”

Notions such as the right to choose, the right to voice one’s opinion, and the importance of participation were encouraged at every level of the school organization. Children were allowed to voice their own opinions about teachers or particular classes, for example, or to refrain from participating in a specific activity if they did not want to. Through being allowed to choose the path of their own intellectual pursuits, the children were assumed to be learning precisely this kind of “important citizenship lesson,” as another teacher noted:²

They are allowed to choose, and to participate. This is how they learn to become independent. They are able to develop their full potential because they

² Interview, September 2002.

participate actively in this. It is not mandated [by us]. They do it on their own. Isn't this beautiful? This is what citizenship is about.

A class called "bodily expression" was one among many learning tools through which children were drilled into basic liberal democratic notions. One day, for example, I sat down with the children for their weekly class. Usually, the teacher had them enact small plays, but on that day, she announced that they would be doing something different. She said that there would be a very special presentation, to celebrate the "Day of the Child." Then, she took out a sheet of paper, and began to read:

All children have the right to life. All children have the right to a name. All children have the right to a nationality. All children have the right to express their opinions freely. All children have the right to be protected against maltreatment, against drugs, against any form of violence [...]³

When she had finished reading, she explained that those were the basic rights of all children, all over the world, and that they would be doing a presentation based on those rights. The teacher then divided them into two smaller groups, and began rehearsing the lines with them. Each of the younger children was to memorize one smaller portion of the text, while the six-year-olds would be getting the longer lines. But, as they usually did in that class, the children seemed less interested in the teacher than in fooling around, making jokes and tickling each other. She became impatient, and explained that each child was big enough to be able to participate in that activity, and to control herself so as not to disturb the others. The children calmed down somewhat, and began to happily recite their lines. Suddenly, the school principal entered the classroom, explaining that simple reciting would not do. "Make sure they understand what they are saying," she said to the teacher, "they all need to really get into the spirit of this. Otherwise, it will be useless."

The children became very quiet, and listened carefully while the principal took the sheet of paper from the teacher's hands and began to read it aloud. After each line, she would pause, look each of the children in the eye, and patiently explain what it meant. The scene quickly turned into a workshop

³ 09/23/02

on children's rights, where she would ask questions that the children needed to think through, then voice their opinions. "All children have the right to life," she began, "what does this mean? Who knows?" "It means that all children need to be cared for," said one girl. "Yes," the principal replied, and complemented:

This means that every child has the right to exist. Everyone is equally important, and needs to be equally protected. Your mommy and daddy made you with much love, and care for you very much. But for many children, their parents didn't even want them to exist. But they were born, and they are as important as you and I. We all need to make sure that they have the same right to exist that you do.

The children suddenly became very excited, and, at each new line that was read, more willing to express their opinions. By the time they reached the part about protection from maltreatment and violence, the class had become a lesson in democratic participation: "See," the principal said, "this is very important. You all have rights, and other children have them too. But many children suffer because their rights are not guaranteed." "Yes," yelled the children, "there are children with no food, no home, nothing." "Yes. And how can we help other children's rights?" "By voting," shouted a six-year-old boy. "Exactly," replied the principal, visibly pleased, "we vote so we can tell politicians what we want to happen. We all need to participate."

Following that lead, she started discussing the coming elections with the children, and asked them to name their parents' candidates. Some children even knew how many candidates there were, as well as their names. "I'm voting for Lula," said the principal. "So is my mom!" "So are my mom and dad!," volunteered other children. What had started out as a bodily expression class turned into a lesson in politics, culminating in the following scene:

Child: My mom and dad don't vote.

Principal: What? How come they don't vote? I'm sure they do, ask them.

C.: No, no. They don't. They don't like politics. They don't vote.⁴

⁴ Voting is of course mandatory in Brazil. What the child meant was that her parents chose to make their votes void or blank.

P. (enthusiastically): Darling, there is no such thing as not liking politics. Everything you do is politics. If I put my foot here, I'm doing politics. If I choose to put it there, I'm doing politics. If I go to the bathroom, I'm doing politics. Everything is political, don't forget this.

Throughout my time there I was to encounter many examples of what could only be described as the drilling of children into participatory democracy.⁵ One time, about one week before the presidential elections, a six-year-old asked me: "Are you voting for Lula, too? I hope you are, he is the best candidate." On that same day, the arts teacher confided that she was "very pleased" with them: "Can you believe," she said to me, "that I asked them to draw a picture of a [presidential] candidate, and only Pedro didn't know what they looked like? All the others made pictures of Lula. Aren't they wonderful?" All children had made pictures of Lula, beard and all, and some had even drawn a red star, the symbol of the Workers' Party.

By far the most interesting moment in the six months I spent there was the "presidential election" held by the school, two days before the actual election took place in October 2002. Much like that other, "adult" election, the staff had been preparing hard for the upcoming event, and even special "picture IDs" and "electoral cards" had been crafted for the children. For almost an entire month, parents had been instructed to discuss the election – and their own political choices – with their children. I was observing the five- and six-year-olds at that time; their teacher had been especially focused on the meaning and purpose of a democratic election.

The children were very excited when, finally, the great day arrived. Parents were asked to make sure that each child came to school carrying the appropriate "documents" the school had made; no one would be allowed to vote without proper identification. I arrived and found the children's excitement mounting. When it was time to cast the votes, I left the classroom with the children, and suddenly found myself in the midst of what looked like a real electoral site. A Brazilian flag had been posted just beside the ballot box, where a five-year-old boy was sitting at a table. He was the "inspector," and his role was to check that each voter had the appropriate papers, and that no

⁵ I worked her from July to December, 2002, and these comments and quotes are all based on that fieldwork.

one cheated. He was also holding a small card box with tiny pieces of paper in it, each marked with a candidate's name, number, and photograph – a useful addition for those voters still unable to read. At his side, a six-year-old girl was holding a pencil and a sheet of paper marked with the candidates' names. Her job would be to record the votes. In an orderly manner, the children, all ranging from three to six years of age, had formed a line and were holding their electoral documents. Whenever a child's name was called, she would take a few steps forward and present her papers. Then, deadly serious, she would look into the card box for a piece of paper showing her candidate's picture, pick it up, and deposit it in the ballot box.

When all votes had been safely deposited, the children returned to their classrooms. It was now time to count the votes, a task entrusted to three students especially proficient in their math skills. My job was to oversee the counting, and I was amused to see the children cheer at each new vote for Lula – who, just like in the later, “adult” elections, won by a large margin. The three then proceeded to visit each classroom and scream out the winner's name. Those visits were met by much cheering and dancing on the part of the teachers and the students. Soon, the whole school was chanting “Lula, Lula” – even in the toddlers' class.

After it was all over, I sat down to discuss the election with the school principal. “This was wonderful, wasn't it? Not one of those children will ever refrain from participating in any kind of election,” she said, “they'll be true democrats, and they'll love it.” And she was right: the children did seem extremely excited about the whole affair, and very proud of their own participation in it. “Did you see me vote?” a girl asked me after Lula's victory was confirmed in the news, “I helped make him win. I'm so happy!” Even more amazing was that, against my initial assumptions, not all the children were replicating their parents' choices. “My dad will vote for Serra,” a five-year-old boy commented just before the school's “election,” “but I'm not sure. I think that Lula will be better for us. He will do good things for people. Especially poor people.” Filled with pride, another five-year-old boy exclaimed just the day after the “real” elections: “I actually voted! I pressed the button in the computer, Lula's face appeared and smiled at me, and I pressed ‘ok.’ I voted!”⁶

⁶ He meant that his father let him press the button on the electronic ballot box.

It would be tempting to regard this episode as only one idiosyncrasy of one progressive preschool. But, from another angle, the school was simply taking to their logical conclusion the above-mentioned guidelines by the Ministry of Education (Brasil, 1999, v. 1, p. 13). Through this mock practice of voting, the children were assumed to be learning a most basic democratic lesson: that being a citizen means to be inscribed in the democratic project, and that this opportunity is both universal and centered on this universal citizen's right to vote, and to thus participate in the nation's politics.

Not by coincidence, the school had spent a month prior to the "elections" drilling the children into two main points: their right to choose whomever they wanted, and the crucial importance of voting at all. In exercising their true right of choice, many of the children chose two candidates who ran for office under the names of Garotinho and Rosinha.⁷ Surprised, I asked one teacher if many of the parents were voting for those candidates, especially since I knew that it was mostly Lula who enjoyed their support. "Oh no," she replied happily, "this is just because they like the names. With those names, they think they are really voting for children. But, you know, it's their right of choice."

Apparently, the only "right" the children were not allowed to exercise was the right to refrain from voting. When a three-year-old girl was the only child unwilling to vote at the play election the entire process was stopped, and the principal was summoned for help. "She has to vote," she insisted, "make sure she votes. If she doesn't, this will leave a very strong mark in her, and she'll never forget it."

Early childhood education and democratic utopia

The O Sonho environment was a minutely planned undertaking designed to serve as an educational laboratory where children could learn precisely such a notion of "active citizenship." The assumption was that, in being encouraged to *act* as mini-citizens, the toddlers and preschoolers would gradually acquire habits of participation and choice. Of course, the extension of democratic thinking and participation to this level of everyday practice is just

⁷ Anthony "Garotinho" was a presidential candidate, and his wife "Rosinha" (Rosângela Matheus) was elected governor of the state of Rio de Janeiro.

what, according to O'Donnell (1994), is required so that real democratization can finally be achieved.

In its constant preoccupation with developing their young charges' critical thinking and democratic solidarity, O Sonho was intended as something we might call a democratic utopia. In this small haven of democracy, children as young as a couple of years old could spend part or most of their days learning about "active citizenship" (Mouffe, 1992). This was how this school enacted its self-stated mission, according to its politico-pedagogic project: to give children an "education for human rights and citizenship" conducive to "a solidary social practice."

The utopian undertones of this project seem clear and are similar to other utopian projects: in its proposed "theory of transformation," the "radical quality" of this proposed education is presumed to ideally "colonize [all] that which exists around it" (Holston, 1989, p. 57) – so much so that children were encouraged to discuss their recently-learned views with their parents, or to move around the neighborhood and interact with those less fortunate than them.

To make sense of this argument, it is useful to turn to another study of modern-day utopia in Brazil. In his masterful study of how an entire city was constructed in Brazil to serve as a model for new, more egalitarian social relations, Holston (1989) has provided an illuminating account of modernist utopian thinking. The city of Brasília, he argues, was conceived as "blueprint utopia" by means of which a desired future could be produced (Holston, 1989, p. 85). Each detail, from the built environment to the social relations it encouraged, was intended to serve as a blueprint through which a much-desired transformation in Brazil's profoundly unequal social practices could be achieved (Holston, 1989, 1999). In this utopian environment, all buildings looked the same, and persons of all social classes ideally shared the same buildings and neighborhoods, under the assumption that people inhabiting this space would be "forced" to adopt "the new forms of social experience, collective association, and personal habit" (Holston, 1989, p. 21-22).

As a modernist plan, says Holston, this idea was also millenarian, for "it propose[d] to transform an unwanted present ("the rest of Brazil") by means of a future imagined as radically different, based on pre-established exemplars, and already scripted in master plans" (Holston, 1989). By the same token, in portraying this imagined and desired future, Brasília "represented a negation of existing conditions in Brazil. This utopian difference between the two [was]

precisely the project's premise. Yet, at the same time, [it was] intended [...] as a means to achieve this future – as an instrument of change” (Holston, 1989, p. 5). Thus, more than the mere planning of the new national capital, the project presumed an imagined future inhabited by “new subjects and subjectivities” that would constitute the new “projected nation” (Holston, 1999).

I suggest that the educational environment idealized at O Sonho functioned much in the same manner as the Brazilian utopian project described by Holston – and not coincidentally so. Both were intended as “blueprints” for achieving a radical transformation in Brazil's unequal and anti-democratic social practices. In the case of Brasília, an entire city was built to serve the wider purpose of changing the nation. At this school, both the scope of the project and its immediate aims were more modest – but, I suggest, no less millenarian and utopian. An entire school was built around the premise that educating the young in a true democratic fashion would, almost single-handedly, induce an idealized social transformation through the transformation of habits and subjectivities of individuals. Hence, it was certainly no coincidence that the phrase that I recorded most often during my stay at O Sonho was that “we need to change society...” But how to achieve this in such young children? In the following section, I discuss how the democratic utopia proposed by this school was predicated on the presumed inculcation of what I call a “citizenship habitus” in children.

The production of children's “citizenship habitus”

After I had been visiting O Sonho for a few months, I began to realize that, even against my own initial assumptions, most children did seem to gradually acquire an interest in the school's political concerns. It was very common, for example, to find groups of five-year-olds discussing politically charged issues, such as poverty, the environment, or the rights of children. Even in the realm of their own relationships, with their teachers and among the children, I recorded endless examples of the children's usage of terms such as “participation,” “rights,” and “choice.” One day, for example, four girls were sitting at the drawing table, each working on her own arts project. Another girl approached the group, and asked if someone wanted to do a puzzle with her. No one was interested, and she started crying, begging one particular girl to play with her. That child, on the other hand, said: “No, I don't want to. I have the right to

choose what I want to do,” prompting the first girl to cry even more. One of the other little girls then addressed the teacher: “[Teacher], can you believe that she even cries because of other people’s rights?” To resolve the issue, the teacher took the opportunity to engage the children in a discussion of what it meant to have rights: “She doesn’t want to play with you. It’s her right. You have to understand this, your right ends where your friend’s rights start.”

Puzzled, I often asked the staff how it was that children often as young as three years of age would use such vocabularies. In return, I would always, inevitably, get some variation on the theme that “children internalize this after a while,” or that “you know, it’s their habit. They just do it.” But it only dawned on me that what was really being proposed was the inculcation of an enduring “citizenship habitus” during this conversation with one teacher:⁸

Question: But how can you teach something as complex as citizenship to such small children? How do they learn this?

Teacher: Well, this is how we teach our children about citizenship. We respect them as citizens. Here, every child can say what they want. We listen to them. They learn they have a choice. They are free. It stays with them for life. It’s in their bodies. They incorporate it.

One day I asked the teachers what would happen when the children moved on to grade school where, presumably, they would not find similar “radical democratic” environments. None of the teachers in the group saw a contradiction there. In fact, they informed me that, no matter where their children continued their education, they would have “internalized” the principles they had so fastidiously been taught at O Sonho.⁹ One of them explained: “our children are very easy to recognize, anywhere they go, for three reasons: they know they have a will, they have self-control, and they know how to think for themselves.”

The notion of bodily habitus has been extensively appropriated by the anthropological literature (Comaroff; Comaroff, 1992; Weiss, 1996). However, the fact that, for Bourdieu, habitus is acquired, fundamentally, through the early experience of children, has not found its way into the anthropological canon

⁸ October 2002.

⁹ November 2002.

quite as often. As “enacted belief,” he says, the habitus is “*instilled by the childhood learning* that treats the memory as a living memory-pad” (Bourdieu, 1990, p. 68, emphasis added). Early childhood, from this point of view, is a key moment in the embodiment of habitus. Presumably, implies Bourdieu, this is the time when this “pre-verbal taking-for-granted of the world that flows from practical sense” (Bourdieu, 1990, p. 68) is more prone to being “learned.” While children are growing up, in this argument, they progressively learn to embody the habitus, so that each individual body, where the habitus is located, comes to reproduce the social order.

By extension, as Bourdieu (1977, p. 94) has also taught us, projects of social reform that seek to produce “new persons” – through the reconfiguration of human subjectivities – often start by targeting bodily habits (Bourdieu, 1977, 1990, also cf. Comaroff; Comaroff, 1992, p. 70). Commonly criticized for leaving little space for social change in his theory of social reproduction, Bourdieu was however well aware that, for the same reason that embodied habitus condenses the basic structures of any given society, concerted attempts at intervening upon habitus also bear the possibility of social change. All societies that seek to produce new persons through processes of “deculturation” and “reculturation,” says Bourdieu (1977, p. 94), tend to intervene upon details such as dress, manners, and other codes of behavior, because “treating the body as a memory, they entrust to it in abbreviated and practical, i.e., mnemonic, form the fundamental principles of the arbitrary content of the culture. The principles embodied in this way are placed beyond the grasp of consciousness.”

In fact, the making of this particular democratic utopia required precisely such a theory of embodied learning, – as the “bodily expression” class only too clearly exemplifies. In this class, attended by all children over the age of twelve months, the child’s body was treated as “memory” in a very literal manner. In reciting the school’s version of children’s rights, and in staging a public performance of those rights, to which both staff and parents would be invited, the children were, indeed, taught to embody rights-bearing citizenship. Their bodies and minds were thus, through this pedagogic instrument, made to condense the basic meanings of democratic citizenship that this school espoused so dearly. And, as miniature “blueprint utopias,” they were presumed to not only condense the parameters of desired participant citizenship, but to actually serve as embodied instruments for achieving that change.

Private early citizenship education and its contradictions

Much fine anthropological work has looked at the minute practices through which societies try to reconstruct citizenship (Holston, 2008; Holston; Appadurai, 1996) or democratic participation (Paley, 2001) under conditions of rapid social change. In addition, the important work of Aihwa Ong (1999, 2006) on citizenship as a mode of subject-formation has made the case that one must not take “citizenship” as a political category for granted, because it is constructed on a daily basis by actual persons inserted in actual social contexts; citizenship is a process rather than a given, and as such can and should be the focus of ethnographic analysis.

In this article, I follow this lead and investigate the ways that actual persons come to configure themselves (or are configured) as “citizens.” In the case I examine here, this question can be rephrased as: when, why, and for whom does “citizenship” suddenly become a meaningful category, a definition of people’s very mode of being in the world? Why, in other words, does it seem meaningful, in Brazil, to teach ever younger children how to become citizens? What does “children’s citizenship” mean in such a context, and why are so many efforts directed at its practical production?

Chantal Mouffe noted, over two decades ago, that “a radical, democratic citizen must be an active citizen, somebody who *acts* as a citizen, who conceives of herself as a participant in a collective undertaking” (Mouffe, 1992, p. 4, emphasis in original). In this light, it seems fair to argue that O Sonho was a carefully planned undertaking designed to serve as an educational laboratory where children could learn precisely such a notion of “active citizenship.” The assumption was that, in being encouraged to *act* as mini-citizens, the toddlers and preschoolers would gradually acquire habits of participation and choice. To this end, everything was painstakingly designed to provide a “special” space where young children could be indoctrinated in such habits.

But there was also contradiction inscribed in this project. This was because, in being a private school catering to middle and upper-class children, some of its logics were the same as in any elite school in Rio: in an effort to protect their students, all are highly segregated environments. Their secluded buildings are always protected from intruders by high-security walls, gates and bars; often – like at O Sonho – children are literally hidden from outsiders’

view due to the walls' sheer height. Also, the fact that these schools are private establishments, commodified and highly selective, means that cost of tuition itself acts to mark their separation from other persons and predicaments – schools like O Sonho are modes of distinction in themselves (cf. Bourdieu, 1984). With their expensive location, segregated spaces, costly tuition, and highly qualified personnel, they are elitist by definition.

From this viewpoint, it is impossible not to see that the definition of privileged children's citizenship, here, was based on teaching them about their responsibility vis-à-vis social inequality. While this may be a laudable intention in and of itself, at the end of the day it does not actually challenge privilege. In fact, it might even contribute to its very reproduction. After all, only those who were already privileged were having the luxury of learning about this idealized citizenship, even while they were learning about their responsibility towards the less fortunate. Thus, not only was O Sonho's dream of prototypical participatory citizenship contradictory in that its notion of democratic participation could only happen within a segregated, commodified, and elitist space, it was also limited in that it reinforced children's privilege through the very act of making them see the less fortunate conditions of others, and making them care.

Quite ironically, therefore, O Sonho's project of prototypical democracy for young children was actually predicated on the spatial – and, in some way, also symbolic – segregation of its children. In fact, this was the very condition of its possibility: to make child citizens, the school needed to create a bounded, utopian space where every detail was intended as a negation of the outside world. Inside its high concrete walls and iron bars, an idyllic democratic haven was created, where toddlers and preschoolers could experience egalitarian, participatory, and rights-bearing democracy. Within this space, they were taught about the less-than-ideal predicaments of that outside world. Still, they received those lessons at the very same time that they were being symbolically and practically separated from that same outside world through walls, bars, and costly tuition.

This irony, of course, did not go unnoticed by either the staff or the owners. In fact, the two owners repeatedly spoke about how frustrated they felt because poor children, served by the public school system, were prevented from experiencing the same kind of citizenship education. "Everything is too

expensive,” they would often tell me, “the materials, the teachers, everything. It’s a shame that public schools can’t do this.”¹⁰

As such, this preschool would seem to reinstate one of the basic arguments made in the anthropology (and sociology) of education since, at least, Paul Willis (1977, also Bourdieu; Passeron, 1977; Ogbu, 1978): that schools are crucial sites for the reproduction of class differentiation. One way that they accomplish this, as Peter Demerath (2009) – following Willis (1977) – has suggested, is through their communicative labor: the work they do in passing on, however covertly, their society’s class stratification logics to children. Another is that put forth in Bourdieu’s and Passeron’s (1977) landmark study: schools are key sites of social reproduction because they inculcate, and thus reproduce, a specific class-based habitus which, to borrow Bourdieu’s phrase, “goes without saying” because it underlies the level of discourse (Bourdieu, 1977, p. 84).

At O Sonho, both ways were at play: in communicating to children their own right to choose and to participate, and also their responsibility *vis-à-vis* the less-privileged, the school was also restating the children’s higher social position, and in doing all their teaching in the safety of their segregation, it could not avoid inculcating an exclusionary habitus in the children. Thus, though in discourse the school was self-statedly “revolutionary” and committed to a more egalitarian society, it could not come even remotely close to scratching the surface of deep-seated structures of distinction and class. To the contrary, the school both reflected and reproduced them. Inside O Sonho’s high concrete walls and iron bars, an idyllic democratic haven had been created where toddlers and preschoolers could experience egalitarian, participatory, and rights-bearing democracy. Within this space, they were also taught about the less-than-ideal predicaments of the outside world. But, intriguingly, it was their very separation that enabled them to become “responsible citizens:” from their position of safeguarded privilege, they could look down at their less-favored counterparts and “help” them.

To make the argument more nuanced, perhaps this is precisely the key for understanding the potential that lies beyond these limitations: it was not any kind of citizenship that was being imprinted on these children, it was not

¹⁰ Interview, September 2002.

a citizenship focused only on choice and individual autonomy. Rather, it was conceived as a “socially responsible” citizenship, deeply aware of the rights and needs of others and always ready to take action on behalf of fellow human beings. Perhaps *this* is the most important aspect here: the sheer effort put into the construction of very young children as responsible citizens.

The case I describe here has important implications for the anthropology of education. Most significantly, since the arguments I present are also arguments about class, they relate to the field’s insistence that we look closely at particular, concrete curricula and schools, as well as at their encompassing cultural systems, in order to make explicit their hidden class assumptions, beliefs and concerns and how they relate to wider structures of inequality (Demerath, 2009, p. 6). From this perspective, it is significant that this was a preschool for privileged children and, as such, it was reproducing their charges’ pre-existing class privilege. In fact, it could only teach its “radical democratic” (cf. Mouffe, 1992; Hantzapoulos, 2015) views *because* the children were privileged in the first place.

This case is thus helpful for understanding the role of education in perpetuating, and reproducing, social inequalities: class ideologies were very much present at this school, tied into everyday school practices. The notion of “class culture,” as initially put forth by Willis (1977) and taken up later, for example, by Demerath (2009, p. 10), is relevant here: it highlights how class-based practical logics orient everyday practices in fundamental ways, in and out of schools. Class, in this formulation, is less about a fixed position vis-à-vis, say, relations of production, and more about how, on a daily basis, the meanings associated with a particular class are reproduced, not only in discourse, but also in practice, by all involved – much like when, at O Sonho, children spent their days walking around the neighborhood to see how “the other half” lives, but then came back to their enclosed, elite surroundings and made drawings about what they had seen. True, they were learning to care, but they were also reinforcing their own subject position as belonging to a different class.

Anthropologist’s Kathy Hall’s work (Hall, 2002) adds another dimension to such discussions. She shows that, to understand the making of citizenship in the different arenas of the public sphere where it is produced – one of which is schooling – one must examine the subjects thus involved in citizenship-making: their citizen-identities will always acquire different meanings

depending on their differentiated social statuses. This was very much the case here: teachers and other staff interpreted official discourses of citizenship depending on the children's original class position, and the children learned a mode of citizenship that was, ultimately, based on their previous and ongoing class position to begin with.

But things are perhaps not that simple, because this was a school that invested tremendous energy in instilling democratic, participatory, responsible subjectivities upon its privileged children; their citizenship education was one intent on giving the children opportunities for exercising democracy, rights, and participation, but also one focused on becoming an active, participant and, above all, responsible citizen attentive to the needs of the less privileged. True, brought up in privileged environments, students at O Sonho were, quite literally, the future of Rio's elites. And yet, they were learning about the plight of "street children," the intersections about class and race in the reproduction of poverty and, most crucially, the importance of politics to make things better.

In other words, they learned about their responsibility vis-à-vis the less privileged in the same breath that they learned about their own freedom of choice. Of course, this alone would never change anyone's living conditions and class positions: their differences were being continually reproduced, if not enlarged. But perhaps at least a small step was being taken in the right direction. When small privileged children at least begin to worry about others and become aware of their possible role towards a better society, through politics, this recognition may, perhaps, help build the foundations for more egalitarianism in the future.

Still, one must not lose sight of the fact that this project of turning young children into citizens concerned with the public good was enacted within a setting that was, in effect, an imagined "privatized public space." That utopia of creating a "public sphere" where small children would learn how to be public, participating democratic citizens was thus predicated on the simultaneous over-privatization of that locus of democracy. As Holston (1989) has argued, all modernist utopian projects are, by their very essence, contradictory, since utopian thinking must necessarily rest on the very same conditions it wants to overcome. The aim of modernist utopias, he says, is always subversive: "to disrupt the imagery of what bourgeois society [understands] as the real and the natural" (Holston, 1989, p. 200), but they must necessarily be constructed out

of the very social conditions that they seek to negate. As such, their transformative potential gets caught up in the same inequalities and discontents they sought to disrupt (Holston, 1989).

In the case of O Sonho, an analogy with Holston's argument may help explain its many contradictions and paradoxes, for its utopian promises were also, if not destroyed, at least profoundly complicated by their insertion in a real-life context. In a pessimistic interpretation, this privatized and elitist setting might even be seen as mocking the very concept of a "public sphere." In political thought, this public sphere refers to a space where, as Nancy Fraser (1997) puts it, a body of 'private persons' assemble[s] to discuss matters of public concern or 'common interest'. At O Sonho, however, this public decision-making space, where matters of "common interest" were critically discussed, was located in a space so private it was hidden behind iron bars and the sheer cost of admittance and monthly tuition. It thus seems inevitable that its dream of a democratic public sphere would be difficult – if not impossible – to realize in practice.

But perhaps what is most important here is the sheer effort being put into the realization of this democratic dream, and it seems fair to argue that these children's lives *were* affected in some manner. When five-year-olds start asking questions about why there are other five-year-olds living on the streets of their own neighborhood, or why their classmates are all white while all the poor children they see are black, they may be learning an important lesson in democratic participation and citizenship. Perhaps, our perverse inequalities, as this school so energetically tried to say, could be, if not overcome, then at least minimally challenged by children who no longer take them for granted.

Conclusion

The case presented here might seem almost anachronistic in 2017: a long time has passed, a Worker's Party president has been removed from power and a non-progressive government has taken her place, and the 2018 presidential elections are in no way eliciting the same hope and joyful anticipation of 2002. Then, "rights," "democracy," "citizenship," and "participation" seemed the answer to all social ills, and procedural democracy seemed almost a magical wand to counter them. The children that appear here are now eighteen to twenty years old, and I often wonder how much

of O Sonho's "radical democratic" teachings they carry with them now that they can vote: are they still Lula supporters? Do they support the even more leftist parties, perhaps? Or have disenchantment and economic crisis taken their toll, turning them towards the conservatism that is on the rise in Brazil now? When there are demonstrations on Rio's streets, as there have been since 2013, do they espouse a progressive agenda, or have they also asked for Dilma's impeachment?

I did follow some of the children for a few more years after they left O Sonho, and they mostly moved on to progressive grade and high schools. One might thus assume that much of their internalized politics may have stayed with them. But such conjectures are beyond the scope of both this article and my data. It is, however, possible to offer some commentary on where the school itself now stands. For the last fifteen years I have continued to examine its website with interest. Even on this superficial level, it seems fair to say that it has not deeply faltered in its democratic ideals and critical pedagogy. It no longer describes itself as a "radical democratic space," but as a "citizen-school" whose "triad" "rests on three pillars, education, democracy, and citizenship."¹¹ Projects developed with the children still focus on the idea that "doing good does us good," and on the shared responsibility of all towards the well-being of others.

At the very least, this is a case study of one school's deep commitment to critical pedagogy (Giroux, 2003, 2004; Kincheloe, 2007) – even though it is not targeting the "oppressed" (Freire, 2003). Of course, families, political and economic climates, and the very minutiae of everyday life may get in the way of how deeply such democratic pedagogy can inscribe itself onto children's bodies and minds. But that one school catering to Rio's elite toddlers and preschoolers should take its self-ascribed transformative mission so seriously, and stick to it even through Brazil's recent political and economic rollercoasters is noteworthy in itself. It makes this school into a token of what a truly democratic, participatory, and citizenship-oriented education might look like (Hantzopoulos, 2012, 2015) – contradictions, paradoxes, and all.

¹¹ Read on September 29, 2016. To protect its anonymity, I must refrain from citing the website's address.

References

BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

BOURDIEU, P. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1977.

BOWLES, S., GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. London: Routledge, 1976.

BRASIL. *Referencial curricular para a educação infantil*. São Paulo: Edipro, 1998.

BRASIL. *Diretrizes curriculares para a educação infantil*. São Paulo: Edipro, 1999.

BRASIL. *Lei 8.069: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2016.

COMAROFF, J. L.; COMAROFF, J. *Ethnography and the historical imagination*. New York: Westview Press, 1992.

DARDER, A.; BALDOTANO, M.; TORRES, R. (Ed.). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge, 2003.

DEMERATH, P. *Producing success: the culture of personal advancement in an American high school*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

FRASER, N. Rethinking the public sphere. In: CALHOUN, C. (Ed.). *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT Press, 1997.

FREIRE, P. *The pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press, 2003.

GIROUX, H. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. In: DARDER, A.; BALDOTANO, M.; TORRES, R. (Ed.). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge, 2003. p. 27-51.

GIROUX, H. Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, San Francisco, v. 31, n. 1, p. 31-47, 2004.

HALL, K. *Lives in translation: Sikh youth as British citizens*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2002.

HANTZAPOULOS, M. Considering human rights education as public school reform in the United States. *Peace Review*, Abingdon, v. 24, n. 1, p. 36-46, 2012.

HANTZAPOULOS, M. Sites of liberation or sites of despair?: the challenges and possibilities of democratic education in an urban public school in New York City. *Anthropology & Education Quarterly*, Arlington, v. 46, n. 4, p. 345-362, 2015.

HOLSTON, J. *The modernist city: an anthropological critique of Brasília*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

HOLSTON, J. Alternative modernities: statecraft and religious imagination in the valley of the dawn. *American Anthropologist*, Arlington, v. 26, n. 3, p. 605-631, 1999.

HOLSTON, J. *Insurgent citizenship: disjunctions of democracy and modernity in Brazil*. Princeton: Princeton University Press, 2008.

HOLSTON, J.; APPADURAI, A. Cities and citizenship. *Public Culture*, Durham, v. 8, n. 2, p. 187-204, 1996.

KINCHELOE, J. Critical pedagogy in the 21st century: education for survival. In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. (Ed.). *Critical pedagogy: where are we now?*. New York: Peter Lang, 2007. p. 9-42.

LEVINSON, B.; FOLEY, D.; HOLLAND, D. (Ed.). *The cultural production of the educated person*. Albany: State University of the New York Press, 1996.

MOUFFE, C. (Ed.) *Dimensions of radical democracy: pluralism, citizenship, community*. New York: Verso, 1992.

NERI, M.; COSTA, D. Tempo das crianças. *Cadernos Adenauer, São Paulo*, v. 2, n. 6, p. 65-85, 2001.

O'DONNELL, G. Delegative democracy. *Journal of Democracy*, Washington, v. 5, n. 1, p. 55-69, 1994.

OGBU, J. *Minority education and caste*. New York: Academic Press, 1978.

ONG, A. Cultural citizenship as subject-making: immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States. *Current Anthropology*, Washington, v. 37, n. 5, p. 737-762, 1999.

ONG, A. *Neoliberalism as exception: mutations of citizenship and sovereignty*. Durham: Duke University Press, 2006.

PALEY, J. *Marketing democracy: power and social movements in post-dictatorship Chile*. Los Angeles: University of California Press, 2001.

VELOSO, L. *Remaking the future: childhood and the paradoxes of citizenship in the Brazilian democratic imagination*. 2003. Ph.D. Dissertation. Department of Anthropology, University of Chicago, Chicago, 2003.

WEISS, B. *The making and unmaking of the Haya lived world: consumption, comoditization, and everyday practice*. Durham: Duke University Press, 1996.

WILLIS, P. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press, 1977.

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017

NEGROS E INDÍGENAS OCUPAM O TEMPLO BRANCO: AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS

Arabela Campos Oliven*

Luciane Bello**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: Na maioria dos países do mundo ocidental, universidades que formam a elite costumam ser redutos da branquidade refratários a grupos socialmente excluídos. No Brasil, com mais da metade da população formada por pretos e pardos, as universidades públicas sempre foram um território quase exclusivamente branco. O Rio Grande do Sul, estado brasileiro com a segunda maior percentagem de população branca do país, reflete esse quadro. Ele enaltece o legado dos grupos imigrantes de origem europeia em contraste com a pequena visibilidade atribuída à contribuição da população negra e indígena. No período 2008 a 2012, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a mais importante do estado, implementou uma política de ação afirmativa que aumentou as oportunidades de alunos pretos, pardos e indígenas entrarem em seus cursos de graduação. O artigo discute essa política – sua aprovação, características, implantação, avaliação e reformulação, assim como seus resultados. Analisa a experiência de um grupo de universitários negros e indígenas, que foram dos primeiros a ingressar na UFRGS através da reserva de vagas. Ao final, aponta os significados das políticas de inclusão de negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras e os desafios que elas representam para essas instituições.

Palavras-chave: branquidade, políticas de ação afirmativa, UFRGS, universidades.

Abstract: Rio Grande do Sul is the southernmost state of Brazil and has the second highest percentage of white population of the country. There, the legacy of European immigrants is praised in contrast with the much lower social and symbolic visibility of the contribution of Blacks and Natives. The Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), the oldest, most traditional and important university of the state,

* Contato: arabelaoliven@gmail.com

** Doutorado em Educação. Contato: luciane.bello@ufrgs.br

has always been a stronghold of whiteness. From 2008 to 2012, it implemented an affirmative action policy that increased the opportunities for Blacks and Natives in its undergraduate courses. The first part of this article examines the discussion, approval, implementation, evaluation and reformulation of that policy, as well as its results in terms of access to the undergraduate courses. The second part analyses the experience of a group of black and native students, who were among the first to enter UFRGS through social and racially preferential admission. It, also, discusses challenges of Brazilian public universities in view of the affirmative action policies that are being implemented.

Keywords: affirmative action policies, UFRGS, university, whiteness.

Introdução

O Brasil sempre apresentou profundas desigualdades de renda, educacionais, raciais e de gênero. Elas têm se traduzido em privação de oportunidades no mercado de trabalho e do gozo dos direitos constitucionais, reforçando o ciclo vicioso de exclusão. O novo clima internacional de respeito aos direitos humanos e de busca de uma maior igualdade entre cidadãos que não seja apenas formal levou a um questionamento do modelo de universidade pública que preteria segmentos da população: principalmente negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência.

Parte significativa da expansão das matrículas e da mudança no perfil dos estudantes da educação superior brasileira nos primeiros anos do século XXI deve-se a políticas de inclusão com base em ações afirmativas. Essas políticas referem-se a um conjunto de resoluções de caráter governamental ou institucional destinadas a beneficiar, temporariamente, minorias historicamente discriminadas. A sub-representação de certos grupos em instituições e posições de maior prestígio e poder passa, nessa perspectiva, a ser considerada um reflexo de discriminação (Oliven, A., 2007).

Desigualdades raciais no Brasil

Última nação do continente americano a abolir a escravidão, o Brasil durante o século XIX acolheu teorias europeias que postulavam a hierarquia das raças e previam a impossibilidade do desenvolvimento nacional devido à mestiçagem. Ao colocar em prática uma política de imigração dando incentivo

aos colonos europeus para aqui se estabelecerem, visava o branqueamento de sua população (Seyferth, 1996).

A partir do século XX, houve uma inflexão no pensamento sobre a composição racial do Brasil influenciada pela obra de Gilberto Freyre e pelo imaginário do Movimento Modernista. Criou-se um consenso em termos de um projeto de nação fundamentado na percepção positiva da mistura das três raças (o branco, o índio e o negro). A celebração da mestiçagem possibilitou uma visão otimista da sociedade brasileira, encarada como única no que diz respeito a uma bem-sucedida hibridez racial. Nessa imagem, o país era visto como uma civilização tropical tendo como características a mestiçagem e a democracia racial, passando a mistura entre as raças a ser apresentada como uma vantagem comparativa com relação a outras nações. Essa mistura não foi apenas biológica; ela, também, foi cultural, mas se deu a partir de uma visão hierárquica baseada em relações assimétricas entre as raças (Schwarcz, 1996).

A noção de democracia racial assumiu um papel relevante como fundadora do modelo de brasilidade que se incentivou a partir dos anos 1930, quando o país vivenciou um processo de integração econômica, política, social e cultural, tendo servido como um cimento da identidade nacional brasileira. Esse modelo prevaleceu por muito tempo, criando a ideia de um país em que, praticamente, não havia racismo. Tornou-se lugar-comum afirmar que os negros brasileiros estavam em situação inferior não pela sua origem racial, mas pelo fato de pertencerem à população pobre do país.

Por volta da segunda metade do século XX essa visão otimista das relações raciais no país passou a perder credibilidade. Com o fim do regime militar e o processo de redemocratização da sociedade brasileira o modelo de nação racialmente harmônica foi fortemente questionado. Apesar da dificuldade de definir quem é branco, preto ou pardo em nossa sociedade, as estatísticas oficiais mostram de forma inequívoca que estes dois últimos grupos apresentam os piores indicadores de qualidade de vida.

É comum comparar Estados Unidos com o Brasil, após o fim da escravidão, contrastando a segregação dos negros norte-americanos, situação que caracterizou as relações raciais naquela sociedade até a metade do século XX, com a maior sociabilidade brasileira entre pessoas de diferentes cores. Entretanto, apesar das fronteiras fluidas de classificação entre brancos, pardos e pretos, quando se examina a composição das elites brasileiras, percebe-se que elas são majoritariamente brancas.

A invisibilidade do negro na maioria dos espaços de poder e de prestígio em nossa sociedade é uma forma de não reconhecimento. Pesquisas mostram como é grande o fosso que separa a população negra da branca na sociedade brasileira. Essa situação não se manifesta apenas no preconceito baseado na preterição que diminui as oportunidades de ascensão social para pretos e pardos. Esses dois grupos, também, apresentam os piores indicadores de qualidade de vida (Paixão et al., 2011).

O Movimento Negro Unificado (MNU), criado no Brasil nos anos 1970, foi um ator social de grande importância a pressionar o Estado brasileiro no sentido de assumir uma postura que fosse além do combate à discriminação racial e introduzisse políticas que valorizam a contribuição da cultura negra e aumentassem as oportunidades de ascensão social dos jovens afrodescendentes.

Universidade, inclusão e branquidade

As universidades que formam a elite de um país costumam ser redutos da branquidade e percebidas como o lugar da cultura superior do mundo ocidental. A branquidade se traduz numa posição que assegura vantagens na estrutura de oportunidades e poder em sociedades marcadas pela dominação racial. Ela é uma categoria relacional, historicamente construída a partir da conquista pelos europeus de territórios em vários continentes. Reflete uma visão eurocêntrica de mundo que percebe e trata o “outro” como inferior, expressando-se de formas distintas conforme a época e formação social de cada país (Carone; Bento, 2009; Dávila, 2003; Frankenberg, 2004; Schucman, 2014).

No Brasil, com mais da metade da população formada por pretos e pardos, as universidades, principalmente as públicas, sempre foram um reduto quase exclusivamente branco. Políticas de ação afirmativa têm procurado modificar esse quadro de exclusão. O país foi signatário de um documento redigido na III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida na África do Sul, em 2001, defendendo a adoção de medidas positivas para a população negra nas áreas de educação e trabalho. A partir da adesão do Brasil a esse documento e com a articulação de movimentos negros e outros grupos, no início do século XXI, várias universidades públicas do país passaram a adotar programas de ação afirmativa, principalmente através do sistema de reserva de vagas (Machado, 2013).

As políticas de ação afirmativa nas universidades, principalmente na forma de cotas raciais, suscitaram acalorados debates na sociedade brasileira (Feres Jr.; Zoninsein, 2006; Fry et al., 2007; Maio; Santos, 2005), consubstanciados em quatro manifestos da sociedade civil e, inclusive, ações diretas de inconstitucionalidade de programas de ação afirmativa que já estavam em andamento. Em abril de 2012, por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal julgou constitucionais as políticas de ação afirmativa na forma de cotas raciais. Na prática, essa corte corroborou o que já era uma realidade em grande parte das universidades públicas brasileiras.

No mesmo ano, o poder legislativo aprovou e a presidente sancionou a lei federal nº 12.711/2012, conhecida como a Lei das Cotas, que reserva 50% de vagas nos estabelecimentos de educação superior federais a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, levando em conta o nível socioeconômico e origem étnico-racial dos mesmos (Brasil, 2012). Assim, todas as instituições de educação superior federais passaram a ter quatro anos a partir de 2013 para sua implementação. A lei deverá passar por avaliação ao final da primeira década de sua promulgação. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi uma das universidades federais que se anteciparam à Lei das Cotas.

A produção acadêmica sobre políticas de ação afirmativa na educação superior no Brasil

A produção acadêmica brasileira sobre políticas de ação afirmativa na educação superior passa a ganhar importância a partir dos últimos anos do século XX. A temática é tratada sob diferentes perspectivas.

Num primeiro enfoque, predomina o debate interdisciplinar, partindo de abordagens histórico-comparativas que analisam experiências em outros países, principalmente nos Estados Unidos (Feres Jr.; Zoninsein, 2006; Oliven, A., 1996; Paiva, 2013; Telles; Bailey, 2002).

Um segundo enfoque, mais preocupado com a complexidade da realidade brasileira, centra o debate na questão nacional, abordando aspectos jurídicos, filosóficos, socioeconômicos, antropológicos, pedagógicos, etc. A cobertura da mídia ao tema é, também, analisada nessa produção (Barbosa Gomes, 2000; Campos, 2014; Feres Jr.; Zoninsein, 2008; Fry et al., 2007; Maio; Santos, 2005; Peixoto; Aranha, 2008; Piovesan, 2005).

Um terceiro enfoque pode ser caracterizado por estudos da realidade empírica. Com a implementação de políticas de inclusão em várias universidades brasileiras, no início do século XXI, surgem levantamentos que procuram mapear experiências em termos de formas de políticas de ação afirmativa (cotas, bônus, abertura de novas vagas), e que também apontam os principais sujeitos de direito beneficiados pelas mesmas (estudantes de escolas públicas, indígenas, negros, pessoas com deficiência, etc.). São realizadas pesquisas analisando diferentes instituições, realidades estaduais e comparados cotistas e não cotistas em termos de desempenho, taxas de evasão e de conclusão de curso (Almeida; Ernica, 2015; Brandão, 2007; Cervi, 2013; Duarte, 2008; Guimarães et al., 2011; Machado, 2007; Marques, 2008).

Com a aprovação da Lei das Cotas para as universidades federais, ganha destaque um quarto enfoque. Ele se caracteriza por um interesse pela análise de atores que estão diretamente envolvidos no processo de implementação das políticas de inclusão em instituições públicas federais: gestores, estudantes e graduados que foram beneficiados com essas políticas (Almeida; Paiva, 2010; Amaral; Baibich-Faria, 2012; Camino et al., 2014; Santos, 2015; Weller; Silveira, 2008).

O presente artigo enquadra-se nos dois últimos enfoques. É um estudo de caso sobre a implementação de uma política de ação afirmativa na maior universidade da Região Sul do Brasil. Ele analisa, também, a experiência de um grupo de atores sociais diretamente envolvidos na nova política com ênfase nos depoimentos de estudantes negros e indígenas que foram pioneiros ao entrar na UFRGS, através da reserva de vagas.

Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008-2012)

O Rio Grande do Sul é o estado brasileiro que apresenta a segunda mais alta percentagem de população branca, mais de 80%. Tendo acolhido imigrantes de várias procedências, tende a enaltecer o legado dos grupos imigrantes de origem europeia em contraste com a pequena visibilidade social e simbólica da contribuição da sua população negra e indígena (Oliven, R., 1996).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situada em Porto Alegre, é uma universidade de pesquisa com projeção nacional e internacional cujas primeiras escolas remontam ao final do século XIX. Como a mais antiga e

tradicional universidade do estado, ela historicamente reproduziu a elite local tendo formado três presidentes da república.

O *campus* central da UFRGS, o mais antigo dos quatro *campi* da universidade, conta com edificações históricas, entre elas, a Faculdade de Direito, uma réplica do Palais du Rhin, em Estrasburgo, França, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; o antigo prédio da Faculdade de Medicina, a terceira escola médica do país, com uma imponente fachada circular ostentando colunas jônicas e um *hall* onde se destacam luminárias com símbolos alusivos à medicina; o primeiro prédio da Escola de Engenharia, que registra na sua entrada, em números romanos, a data de sua construção: MDCCCC. Esses prédios podem ser vistos como templos brancos.



Figura 1. Fachada da Faculdade de Medicina, UFRGS (foto: acervo Patrimônio Histórico UFRGS).

A entrada nesse templo universitário tem sido resguardada pelo vestibular. Esse exame, ao medir uma forma de mérito baseado no domínio enciclopédico do conhecimento de disciplinas acadêmicas, seleciona os alunos mais

bem classificados, em sua maioria estudantes brancos da elite e da classe média, que cursaram as melhores escolas privadas da região. Muitos deles passaram por cursinhos que os prepararam para enfrentar as provas de múltipla escolha do vestibular. Assim a presença de estudantes fora do padrão usual, como negros e indígenas, com base em políticas de ação afirmativa, é vista como uma ocupação, que possui múltiplos sentidos.

Do ponto de vista daqueles que tradicionalmente se sentem integrantes desse espaço, essa ocupação pode ser vista como uma invasão que significa simbolicamente uma contaminação, ameaça à pureza que caracteriza o templo (Douglas, 1969). Para os novos grupos que estão ingressando na universidade, a ocupação representa o resultado de um movimento organizado e se afina com outros do tipo Occupy Wall Street. Ela teria o sentido de democratizar um reduto, que foi apropriado por uma minoria privilegiada e necessita adquirir seu caráter público.

Em 2005, a UFRGS criou um Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas (GTAA) que buscou promover o diálogo entre a universidade e a sociedade, articulando-se com outros grupos tais como: Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares. O GTAA viabilizou oficinas sobre ações afirmativas em escolas, cursinhos populares e centros acadêmicos. Em 2006, contou com a participação do Movimento Negro Unificado (MNU), União de Negros pela Igualdade (Unegro), Instituto de Assessoria a Comunidades Remanescentes de Quilombo (Iacoreq), Afrosul/Odomodê, Maria Mulher, Enjune-RS, Levante Popular da Juventude, lideranças guarani e kaingang, e ainda, docentes, estudantes e técnicos da universidade. O GTAA encarregou-se, também, de realizar um levantamento das necessidades dos grupos a serem beneficiários da política, de formular novas propostas para implantação de ações afirmativas (Sito; Ferreira; Rodrigues, 2008).

Em 2006, foi criada a Comissão Especial de Ações Afirmativas, composta por representantes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) e do Conselho Universitário (Consun). Essa comissão apresentou inicialmente a proposta de reserva de 20% das vagas para estudantes negros, 20% para egressos de ensino público e vagas extras para estudantes indígenas. A duração do programa seria de dez anos e previa a criação da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.

Durante o processo de discussão sobre como o sistema de reserva de vagas ia ser adotado pela instituição, um dos temas mais polêmicos foi a dissociação das cotas raciais das sociais, ou seja, que as cotas raciais não estivessem atreladas às sociais. Devido à grande resistência, a proposta aprovada pelo Consun definiu as cotas raciais como parte das sociais resultando em que negros (pretos e pardos) só pudessem se candidatar a cotas raciais caso se enquadrassem nas condições das cotas sociais, ou seja, tivessem estudado em escolas públicas. Além disso, apresentou redução nos percentuais de reserva de vagas, de 40% para 30% e no tempo de duração do programa de 10 para 5 anos.

Representantes de movimentos negros e de comunidades indígenas que participaram ativamente no debate da comunidade acadêmica iniciado pela UFRGS se fizeram presentes em uma vigília na véspera da reunião do Conselho Universitário que aprovou a política de cotas. Irmãos com a comunidade acadêmica, celebraram a vitória de suas reivindicações (Oliveira, A., 2008, p. 2).



Figura 2. Comemoração pela aprovação das cotas raciais na UFRGS com a presença do Reitor, Vice Reitor e Lideranças dos Movimentos Sociais (foto: Flávio Dutra/Projeto Contato).

Em 2007, o Conselho Universitário aprovou a decisão nº 134/2007, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS. De acordo com essa decisão, por um período de cinco anos, a partir de 2008, 30% das vagas de todos os cursos de graduação seriam reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que a metade desse percentual, para estudantes que se autodeclarassem pretos ou pardos. Caso em algum curso as vagas não fossem preenchidas por uma dessas categorias, elas passariam a ser aproveitadas pelas demais categorias de candidatos.

Foram, também, criadas dez novas vagas anuais na universidade para atender às reivindicações dos grupos indígenas, em cursos escolhidos por suas comunidades. No Rio Grande do Sul, os principais povos são os Kaingang e Guarani. A seleção dos indígenas na UFRGS ocorreu de forma diferenciada dos demais candidatos, como prevê o artigo 12 da decisão nº 134/2007 do Consun.

A universidade criou duas comissões para apoiar e dar assistência aos estudantes cotistas: a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena e a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas.

Em 2007, antes do início do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, a proporção de egressos de escolas públicas autodeclarados negros (incluindo nessa categoria pretos e pardos) era de 3,27% do total de classificados. Com a adoção das cotas, no ano seguinte, esse número passou para 11,03%, caracterizando um impacto altamente significativo (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012).

A educação superior no Brasil desde sua origem é de natureza profissional. O jovem precisa se definir profissionalmente quando se prepara para o vestibular, já que o acesso à educação superior se dá a partir do nível de desempenho exigido em cada curso. Os cursos variam muito em termos de seletividade, tradição e oportunidades de inserção no mercado de trabalho (Oliven, A., 2005). A análise do acesso de estudantes cotistas raciais na UFRGS deve levar em conta essa realidade.

Em 2008, a UFRGS contava com 69 cursos de graduação e em 2012, com 83. Uma universidade de pesquisa como a UFRGS é muito mais do que a soma de seus cursos. No entanto, a entrada nela se dá pela escolha profissional que o candidato faz ao se inscrever no vestibular. Durante os dois primeiros anos da implantação do Programa de Ações Afirmativas, 2008 e 2009, cada candidato ao ingresso na UFRGS tinha a possibilidade de indicar dois cursos de sua preferência. Caso não se classificasse em sua primeira opção e tivesse

vagas disponíveis no curso de sua segunda opção, ele teria garantida a possibilidade de matrícula na universidade através desse curso.

Nos três últimos anos de vigência do programa, 2010 a 2012, o candidato só podia indicar um curso. Isso diminuía as oportunidades de assegurar uma vaga na universidade, principalmente para aqueles que tinham menores chances na concorrência para os cursos mais seletivos. Com base nos resultados da classificação no vestibular, o Quadro 1 compara o número de cursos que preencheram todas as vagas para cotistas raciais com candidatos autodeclarados pretos e pardos, com o número de cursos que não selecionaram nenhum cotista racial, nos anos de 2010, 2011 e 2012.

Cursos	2010	2011	2012
Número de cursos que preencheram todas suas vagas reservadas para cotistas raciais* com estudantes autodeclarados pretos e pardos de escolas públicas.	3 cursos	4 cursos	20 cursos
Número de cursos que não preencheram nenhuma de suas vagas com cotistas raciais.* As vagas de cotas raciais foram realocadas para outros tipos de candidatos.	29 cursos	19 cursos	21 cursos

* O termo cotista racial se refere a estudantes autodeclarados pretos e pardos. Os indígenas não aparecem nas estatísticas nas quais foram baseados os dados aqui apresentados (fonte: <http://passenaufgrs.com.br/estatisticas/ocupacao-por-cotas-ufrgs=2008-2012.php>, acesso em 24/03/2016).

Quadro 1. Comparação entre os cursos da UFRGS com base na lotação de cotistas raciais, 2010-2012.

Nos anos 2010 e 2011, o aproveitamento total das vagas reservadas para cotistas raciais se deu em no máximo quatro cursos. Alguns desses eram noturnos. Paralelamente, um número muito maior de cursos não classificou cotista racial nas vagas a eles reservadas. Essas vagas foram realocadas para as outras categorias de candidatos, que entraram pelas cotas sociais (estudantes de escolas públicas, não autodeclarados pretos e pardos) ou através da concorrência universal. Elas foram utilizadas por candidatos brancos.

Em termos percentuais, durante os cinco anos de implantação da política de ação afirmativa na UFRGS, a classificação de cotistas raciais com base no exame vestibular ficou aquém do previsto pela política de reserva de vagas.

Esse exame, com provas de múltipla escolha e uma redação, ao elevar cada vez mais a nota de corte nas provas objetivas nos cursos mais disputados, tende a legitimar uma seleção para ingressar na universidade que tem contribuído para a exclusão de representantes de um contingente significativo da população em favor de membros da classe média e alta branca.

A ideia de exame vestibular é tão arraigada no Brasil, que é naturalizada como uma forma segura e imparcial de medir o “mérito” entre os candidatos à universidade. No seu afã seletivo, o vestibular foi se aperfeiçoando, até se tornar um verdadeiro leito de Procusto, que favorece aqueles que dispõem de maior capital cultural e recursos financeiros que os diferenciem dos demais concorrentes. Candidatos de famílias da elite têm como, praticamente, monopolizar as vagas dos cursos de sua preferência.

Dessa forma, alunos de escolas públicas passam a ter suas chances cada vez mais diminuídas. Isso acontecia principalmente com estudantes negros, que tendem a vir de famílias com menor renda, quando comparados aos filhos de famílias de classe média branca brasileira. Assim, mais da metade das vagas reservadas para cotistas raciais na UFRGS no período 2008-2012 foram aproveitadas por estudantes brancos, como se pode ver no Gráfico 1.

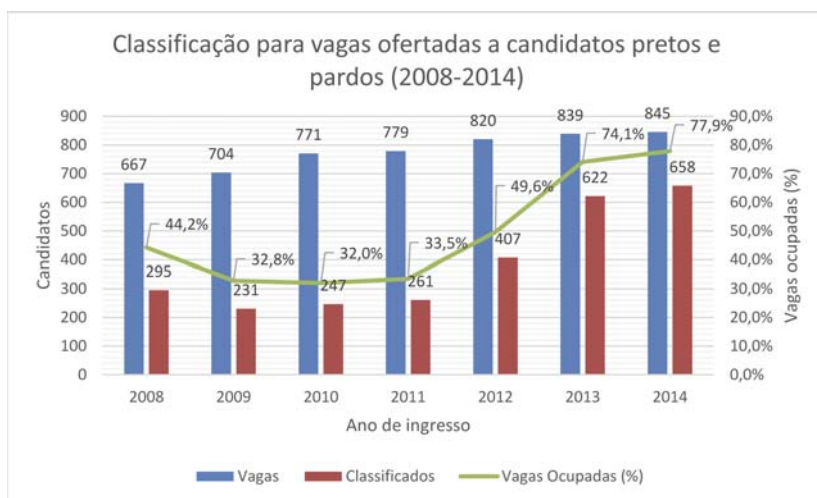


Gráfico 1. Classificação para vagas ofertadas a candidatos pretos e pardos de 2008 a 2014 (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014, p. 11).

Frente a essa realidade, no ano de 2011, o Cepe realizou uma avaliação do processo de seleção dos cursos de graduação conforme previa a política de ação afirmativa. O vestibular tinha usualmente duas fases. Na primeira, todos os candidatos concorriam em iguais condições; somente na segunda fase era aplicado o critério da reserva de vagas. Verificou-se que a primeira fase era um gargalo muito estreito para deixar passar estudantes de escolas públicas autodeclarados negros, principalmente, nos cursos mais concorridos.

A nova regra implementou a reserva de vagas já na primeira fase, para que candidatos às cotas raciais tivessem a sua redação corrigida e pudessem se classificar para a segunda etapa. O efeito da mudança logo se fez sentir. A reformulação no processo de seleção a partir do ano de 2012 permitiu a candidatos negros a oportunidade de ingresso em um número bem maior de cursos.

No caso de Medicina, o curso mais seletivo, em que no período de 2008 a 2011 só ingressaram três estudantes autodeclarados negros, no ano de 2012 foram preenchidas as 21 vagas das cotas raciais (15% do total de vagas). Com a referida mudança no processo seletivo, 20 cursos tiveram todas as vagas para cotas raciais preenchidas pelos seus sujeitos de direito. Entre eles constam, além de Medicina, Psicologia, Direito, Engenharias, etc.

Escutando os estudantes cotistas negros e indígenas

No Brasil existe um mosaico de experiências de políticas de ação afirmativa em universidades com históricos, localizações e características diferentes. A seguir, será analisada a implementação de políticas de ação afirmativa na UFRGS, a partir das percepções de um grupo de estudantes cotistas negros e indígenas.

Em 2012, a UFRGS, com um total de 37.232 alunos entre presenciais e à distância, possuía 72 programas de mestrado e 69 de doutorado, dos quais 29% avaliados pela Capes com nota entre 6 e 7, conceitos considerados de nível internacional. Dos seus 2.642 docentes, 87% possuíam formação em nível de doutorado ou acima e 85% tinham dedicação exclusiva. Contava com um total de 2.623 servidores técnico-administrativos.

Para atender às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a universidade dispunha de 32 bibliotecas, Colégio de Aplicação, Hospital de Clínicas, rádio, jornal, observatório astronômico, Estação Experimental Agrônômica com Hospital de Clínicas Veterinárias, museu, planetário, cinema, anfiteatro,

editora, etc. Em termos de assistência estudantil, possuía 3 casas de estudantes e 5 restaurantes universitários. No vestibular de 2012, teve 40.978 inscritos para 5.310 vagas.

Como já registramos, o estilo de arquitetura majestosa dos prédios centenários da UFRGS impressiona a qualquer um. Pode-se imaginar o quanto estudantes pobres, negros e indígenas, em geral a primeira geração da família a fazer um curso superior, se sente distante diante dessas “torres de marfim” que abrigam as chamadas *profissões imperiais* (Coelho, 1999).

Ao mesmo tempo, entrar num curso de graduação na UFRGS representa uma valiosa oportunidade não apenas de formação profissional e política, mas, também, de experiências culturais e ampliação do capital social. É um privilégio que, durante muito tempo, esteve longe das expectativas da maior parte dos estudantes que concluíam o ensino médio em escolas públicas, em sua maioria estudantes pobres, negros e indígenas. A chegada de alunos cotistas negros e indígenas na UFRGS é algo novo que desperta as mais diferentes reações. Para captar a complexidade desse momento, de abertura da UFRGS a um novo público, é importante ouvir os próprios cotistas.

Metodologia

Este artigo está principalmente baseado numa pesquisa de caráter qualitativo. Com o objetivo de analisar trajetórias de sucesso de cotistas raciais, foram ouvidos dez estudantes autodeclarados negros que apresentavam bom desempenho acadêmico.¹ Esses estudantes estavam matriculados em oito diferentes cursos: Biologia Marinha, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Engenharia Civil, Geografia, Letras e Medicina Veterinária.

Eles ingressaram através do Concurso Vestibular de 2008, após a aprovação da decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS. A universidade não disponibiliza dados sobre estudantes cotistas e não cotistas. A escolha de alguns entrevistados ocorreu no momento da solicitação de

¹ Entende-se por bom desempenho acadêmico de um estudante uma *taxa de integralização média* (TIM) igual ou superior a 50% da TIM do respectivo curso. O cálculo da TIM do estudante se dá através da soma do número de créditos obrigatórios e eletivos aprovados no curso dividida pelo número de matrículas realizadas. A TIM do curso é obtida através da soma do número de créditos total do curso dividido pelo número total de semestres. Esse critério foi estabelecido através da resolução nº 27/2003 do Cepe da UFRGS.

benefícios na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e em reuniões da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Outros estudantes foram indicados pelos próprios cotistas que haviam sido entrevistados.

Foi utilizado um roteiro semiestruturado que solicitava uma autodescrição dos entrevistados; sua origem social e de sua família; formação escolar deles e dos pais; identificação ou não de discriminação ao longo de suas trajetórias; percepção sobre as relações entre cotistas e não cotistas na universidade; expectativas próprias e das famílias em relação ao futuro. Dessa forma, foi possível obter um quadro das experiências que os entrevistados vivenciaram durante um período de dois anos na UFRGS.

A idade dos estudantes entrevistados variou entre 20 e 33 anos, sendo quatro homens e seis mulheres. Quatro eram moradores de Porto Alegre e seis de outros municípios de sua região metropolitana.

Foram também utilizados depoimentos de cotistas raciais publicados em jornais de Porto Alegre, dados de outras pesquisas e relatórios sobre ações afirmativas na UFRGS.

No caso dos depoimentos dos 10 entrevistados, consta o sexo dos estudantes e o curso no qual estavam matriculados; no caso de reportagens são dados os nomes dos entrevistados.

Percepção sobre a UFRGS

Para os cotistas raciais, ser aprovado num curso da UFRGS, significa uma realização e, ao mesmo tempo, um grande desafio. Representa entrar num mundo do qual tradicionalmente eram excluídos e dominar códigos sociais da elite com os quais têm pouca familiaridade. Eles sabem da responsabilidade de ter um bom desempenho acadêmico para a sua permanência na instituição, o que é importante tanto para si, quanto para seu grupo familiar e de origem.

A partir de estudos realizados em final dos anos 1950, passou-se a reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos estudantes. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, vários autores passaram a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais (Bourdieu; Passeron, 1975).

No contexto brasileiro uma das razões que contribui para essa situação de desigualdade que reproduz e legitima privilégios é o desconhecimento das

oportunidades, que autoexclui possíveis candidatos às universidades públicas antes mesmo de tentarem se inscrever no processo seletivo, como comenta uma entrevistada:

[...] nas escolas, muita gente não sabe nem que a UFRGS existe, em escolas que eram perto da universidade, sabem que tem aqueles prédios, mas não sabem se é público ou privado. (Geografia, feminino).

Ingressar em um curso de graduação numa boa universidade pública é, muitas vezes, visto como um sonho, que, se realizado, abre novas oportunidades extremamente valorizadas. Identificar seu nome na lista dos aprovados é uma alegria que muitos descrevem com certa incredulidade. Um cotista conta que soube das cotas pela televisão. No momento de preencher o formulário de inscrição para o vestibular, quando fez a opção autodeclarado negro pensava que não passaria na primeira vez que tentasse, pois não fizera cursinho preparatório. Quando saiu o lista dos aprovados do concurso vestibular, a mãe dele começou a chorar. O estudante diz que foi muita emoção:

Foi bem legal, inacreditável, fizemos um almoço para comemorar com a família toda, a família toda não, porque é muito grande. Foi bem legal. (Engenharia Civil, masculino).

Rituais que caracterizam o ingresso na universidade são expressos por encontros de congratamento dos vitoriosos, televisionados e retratados em jornais. Existe, também, o costume de colocar uma faixa na frente da casa com o nome do universitário, a instituição e o curso para o qual entrou, como forma de compartilhar a conquista. Isso aparece nas entrevistas:

Minha mãe fez uma faixa enorme escrito que [eu] tinha passado na UFRGS, com um golfinho porque é Biologia Marinha. Ela botou na janela do quarto dela, que dá pra frente pro condomínio. Todos os vizinhos cumprimentando e perguntando como é que foi e também do curso, ninguém sabia da existência do curso. Eu recebi muitas ligações, dos meus tios, do meu pai. (Biologia Marinha, feminino).

Após a euforia do ingresso há um choque com a realidade das salas de aula. Esses estudantes tinham uma imagem de si como exemplares. No ensino médio, normalmente apresentavam desempenho melhor do que seus colegas.

Na universidade eles se dão conta de suas grandes desvantagens: têm menos recursos, moram distante da UFRGS, que oferece aula em vários *campi*, dependem de transporte público muitas vezes precário, dispõem de pouco tempo e recursos; muitos trabalham. Situação bem diferente de vários colegas que vêm de escolas privadas e têm condições financeiras mais favoráveis.

Além disso, falta aos estudantes cotistas o capital cultural reconhecido e exigido pela universidade, como, por exemplo, a familiaridade com línguas estrangeiras, com o uso do computador e com o próprio domínio da linguagem mais formal. Uma dificuldade apontada é desconhecer a burocracia universitária. A universidade sempre foi para a maioria desses estudantes uma instituição pouco acessível. Tomar conhecimento das políticas de permanência na forma de auxílios como vale-transporte, bolsas de vários tipos, aulas de reforço, demanda tempo. Mais do que isso, exige capital social na forma de redes de contatos, como se vê na observação de uma das entrevistadas: “Eu não sabia que tinha os benefícios, até relacionado ao meu curso, foi um certo descaso dos veteranos” (Geografia, feminino).

Sentir-se parte da comunidade acadêmica é, pois, um processo longo, lento e muitas vezes doloroso. A linguagem utilizada e as cobranças em sala de aula exigem um perfil que muitas vezes não reconhece as trajetórias dos estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas.

Eu tive muita dificuldade. Parece outro mundo, as pessoas falam diferente. Acho que eu sou meio burra. Falando com meus colegas que tiveram uma trajetória parecida com a minha, eles também têm dificuldade. Eu tenho muita dificuldade de falar com os professores. (Geografia, feminino).

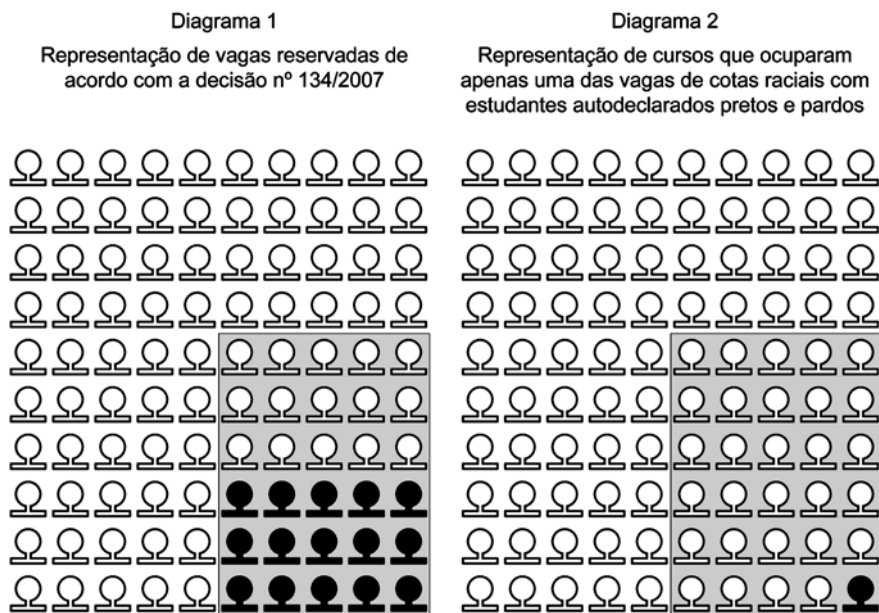
Pesquisas na área de psicologia social chamam a atenção para o fato de que muitos dos problemas de baixo desempenho de estudantes pertencentes a minorias estigmatizadas são de origem não apenas acadêmica. Steele estuda contingências sociais que pesam sobre certos indivíduos pertencentes a grupos menos valorizados, como negros, pobres, mulheres, velhos, etc. Para o referido autor, cientista negro vítima, quando criança, de segregação racial nos Estados Unidos:

A consciência de ter uma dada identidade social decorre de ter que lidar com importantes contingências identitárias, geralmente contingências ameaçadoras ou restritivas como estereótipos negativos sobre seu grupo, segregações grupais

de um tipo ou de outro, discriminação e preconceito, etc. tudo porque você tem uma dada característica. (Steele, 2010, p. 74, tradução nossa).

Dessa forma, a pressão de ser um dos poucos representantes de um grupo historicamente subordinado e muitas vezes estigmatizado pode ser tão grande que afeta o desempenho acadêmico.

Convém salientar que durante o período de 2008 a 2012 muitos cursos só selecionaram um único cotista racial. As demais vagas reservadas para esse grupo foram utilizadas por estudantes brancos. Os diagramas abaixo contrastam a previsão da reserva de vagas conforme a decisão nº 134/2007 e a realidade de muitos cursos em que certas turmas só contaram com um único cotista racial.



O diagrama 1 representa um curso com 100 vagas em que 30% (retângulo com fundo de outra cor) são reservadas para estudantes de escolas públicas, sendo que metade dessas vagas para candidatos autodeclarados pretos ou

pardos, o que corresponde a situação ideal prevista na decisão nº 134/2007. O diagrama 2 mostra a realidade em vários cursos da UFRGS em que no vestibular foi aprovado apenas um cotista racial.

A presença de um único cotista racial num determinado curso caracteriza uma inclusão precária, já que muito aquém do previsto. Oportunidades e informações importantes dependem, em grande parte, de nosso círculo de relacionamento. Redes de amizade social e racialmente homogêneas favorecem os privilegiados, nesse caso estudantes brancos, em detrimento daqueles cujas famílias tiveram menores oportunidades de mobilidade social, em geral, negros.

Certas turmas homogêneas como a de alguns cursos universitários de elite, em que a grande maioria é branca, de classe média e alta, proveniente de escolas privadas, tendem a apresentar uma atmosfera social excludente em que um estudante de outra cor, origem social e trajetória escolar passa a ser visto como uma presença estranha. Seu comportamento é escrutinado e julgado a partir de critérios compartilhados pelo grupo majoritário, como se não houvesse lugar para o diferente.

Um exemplo interessante, com base em depoimento de um professor da Faculdade de Medicina da UFRGS, retirado de pesquisa desenvolvida por Nogueira, ilustra essa situação através da descrição da chamada nessa faculdade.

Mas é tradição o professor pegar a lista de chamada e olhar assim: João, você é parente do José? Sim, é meu pai; Fernanda tu é filha do doutor X? Não, é meu tio... Isso é tradição dentro da faculdade, daí o cotista desce, daí o sobrenome dele é Silva ou Kaigang, ou sei lá o que, né... Acho que isso é um ponto importante. Nesse contexto, de uma tradição familiar muito forte o que acontece? É muita competição, a competição que já veio de vestibular ela só ganha uma outra dimensão. (Nogueira, 2015, p. 105).

Além da adaptação a um novo ambiente, de ter de entender a burocracia universitária, superar deficiências quanto ao preparo recebido na escola pública, os cotistas negros e indígenas se deparam com o preconceito. As hostilidades estão presentes nos corredores dos prédios, nos comentários de colegas, na atitude de certos professores. Mais do que latentes, algumas são manifestas.

Enfrentando o preconceito

Lucíola, filha de pai branco e de mãe kaingang, é a primeira indígena a se formar em medicina na UFRGS. Em entrevista ao jornal *Zero Hora*, refere-se a ofensas de que foi alvo, tanto de veteranos quanto de professores: “[Eles] falavam mal de mim na minha presença, sem saberem quem eu era. Eles achavam que eu tinha cara de índia, mas eu não tenho esse fenótipo.” Ela conta que foi alvo de insultos recorrentes no Orkut, como se fosse uma impostora: “Tu és a pior das caucasianas, uma branca tentando ser índia” e “mesmo sendo branca tu não presta” (Porciúncula, 2015).

Esse tom agressivo também aparece nas mídias sociais em relação aos cotistas negros.

[...] no Orkut o que tem de coisa racista, preconceituosa, são coisas inacreditáveis: “Morte aos negros. Negros não podem entrar na UFRGS porque são feios. Negros tem que estar na cozinha.” (Letras, masculino).

Essas ofensas extrapolaram os muros da universidade através de pichações como a que podia ser lida numa parede próxima à universidade dizendo que “negros, só se for na cozinha do RU [restaurante universitário] cotas não!”.

Um dos argumentos contra as cotas raciais baseia-se na suposição de que a política de reserva de vagas seria uma forma de reconhecer a inferioridade dos cotistas, que necessitariam de um tratamento especial para se equiparar aos não cotistas. A falácia desse argumento é apontada pela fala de um dos entrevistados. Trata-se de estudante da UFRGS aceito inicialmente pelo ingresso extravestibular, via transferência de uma universidade privada. Ele fez um novo vestibular e ingressou como cotista, em licenciatura em letras, curso de sua preferência. Seus colegas, no entanto, não o consideravam como tal. Imaginavam que ele, como estudante da universidade no período anterior ao sistema de cotas, fosse contrário a elas. A conversa entre eles era assim relatada:

– Ah, mas tu é exceção.

[Ele comenta] – Não vão querer dizer que eu tenho alma branca.

[E os colegas explicam] – Não é isso, mas tu já era daqui. (Letras, masculino).

Essa atitude de alguns colegas demonstra que eles não consideram os cotistas como sendo pertencentes à universidade. Esse mesmo estudante comenta:

As pessoas que não me conheciam, elas tinham a impressão de que eu era contra. Eu sendo negro acharia que isso seria uma humilhação, facilitando a entrada, um racismo ao contrário. Eles achavam que esse discurso era meu. Eu dizia que não é um racismo ao contrário, não é uma facilitação, não é menosprezar a inteligência de ninguém. Eu vinha com todo discurso que o vestibular não prova a inteligência de ninguém, é só um amontoado de informação que tem que decorar e acertar a letra certa, vestibular nada mais é do que isso. (Letras, masculino).

A vivência do preconceito antecede a entrada na universidade e esteve presente no cotidiano de entrevistados no período escolar. A escola é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas valores, crenças, hábitos e, também, preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Com base em pesquisa, Gomes (2002) afirma que a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico-racial e o seu padrão estético. Como podemos constatar na fala de uma cotista:

Onde estudava, nunca deixavam eu participar, nunca quando tinha apresentação [...] riam do meu cabelo, falavam que eu tinha cabelo duro, muitas coisas. Eu só chorava, eu era uma criança pequena, como pode fazer isto. [...] uma vez um colega falou pra mim: cada macaco no seu galho. E a professora [não falava nada]. E eu não falava nada, eu ficava chorando, eu tinha uns dez anos, pra ti ver como fica marcado. (Geografia, feminino).

A criança absorve as ofensas, sozinha e envergonhada, sem coragem de falar. A professora frequentemente não sabe como lhe dar apoio. É importante salientar que “nossa identidade é particularmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má impressão que os outros têm de nós” (Taylor, 1994, p. 25, tradução nossa). Para alguns autores o reconhecimento pode ser considerado como um quarto direito, junto com os direitos civis, políticos e sociais (Fraser, 2007; Honneth, 2003). Exemplos da falta de reconhecimento com relação à população negra no Brasil não faltam (Costa, 2009).

Nogueira refere-se à existência de dispositivos que estigmatizam o negro na universidade. Ela mostra como professores da Faculdade de Medicina em suas falas explicitam existir “um ambiente de práticas no curso que inibe a participação do estudante cotista em diversas dimensões da vida acadêmica: ter acesso às oportunidades de estágio, monitoria ou mesmo se expor a fazer perguntas em aula, afirmando a alta competitividade” (Nogueira, 2015, p. 104-105).

A referida autora dá exemplos que ilustram como na universidade alguns professores parecem despreparados para enfrentar situações tensas de conflito racial. Gostaríamos de comentar um deles, no qual a atitude de pesar pelas humilhações que certos estudantes passam seria suficiente para combater o preconceito arraigado em nossa sociedade. Outro professor da Medicina da UFRGS descreve o procedimento da internação:

[...] a nossa prática é cada um ou dois alunos tendo que entrevistar um paciente e com muita pena eu vejo, isso já acontece aqui e realmente eu tenho muita pena disso, de levar um aluno de origem africana e o paciente se recusar a falar com ele. [...] Eu fico com uma pena, entende, isso não depende de nós, a gente tem que fazer a prática e não foi uma ou duas vezes, infelizmente, porque aqui a gente tem muitos pacientes de origem alemã ou italiana que já tem cultura um pouco diferente, principalmente pessoas de idade. (Nogueira, 2015, p. 105).

Sobre um estudante negro que lhe solicitou entrevistar pacientes negros já que os brancos se recusavam a lhe dar informações, o professor assinalou que a maioria dos atendidos eram brancos. Assim o problema foi solucionado através de um expediente:

[...] ele [o aluno] acabou sendo aprovado por essas situações, eu falei com o chefe do departamento e a gente considerou que pela situação criada ele não precisaria fazer os trabalho que os outros faziam, porque a gente não iria expor ele a mais vergonha, digamos assim, do que ele já está passando. (Nogueira, 2015, p. 105).

Ao tentar proteger o aluno de ser hostilizado por pacientes brancos, que se negaram a dar informação a um estudante negro, mesmo sob a supervisão docente, o professor acaba reproduzindo o preconceito racial ao reforçar o *status quo* em detrimento da formação profissional do futuro médico. O problema, na opinião do professor entrevistado, passa a ser a “artificialidade” da

política de ação afirmativa: “Uma fórmula mágica, bonita na teoria, mas que não funciona na prática” (Nogueira, 2015, p. 105). Na medida em que a partir de 2012 o curso de medicina começou a contar com a presença de 21 ingressantes negros anualmente, é de se supor que o corpo docente terá de lidar cada vez mais com situações desse tipo.

Numa pesquisa feita com estudantes de direito sobre políticas de cotas raciais na UFRGS foi apresentada uma pergunta com alternativas de resposta: “Você já se sentiu discriminado por causa de sua cor? Sim ou Não.” Todos os estudantes brancos responderam negativamente, ao passo que 64% dos negros responderam positivamente. De acordo com a autora do estudo:

Fica clara a situação de hegemonia do que é ser branco na sociedade brasileira, não sofrer discriminação em função da sua cor de pele demonstra que tais indivíduos não possuem “racialidade”, representam a si e não a um coletivo. (Baranzeli, 2014, p. 126).

A UFRGS com o tempo foi se adaptando a esses novos estudantes, oferecendo e divulgando serviços de apoio, com vistas a melhorar suas condições materiais e acadêmicas. No caso dos estudantes contemplados por esses serviços, uma oportunidade leva a outra. Aqueles que recebem um tipo de bolsa – de trabalho, extensão, monitoria ou iniciação científica – passam a ter uma visão mais rica da universidade nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Eles convivem de uma forma menos assimétrica com a comunidade acadêmica.

Os cotistas também percebem que, assim como a sociedade se dividiu quanto à aceitação ou não das cotas raciais, a universidade não é um bloco monolítico e muitos funcionários, professores e alunos são favoráveis à entrada de grupos sub-representados nas universidades públicas e reconhecem a dedicação e a capacidade desses novos universitários. Mais do que isso, desejam seu sucesso. Em termos emocionais, no entanto, o grande apoio vem da família.

A importância da família e para a família

Um aspecto muito presente na fala de cotistas é o forte apoio recebido pela família, principalmente da mãe e, também, de outras figuras femininas. Mulheres negras, que possuem inserção mais precária no mercado de trabalho (Paixão, 2011), são, possivelmente, as que mais apoiam as políticas de ação

afirmativa, que aumentam as oportunidades de seus filhos continuarem estudando. É interessante que no programa Bolsa Família, é a mãe quem recebe o dinheiro para manter os filhos na escola, uma vez que ela tende a pensar mais neles do que em si mesma. Uma entrevistada enaltece a figura materna:

[...] pra mim só a minha mãe que vale a pena. Tem a minha tia também, eu gosto muito dela. Como se fosse uma mãe pra mim, ela se preocupa muito comigo. [...] Ela [mãe] espera que eu me forme, seja uma grande doutora. O sonho dela é que eu faça plantão no Mundo Animal [*pet shop* de Porto Alegre]. Ela passa na frente e diz: “Um dia a minha filha vai fazer plantão aí.” Ela quer que eu me forme, e seja uma pessoa que realize todos meus sonhos, que tenha tudo o que eu quero ter, é isso que ela deseja. (Medicina Veterinária, feminino).

Há, também, o desejo da parte dos cotistas de, através de uma qualificação profissional, poder dar aos filhos e àqueles que lhes rodeiam melhores oportunidades.

Tô aqui estudando para ter as coisas que a minha mãe não podia me dar quando eu era menor, para poder dar para os meus filhos, sei lá, e quem estiver perto de mim. Por isso que eu tô estudando [...]. (Medicina Veterinária, feminino).

Entre as famílias negras, estudar, qualificar-se para garantir melhor inserção no mercado de trabalho é muito valorizado e incentivado.

A minha perspectiva, que depois de formado eu consiga fazer uma pós-graduação, continuar estudando, eu não pretendo parar, seguir no futebol [...] Se não der nessa [vez] pretendo seguir numa escola, prefiro uma escola mais de periferia, eu me identifico mais, eu sei que posso ajudar alguém como eu, poderia ser. Dar um incentivo [...] Meu pai tem 48 anos e minha mãe tem 43 anos. O sonho deles é me ver formado com diploma. Nunca deixaram de incentivar: “Vai tenta, estuda.” (Educação Física, masculino).

Lahire afirma que existe uma crença sobre a omissão parental em comunidades populares. Essa suposta omissão é apontada por professores como razão do insucesso escolar de estudantes que vêm das camadas populares, o que é criticado por vários estudiosos:

Nosso estudo revela a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos que

investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. (Lahire, 1997, p. 334).

As famílias fazem arranjos internos para tornar possível a realização do sonho de concluir um curso universitário, como o caso de Taís Leite, primeira engenheira cartográfica negra a se formar na UFRGS. Casada, fez um acordo com o marido – ele manteria a casa para ela concluir os estudos, depois ocorreria o contrário. Ao se formar, trabalhando em sua área de qualificação, está incentivando o marido a se preparar para entrar na universidade federal (Custódio, 2015).

Esse apoio da família é retribuído pelo retorno social e simbólico que a presença de um filho ou filha numa boa universidade pública e gratuita pode trazer para o grupo familiar em termos de informações e exemplo para os demais. Os cotistas são grandes incentivadores dos seus familiares para que elevem seus níveis de escolaridade e ingressem em universidades públicas.

Agora com oportunidade das cotas, [...] vários dos meus primos mais distantes, perceberam a oportunidade de também entrar na faculdade. Então duas das minhas primas, duas que nem pensavam mais em fazer faculdade privada porque não podiam pagar, porque era demais, resolveram fazer vestibular [na UFRGS], passaram esse ano, uma tá fazendo Psicologia, está gostando do curso, e a outra foi para Enfermagem. (Direito, feminino).

Denize, primeira estudante indígena a se formar na UFRGS, incentivou sua mãe, que vive numa comunidade indígena, a estudar pedagogia à distância.

Essa forma de incentivo à família não se traduz apenas na esfera acadêmica, como podemos ver no comentário de Ana Cristina, mãe de Taís:

Minha filha é um motivo de orgulho para toda a família. Eu venho subindo com o incentivo dela: de doméstica, passei para auxiliar de limpeza, depois portaria, e, agora, sou vigilante. (Custódio, 2015).

Sobre expectativas e realizações

A passagem pela universidade amplia as expectativas dos estudantes que na sua trajetória anterior tiveram oportunidades reduzidas: “Meu mundo era fechado naquele bairro” (Geografia, feminino).

A escassez de recursos se reproduz por gerações. Uma entrevistada se refere ao lugar onde mora, numa cidade da região metropolitana de Porto Alegre e a similaridade com o bairro onde morava sua avó:

O loteamento é bem pobre, a cidade toda é meia pobre, a minha rua é muito esquisita [...] Quando eu entro naquela rua eu lembro quando ia visitar a minha vó, ela morava na Vila Maria da Conceição. Era bem assim um monte de crianças, um monte de cachorro, música alta, é igualzinho. O bairro todo é mais ou menos assim. (Letras, feminino).

De um horizonte algumas vezes restrito, fazer um curso na UFRGS faz com que os cotistas sonhem em outro patamar.

Eu tenho muitos planos, me formar, quero fazer uma pós na área de moluscos – gastrópodes. A minha professora é especialista. Quero muito fazer uma pós nisso. Conhecer outros lugares que tem o curso de biologia marinha. Eu iria lá pra ver várias espécies que não foram descobertas [...] Eu queria muito “tá lá”, botar a mão na massa. (Biologia Marinha, feminino).

Muitos sonhos se realizam. Graduados da UFRGS continuam estudando em nível de especialização ou mesmo de pós-graduação. Esses estudantes dão mostra de que fazer um curso numa boa universidade muda as perspectivas de suas vidas. No caso dos indígenas:

[...] uma reivindicação constante que representantes do povo Kaingang têm levado para reuniões com gestores das políticas que tratam da educação escolar é o ensino superior, pois intuem da importância de profissionais formados para atuarem a favor dos povos indígenas em diferentes instâncias, além da escolar. (Bergamaschi, 2005, p. 186).

Denize, formada em Enfermagem na UFRGS, fez um curso de especialização em São Paulo e atualmente trabalha num posto de saúde que atende a comunidade kaingang na cidade de São Sebastião do Caí (RS). Numa foto publicada no jornal *Diário Gaúcho* ela aparece atendendo sem usar o jaleco branco característico dos profissionais da saúde. Ela prefere se parecer com as pessoas da aldeia e, inclusive, se comunica com elas em sua língua materna, o kaingang.

Lucíola, médica formada pela UFRGS, diz que gostaria de ficar perto de Porto Alegre, pois ainda quer fazer alguns cursos. Quanto ao futuro, fala

que gostaria de trabalhar com saúde indígena (Porciúncula, 2015). Dorvalino Cardoso, primeiro indígena a se formar em pedagogia na UFRGS, iniciou mestrado em educação na UFRGS no ano de 2015.

Um outro olhar sobre a universidade

Retomando a questão da percepção dos cotistas sobre a universidade pública, nota-se uma transformação da visão dos mesmos ao longo do tempo. Agora, como universitários ou graduados, possuem um olhar crítico em relação à mesma.

Uma das críticas refere-se à pouca flexibilidade da instituição, que não leva em conta a realidade dos novos estudantes que em geral trabalham e necessitam mais tempo e diferentes arranjos para se adaptar às exigências de seus cursos. Referindo-se aos professores, um dos entrevistados, que trabalha em horário integral e estuda de noite, comenta:

Então tu vê o professor mandar por *e-mail* uma lista de exercícios, a gente vê as pessoas que eu tenho contato, que eu sei que trabalham, dizem “eu não fiz, fiz só a metade, fiz uma parte”. E tem gente que tem tempo e faz todos. [...] Acho que eles estavam acostumados com o perfil dos estudantes que não trabalhavam, tinham bastante tempo livre para fazer isso. (Ciências Contábeis, masculino).

Pesquisadores apontam a contradição da universidade distribuir recursos como bolsa ou prioridade na matrícula com base em critérios universalistas como o desempenho no vestibular sem reconhecer a situação especial de cotistas negros e que trabalham. Essa prática leva a uma segregação de turmas, diminuindo as possibilidades de escolhas para aqueles que mais necessitam de arranjos flexíveis (Monsma; Souza; Silva, 2013).

Entre os entrevistados há comentários sobre o ambiente muitas vezes ambivalente com o qual se deparam os cotistas:

[...] tem pessoas que tratam com certo preconceito. Falaram para minha colega, porque ela entrou por cotas ela era burra. Mas tem bastante gente que nos dá força. (Geografia, feminino).

Há, pois, o reconhecimento do apoio recebido de parte da comunidade acadêmica, da importância dos auxílios financeiros para se sustentar e das bolsas de iniciação científica para melhoria de oportunidades acadêmicas futuras.

Uma cotista negra formada em ciências sociais² aponta para a importância da informação e dos contatos informais no aumento das aspirações acadêmicas:

[...] eu comecei a ouvir os meus colegas dizendo: “Eu tenho que correr atrás de bolsa porque eu tenho que fazer uma pós-graduação”, ou “porque eu tenho que me vincular num grupo de pesquisa”. E aí eu pensei: “Não, mas eu também quero, eu também vou atrás disso, isso vai fazer o diferencial no meu currículo.” (Ciências Sociais, feminino).

Essa entrevistada participou em diferentes atividades organizadas pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da Pró-Reitoria de Extensão, e no Fórum das Ações Afirmativas da UFRGS:

[...] bom, existe um fórum e eu vou participar. E foi a partir daí que eu comecei a buscar ter clareza destas questões e me senti mais motivada ainda a estar participando de um momento de reavaliação da política de cotas. [...] foi aí que eu e outros estudantes cotistas e não cotistas e também os estudantes sensíveis à causa, e outras pessoas também, não só os estudantes né, elaboramos o projeto de reavaliação das cotas e os motivos porque o projeto tinha que continuar e permanecer, e o que a gente tinha que aprimorar. (Ciências Sociais, feminino).

Ela tem uma visão positiva da contribuição de cotistas para o enriquecimento da universidade, o que se contrapõe a críticas de que a universidade perderia em qualidade com alunos menos preparados. Por ter seu trabalho de conclusão de curso indicado para ser apresentado em uma universidade em outro estado, afirma:

Quando eu fiz a apresentação foi aí que eu contei a minha história, contei algumas coisas que eu vivi dentro da universidade, da alegria e do sentimento de empoderamento de estar chegando ao final do curso com um trabalho que a gente se enxergue e tenha orgulho de ter feito. Porque eu tô falando não só por mim, mas eu tô falando pelos meus pares. [...] muitas vezes a gente dá muita

² Os depoimentos a seguir apresentados foram retirados de uma entrevista realizada com uma jovem formada em ciências sociais que ingressou na UFRGS através da reserva de vagas para negros. A entrevista na íntegra está anexada ao projeto de tese “As ações afirmativas e os diálogos com os alunos cotistas negros que se graduaram na UFRGS” de Eliane Almeida de Souza, aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS em setembro de 2015. O uso do material foi autorizado pela doutoranda.

importância pro conhecimento acadêmico, e o conhecimento acadêmico passa pela diversidade, e aonde há diversidade, ela enriquece. A gente não pode estar pensando que o diverso é legal, mas em um outro espaço, não na universidade. Não, a diversidade tem que tá aqui. Tem que estar interagindo. (Ciências Sociais, feminino).

Considerações finais

Historicamente, estudantes e professores negros eram raros na comunidade acadêmica brasileira; indígenas eram praticamente inexistentes. Políticas de ação afirmativa têm procurado mudar esse quadro de exclusão. A partir do conceito de branquidade, procurou-se analisar uma universidade predominantemente branca – a UFRGS – no momento em que ela passa a implementar uma política de inclusão que prevê a reserva de vagas para estudantes negros e indígenas.

Nessa universidade, foram estudantes brancos de escolas públicas os que, inicialmente, mais se beneficiaram das políticas de ação afirmativa, ocupando a maior parte dos lugares destinados a candidatos autodeclarados pretos e pardos. Mudanças no processo de seleção, com base na avaliação da experiência dos quatro primeiros anos, ampliaram as chances de estudantes negros, procurando aproximar ideais da política e resultados.

Com base em entrevistas com cotistas raciais e materiais publicados na imprensa local, analisou-se a trajetória de um grupo pioneiro de cotistas negros e indígenas. Mesmo sem poder generalizar, a fala dos cotistas raciais nos apresenta um quadro que suscita reflexões quanto à necessidade de conhecimento da experiência desses novos universitários, visando melhorias na implementação das políticas de ação afirmativa, que no caso das universidades e institutos federais fazem parte da legislação em vigor.

Acredita-se que o uso do referencial teórico sobre branquidade na análise de políticas de inclusão seja rico para compreender a dinâmica das novas relações sociais e raciais que refletem o aumento da diversidade em nossas universidades.

Ações afirmativas na forma de cotas raciais em universidades de pesquisa, ao formarem uma elite mais representativa da sociedade brasileira, reforçam a ideia de uma nação multiétnica; elas ajudam a resgatar a memória e valorizar a imagem de grupos historicamente silenciados e pouco reconhecidos. Através

de uma política de mobilidade social patrocinada pelo Estado, elas combatem injustiças baseadas numa estrutura de oportunidades educacionais reconhecidamente desigual. Essas políticas tocam em pontos nevrálgicos de nossa sociedade salientando como historicamente certos grupos foram favorecidos em detrimento de outros. Elas questionam o exclusivismo das universidades públicas.

A presença de alunos com trajetórias diferentes do padrão até então prevalecente na maioria dos cursos da UFRGS é um fator que enriquece a universidade. Entre os entrevistados, há um sentimento de júbilo ao ver seu nome na lista dos aprovados no vestibular; uma grande motivação de poder desfrutar e talvez no futuro oferecer a seus filhos oportunidades que seus pais não puderam ter e um aumento das expectativas acadêmicas através do desejo de continuar se aperfeiçoando. Pode-se observar, também, um comprometimento desses universitários com suas comunidades de origem. Essa atitude de empatia talvez se deva ao preconceito a que alguns foram expostos em suas trajetórias escolares. Paralelamente, a vivência universitária propicia empoderamento em termos de maior participação dos estudantes nos destinos da própria universidade.

São grandes os desafios das instituições públicas de educação superior brasileiras: escutar os novos estudantes, aperfeiçoar formas de acolhimento, criar mais espaços para reflexão e discussão das novas realidades trazidas pelos estudantes cotistas, adequar currículos. A universidade pública, ao propiciar espaço para que estudantes negros, indígenas e pobres tenham acesso à educação superior, estimula a diversidade e torna essa instituição mais próxima da realidade em que vive a maioria da população do país.

Referências

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 130, p. 63-83, 2015.

ALMEIDA, L. C.; PAIVA, A. R. Mudança no *campus*: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA A. R. (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Pallas, 2010. p. 75-115.

AMARAL, W. R.; BAIBICH-FARIA, T. M. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, dez. 2012.

BARANZELI, C. *Universidade e relações raciais: a perspectiva de estudantes do curso Direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BARBOSA GOMES, J. O uso da lei no combate ao racismo: direitos difusos e as ações civis públicas. In: GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 389-309.

BERGAMASCHI, M. A. *Nhembo j'enquanto o encanto permanece!': processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani*. 2005. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, A. A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 1 jun. 2016.

CAMINO, L. et al. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. esp., p. 117-128, 2014.

CAMPOS, L. A. A identificação de enquadramentos através da análise de correspondências: um modelo analítico aplicado à controvérsia das ações afirmativas raciais na imprensa. *Opinião Pública*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 377-406, dez. 2014.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. *Revista Brasileira de Ciências Políticas*, Brasília, n. 11, p. 63-88, 2013.

COELHO, E. C. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COSTA, H. (Org.). *Fala crioulo: o que é ser negro no Brasil*. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Record, 2009.

CUSTÓDIO, A. A revolução das cotas. Os desafios dos ex cotistas da UFRGS depois da formatura. *Diário Gaúcho*, Porto Alegre, 22 jun. 2015. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/06/os-desafios-dos-ex-cotistas-da-ufrgs-depois-da-formatura-4786270.html>>. Acesso em: 22 set. 2015

DÁVILA, J. *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917–1945*. Durham: Duke University Press, 2003.

DUARTE, E. C. P. (Coord.). *Cotas raciais no ensino superior*. Curitiba: Juruá, 2008.

DOUGLAS, M. *Purity and danger: an analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge & Kegan Paul, 1969.

FERES Jr., J.; ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. da UnB, 2006.

FERES Jr., J.; ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2008.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, V. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética?. *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRY, P. et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. et al. Inclusão social nas universidades brasileiras: o caso da UFBA. In: FERNANDES, D. C.; HEDAL, D. H. (Org.). *As cores da desigualdade*. Belo Horizonte: Traço Fino, 2011. p. 19-41.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, E. A. Acompanhamento e monitoramento das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. *Desigualdade e Diversidade*, Rio de Janeiro, n. 139, p. 139-160, 2007.

MACHADO, E. A. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 18-39.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan./jun. 2005.

MARQUES, F. Estudos comparam desempenho de alunos beneficiados por ações afirmativas e mostram como vários obtêm sucesso acadêmico. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 146, p. 95-101, abr. 2008.

MONSMA, K.; SOUZA, J. V. S.; SILVA, F. O. As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. In: SANTOS, J. T. dos (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAQ, 2013. p. 137-168.

NOGUEIRA, F. *Cotas raciais no curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)—Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OLIVEN, A. C. Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos Estados Unidos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 74-86, 1996.

OLIVEN, A. C. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 111-135, jan./abr. 2005.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 61, p. 29-51, 2007.

OLIVEN, A. C. Cotas na universidade: uma decisão difícil. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, p. 2, 2008.

OLIVEN, R. G. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, I. B. *Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 13-32.

PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAIXÃO, M. *O sexo e a cor da desigualdade*. 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questao-racial/afrobrasileiros-e-suas-lutas/12614-marcelo-paixao-o-sexo-e-a-cor-da-desigualdade>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

PAIXÃO, M. et al. (Org.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. (Org.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

PORCIÚNCULA, B. Eu me sentia a pior das alunas. *Zero Hora*, Porto Alegre, p. 32, 26 jul. 2015.

SANTOS, S. A. *O sistema de cotas para negros na UNB: um balanço da primeira geração*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHWARCZ, L. M. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, L.; REIS, L. (Org.). *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da USP, 1996. p. 153-177.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C.; VENTURA, R. S. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz: Centro Cultural Banco do Brasil, 1996. p. 41-58.

SITO, L. R. S.; FERREIRA, J. N.; RODRIGUES, T. P. O processo de implementação das Ações Afirmativas na UFRGS. In: TETTAMANZY, A. L. L. et al. *Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 119-125.

STEELE, C. M. *Whistling Vivaldi*. New York: W.W. Company & Company, 2010.

TAYLOR, C. The politics of recognition. In: GUTMANN, A. (Ed.). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.

TELLES, E.; BAILEY, S. Políticas contra o racismo e opinião pública: comparações entre Brasil e Estados Unidos. *Opinião Pública*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 30-39, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Relatório do acompanhamento quantitativo do ingresso de estudantes no âmbito da política de reserva de vagas da UFRGS no período de 2008-2012*. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2012/relatorio-ingresso/at_download/file>. Acesso em: 1 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013/2014*. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/at_download/file>. Acesso em: 1 jun. 2016.

WELLER, W.; SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 931-947, dez. 2008.

Recebido em: 02/06/2016

Aprovado em: 12/04/2017

Espaço Aberto

A EDUCAÇÃO COMO CULTURA. MEMÓRIAS DOS ANOS SESSENTA

Carlos Rodrigues Brandão*

Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Resumo: A partir de “estórias” captadas do saber popular, o presente texto expõe os caminhos da cultura popular e sua transformação em Cultura Popular. Um processo que toma por base a educação popular e a militância dos anos sessenta, principalmente no interior do mundo rural brasileiro, para dizer também do trajeto de formação que leva um militante da cultura popular à atuação acadêmica na antropologia. Na história e memória do MEB, dos MCPs como movimentos sociais de transformação por meio da cultura popular e da educação popular, expõem-se os caminhos vivenciados no entendimento da antropologia como questão política para depois vivenciá-la como razão científica. Trata-se de depoimento de uma pessoa que primeiro trabalhou como militante e educador junto a um Movimento de Cultura Popular (Movimento de Educação de Base), e que apenas anos mais tarde tornou-se um antropólogo, que, ainda hoje, acredita no papel da antropologia, da cultura e da educação como práticas de transformação social.

Palavras-chave: antropologia, cultura popular, MCP, memórias.

Abstract: Based in “stories” extracted from the common knowledge, this text reveals the paths of the popular culture and its transformation into Popular Culture. A process based on the popular education and on the political activism in the Sixties, mainly within the Brazilian rural world; and the formation process that leads a popular culture activist to build an academic career on anthropology. In the history and memory of the Basic Education Movement (MEB) and the Popular Culture Movements (MCPs) as social transformation movements through popular culture and popular education, the ways experienced on the understanding of anthropology as a political issue are exposed in order to experience anthropology as scientific reason. It is the

* Contato: carlosdecaldas@gmail.com

statement of someone who, at first, served as a political activist and a teacher upon a Popular Culture Movement (The Basic Education Movement) and who, only years later, has become an anthropologist, who still believes in the role of the anthropology, culture and education as social transformation practices.

Keywords: *anthropology, MCP, memories, popular culture.*

*Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe;
mas, principal, quero contar é o que eu não sei se sei,
e que pode ser que o senhor saiba.*

João Guimarães Rosa

Preâmbulo

Este não é de forma apropriada um escrito acadêmico, embora de uma certa página em diante quase possa se assemelhar a algum deles. Ele começa com páginas trazidas de antigos livros que escrevi; de antigos tempos e mundos, dois deles; de tempos e costumes mais próximos, o último.

Sei que é bastante pouco usual o iniciar algo assim com memórias e longos fragmentos de outros escritos. Ainda mais quando tais fragmentos recortam o que escreveu um índio do passado nos Estados Unidos da América; o que parecia estar fazendo uma menina do Vietnã; o que me disse, durante um “pouso de Folia de Santos Reis”, um camponês do sul de Minas Gerais. No entanto, para que este escrito a respeito dos tempos de origem de uma outra compreensão da *cultura popular*, como fundamento e projeto de uma “outra educação”, encontre alguns de seus sujeitos mais diretos e reais (um índio, uma menina vietnamita, um camponês mineiro) antes de encontrar alguém como eu ou você que me lê – as pessoas que escrevem sobre “elas” e “eles” – eis que ousou trazê-los até aqui. Que ela e eles se mostrem, e venham nos falar o que têm a dizer.

1º Um índio e um presidente

Certa feita, no começo dos anos oitenta escrevi um livro para a Coleção Primeiros Passos, da Editora Brasiliense. Muitos anos depois ele está em sua 56ª edição e nada indica que tenha perdido o seu vigor, para meu espanto e

para o horror de alguns educadores. Seu nome é *O que é educação* (Brandão, 1981), e ele começa tal como transcrevo abaixo. Os fragmentos a seguir devem ser lidos não pelo que escrevi antes, mas pelos há mais de um século um indígena escreveu aos brancos do que viriam a ser mais tarde os Estados Unidos da América do Norte.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações! E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos algumas coisas a dizer sobre a educação que nos invade a vida, por que não começar a pensar sobre ela com o que alguns índios certa vez escreveram?

[...]

Há muitos anos nos Estados Unidos, Virgínia e Maryland assinaram um tratado de paz com os Índios das Seis Nações. Ora, como as promessas e os símbolos da educação sempre foram muito adequados a momentos solenes como aquele, logo depois os seus governantes mandaram cartas aos índios para que enviassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos. Os chefes responderam agradecendo e recusando. A carta acabou conhecida porque alguns anos mais tarde Benjamin Franklin adotou o costume de divulgá-la aqui e ali. Eis o trecho que nos interessa:

[“]Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. [...]

Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens.[”] (Brandão, 1981, p. 1-2).

2ª Uma menina e dois búfalos – ou dois bois

Poucos anos mais tarde escrevi um outro livro. Ele tomou este nome: *A educação como cultura* (Brandão, 1985, 2002). Anos antes algumas pessoas amigas, empenhadas então em apoiar o “lado norte-vietnamita” na “Guerra do Vietnã”, me fizeram comprar três pequenas reproduções de cenas do povo e da guerra, e também um cartão postal. A imagem do cartão cativou-me a tal ponto que ele virou a capa do livro em sua edição da Editora FTD em 1985 e, em 2002, a folha de começo de texto na publicação da Editora Mercado das Letras.

Na preciosa imagem dois búfalos (ou bois) e duas pessoas viajam por uma estreita trilha ao lado de um canal. No animal de trás está sentada uma pessoa que à distância não se sabe se homem ou mulher, adulto ou criança. Na frente da imagem uma menina de longas tranças, calças compridas e pouca idade caminha adiante de um enorme boi (ou búfalo) que a segue. A corda entre suas mãos e o pescoço do animal sugere que ela não o puxa, pois ela está frouxa e se arrasta pelo chão. A menina pequenina caminha lendo um livro e, inteiramente absorta nele, parece não prestar a menor atenção ao caminho.

A *apresentação* do livro tem este título: “A menina que lê”. E ela começa assim.

Certamente a menina lê. A corda frouxa entre a mão direita e o pescoço do boi – ou será um búfalo? – sugere que não há esforço e, menos ainda, perigo, embora o animal seja imenso e, ela, pequena. A quietude do olhar do bicho não deixa dúvidas: apesar do longo chifre ele é manso, e mais do que apenas domesticado, é doméstico. Não fosse assim, quem o entregaria aos cuidados de uma menina pequena e descalça, que lê enquanto trabalha e caminha? Pois, pelo menos enquanto atravessam a trilha ao longo do canal, não parece ser necessário prestar atenção ao trabalho e ao caminho e, por isso, é possível ler.

[...]

Puxando por uma corda um boi, ser da natureza, mas bicho manso e cativo, logo, a meio caminho entre ela e o mundo humano da cultura, a menina lê. Mergulha a atenção em um universo misteriosamente humano que, ininteligível a qualquer outro ser da natureza, transforma sinais – como berro que um boi dá a outro, ou como a água do canal que reflete as árvores e indica que é dia e há luz – em símbolos. Aquilo através do que se lê; aquilo com que os homens trocam entre

si, nas trilhas difíceis da vida em sociedade, as mensagens e os significados que tornam, ao mesmo tempo, tal vida, social e, a deles, humana. Isto é, vivida *como e através* da cultura. (Brandão, 2002, p. 12, 13, grifo do autor).

3ª Um lavrador do sul de Minas Gerais fala sobre diferenças de saberes e de educações

Era um janeiro no começo dos anos oitenta. Eu havia ido a Poços de Caldas e a Caldas em busca de Folias de Santos Reis, algo que pesquisei em Goiás, São Paulo e Minas Gerais. Algo que continuo frequentando hoje, livre de ser ainda um pesquisador. Aconteceu que num “Pouso de Folia”, ao cair da noite, na estrada de terra entre Pocinhos do Rio Verde e a pista de asfalto entre Andradas e Poços de Caldas, na “espera da janta” eu puxei conversa com um senhor. Um lavrador entre ainda adulto e já quase velho. Começamos conversando sobre Folias de Reis, assunto em que ele se confessou pouco conhecedor, pois não era “folião”, e estava ali apenas como devoto e assistente.

Nossa conversa derivou então para saberes populares e, de forma inesperada, acabou chegando à educação, quando eu revelei a ele que era um professor. Suas ideias que afortunadamente gravei (nos tempos da “fita casete”) me impressionaram muito. Antônio Cícero de Souza era um desses homens cuja singela sabedoria nos silencia e faz pensar.

Mais tarde, ao pensar o prefácio de um livro-coletânea sobre a educação popular, de que Paulo Freire fez parte – *A questão política da educação popular* (Brandão, 1980) – cometi uma de minhas pequenas travessuras editoriais. Coloquei parte da conversa com “Ciço”, confessadamente “trabalhada” por mim, como prefácio do livro. Em conversas comigo Paulo Freire mais de uma vez lembrou que considerava Ciço um dos mais profundos pensadores da educação que ele conheceu.

Creio que é bem tempo de trazer de volta as palavras de Antônio Cícero de Souza, lavrador de sítio pequeno entre Caldas e Andradas, morador aposentado em Poços de Caldas e falecido há anos.

[...] Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que é educação?” Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “Educação”; daí

eu falo: “Educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “Educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: “‘E a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?’” Ai eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não.

Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, na sua essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é; mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui.

Então quando o senhor vem e fala a pronúncia “educação”, na sua educação tem disso. Quando o senhor fala a palavra conforme eu sei pronunciar também, ela vem misturada no pensamento com isso tudo; recursos que no seu mundo tem. Uma coisa assim como aquilo que a gente conversava outra hora, lembra? Dos evangelhos: “Semente a que caiu na terra boa deu fruto bom”. [...]

Quando eu falo, o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai, ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo “educação”, e penso “enxada”, o que foi pra mim.

Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo! Foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui muda num doutor, num professor, num sujeito de muita valia?

Agora, se eu quero lembrar da minha: “enxada”. Se eu quero lembrar: “trabalho”. E eu hoje só dou conta de um lembrarzinho: a escolinha, um ano, dois, um caderninho, um livro, cartilha? Eu nem sei. Eu não lembro. Aquilo de um bê-á-bá, de um alfabetozinho. Deu pra aprender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ler uma letrinha, outra. Foi só.

O senhor sabe? Muito companheiro meu na roça, na cidade mesmo, não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum

B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dele lá naquela dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada, e que não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura. [...]

O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, e é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber da sua gente, e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo essa escolinha da roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela é o saberzinho dos meninos, não é? Os livros, eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve.

Então, “educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? O que a gente aprende mesmo pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.

Inda agora o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: “Ciço, como é que um menino aprende o cantório? As respostas?” (das modas das Folias de Santos Reis). Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro; acompanha o pai, um tio. Olha... aprende. Tem inclinação prum cantório? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um “tipe” (tipo de voz do cantório da Folia de Reis), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido.

Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo de estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo, é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome “professor”. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido.

Quem que vai chamar isso aí de uma educação? Um tipo dum ensino esparra-mado, coisa de sertão. Mas tem. Não tem? Não sei. Podia ser que tivesse mais, por exemplo, na hora que um mais velho chama um menino, um filho. Chama num canto, fala, dá um conselho, fala sério um assunto: assim, assim. Aí pode. Ele é um pai, um padrinho, um mais velho. Na hora ele representa como de um professor, até mesmo como um padre. Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber. O menino baixa a cabeça, daí ele escuta; aprendeu, e às vezes não esquece mais nunca.

Então vem um e pergunta assim: “Ô Ciço! Ô Antônio Ciço! Seus meninos tão recebendo educação?”. Que seja um padre, que seja o senhor. Eu respondo: “Homem, uma eles tão. Em casa eles tão, que a gente nunca deixa de educar um filho conforme os costumes. Mas educação de estudo, fora os dois menor-zinhos, eles tão também, que eles tão na escola”.

Então quer dizer que é assim: tem uma educação – que eu nem sei como é o nome que ela tem – que existe dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma – essa é que se chama mesmo “educação” – que tem na escola. Essa que eu digo que é sua. É a educação que eu digo: “de estudo”, de escola; professora, professorinha, coisa e tal. Daqui, mas de lá.

A gente manda os meninos pra escola. Quem é que não manda? Só mesmo um sujeito muito atrasado. Um que muda daqui pra lá a toda hora. Um outro que mora aí, pros fundos de um sertão, longe de tudo. A gente manda. Todo mundo por aqui manda menino pro estudo. É longe, o senhor viu, mas manda. Podiam tá na roça com o pai, mas tão na escola. Mas quem é pobre e vive nessa descrença de trabalhar dum tanto, a gente crê e descrê. Menino desses pode crescer aí sem um estudinho que seja, da escola? Não pode. Eu digo pro senhor, não pode.

O meu saberzinho que já é muito pouco, veio de aprender com os antigos, mais que da escola. Veio a poder de assunto, mais do que de estudo regular. Finado meu pai já dizia assim. Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Tá parecendo que não. E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: “O que é que a escola ensina, meu Deus?”. Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. [...]

Agora, o senhor chega e diz: “Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo tal como ele é?” Esse eu queria ver explicado. O senhor lá: “Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim”. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito: tudo junto, gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí, eu pergunto: “Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?”

[...] Se um tipo desses, numa educação assim pudesse ter aqui, como a gente estamos conversando, com adultos, os velhos, até as mulheres conforme foi dito, assim num acordo, num outro tipo de união com o povo todo daí desses cantos, sentindo deles, coisa como uma coisa que é nossa também, que então juntasse idéias de todos, professor, nós num assunto assim, assim, então o senhor havia de ver que o povo daqui tem mais de muita coisa do que a gente pensa.

Mas é que dessa maneira que o senhor fala é difícil de compreender. Não que é difícil, veja, a gente até imagina. Se eu conto prum compadre meu: “olha, podia ser assim, podia ser de um jeito assim”, ele imaginava. Um outro, um vizinho, um companheiro, sabe como é? Porque lá na cidade gente dá conta de uns estudos assim, de alfabeto pra gente graúda, pra velho até. Se conta, parece que não funcionou não.

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, num jeito assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo numa educação até fora da escol... sala. Que faz assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber, clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso?

[...]

Quer dizer, eu entendo assim: fazer dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, porque que é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão – o senhor sabe como é? – pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles – trabalhador. Digo, de um tipo de reunir, pensar juntos, defender o que é seu, pelo que devia ser. Exemplo assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo já sabe, já faz de seu: as idéias, os assuntos. Eu entendo pouco de tudo isso, não aprendi, mas ponho fê e vou lhe dizer mais, professor – como é que eu devo chamar o senhor? – eu penso que muita gente vinha ajudar, desde que a gente tivesse como acreditar que era uma coisa que tivesse valia mesmo.

Uma que a gente junto pudesse fazer e tirar todo o proveito. Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece.

Como o senhor mesmo disse o nome: “educação popular”, quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber? (Brandão, 1980, p. 7-10).

4º A trajetória de um psicólogo e professor que virou antropólogo e viajou da Cultura Popular à cultura popular

Vindo de entre índios que não queriam aprender com os brancos, de uma menina oriental que lia enquanto viaja com um búfalo, e deles a um lavrador de terras altas, no sul de Minas Gerais, peço a quem me leia que acompanhe por alguns momentos algumas memórias, imaginários e ideias de um branco ocidental letrado, um professor, educador popular e antropólogo – mas péssimo em sabedorias e fazeres indígenas e incapaz de conduzir um boi pela estrada ou semear uma “tarefa” de milho – embora tenha sido, entre a infância e a juventude, um escoteiro, um guia excursionista e um guia escalador de montanhas.

Na véspera de completar 50 anos de ser um professor (1967/2017) reúno fragmentos de minha própria, quando ela cruzou primeiro com a escola, depois com a universidade e, quase ao mesmo tempo, com a experiência do que na aurora dos anos sessenta chamamos de “movimentos de cultura popular”. Um envolvimento desde a universidade, mas vivido “dela para fora”, e que cedo me deixou frente a um duplo caminho: o da antropologia e o da educação popular.

Anos antes de me tornar um professor e um pesquisador acadêmico, com preferência pelo que então chamávamos – entre dúvidas semânticas e científicas – de *cultura popular*, eu me tornei um estudioso-e-militante da *Cultura Popular*. Observem a sutil diferença das iniciais nas duas palavras.

Uma forma talvez um tanto mais direta e talvez grosseira de dizer a mesma coisa seria afirmar que durante anos, com educadores e militantes não antropólogos da educação popular, eu aprendi que a cultura é também uma “arma”. É uma armação ideológica, um poder, um mando, uma imposição simbólica, uma hegemonia perversa e, em uma outra direção, algo que entre pessoas pode vir a ser o chão e o horizonte de ideias e de práticas insurgentes, contra-hegemônicas, “libertadoras”, este último, um termo muito estimado e frequente então entre nós ao longo dos anos sessenta e setenta. Demorei anos para saltar de Gramsci a Geertz, e para reaprender que a cultura talvez seja mais uma “alma”. Uma teia de símbolos, uma trama de significados, uma complexa e nunca inteiramente decifrável e compreensível tessitura de imponderáveis abstrações, de possíveis feixes de expressões conscientes e sociais vindas de inconscientes coletivos, ou, talvez mesmo, um complexo de algumas ilusórias e efêmeras construções teóricas que antropólogos inventam para justificarem o que praticam.

Ingressei em março de 1961 em um curso de filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nesse mesmo mês associei-me a uma equipe de base da Juventude Universitária Católica (JUC). Em 1962 passei da filosofia para o curso de psicologia, que abandonei no quarto ano, como licenciado, e não como psicólogo. Eram tempos em que nós, fervorosos e radicais “militantes de esquerda”, imaginávamos para “daqui a dois anos” a revolução socialista. E eu me cansei de ouvir pessoas amigas me dizerem que “a psicologia, essa ciência burguesa, não vai ter lugar na sociedade sem classes”. Fiel aos meus ideais de então – vivos ainda, em boa medida – em 1963 ingressei no setor de “animação popular” do Movimento de Educação de Base. O MEB era um dos Movimentos de Cultura Popular de que estarei falando deste breve tópico em diante.

Dentre todos, o MEB foi durante a “década que não acabou” (os “anos sessenta”) o movimento de cultura popular mais aberto à antropologia. Antes de haver um curso regular de pós-graduação no Brasil, possuíamos em nosso quadro de profissionais um antropólogo. Antes mesmo das universidades, o MEB fez traduzir, mimeografar e enviar a todas as “equipes de base” espalhadas de Minas Gerais para o norte e para o oeste, *O conceito de cultura*, de Leslie White e Beth Dillingham (2009), de cuja 1ª edição, de 1975, guardo um exemplar envelhecido até hoje. “Cultura” era, entre nós, leitores de Leslie White, de Paulo Freire e de Gramsci, um conceito essencial. E não apenas para “compreender o ser humano”, mas para ajudá-lo a transformar-se, e ao seu mundo de vida.

Muito antes de pensar e viver a antropologia como a *razão científica* própria a antropólogos, eu a vivi como uma *questão política*. Como uma das categorias centrais que deveriam aproximar e mobilizar militantes vindos das ciências sociais (mais sociólogos e cientistas políticos do que antropólogos), da pedagogia, de outras áreas da universidade e, em boa medida, do “mundo das artes”. Uma categoria do pensar e uma premissa do agir que por alguns anos uniu, no interior de uma frágil “frente ampla”, nascida também entre estudantes universitários, mais as práticas do que as ideias e ideologias de militantes cristãos da JUC e de revolucionários comunistas do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e, depois, de suas dissidências.

Expressões muito corriqueiras entre nós eram: “fazer Cultura Popular”; “militar através da Cultura Popular”; “estar engajado em Cultura Popular”. Escrita aqui tantos anos depois não estou certo de que elas traduzam com clareza o que pensávamos e buscávamos partilhar naqueles anos.



Figura 1. Brandão entrevista Manuelzão, do Andrequicé e personagem de João Guimarães Rosa, 1969 (autor não identificado. Acervo pessoal de C. Brandão. Tratamento da foto: Gilson Goulart).

Paulo Freire chamou de “bancária” a educação que oficialmente era então (e continua sendo) oficial e legitimamente praticada. Chamou de “libertadora” a que ele e seus companheiros propunham. E fez mais. Desde o seu livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987),¹ ele colocou a educação no coração da cultura e colocou a cultura nos braços da política.

Os “alfabetizando” reunidos ao redor de seu “método de alfabetização” viviam como um primeiro momento de seu trabalho de aprender-a-ler-e-escrever, realizando um exercício de memória ao redor das palavras e dos temas mais lembrados e falados em suas comunidades rurais. De conversas que cientistas sociais depois chamaram de “entrevistas” emergiam pela fala

¹ O livro foi escrito em 1968 e teve sua primeira edição brasileira pela Paz e Terra em 1974.

de camponeses analfabetos as primeiras “palavras” e “temas geradores”. Na forma original do método, antes da primeira “aula” ao redor de um “círculo de cultura” que se opunha à geometria hierárquica da sala de aulas e da “turma de alunos”, eram todos convidados a observar as figuras que, desdobradas em algumas “fichas de cultura”, deveriam ser dialogicamente decodificadas. E, de ficha em ficha, todo o cerne do que se conversava girava em torno a um aprendizado de que “eles ali naquele círculo”, assim como todos os outros humanos, eram “seres do mundo da cultura”. E, mais, quem quer que fossem, eram diferentes, mas não desiguais “criadores de cultura”. Ao decodificar a sucessão de fichas de cultura os alfabetizando deveriam, dia a dia, passar de uma reflexão cordial e naturalizada sobre a dimensão humana a partir da cultura a uma reflexão partilhadamente crítica a respeito de como a própria desigualdade entre culturas refletia um mundo que tocara às “pessoas do povo” transformar.²

Hoje, cinquenta e alguns anos depois dessa que, segundo alguns dos que a viveram ou a estudaram em suas origens, terá sido a mais ampla e mais criativamente consistente “ousadia cultural” no Brasil, as suas ideias e propostas estão algo esquecidas. E, ao se falar sobre relações entre a antropologia e a educação, penso que elas merecem bem mais do que a lembrança de um breve estudo.

Espero não estar exagerando ao recordar que talvez aquele tenha sido um momento quase único. Um momento em que, após abril de 1964 – e a ditadura militar em seus primeiros tempos, – um trabalho pedagógico-cultural destinado à “transformação de mentes, culturas e sociedades” inovou ideias e projetos de ação social de vocação popular através da pesquisa (o alvorecer da pesquisa participante); da educação (a educação popular) e de outras práticas “junto ao povo e em seu nome”. E assim também aconteceu com o “mundo da

² Faz alguns anos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) encomendou-me um livro sobre a vida de Paulo Freire, com quem eu trabalhei na Unicamp e “militei” entre várias viagens e alguns livros. Como já havia então biografias demais sobre Paulo, em várias línguas, acordamos em que eu escreveria uma biografia dirigida a professoras das escolas de acampamentos e assentamentos do MST e para as crianças “sem terrinha”. Uma primeira versão foi publicada nos cadernos da coleção Fazendo História e distribuída apenas dentro do circuito do MST (Brandão, 2001). Uma segunda, bem mais completa, foi publicada pela Editora da Unesp (Brandão; Freire, 2005) e está esgotada. Recentemente a Editora Expressão Popular publicou a “versão MST” com este nome: *A história do menino que lia o mundo* (Brandão, 2014). Lembro isto porque na segunda parte do livro todo o “Método Paulo Freire de Alfabetização” está desdobrado e detalhado, inclusive com as figuras de algumas “fichas de cultura”.

arte”, através do que se pensou, tramou, escreveu e realizou, em tempos em que boa parte de suas ações gerou poesia e música, teatro e cinema, e também autores-e-atores silenciados e presos, torturados e exilados, desaparecidos e mortos. Afinal, estamos celebrando ao longo destes anos o cinquentenário do 1º Congresso Brasileiro de Movimentos de Educação Popular (1962/2012); o cinquentenário das “40 horas de Angicos” (1963/2013), os 50 anos da encenação de *Morte e vida severina*, de João Cabral de Mello Neto, e inapagável repertório de “música de protesto”, entre Carlos Lira, Geraldo Vandré e os que vieram depois, entre Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda. E ainda os quantos anos passados do “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal, e, mais adiante, de algumas experiências contestatórias e colocadas sobre um palco, como o *Arena conta Zumbi*, o *Opinião* e *As aventuras de Ripiô Lacraia*. Em janeiro de 1964 o livro de leituras do programa de alfabetização do Movimento de Educação de Base é literalmente apreendido e aprisionado pela polícia do estado do Rio de Janeiro. Seu nome: *Viver é lutar*. De abril em diante será um tempo em que poetas, professores e pesquisadores sociais serão demitidos de seus trabalhos, presos, torturados, exilados ou mesmo mortos. Paulo Freire será um dos primeiros e Pedagogia do Oprimido será escrito já no exílio.

Devo lembrar também que entre os anos sessenta e setenta, o Brasil e, depois, a América Latina, geraram e difundiram “desde el Sur y desde abajo”, como costumam dizer argentinos e colombianos, alguns repertórios de teorias e fundamentos de ação social e práticas insurgentes e populares que provavelmente por uma primeira vez nos fizeram ser lidos e ouvidos com crescente atenção e intensidade no “Norte e no Primeiro Mundo”. Não foram poucos os educadores e cientistas sociais que vieram até nós, para aprender conosco o sentido de estranhas e ameaçadoras palavras, segundo a Organização dos Estados Americanos (OEA), o MEC/USAID³ e o Vaticano. Palavras

³ MEC/USAID: série de acordos produzidos, nos anos sessenta, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. A “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os MEC/USAID foram responsáveis pelo processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Esta e outras informações estão disponíveis em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm.

e propostas enunciadas como: “Cultura Popular”, “Educação Popular”, “Teologia da Libertação”, “Ligas Camponesas”, “Comunidades Eclesiais de Base” e, mais adiante, “Pesquisa-Ação-Participante”.

Lembro que com um poder de sobrevivência mais dilatado hoje em dia do que algumas teorias científicas, por todo o mundo permanecem vivas e mobilizam inúmeros congressos, encontros, simpósios e semelhantes, as heranças e presenças atualizadas da teologia da libertação, das comunidades eclesiais de base e os movimentos populares direta ou indiretamente delas derivados, como o próprio Movimento de Trabalhadores sem Terra, o MST, assim como da educação popular; do teatro do oprimido, das diferentes modalidades de pesquisas participantes.⁴

O que se lerá destas linhas em diante é mais uma narrativa acompanhada de textos de época do que uma análise crítica como aquelas em que você navega entre autores de 50 anos depois, para tentar interpretar o que teria acontecido em algum lugar, 50 anos antes. Poderia ser de outro modo?

5º Quando a cultura popular tornou-se Cultura Popular

Estávamos na virada entre os anos cinquenta e os sessenta. Nos mesmos momentos em que crescente e impositivamente teorias e propostas de trabalho do tipo “povo-e-governo” começavam, num tardio “pós-guerra”, a serem postas em prática por meio de programas pensados e vividos como “desenvolvimento” (“de comunidade”, “regional”, “nacional”, “socioeconômico”, “integrado”), ou como diferentes projetos dirigidos à “organização social”, ou mesmo a experiências de “promoção cultural”, surgiram no Brasil e, depois, ao longo de outras nações do continente, outras modalidades de imaginários,

⁴ Em 2014 estive em mais um dos incontáveis “Fóruns Internacionais Paulo Freire”, na cidade de Turim. Ele reuniu educadores e outros ativistas e profissionais de vários países e foi encerrado com uma palestra de Agnes Heller. Lembro que Paulo Freire, que nunca fez um doutorado acadêmico, é “doutor *honoris causa*” por 50 universidades do Brasil (a última foi a UnB, em cerimônia póstuma) e de todo o mundo, com mais presença nos EUA e na Europa. De outra parte, por todo o mundo repetem-se encontros, simpósios e congresso de alguma forma vinculados a alguma modalidade de pesquisa participante, como o Congresso Internacional de IAP anunciado para Cartagena de Índias, na Colômbia, em homenagem à memória de Orlando Fals Borda. Recordo que embora ausente de boa parte dos cursos universitários sobre metodologias de pesquisa científica, uma proporção entre 50% e 70% das dissertações e teses que examino sobretudo na área da pedagogia anuncia que a abordagem da investigação realizada tem a ver a ver com alguma vertente da “pesquisa participante”.

de ideias e de propostas de ações sociais através de organizações e movimentos de atuação direta junto às camadas populares. De uma atuação direta e, claro, na contramão dos projetos “oficiais”, de origem nacional ou mesmo internacional (Unesco, OEA, ONU) pensadas como práticas não apenas dirigidas “à promoção do povo”, mas politicamente devotadas “às frentes de lutas das classes populares”.

As iniciativas que desabrocham logo nos primeiros anos “dos sessenta” foram originadas, em boa medida, no interior ou em áreas de fronteira do mundo acadêmico, frente ao qual alguns ativistas populares e alguns artistas militantes guardavam uma prudente e compreensível distância. Dentre as subvertentes ideológicas de origem, podemos concentrar em duas as fontes de seus imaginários: uma vertente marxista, desdobrada internamente em algumas aguerridas tendências (ortodoxa, maoísta, trotskista e outras);⁵ e uma vertente “cristã de esquerda”, em boa medida originária da Ação Católica, e que veio a gerar, meses antes do golpe militar de 1964, a Ação Popular, o braço político (e depois armado) da mesma Ação Católica e, sobretudo, da Juventude Universitária Católica, a JUC.

Pessoas e agremiações reuniam-se como um dos vários *Movimentos de Cultura Popular* (MCP). Alguns deles realizados na prática através dos *Centros Populares de Cultura*, os CPC e, quase todos, repito, próximos ao mundo universitário e ao movimento estudantil.⁶ Com a linguagem bem própria da época, transcrevo alguns momentos em que a relação trabalho-e-cultura funda a própria realidade da experiência humana realizada como

⁵ Já professor em Goiás e a caminho de me tornar antropólogo na UnB, eu, um “militante da vertente cristã”, fiz de minha casa um “aparelho de Ação Popular” entre 1969 e 1971. Traduza do espanhol pelo menos dois pequenos livros de Mao Tse Tung, e “clandestinamente” levava os “estênceis” datilografados à Secretaria da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás, da qual era recente professor contratado, para gerar cópias que seriam levadas ao “Norte de Goiás” (hoje Tocantins) para um trabalho de organização popular e revolucionária de camponeses. Foram tempos em que a originariamente cristã Ação Popular viveu momentos intensamente marcado pelo maoísmo. Eu mesmo li Mao Tse Tung e Antonio Gramsci bem antes de começar a ler Boas ou Malinowski.

⁶ Indico a leitura do todo ou de partes do livro de Osmar Fávero (1983): *Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta* (com segunda edição em 2001). Vários documentos originais sobre a Cultura Popular foram ali reunidos, ao lado dos documentos pioneiros de Paulo Freire e de sua equipe do Nordeste. Praticamente todas as citações trazidas a este artigo foram tiradas desse livro, algumas identificadas por autores, outras por instituições. Trata-se de obra coletiva e de documentos, nem sempre com autoria definida e, nesses casos, adota-se aqui como referência, o organizador da obra, Osmar Fávero, com data da primeira edição, de 1983.

e através de uma história. Sem sermos então antropólogos, criávamos teorias de insurgência a partir de leituras fragmentadas vindas também da antropologia.

O homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, a compreende e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. Nesse sentido é que ele cria outro mundo, o mundo da cultura, do qual, por sua posição de criador, ele é sujeito, e é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura e da natureza. (Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte, 1983, p. 83).

Cultura é tudo o que o homem agrega à natureza; tudo o que não está inscrito no determinismo da natureza e que nela é incluído pela ação humana. Distinguem-se na cultura seus produtos: instrumentos, linguagem, ciência, a vida em sociedade e os modos de agir e pensar comuns a uma determinada sociedade, que tornam possível a essa sociedade a criação da cultura. (Movimento de Educação de Base, 1983, p. 78).

O trabalho de transformar e significar o mundo equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem. E, mais do que uma prática coletiva, como em certas espécies de animais, ele é culturalmente social. Em tempos em que uma forte e diferenciada tradição marxista fazia tanto a história quanto a cultura emergirem do trabalho, compreendia-se que é através e por meio dessa ação orgânica e socialmente necessária e motivada que uma sociedade historicamente seria edificada. E é através dela que o animal homem se converte em um ser humano, à diferença de todos os outros seres com quem comparte um mesmo planeta, um criador da cultura.

De igual maneira, também a consciência do homem – aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo – é o que lhe faculta transcender simbolicamente a um mundo naturalmente “dado” por uma antecedente natureza de que ele é parte e sobre o qual age, em direção a um mundo simbolicamente “construído”, como o resultado coletivo de uma ação – a palavra *práxis* seria então muito usada – que acompanha na e através da história o trabalho de homens e de mulheres. Um trabalho por meio do qual os seres humanos saltam do sinal ao signo e dele ao símbolo, agindo de maneira transformadora sobre o mundo que eles criam, na mesma medida em que interativamente agem sobre eles próprios, e se transformam. Assim, a consciência humana, produto do trabalho, é também construída no

processo da história e, como um pensar coletivo sobre o mundo através do trabalho, torna-se um pensar social *na* e *sobre* a história, produto e palco do trabalho e da cultura.⁷

As interações entre a pessoa humana e a natureza, assim como as que se realizam entre as pessoas umas com as outras – mediatizadas pela natureza através da cultura – não são somente sociais. Elas são socialmente históricas, e devido a uma dupla razão. Primeira: porque elas se constroem no interior do processo da história. Segunda: porque elas constroem a própria história, que não é outra coisa mais do que o trabalho humano destinado a criar e significar as diferentes dimensões de uma cultura, dentro e através da qual comunidades humanas habitam o “seu mundo”.

Ao transcender um mundo dado pela natureza e ao construir, material e simbolicamente um mundo de cultura, o homem se afirma, por sua vez, como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito da história.

Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo o da História e o da Cultura. (Freire, 1983, p. 101).

Ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do ser humano. São o seu substantivo. Mas não constituem ainda a sua essência. Pois são dinamicamente, dialeticamente – tal como a maioria dos autores dos anos sessenta preferia escrever – um momento do seu próprio processo ascendente, socializante e convergente de humanização.

⁷ Não desejo aprofundar aqui uma diferença entre pensadores e ativistas de vertentes marxistas que focavam no trabalho a matriz de todo o processo civilizatório e, por conseguinte, todo o acontecer da formação de dimensões pessoais de “consciência” e sociais de “cultura”. De outra parte, entre os ativistas cristãos e humanistas o “dado da consciência” era fundador de todos os processos seguintes, inclusive o próprio trabalho humano. Entre teóricos e militantes marxistas, e outros materialistas, e seus equivalentes tidos pelos primeiros como “hegelianos” ou “idealistas”, um olhar atento poderá entrever a pré-história próxima do que, entre outras, vieram a ser oposições teóricas presentes na antropologia até hoje. Lembro que o então polêmico “Manifesto do Diretório Central dos Estudantes da PUC do Rio de Janeiro”, era, de um lado e do outro tachado de “comunista” pela direita e de “idealista” e “hegeliano” pelos comunistas. O manifesto foi publicado em 1963 no livro *Cristianismo hoje*, organizado por Herbert José de Souza, o Betinho, e por Luiz Alberto Gomes de Souza (Souza; Souza, 1963).

Com uma ênfase bastante marcada pela ideia de história, como palco de toda a trajetória de humanização através do trabalho de criar cultura, toda e qualquer ação humana existe no tempo. Existe ao longo de sucessões de tempos concretos e é, portanto, conjuntural. Ela vale, em todas as suas dimensões e vocações, como algo determinado, entre condições dadas pela natureza e situações impostas por estruturas de vida, sentido e poder de uma formação social.

Pois a cultura que deveria “acontecer”, em princípio, como a realização da liberdade do homem sobre o mundo, na prática histórica de sua produção pode realizar-se como uma contingência da perda da liberdade de homens concretos, no interior de mundos sociais colocados sobre o domínio hegemônico de outros homens. Assim sendo, podem existir – e por toda a parte existem – condições estruturais de legitimidade e, ao mesmo tempo, de “ilegitimidade” de uma dada cultura. Ou de sua “autenticidade”, como os documentos da época preferem escrever.

A cultura é histórica. A iniciativa humana que cria a história é precisamente a cultura. *A história não é mais que o desenvolvimento do processo pelo qual se opera a mudança dialética da Natureza em Cultura, vale dizer, de mundo natural a mundo humano.* Logo, uma cultura a-histórica é um contra-senso. Em verdade, sendo o sujeito da história por ser o criador da cultura, as formas históricas das criações culturais devem situar-se na linha das exigências de realização do homem. Existem valores essenciais que a cultura deve encarnar em situações históricas infinitamente variáveis, justamente por serem valores constitutivos do ser-homem (sem estes a cultura é desumanizante e alienante).

Uma determinada cultura histórica é autêntica quando permite que tais valores se tornem carne e, por eles, a construção *de-um-mundo-para-o-homem*. *Nesse caso, a cultura se torna expressão autêntica da real consciência histórica do homem (do grupo, da nação, da época).* (Ação Popular, 1983, p. 17, grifo do documento original).

A oposição estrutural entre modos sociais de participação na cultura é o que explica a *cultura popular* (com iniciais minúsculas agora). No contexto das sociedades latino-americanas, essa seria então uma das faces visíveis da relação negada de uma humanizada e liberada “universalização da cultura”. Em sociedades regidas pela desigualdade, a exclusão e a hegemônica imposição de símbolos, saberes e significados de uma classe dominante sobre as

classes dominadas (subalternas, populares, etc.), o povo vive a experiência de uma cultura imposta, ao lado daquela que, em suas margens liminares de liberdade, ele logra criar como “sua cultura própria”.

Frente a uma *cultura dominante*, a *cultura popular* é uma *cultura subalterna*. E em tal sociedade desigual, tanto a cultura hegemônica dos dominadores quanto a cultura subalterna dos dominados configuram-se como culturas desigualmente “alienadas”. São culturas que tanto para o “senhor” quanto para o “servo” não espelham a realidade de um mundo em que ambos antagonicamente vivem, no sentido de que, de um lado e do outro, ambos não são capazes de “afirmar e expressar” relações universais e solidárias de reconhecimento entre os homens e entre as suas consciências. A cultura se constitui, ela mesma, então, como um instrumento de dominação entre sujeitos e entre grupos humanos. Eis então a cultura carregada de adjetivos, bem na contramão de como agora a antropologia prefere pensar uma cultura (quando a pensa ainda) “sem aspas”.

Sempre que um elemento da cultura passa a ser exclusivamente de um grupo humano ou de uma classe social, e que o internacionalismo universal da cultura é negado pelas condições concretas de sua apropriação pelo homem, a cultura é instrumento de poder e dominação de uns sobre outros. É uma cultura alienante, porque não é humanizante, já que nega o universal do homem. (Elementos de cultura são: *as idéias explicitadoras* e interpretadoras da realidade; os *valores* que se oferecem para a opção em liberdade; as *técnicas* de transformação efetiva da realidade, os *bens materiais* que dela resultam e que alimentam a vida do homem em níveis crescentes de bem-estar e segurança, etc.). Seu destino universal deve encarnar-se nas condições históricas concretas que permitem sua comunicação real aos homens pelos quais e para os quais se elabora: só assim a cultura é autêntica. (Ação Popular, 1983, p. 28, grifo do documento original).

Dito de outra forma, no interior de uma sociedade desigual e regida por uma diferenciada desigualdade que abarca todos os setores de uma vida social, das relações de produção de bens materiais às relações simbólicas de criação e comunicação de significados e valores, as culturas criadas e vividas por pessoas, grupos e classes subalternas são, elas próprias, regidas por uma autonomia social e simbólica restrita.

De acordo com os documentos dos MCPs dos anos sessenta, sob o poder simbólico de uma “cultura dominante”, a *cultura-que-o-povo-cria* traduz

a sua própria condição de objeto, na conjunção do que lhe é culturalmente imposto, com aquilo que ela ainda consegue representar como propriamente “seu”. Como uma “cultura dominada e alienada”, ela não expressa para os subalternos a realidade social através dos valores de uma ideologia – e um repertório de imaginários – autônomos de classe. Ela é uma cultura-*do*-povo, sem chegar a vir a ser uma cultura-*para*-o-povo. Ou, em outros termos, ela reflete uma “classe em si”, sem traduzir-se como uma “classe para si”.

De muitos modos e através de inúmeros artifícios de comunicação e de inculcação de ideias, tende então a ser realizado um trabalho contínuo de bloqueio e colonização de todas as “manifestações populares” que possam vir a expressar a sua própria condição de classe e, também, um horizonte histórico propriamente popular.

O domínio da *cultura erudita* sobre a *popular* é ativo. Ele mobiliza recursos, canais, meios, pessoas especializadas, grupos de controle repressivo e de propaganda, assim como de educação em suas múltiplas alternativas. Ele atualiza e recria técnicas, ele inova, amplia e testa suas estratégias, ele absorve, esvazia; retraduz, ressignifica e invade continuamente domínios e formas de expressão cultural do povo.

Ora, inserir a cultura na história e depois fazer a crítica histórica da cultura não representa uma descoberta dos movimentos de cultura popular dos anos sessenta. Mas tomar tal crítica como um ponto de partida ao propor um trabalho vivido como e na história, através da cultura, foi uma ideia de algum modo nova, e um tipo de diferenciada prática até então não realizada de maneira tão aberta e sistemática no Brasil.

Os MPCs, movimentos de cultura popular, partiam da denúncia da intenção de controle hegemônico e político que se oculta sob as vestes das propostas “oficiais” de trabalho social com o povo, assim como preconizavam uma presença alternativa de efeito político através de uma ação pedagógica de teor cultural. Tais experiências subordinavam a ideia de “desenvolvimento” à de “história”, e pensavam a história como o lugar cujo horizonte pessoal, social e alargadamente humano é a “libertação”. Entre as suas variantes eles diferenciadamente alteravam vocabulários. Substituíam “comunidade” por “classe”, “organização” por “mobilização”, “participação” subalterna no “desenvolvimento” por “direção popular” do “processo da história”, “mudança de atitudes” por “conscientização”, “educação fundamental” por “educação libertadora”, “desenvolvimento de comunidade” e “promoção

cultural” por “ação cultural” (revolucionária, em alguns documentos) realizada como e através de projetos e processos de instauração de uma múltipla “Cultura Popular”.

Se por toda a parte existe uma variada presença de uma “invasão cultural” do tipo erudito/dominante, sobre uma diferenciada *cultura popular*, uma sociedade regida pela desigualdade e pela oposição entre classes sociais deveria gerar insurgentemente uma ampla “ação” também cultural, como um múltiplo projeto de ruptura politicamente social frente à desigualdade, a injustiça e a marginalização de pessoas, comunidades e classes populares.

Esse é o momento em que as propostas de *Cultura Popular* da década dos sessenta propõem uma arrojada – e ilusória, ao ver de alguns – inversão no que então se pensava como sendo “o processo da cultura”. E era essa ação política de vocação cultural aquilo que os MPCs imaginaram ser a sua contribuição, no bojo dos movimentos e frentes de luta de que participavam “a serviço do povo” educadores e artistas “comprometidos”. Comprometidos com o quê? Comprometidos com um diferenciado – e não raro internamente conflituado – “projeto popular de libertação”. Algo que, no limite da prática, entre a teoria, a proposta e a ação direta, cada movimento buscava estabelecer de acordo com a sua ideologia e os seus projetos de “construção da história”.

Contra os usos intelectuais vigentes que tradicionalmente representam a *cultura popular* como “as tradições do povo”; como um folclore que não resulta *das* e nem espelha *as* relações de poder entre as diferentes categorias de seus autores/atores, os documentos dos anos sessenta investem, através de ações culturais que vão de uma “alfabetização conscientizadora”, à música de protesto, ao teatro, ao cinema, à literatura. E até com a ciência. Com algo que, enfim, almejava ativamente envolver artistas, pesquisadores, educadores, alfabetizadores, configurando no seu conjunto a proposta de uma *Cultura Popular* destinada a retomar a *cultura do povo*, com o objetivo de recriá-la *com* o povo, para conscientizá-lo *através* dela.



Figura 2. Eu festeiro de Santos Reis. Cultura popular, educação e militância (autor não identificado. Acervo pessoal de C. Brandão. Tratamento da foto: Gilson Goulart).

Uma sequência de passagens dos documentos que procuraram então propor uma alternativa política de uma *educação popular* – como dimensão de algo mais amplo, a *Cultura Popular* – poderá ser útil aqui. Ela servirá para permitir que falem os autores individuais e coletivos da época. Poderá ser útil também para acentuar – com a linguagem dos “tempos heroicos” dos MPCs, as variantes através das quais os principais conceitos que nos têm acompanhado aqui eram pensados e postos por escrito.

Não se trata de teorizar sobre a cultura em geral, mas de agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la.

O fenômeno da cultura popular, no Brasil, não surge somente como uma atitude, nem somente como consequência de uma análise. Surge como um movimento, isto é, como uma ação efetiva com objetivos determinados, que se cristaliza naturalmente em organizações – que pretendem uma cultura popular, que fazem cultura popular –, as chamadas organizações de Cultura Popular.

Tais organizações são assim chamadas, não porque sejam os sujeitos de uma cultura autêntica do povo, nem porque “levem o folclore ao povo”, mas porque pretendem agir no sentido da superação, pela sociedade, dos desníveis entre os diversos grupos sociais que a compõem. (Ação Popular, 1963, p. 23).

Para que não se transforme em cultura-para-os-trabalhadores, a Cultura Popular necessita ser uma totalidade que reúna dialeticamente dois pólos distintos e às vezes antagônicos: integrar os interesses imediatos do trabalhador individual com o interesse profundo e objetivo da classe trabalhadora e, nessa mesma dialética, unir os interesses particulares da classe trabalhadora com os interesses gerais de todo o povo. A cultura popular somente é totalidade quando se transforma em um processo que permita a livre expansão desta complexa rede em que se articulam, em interseções ricas e variadas, motivos subjetivos e possibilidades objetivas, propósitos de grupos e paixões individuais, meios disponíveis e finalidades ambicionadas... Em uma palavra, a cultura popular deve ser a expressão cultural da luta política das massas, entendendo-se por essa luta algo que é feito por homens concretos, ao longo de suas vidas concretas. (Estevam, 1983, p. 40-41).

Nossa luta interna de libertação vincula-se profundamente à Cultura Popular, que assume em um primeiro momento o sentido de desalienação da nossa cultura, sobrepondo a valores culturais estranhos aos nossos, outros criados e elaborados aqui. Esta é a tarefa fundamental da cultura popular, sobrepor nossa

cultura às culturas estrangeiras, sem perder de vista, evidentemente, o sentido universal, permitindo um processo de culturalização em que predomine a cultura brasileira. Em um segundo momento a cultura popular assume o caráter de luta, que junto à formação de uma autêntica cultura nacional, promove a integração do homem brasileiro no processo-econômico-social e político-cultural de nosso povo. Uma cultura popular que leve o homem a assumir o papel de sujeito da própria criação cultural, fazendo-o não só receptor, senão criador de expressões culturais. A tarefa “da cultura não é somente a de um meio político, como um trabalho de preparação das massas para a conquista do poder. Estaríamos reduzindo o sentido da libertação humana ao plano político e econômico. A tomada do poder revolucionário não esgota a cultura popular, ao contrário, abre o caminho para uma criação cultural autêntica e livre, ou melhor ainda, popular e nacional” (Fávero, 1983, p. 74).

O movimento de cultura popular surge no Brasil como reivindicação para opor-se ao tipo de cultura que serve somente à classe dominante. É, por sua vez, um movimento que elabora com o povo (e não para o povo) uma cultura autêntica e livre. O movimento de cultura popular se apresenta como um processo de elaboração e formação de uma autêntica e livre cultura nacional e, por isto mesmo, como uma luta constante de integração do homem brasileiro a nosso processo histórico, em busca da libertação econômica, social, política e cultural do povo. É, portanto, um movimento, por sua vez, de elaboração e de libertação. (Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte, 1983, p. 85).

Qualquer movimento de cultura deve ter como diretriz suprema e orientadora do conjunto de suas atividades, a deliberação de incorporar-se ao esforço comum desenvolvido pelo movimento popular em luta pelo alcance de seus objetivos. Este propósito primordial expressa-se essencialmente no projeto de transformação das condições culturais que tem desenvolvido o movimento popular, o que se verifica na medida em que essas condições deixam de ser adversas e passam a ser francamente favoráveis ao avanço do movimento popular. (Fávero, 1983, p. 213).

Em direção oposta à dos usos intelectuais vigentes, que tradicionalmente submetem a cultura popular “às tradições do povo”, ou a um folclore que não resulta das e nem espelha as relações de poder entre os seus diferentes tipos de produtores de cultura, os documentos dos anos sessenta investem com teorias e propostas de uma Cultura Popular em processo. Enfim, com “movimento”

que, sem perder as suas raízes populares, tenda a se transformar em uma militante “cultura de classe”.

A construção da história através de uma difícil reconquista da conciliação entre os homens, e da liberdade do homem como sujeito individual, e como toda a humanidade, exige, desde o ponto de vista dos movimentos de cultura popular, um trabalho político no interior do domínio da cultura, tal como pensada em seus documentos. Ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente e assertivamente político, haveria pela frente todo um amplo “trabalho popular” a ser realizado sobre a cultura e através da cultura. Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos opressores quando submetem os processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, é necessário gerar o tempo de um outro momento: o da conquista de um poder que recupere não só para o povo, mas para todos os homens, as dimensões perdidas das relações humanas do trabalho e da cultura.

A realização de tal momento de história exige que aquilo que somente aos olhos do ingênuo aparece como um domínio “natural” e “universal” entre as artes, as ciências, os símbolos e os valores “puros” deixe de ser o lugar do “puro” pensamento, como uma contemplação da cultura, e venha a ser recuperado como um lugar político de uma luta em nome de uma radical transformação social. Eis a razão da *Cultura Popular*.

Trocado em miúdos, nos termos dos anos sessenta isso pretendia significar o seguinte: há um espaço concreto de luta política que se realiza no domínio da cultura. Ele configura uma luta popular que agindo através da cultura participa da criação de sua própria liberdade. A cultura alienada é o solo onde floresce no oprimido uma consciência alienada. Essa consciência é um nevoeiro que o impede de ver e pensar a dominação tal como ela se reproduz e oprime. Ela é o que impede o povo de compreender sob que condições existe e, portanto, ela impede uma ação política a ser exercida contra ela própria.

Na linguagem bem peculiar dos documentos dos primeiros anos da década dos sessenta, essa evidência desaguaria no incentivar e instrumentalizar de modo conscientizador o povo, para que este se reorganizasse em torno aos “elementos de sua própria cultura”. Esse seria o processo de uma “conscientização popular” (palavras-chave então) através do qual o sujeito-povo haveria de se tornar um ator e autor crítico, pelo caminho de uma

reflexão que se traduza e se expresse coletivamente como uma autêntica “cultura de classe”.

É vocação dos movimentos de cultura popular assessorar o povo na tarefa de ele vir a tornar-se capaz de se tornar o construtor de uma “nova cultura popular” a partir de novas práticas políticas coletivas. Uma cultura agora despojada dos valores impostos, ilusórios, hegemônicos e dominantes, que refletem “para o povo” a lógica do polo de poder da sociedade.

Podemos considerar que se estava então trabalhando com uma expressão única para a qual podem ser atribuídos três sentidos. Cultura popular envolveria: a) a *cultura subalterna* das classes populares, por oposição à *cultura dominante* das classes dirigentes; b) as diferentes modalidades de um trabalho realizado conjuntamente entre educadores populares e grupos populares, dirigido à produção de “outra consciência”, de uma outra cultura e de uma outra ordem social; c) o resultado, nunca concluído, de tal trabalho, como uma retotalização de toda uma “cultura nacional”, sobre as bases de uma “cultura popular liberada”. Uma cultura, vimos já, que afirme a primazia do reconhecimento e da liberdade entre os homens, realizada em um primeiro momento como uma “cultura de classe”: a das classes populares. E, a seguir, como a cultura que permitindo vislumbrar o fim das relações antagônicas entre as classes sociais deveria, em uma sociedade igualitária e humanizada, realizar-se como uma “cultura universal”.

Portanto, a Cultura Popular tenderia a definir-se como a prática de uma relação de compromissos entre movimentos de cultura popular e movimentos propriamente populares, através da cultura. Deveria assinar-se como o projeto de realização coletiva de tal prática dialética e dialógica. Deveria tender a realizar-se, finalmente, como o processo e o produto de tal acontecer social.

6º Hoje, aqui onde estou agora, entre a vocação do antropólogo e a prática da educação popular

Narrei o que vi e vivi acontecer em tempos em que a educação pensou-se a si mesma e desejou realizar-se como e através da cultura. Começando este texto com o retorno de seres que alguns livros meus tornaram atores e autores e, depois, com confidências minhas, retorno a mim mesmo para encerrar o que escrevo.



Figura 3. Os novos livros do Brandão, “aprendente” e “professor de alguma coisa” (autor não identificado. Acervo pessoal de C. Brandão. Tratamento da foto: Gilson Goulart).

Hoje é um dia do final de novembro de 2016. Estou em Arraial da Ajuda, no sul da Bahia. Venho de um dia inteiro em dois assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em um deles há uma Escola

de Agroecologia e Agrofloresta. Nela encontrei reunidos cerca de 70 trabalhadores rurais e professoras de escolas do campo, que vieram de cinco estados do Nordeste para uma nova etapa de um “curso de formação de militante”. Algumas palavras ditas ou escritas entre a sala e as varandas onde grupos de participantes se reuniam durante alguns momentos para lerem e comentarem um mesmo texto, evoquei, 52 anos depois, rostos, gestos e palavras que não seriam muito diferentes dos que me acolheram “nessa trilha” quando eu era ainda um estudante, e muito antes de me tornar um antropólogo.

Quando me vi diante deles, convidado a dizer algumas palavras ao início de uma “tarde de trabalhos”, uma vez mais, me encontrei entre o educador popular de 1964 e o antropólogo de 1974. E tantos anos depois revisitei no que falei, entre outras tantas, algumas palavras que povoaram este escrito do começo ao fim e que ao longo dos anos ouvi e aprendi a dizer, ora em uma sala de aula de universidades, ora em cenários como o de ontem, no Assentamento Bela Manhã, no município de Prado.

Quase injustamente esquecido hoje, entre nós, quero encerrar este escrito entre ditos-quase-mitos, confidências e relatos de memórias, com a lembrança de um antropólogo. Um criador de ideias e de universidades que foi importante, talvez mais como um homem militante e um pregador de palavras insurgentes. Tal como ele, muitas e muitos de nós carregamos, não sei o peso, não sei se o destino de havermos sonhado, pensado e agido muito, e talvez realizado na prática muito pouco. Disse ele:

Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas.

O desabafo é de Darcy Ribeiro (1995, p. 263), e são palavras não muito diversas das que ouvi junto a Paulo Freire, a Florestan Fernandes e a tantas outras pessoas que, como eu, viveram os “anos sessenta” entre imaginários, trilhas e trabalhos sempre “na fronteira” entre a ciência e a prática política. Uma prática ontem e hoje realizada como educação e através do que imaginamos que era, e que poderia vir a ser, a cultura.

Referências

AÇÃO POPULAR. *Cultura popular*: documento 4: documento de orientação de ações políticas aos militantes. Rio de Janeiro, 1963. Mimeografado.

AÇÃO POPULAR. *Cultura popular*. In: FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular*: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 15-31.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. *Educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. *História do menino que lia o mundo*. 3. ed. Veranópolis: Iterra, 2001. (Coleção Fazendo História, n. 7). Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/FH \(7\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/FH%20(7).pdf)>. Acesso em: 29 set. 2016.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. *A história do menino que lia o mundo*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, C. R.; FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*: uma história de letras e palavras. São Paulo: Edunesp, 2005.

CENTRO POPULAR DE CULTURA DE BELO HORIZONTE. *O que é cultura popular – cultura popular*. In: FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular*: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 83-89.

ESTEVAM, C. *A questão da cultura popular*. In: FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular*: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 33-47.

FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular*: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização. In: FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular*: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99-126.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *Cultura Popular*: notas para um estudo. In: FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular*: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 77-81.

RIBEIRO, D. *O Brasil como problema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

SOUZA, H. J. de; SOUZA, L. A. G. de (Org.). *Cristianismo hoje*. Rio de Janeiro: Editora Universitária da UNE, 1963.

WHITE, L. A.; DILLINGHAM, B. *O conceito de cultura*. Tradução Tereza Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

Recebido em: 30/11/2016

Aprovado em: 21/12/2016

Resenhas

PEREZ, Léa Freitas. *Viagens textuais: da escritura da experiência na experiência da escritura*. Porto Alegre: Medianiz, 2016. 256 p.

Ana Paula Lessa Belone*

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

O princípio norteador das *Viagens textuais* se assenta no incontornável tema da escritura, elemento que conforma a tradição intelectual ocidental e que se encontra nas bases de constituição da própria antropologia moderna enquanto disciplina. É propriamente através da escritura que uma intrincada cartografia de palavras, de textos, de livros e de discursos é delineada pela autora durante seu percurso.

Em dois eixos que se articulam, o livro trata da escritura de si e do outro, cujo movimento é o da *escritura da experiência na experiência da escritura*. De tal modo que, em um primeiro plano, o que sobrevém é um tom declaradamente confessional, que mescla memória, lugares, perspectivas e amizades. Nesse sentido, a autora situa o ato de escrever na ordem do sagrado, ao mesmo tempo em que opera, seguindo a proposta de Giorgio Agamben, um exercício de profanação da “atividade mesma do autor, ou seja, ‘transformando o ato mesmo de conhecer e de escrever em paródia da vida mesma’” (p. 18).

Já o segundo plano é constituído por textos cuja matéria de reflexão se funda em outros textos perfazendo distintas camadas de autores e de obras que demarcam a trajetória intelectual e de vida da autora: Darcy Ribeiro, Pierre Sanchis, Jacques Derrida, James Clifford, Max Weber, os pensadores da Escola de Chicago, Claude Lévi-Strauss, Gianni Vattimo e Gil Vicente. A estrutura do livro se funda, portanto, a partir de uma escritura com tais textos e através deles.

A apresentação que a abre as *Viagens textuais* enuncia, por Bruno Reinhardt, que a escritura de Perez é “uma etnografia sobre a vida dos textos,

* Pesquisadora do Centro de Estudos de Religião Pierre Sanchis. Contato: anapaula.lessabelone@gmail.com

guiada por um determinado estilo de escritura dotado de uma ética e de uma temporalidade específicas: o que eu chamaria de uma forma festiva de luto” (p. 12). Assim dito, o livro expõe a relação intrínseca que há entre morte e escritura, seguindo o pensamento derridiano. Nessa relação, *grosso modo*, o texto uma vez produzido, passa a subsistir ao próprio autor, tornando-se recurso por meio do qual a linguagem se faz presente.

O próprio nascimento do campo disciplinar da antropologia está ancorado nessa questão, ao assentar-se no resgate escrito da cultura oral de outros povos frente ao contexto de ampliação dos domínios coloniais. Contudo, ao tomar para si a autoridade discursiva da cultura do outro através do texto, no que Clifford denominou de *alegoria do resgate*, a antropologia obtém dela apenas os retalhos.

De modo distinto àquela operada pelo resgate, a perspectiva que Perez busca imprimir em sua obra vai ao encontro, nos rastros de Marcel Mauss, a uma “escritura dadivosa”, optando, “ao invés de meramente resgatar fragmentos pertencentes a outros tempos, trazê-los à vida, ao centro da vida do Ocidente, uma estratégia transgressora” (p. 14).

Antes de adentrar propriamente nos capítulos, a autora procede com uma nota de advertência ao leitor, sempre chamado à participação ao longo da obra, a respeito do conteúdo e da forma que orientam a produção textual, por exemplo, através do uso de galicismos, das longas notas de pé de página e das citações livres e diretas dos autores com os quais dialoga. É com essas técnicas, portanto, que Perez diz bordar seu *lencinho de amor*, em referência ao chamado lenço dos namorados, um artefato da cultura portuguesa produzido a partir de tecido de linho ou algodão e ricamente bordado em estilo livre com versos de amor.

Constituído por textos apresentados sob a forma de palestras, de mesas-redondas ou de artigos publicados em periódicos, as *Viagens textuais* abarcam um total de sete capítulos. O capítulo 1 se desdobra no diálogo com a escritura de Darcy Ribeiro, notadamente de sua obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (Ribeiro, 1995), tratando “o material tal como ele se apresenta ao longo do livro” (p. 30), ou seja, examinando-o como múltiplos livros dentro de apenas um, sendo a uma só vez um panorama sobre a formação e configuração do povo brasileiro, uma declaração política e um legado intelectual (p. 30-31).

O capítulo 2, produzido em coautoria com André Tavares dos Santos, é composto de uma escritura que busca percorrer em profundidade a escritura

de Pierre Sanchis, através da sua tese de doutorado, o clássico *Arraial, festa de um povo: as romarias portuguesas* (Sanchis, 1983), obra fundante de sua antropologia, e ponto de partida para pensar questões centrais da disciplina tais como: permanência e mudança, tradição e modernidade, estrutura e história, através da análise das festas de romaria.

A escritura do terceiro capítulo do livro propõe refletir sobre dois horizontes analíticos a respeito do fenômeno urbano no Ocidente moderno, a partir das proposições de Max Weber e dos pensadores da Escola de Chicago. Tal enfoque, que compõe as argumentações teóricas da tese de doutorado da autora, é tratado “enquanto duas possibilidades analíticas e interpretativas de abordar a cidade, nas quais a sociologia e a história se encontram de um modo admirável” (p. 65).

Sendo um texto produzido junto a Bruno Reinhardt, o capítulo 4 é o que aborda mais propriamente a temática da escritura ao estabelecer como questão o foco que é conferido ao caráter escritural da etnografia nos debates antropológicos contemporâneos. Para tecer tal discussão, os autores se sustentam, então, em dois autores cujas considerações sobre o tema são exemplares: James Clifford e Jacques Derrida; sendo a explanação fundamentada a partir da abordagem deste último autor sobre o texto “Lição de escritura” de Lévi-Strauss.

Lévi-Strauss volta a ser objeto de reflexão no quinto capítulo, onde Perez desdobra sua escritura sobre o texto *O suplício de Papai Noel* (Lévi-Strauss, 2008), colocando o foco “na textualidade própria do texto seguindo os passos de sua construção e de sua argumentação” (p. 114), que se assenta na análise dessa festividade natalina, especialmente no contexto do pós-guerra francês, no qual sobrevieram inevitáveis mudanças nos costumes.

Por sua vez, o capítulo 6 é dedicado à escritura do filósofo Gianni Vattimo, especialmente de sua obra *Acreditar em acreditar* (Vattimo, 1988), na qual Perez expõe o argumento do autor a respeito da religião na contemporaneidade que, em linhas bastante gerais, gira em torno da ideia da existência de uma ligação intrínseca entre a finitude da metafísica e o princípio cristão da *kenosis* – a encarnação de Deus em Cristo – que conduz a um processo de enfraquecimento (secularização) (p. 131, 139, 141).

Sendo o único texto inédito da publicação, o sétimo e último capítulo é aquele de maior acento pessoal e versa sobre o *Breve sumário da história de Deus*, da autoria de Gil Vicente, com o qual a autora se deparou após assistir a uma montagem teatral desse autor natalino durante sua estadia em Lisboa no

ano de 2010. Os elementos que demarcam essa reflexão sobre o texto vicentino se fundam, portanto, na experiência de si, no espetáculo e na vida, além da própria *Súmula da programação do Teatro Nacional D. Maria II*, “uma espécie de breve *curriculum vitae* de cada personagem e do ator que a encarna; provocando um belo efeito de indiscernibilidade ator-personagem” (p. 166).

Ao fim do trajeto das *Viagens textuais* fica manifesto, através de uma escritura de forte cariz festivo, logo viva, de Léa Perez, que “o mundo nunca esteve atrás das palavras, o mundo foi e é constituído pelas palavras, afinal no princípio era o verbo” (p. 184); e que o texto, apenas aparentemente morto, nunca esgota completamente sua capacidade de com ele aprender e por ele ser apreendido.

E findo o percurso, nada mais vívido para o leitor do que ser convidado a compartilhar com a autora, já nas derradeiras páginas da obra, de seu “Da Vírgula e suas versões”; uma história de família que compõe suas reminiscências infantis, e que desvela uma narrativa que atravessa, tal como uma viagem, diferentes gerações e glosas.

Referências

LÉVI-STRAUSS, C. *O suplício de Papai Noel*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANCHIS, P. *Arraial, festa de um povo: as romarias portuguesas*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

VATTIMO, G. *Acreditar em acreditar*. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

MEDEIROS, Flavia. *Matar o morto: uma etnografia do Instituto Médico-Legal do Rio de Janeiro*. Niterói: EDUFF, 2017. 221 p.

Rômulo Bulgarelli Labronici*

Universidade Federal Fluminense – Brasil

Seria a morte o fim absoluto? Segundo a obra da antropóloga Flávia Medeiros, não necessariamente. Em seu livro intitulado *Matar o morto: uma etnografia do Instituto Médico-Legal do Rio de Janeiro*, fruto de um trabalho etnográfico elaborado inicialmente como dissertação de mestrado, a autora nos leva a pensar a morte, não como o fim, mas como o ponto de partida para compreender como um fenômeno “natural” se torna cultural por meio de uma série de processos institucionais que expressam distintos significados de um corpo sem vida.

Aqui, a autora discute como uma instituição da burocracia público-estatal, submetida à polícia, exerce o controle sobre corpos sem vida e como esses corpos são transformados em *mortos* pela burocracia. Para isso, adentra no cotidiano do Instituto Médico-Legal Afrânio Peixoto (IML), destacando a prática de trabalho com cadáveres, para então entender como os registros públicos lá produzidos se relacionam com a produção de verdade sobre os mortos. Os exames dos corpos e a produção de registros têm como objetivo revelar a causa da morte, a identificação civil do cadáver e, concomitantemente, produzir informações sobre a morte, isto é, o IML dá prosseguimento à morte à medida que a define. Assim, é a morte que dá vida a esta estrutura que se organiza através dos saberes da medicina, da polícia, do direito e da medicina legal; saberes que conformam o esquema básico da vida burocrático-institucional.

Para além de uma atribuição do IML, a morte é um acontecimento ao qual cada cultura atribui significados próprios. Suas relações encontram-se presentes nas sociedades e fazem com que ela e as maneiras de lidar com ela sejam particulares a partir de significados construídos. Enquanto tabu, a morte

* Pesquisador do INCT-InEAC (bolsista CNPq). Contato: romulolabronici@gmail.com

ocupa nos sistemas de classificação o lugar de impureza e do perigo (Douglas, 2010), principalmente através da figura do cadáver. Entretanto, argumenta a autora, a morte no IML é tratada segundo formas disciplinares de dominação dos corpos inseridos nos processos de construção das homogeneizações dos indivíduos pela violência simbólica (Bourdieu, 1994) e pela normalização (Foucault, 2007). A utilização de tal argumentação teórica possibilitou enxergar a morte como uma imposição da vida sobre os indivíduos, isto é, enquanto mecanismo de poder que deixa marcas no espaço social.

Para além disso, a morte marca seu lugar no tempo e reivindica a sua importância. Nesse sentido, ela é um acontecimento do fenômeno da vida que marca a história e, conseqüentemente, a estrutura social (Sahlins, 1990), estando presente na sequência cronológica e lógica da vida. Assim, ela é um acontecimento dos vivos, ao mesmo tempo em que é um evento potencialmente transformador e desafiador da estrutura a partir do inesperado.

Aqui, o par “vida” e “morte” é acionado de modo indissociável através do controle da sociedade sobre os indivíduos e seus corpos. Desse modo, a autora destaca o papel do saber médico e do poder do Estado. O primeiro se apresenta como um conhecimento disciplinado discursivamente que objetiva o discurso do corpo natural e tem como estratégia biopolítica (Foucault, 2007) o controle e a normatização dos corpos. Já o segundo é caracterizado pelo controle do Estado, através de sua forma jurídico-policial, exercido sobre os corpos mortos enquanto corpos de indivíduos. A burocracia pública expande seus limites de ação e de controle marcando os mortos através dos registros correntemente produzidos no exercício do controle das funções do IML.

Esse lugar é assim apresentado pela autora como um espaço privilegiado para observação de tais questões, não apenas por possuir formas de controle médicas e policiais, mas por ser o local onde a morte ocorre. Lá os corpos encontram a morte, por meio da medicina, da polícia, da justiça e da medicina legal, e se transformam em mortos, sendo o IML a caixa-preta das vítimas fatais da cidade do Rio de Janeiro, onde nenhum morto ingressa por acaso.

Ao adentrar no IML, os mortos realizam os atos de instituição (Bourdieu, 2008) da morte nos registros públicos. Caminhos que levam cadáveres em mesas por corredores, ao mesmo tempo em que constroem os procedimentos médico-legais e burocráticos. Caminhos estes que, após cruzados por corpos sem vida, constroem mortos. Assim, a partir da descrição das trajetórias dos corpos e dos papéis, a autora analisa as práticas de seus interlocutores e como

a institucionalização da morte possibilita a existência de uma burocracia pública que determina e institui um corpo como “morto”. *Matar o morto*, nesse sentido, significa construir a morte a partir de categorias próprias; transformar o corpo sem vida em um morto com *causa mortis* definida em termos médicos. Por outro lado, os peritos do IML buscam conclusões, a partir das rotinas médico-legais e cartoriais, que dão vida aos mortos na medida em que os identificam e classificam suas mortes.

Além dos elementos estruturantes do IML a autora apresenta como a experiência (dela e de seus interlocutores) afeta o cotidiano do trabalho com a morte. Com um trabalho de campo minucioso e consistente, a autora realiza uma descrição sensorial desse universo. O tato, o olfato, o paladar, a visão, a audição e o afeto correspondem às experiências marcadas no próprio corpo. Seja pela presença mesma do corpo, seja pelo odor que marca o tempo e o espaço no IML ou pelo uso de metáforas que remetem a um “banquete”.

O ato de “ver cadáveres” com suas entranhas sendo expostas, medidas e pesadas na *necropsia* estabelece o tom do trabalho e deixa claro que poucos seriam os antropólogos dispostos a se aventurar em um campo como esse. Não apenas pelo conteúdo gráfico e violento da observação, mas pelo que a ideia de morte representa em nossa sociedade, na qual mortos são representantes da desordem na classificação sistêmica. Além disso, há a questão do cheiro, que é um dos principais motivos de repúdio e curiosidade. O cheiro é tema de conversa entre os funcionários do IML, e os odores que habitam seus corredores ativam a memória dos que circulam por ali. Como afirmou um de seus interlocutores: “Ver morto a gente acostuma, mas o cheiro mexe com a gente diferente... nem sempre tem como controlar” (p. 154). Ainda, a atenta observação dos exames necrópsicos evidenciou uma série de categorias ou metáforas que remetem ao universo alimentar. O cadáver chamado de *presunto*, a *bandeja*, a *mesa*, a *carne*; as palavras e expressões utilizadas pelos policiais, como um universo de metáforas, remetem e evocam o campo semântico de um banquete, dos alimentos, da comida.

Ao longo do texto é possível observar como a presteza e o cuidado nos procedimentos podem caracterizar o respeito ou a punição com o morto. Com uma organização textual em capítulos intitulados “esqueleto”, “carne e sangue” e “espírito”, o livro se torna a representação metafórica de um corpo vivo, no qual a autora produz uma etnografia refinada sobre o cotidiano da instituição. Flavia Medeiros encerra seu texto com epílogo referente ao *atirador*

de Realengo, um jovem que invadiu uma escola no subúrbio carioca e matou mais de 12 pessoas, na maioria mulheres, e se suicidou em seguida. Ao perscrutar os diversos sentidos atribuídos aos mortos, a autora nos faz lembrar, com um trabalho de fôlego, consistente e de indiscutível originalidade, como os tratos envolvendo os procedimentos no IML denotam formas de continuidade social dos *mortos* e permitem que a instituição produza diferentes *mortos* e estabeleça seu lugar social mesmo após a morte.

Referências

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

BOURDIEU, P. *A economia de trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DOUGLAS, M. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAHLINS, M. *Ilhas de história*. Rio e Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

URIARTE, Urpi Montoya; MACIEL, Maria Eunice (Org.). *Patrimônio, cidades e memória social*. Salvador: EDUFBA: ABA, 2016. 405 p.

Renan Giménez Azevedo*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

A vivência das pessoas na cidade relaciona-se, de uma forma ou de outra, com as memórias ativadas pelo patrimônio local, sejam essas pessoas transeuntes *blasés*, sejam aqueles que vivem da cidade pelo comércio, moradia, comensalidade e outras formas onde as ruas são palcos dessas relações. Enquanto resultado da colaboração de profissionais e alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia (PPGA/UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAS/UFRGS), *Patrimônio, cidades e memória social* é uma coletânea de etnografias e ensaios que busca discutir temas da antropologia urbana em diversas abordagens. Devidamente apresentado por Ruben Oliven, que retoma a urbanização recente do país, a obra traz 17 textos organizados em três partes que ordenam a leitura para debates sobre como a memória social pode iniciar processos de patrimonialização e seus reflexos na cidade.

A primeira parte do livro é dedicada a cinco etnografias que discutem as formas de leitura dos espaços urbanos, além de uma revisão crítica da teoria de como ler a rua e as ruas. No texto de abertura, Urpi Uriarte explica como as imagens mentais e memórias coletivas da urbanidade são formadas, inclusive a ideia de uma cidade plana, projetada para a circulação viária, ainda que a cidade possua um terreno completamente irregular (p. 29). Além disso, a autora retoma as concepções de Gilberto Freyre e Roberto DaMatta sobre a relação da rua e da casa no Brasil. Importante notar que tais noções de público e privado não se limitam às relações brasileiras de rua e casa, mas também ocorrem

* Pesquisador associado ao GAEP/PPGAS. Contato: rga.relint@gmail.com

em Cuba, onde essas fronteiras borram ainda mais por conta do turismo sexual (Alcazar Campos, 2010). Na primeira etnografia dessa seção, Cíntia Müller e Edmundo Machado Júnior apresentam como o processo de territorialização é vivido por taxistas e quilombolas em Porto Alegre e em Salvador: enquanto os primeiros criam raízes observando a demanda urbana, os segundos buscam reconhecimento e a permanência em seus territórios. Outra luta por espaço, mas com outros atores, é apresentada por Juliana Mesomo e Arlei Damo na etnografia que descreve a resistência das famílias que embatem com o Estado ao recusarem-se a deixar suas moradias em detrimento das obras da Copa do Mundo de 2014, reificando os vínculos com o local. No quarto texto da Parte 1, Ana Luiza Carvalho da Rocha e Cornelia Eckert trazem uma etnografia visual de um bairro, antes pujante e industrial, atualmente acolhendo economias do terceiro setor: uma demonstração de como a economia impacta na paisagem urbana ao longo das décadas. O capital imobiliário e as ações do Estado também são debatidos por Ordep Serra ao desvelar o processo de abandono e a relativização de prioridades que atendam aos construtores e empreiteiras em Salvador, durante a Copa do Mundo de 2014. Finalmente, Lorena Volpini demonstra como o imaginário persiste nas populações das palafitas do bairro de Alagados, em Salvador, uma vez que essas memórias fazem parte da identidade local, tornando-se, também, uma forma de resistência.

A segunda parte do livro é composta por críticas aos processos de patrimonialização, em especial aqueles praticados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), onde os técnicos da entidade ignoram certos aspectos antropológicos em suas decisões. Essa situação é bem discutida nos textos, assim como os impactos de tais posturas. Como um primeiro exemplo, Antônio Passos apresenta o conturbado processo de tombamento do Saveiro Sombra da Lua, onde a “comunidade saveirista” não foi devidamente ouvida, desconsiderando os fazeres e saberes durante a patrimonialização. Breno Trindade também traz uma etnografia que demonstra o descaso do Iphan com o saber local e, especificamente, os limites de um território durante o tombamento do samba de roda do Recôncavo baiano. Larissa Guimarães também traz críticas ao instituto, onde o processo de inventariação dos ofícios no Centro Histórico de Belém não apresenta um plano para evitar o desaparecimento de atividades que podem ser extintas. Em outra abordagem, agora crítica ao método, Fernando Firmo demonstra como a antropologia visual pode ser usada como um processo de legitimação e documentação de expressões culturais.

No já citado texto de abertura de Uriarte, a autora diz que “o comércio de víveres torna essa rua um espaço familiar, onde se para, se fica, se conversa, e não apenas se passa” (p. 44) para explicar a “alma da rua” e o pertencimento que as pessoas têm com a cidade. Sobre o viver a cidade, a Parte 3 do livro possui sete textos que, por sua vez, são distribuídos em três categorias: antropologia da alimentação, dos objetos e da religião. Os textos sobre alimentação se iniciam com a etnografia de Maria Giraldo sobre a *chicha*, uma bebida colombiana de milho moído fermentado, originalmente com propósitos ritualísticos e atualmente com estigmas e preconceitos por parte da sociedade. Helisa Castro etnografou as relações de solidariedade e comensalidade em uma cozinha comunitária de um “lixão” em Porto Alegre. Ana Cláudia Minnaert apresenta um texto sobre a culinária diaspórica chinesa em Lima, Peru, como uma forma de adaptação dos imigrantes, bem como a integração com a urbanidade. Fechando o bloco sobre alimentação, Maria Eunice Maciel discute e desconstrói a ideia do que é típico, usando as relações de feijão e feijoada pelas pessoas. A respeito da antropologia dos objetos, Aline Rochedo apresenta “o Vestido”, com “V” maiúsculo, para falar das relações entre as pessoas que se envolveram na produção da vestimenta apresentada. Os últimos dois capítulos, sobre a antropologia da religião, abordam religiões de raízes africanas. Marlon Passos problematiza como o tombamento de um terreiro de candomblé na Bahia afeta a identidade étnica-racial, especialmente sobre o registro das práticas ritualísticas. Finalmente, Mariana de Moura observa como a produção jornalística afeta a construção do imaginário da umbanda em Salvador.

Ao longo do livro, diversos temas são recorrentes nos textos apresentados. Cito três em especial: a territorialização, a gentrificação e a relação Estado-comunidade nos diversos processos (tombamento, construções, etc.). Sobre o primeiro aspecto, Deleuze e Guattari já discutiram largamente sobre o agenciamento na formação dos territórios (Haesbaert; Bruce, 2002). Considerando que “a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, [...] e a reterritorialização é o movimento de construção do território” (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 15), deve-se observar se esses movimentos são forçados pela relação Estado-comunidade, como nos processos de patrimonialização ou nas intervenções para as obras da Copa do Mundo de 2014, o que também promoveria os processos de gentrificação (Mascarello, 2016).

Uma última consideração a ser feita é sobre a necessidade de estar em campo para saber do que se decide, algo que foi ausente nos processos do Iphan mencionados no livro. Urpi Uriarte, novamente no primeiro capítulo, diz que “é preciso, pois, ‘descer’ às ruas, se jogar nas ruas, para aprender a vida social delas” (p. 48, grifo meu). Afinal de contas, etnografar a cidade do alto de um prédio não é tão diferente das pesquisas de gabinete do século XIX.

Referências

ALCAZAR CAMPOS, A. “Jineterismo”: ¿turismo sexual o uso táctico del sexo?. *Revista de Antropología Social*, Madrid, n. 19, p. 307-336, 2010.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *Geographia*, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2002. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/74>>. Acesso em: 15 maio 2017.

MASCARELLO, R. P. *Cidades à venda: a produção capitalista do espaço e do direito no contexto da Copa do Mundo de 2014*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. *As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 2013. 304 p.

Isabelle Brambilla Honorato*

Universidade Federal do Amazonas – Brasil

Diversidade sexual e religiosidades cristãs: embates discursivos e subjetividades na esfera pública e privada

As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil, escrito pelos antropólogos Marcelo Natividade e Leandro de Oliveira, é fruto de suas pesquisas etnográficas sobre homossexualidade e religião.

O livro elucida os embates travados na esfera pública e privada entre duas importantes esferas da vida social: religião e sexualidade, tendo como foco a experiência das igrejas inclusivas.

De modo geral, os autores buscaram aclarar as relações entre religião e sexualidade no Brasil atual, colocando em discussão a construção da cidadania da população LGBT e as respostas religiosas a essas construções. O objetivo do livro, portanto, é discutir a questão da mudança social relacionada ao reconhecimento da diversidade sexual e o modo como as diferentes instituições religiosas dão respostas a essa mudança.

“Os caminhos metodológicos da pesquisa” e construção do livro são tecidos no capítulo inicial de mesmo nome, no qual os autores apresentam a metodologia empregada na pesquisa, expondo as diferentes técnicas qualitativas combinadas. No que se refere ao levantamento e revisão bibliográficos foram privilegiadas a produção recente e as pesquisas documentais em *sites*, *blogs* e páginas da internet com conteúdos religiosos. Na interpretação de dados, a análise de biografias foi técnica muito proveitosa para olhar para as

* Doutoranda em Antropologia Social. Contato: isahonorato@hotmail.com

dinâmicas de mudança social. Os dados obtidos apresentaram-se como um universo heterogêneo, que necessitou esforço dos autores para apresentar “vozes dissonantes e a perspectiva das sexualidades policiadas, de sujeitos periféricos, bem como suas estratégias de resistência, deslocamentos e disjunções” (p. 38).

O segundo capítulo, denominado “Diversidade sexual e religião: a construção de um problema”, apresenta um apanhado da literatura sobre as relações entre diversidade sexual e religião, especialmente no que se refere às bibliografias do campo das ciências sociais. As primeiras literaturas dessa área apontam para a rejeição à homossexualidade por segmentos religiosos, em especial católicos e evangélicos; em contrapartida os cultos afro-brasileiros são retratados como universos mais flexíveis à homossexualidade.

O terceiro capítulo, “Diferenças indesejáveis: reinventando a ‘ameaça homossexual’ em tempos de cidadania LGBT”, aponta para as reconfigurações desse cenário introduzidas com a emergência das ditas “igrejas gays”. Nesse capítulo os autores apresentam os discursos sobre a diversidade sexual ancorado por atores e instituições cristãs. Com relatos etnográficos contundentes, revelam que a visibilidade e mobilização política das minorias sexuais ameaçam as fantasias de poder e de identidade cultivada nos discursos, que, por um lado, pretendem orquestrar consensos que deveriam ser universalmente difundidos e aceitos e, por outro lado, trata-se, se não da defesa de interesses, ao menos da manutenção de privilégios exclusivos a pessoas às quais é atribuída a identidade heterossexual em detrimento dos direitos sexuais e reprodutivos da minoria LGBT.

As igrejas autodenominadas “igrejas inclusivas” são o foco do quarto capítulo, cujo título é “Contra o monopólio heterossexista do poder religioso: grupos e igrejas inclusivas”. Nesse capítulo os autores apresentam as diferentes nuances das percepções sobre a população LGBT no campo religioso brasileiro, explorando dados da pesquisa na esfera pública e etnografia de cultos e outros eventos. Revela-se que a pluralidade interna do segmento inclusivo é destacada nos múltiplos discursos forjados no seu interior, comportando mediações, rupturas, continuidades e novas construções. As falas evidenciam o modo pelo qual a diversidade sexual é significada nos cultos, demonstrando a dissidência em relação às igrejas convencionais.

No quinto capítulo, “‘Nós amamos os homossexuais’: algumas perspectivas pastorais de ‘acolhimento’ a pessoa LGBT”, Natividade e Oliveira se

aprofundam no exame dos discursos de “acolhida” proferidos no universo evangélico conservador. Demonstram-se os aspectos de regulação da sexualidade e do controle das condutas dirigidos às travestis, *gays* e lésbicas. Nesse sentido, dissociam o “pecador” do “pecado”, como apontam os autores, fazendo com que o discurso sobre acolhida opere com juízos morais sobre as pessoas LGBT, trabalhando na “transformação” dessas pessoas para salvação. Os autores apontam ainda essa estratégia como ação micropolítica de resistência às transformações contemporâneas que demandam uma maior visibilidade da diversidade sexual.

“O poder religioso e as pessoas LGBT” é tema do sexto capítulo, no qual os autores refletem sobre as formas de socialização nos ambientes religiosos e como essas formas podem ou não ensejar processos de estigmatização. Através das trajetórias religiosas e afetivo-sexuais de entrevistados, exploram as situações de interação e como os aspectos da construção da subjetividade são impactados pelos valores e pertencimento religioso.

No sétimo capítulo “Deus ‘transforma’ ou Deus ‘aceita’? Negociações e mediações na passagem às igrejas inclusivas”, Natividade e Oliveira discutem as alternativas religiosas, cujas normas não interdita o exercício da sexualidade: as “igrejas inclusivas”. São apontadas como uma inovação no campo religioso brasileiro e se caracterizam por conciliar a religiosidade cristã e a vivência da homossexualidade (p. 215). Elas oferecem um contraponto no qual é possível perceber e problematizar dilemas de constituição das identidades LGBT vivenciadas em contextos religiosos, onde mediações e tensões entre idiomas culturais distintos são polarizados entre as noções de transformação e aceitação. Esse capítulo constitui-se como uma colaboração importante no que se refere à constituição da subjetividade de uma parcela da população LGBT, cuja adesão a cultos religiosos é dimensão essencial da vida (p. 242).

As “Convenções culturais, relações familiares e orientação sexual” são tema do oitavo capítulo, de mesmo nome. Nele são elucidadas questões referentes às relações familiares, subjetividade, religião e convenções culturais sobre a sexualidade. Focados principalmente nas concepções sobre diversidade sexual e religião das mães de fiéis homossexuais que frequentavam os cultos, os autores sugerem que se produz uma mediação entre a perspectiva religiosa cristã hegemônica sobre a homossexualidade e sua própria visão de mundo. Um dos exemplos é a percepção de que a igreja inclusiva afasta seus

membros do “mundo”.¹ O cuidado com o filho e a manutenção do vínculo filial, prescrição cultural do cuidado materno, engendra atitudes e discursos de aceitação por parte das mães que foram entrevistadas nas pesquisas dos autores. Nesse sentido, os autores colaboram para a melhor compreensão das atuais dinâmicas das relações entre adesão religiosa e experiência no campo da sexualidade, trazendo uma gama de discursos de distintos atores que ilustram dilemas e soluções complexas.

“À guisa de conclusão”, constante no nono capítulo, traz um resumo geral dos temas abordados no livro, buscando refletir em que medida a religião reproduz estigmas ou colabora para a construção de discursos positivos em face da diversidade sexual. Os diferentes capítulos postulam a existência de idiomas culturais e práticas sociais religiosas que se tensionam com a visibilidade recente da diversidade sexual.

O livro de Natividade e Oliveira traz à tona os embates entre os discursos religiosos hegemônicos e os novos discursos frente à atual visibilidade da população LGBT, apontando a construção de um novo problema social que é a homofobia, revelando que muito ainda deve ser feito para desvelar lógicas opressoras no contexto contemporâneo brasileiro, que, por repetidas vezes, aparecem sob o véu da bondade e do cuidado (p. 283).

¹ A categoria “mundo”, acionada principalmente por religiosos cristãos, se refere à ideia de que fora da igreja o fiel está “no mundo”, sujeito a práticas consideradas denegritórias, como fazer uso de bebida alcoólica, fumo, práticas sexuais não heterossexuais e fora do casamento (no caso da igreja inclusiva essa prática poderia “corresponder” à relação de homossexuais com parceiros que não sejam namorados ou casados), ter sociabilidade noturna em festas e boates, entre outras práticas.

HEKMAN, Susan. *The feminine subject*. Cambridge: Polity Press, 2014. 228 p.

Bruna Klöppel*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Nesse livro, Susan Hekman¹ argumenta em prol de uma releitura do desenvolvimento da teoria feminista a partir da revisão de autoras já bastante reconhecidas. Inicia com um capítulo sobre Simone de Beauvoir, lendo-a como aquela que colocou a questão que tem orientado a teoria feminista até hoje: o que significa ser mulher? Sua intenção é demonstrar que, ao inserir a “problemática da mulher” em uma tradição filosófica masculinista, Beauvoir evidenciou a necessidade de uma mudança radical. Sua rejeição de um entendimento abstrato do sujeito e dos decorrentes modelos de autonomia e liberdade desincorporadas a levou a formular uma noção de sujeito que é situado, corporificado e necessariamente conectado com outros sujeitos – o que, segundo Hekman, acabou por se tornar o ponto de partida da teoria feminista.

Nos dois capítulos seguintes, Hekman comenta as teóricas feministas que tiveram como foco a diferença sexual. No segundo capítulo, trata das chamadas *French feminists*: Luce Irigaray, Julia Kristeva e Hélène Cixous. Hekman defende aqui que as obras dessas autoras sejam lidas como continuidade, e não como ruptura com Beauvoir, pois entende que essas autoras assumiram o desafio de criar o sujeito feminino fora dos limites do pensamento ocidental, cada uma tendo realizado esse intento à sua maneira. A instabilidade e a anarquia que marcam os conceitos de sujeito dessas autoras evidenciou a exclusão das mulheres do âmbito da política. Hekman ressalta, no entanto, que falta ainda aqui uma definição mais precisa do sujeito político feminino, que acaba por ser tratado mais por aquilo que não é.

No terceiro capítulo, Hekman aborda o feminismo radical e as teorias que tratam do *relational self*, evidenciando que as teóricas norte-americanas

* Doutoranda em Antropologia Social (bolsista Capes). Contato: brune.uc@gmail.com

¹ Susan Hekman é professora no Departamento de Ciência Política da Universidade do Texas em Arlington (UTA), nos Estados Unidos.

tomaram outros caminhos em relação à diferença sexual. Escreve que, por um lado, as feministas radicais exploraram temas como sexualidade, reprodução e maternidade biológica, colocando-os como a fonte da opressão das mulheres, além de atacarem um dos pontos centrais do liberalismo: a separação entre público e privado. Por outro lado, pontua que teóricas como Carol Gilligan trataram do *relational self* com suas duas suposições: que o *self* é formado em relação aos outros e que ele tem seu contraste no *self* autônomo, separado e masculinista. Para Hekman, o deslocamento de Gilligan está em questionar a superioridade de uma moral – que é definida como o domínio moral propriamente dito – ligada à construção de um sujeito masculino.

Já no quarto capítulo, Susan Hekman explica que, apesar dos esforços em contrapô-la, a tradição ocidental hegemônica continuou a influenciar a produção teórica feminista. É o caso principalmente do liberalismo e do marxismo, que tiveram ligações com o feminismo em frentes diversas. O argumento de Hekman, entretanto, é que as teóricas feministas que se aliaram a essas tradições – como Carol Pateman e Nancy Harstock – acabaram por modificá-las de maneira a transformarem suas premissas básicas. Para Hekman, ficou evidente que a “questão da mulher” não pode ser encaixada em nenhuma dessas tradições.

No quinto capítulo, Hekman trata do abandono de uma concepção unitária de mulher que se deu a partir da reivindicação de mulheres não brancas por reconhecimento na teoria feminista, da ascensão de uma política identitária com ênfase em múltiplas fontes da identidade e do advento da filosofia pós-estruturalista. Trazendo à tona as relações entre feminismo e pós-modernismo, a autora relata que, se por um lado ambos foram aproximados pelo entendimento de que o sujeito é constituído pelo discurso, também se distanciaram na medida em que o feminismo tem como objetivo resistência e transformação. Hekman coloca a importante questão de como um sujeito totalmente constituído pelo discurso poderia resistir a essa constituição. Segundo a autora, o feminismo pós-moderno – tendo como importante referência o livro *Gender trouble* de Judith Butler (1990) – revelou que a teoria feminista precisava de um novo modo de definir os sujeitos, a agência, a política e o conhecimento a partir da constatação da “morte do sujeito” (abstrato e masculinista).

No sexto e último capítulo, Susan Hekman trata da corrente (neo)materiasta contemporânea com a qual se identifica. Segundo a autora, a era das diferenças, ainda que reivindicando a desconstrução das dicotomias, acabou

por privilegiar o discursivo em detrimento do material. Uma nova abordagem deveria então ter como objetivo atingir a desconstrução da dicotomia através de um método que reconhecesse e se construísse a partir das compreensões do construcionismo linguístico. Referências aqui seriam os trabalhos de Nancy Tuana (2001) e Karen Barad (2007). Também os estudos sobre o corpo foram afetados por essa crítica, e reformulações interessantes foram feitas por Elizabeth Grosz (1994) e Annemarie Mol (2002). Para Hekman, tais autoras teriam transformado a “mulher”, não mais a colocando como um corpo definido masculinamente, mas como um fenômeno produzido pela linguagem, ciência, tecnologia, dentre outros. Da mesma forma, a dicotomia entre humano e não humano, que também tem informado nossas definições de sujeito, é destacada por Hekman. Na teoria feminista, as principais contribuições a respeito do tema teriam sido realizadas por Katherine Hayles (1999), Stacy Alaimo (2010) e Jane Bennett (2010). Não obstante, Hekman argumenta que a partir desses estudos, formula-se uma ontologia do corpo, mas não uma ontologia do sujeito. Avança então uma tese contraintuitiva: o melhor guia na exploração do sujeito seria o trabalho de Butler, principalmente em suas produções recentes.

Hekman argumenta que há vários indícios de que, para Butler, o sujeito não é inteiramente determinado pela linguagem. Linguagem e materialidade não estariam colocadas como opostas no trabalho dessa autora, mas como mutuamente implicadas, fazendo com que a definição de sujeito esteja mais próxima de uma mistura complexa de linguagem, poder, agência, materialidade e subjetivação. Nesse sentido, os conceitos de “performatividade” e de “precariedade” (Butler, 2009), além de suas considerações acerca do parentesco (Butler, 2004), apontam para um reconhecimento da materialidade que faz com que Butler atinja o objetivo proposto pelo feminismo (neo)material: a articulação do sujeito material sem o abandono da construção discursiva. Para Susan Hekman, essa é a melhor descrição de uma ontologia do sujeito disponível na teoria feminista contemporânea.

Susan Hekman, ao fazer uma releitura original do desenvolvimento da teoria feminista desde Simone de Beauvoir, contribui para a construção de uma postura que enfatiza mais as afinidades entre as diversas correntes que os pontos nos quais diferem. Além disso, traça uma aproximação interessante entre Beauvoir, Butler e a corrente (neo)materialista contemporânea, ainda que com a finalidade implícita de angariar aliadas de peso para o quadro teórico

de que participa. O livro constitui, enfim, uma vasta revisão da teoria feminista, que nos ajuda tanto a localizar as principais questões que a norteiam e as especificidades de cada autora quanto a reconhecer que a busca pelo entendimento do “sujeito feminino” é um processo contínuo que se dará enquanto o feminismo for necessário.

Referências

ALAIMO, S. *Bodily natures: science, environment, and the material self*. Bloomington: Indiana University Press, 2010.

BARAD, K. *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press, 2007.

BENNETT, J. *Vibrant matter: a political ecology of things*. Durham: Duke University Press, 2010.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, J. *Precarious life: the power of mourning and violence*. New York: Verso, 2004.

BUTLER, J. *Frames of war: when is life grievable?*. New York: Verso, 2009.

GROSZ, E. *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

HAYLES, K. *How we became posthuman: virtual bodies in cybernetics, literature and informatics*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

MOL, A. *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press, 2002.

TUANA, N. Material locations. In: TUANA, N.; MORGEN, S. (Ed.). *Engendering rationalities*. Bloomington: Indiana University Press, 2001. p. 221-243.

REIS, Daniel. *Cidade (i)material: museografias do patrimônio cultural no espaço urbano*. Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2015. 244 p.

Lorena Sancho Querol*

Universidade de Coimbra – Portugal

A expansão do campo do património cultural atingiu contornos vertiginosos nas últimas décadas. Temos assistido ao emergir de políticas públicas das mais variadas anatomias nos âmbitos internacional e local; são inúmeros os projetos que foram recentemente desenvolvidos por instituições estatais, por ONGs, e também por associações e pela sociedade civil; multiplicam-se à velocidade da luz as pesquisas académicas que analisam de perto a transformação do património cultural num fenómeno omnipresente que alimenta os mais diversos processos de apropriação, formatação ou mercantilização.

Sob essa perspetiva, e no que tange às pesquisas académicas, temos vindo a notar um grande interesse pelas políticas desenvolvidas no âmbito nacional e internacional, suas configurações, aplicabilidades e efeitos colaterais. Por outro lado, ainda hoje o interesse em relação às ações de âmbito local continua a ser menor: os princípios de normatividade são altamente elaborados no âmbito nacional e internacional, sendo posteriormente reapropriados e aplicados das mais diversas formas em contextos locais cujas especificidades merecem um olhar atento e um mergulho de profundidade, que dificilmente acontece quando o marco normativo foi simplesmente importado, e quando a adaptação foi feita à medida de uma agenda política, com frequência pouco sensível e experiente na matéria.

Cidade (i)material: museografias do património cultural no espaço urbano surge para nos chamar a atenção sobre essa realidade e sobre os seus ecos (in)desejados. Inúmeras são as questões que justificam a pesquisa: como é que as cidades pensam, escolhem, processam e fabricam os seus patrimónios culturais? Que narrativas e conceções de passado, de história, de identidade

* Contacto: lorenaquerol@gmail.com

ou de cultura estão a ser colocadas em jogo, e quais estão a ser simplesmente esquecidas, ignoradas ou desvalorizadas? Quem são e de que maneira operam os ideólogos do património à frente dos órgãos locais de patrimonialização e preservação? Que tensões e diálogos são pautados no espaço urbano? Quais os cenários que não foram incluídos na *performance* e quais os atores e atrizes que ficaram fora da peça?

Resultado de uma pesquisa de doutoramento acurada e com farto material empírico, *Cidade (i)material* parte de um estudo de caso, a cidade de Juiz de Fora no estado de Minas Gerais (Brasil), para investigar as conflituosas relações entre patrimonializadores, patrimonializados e mediadores, e as respectivas políticas públicas entre as décadas de 1980 e 2000, colocando-nos assim perante uma análise aprofundada e sensível do lugar do património cultural na sociedade brasileira contemporânea.

Sob essa perspetiva, e em diálogo com a mais recente literatura da antropologia e da história, a obra apresenta uma noção de património cultural entendido enquanto ação, forma de agir e de intervir no mundo que habitamos, fornecendo-nos assim uma leitura crítica sobre os mecanismos de invenção discursiva do património cultural, sobre as zonas de contacto e conflito, sobre as paixões, as lutas e os interesses envolvidos nas políticas patrimoniais citadinas e sobre os atores e atrizes que protagonizam cada uma das dimensões técnicas e subjetivas do património juizforano.

Interessante é, justamente, a proposta de pensar o património cultural enquanto “processo curatorial da cidade”, enquanto “sobreposição de temporalidades” negociadas, enquanto “nebulosidade de formas” que se configuram ao ritmo da batuta política e mediática, enquanto “alegoria de uma modernidade” utópica que se arrasta a si mesma por percursos que nunca existiram.

A cidade é assim apresentada pelo autor como um sempre inacabado projeto museográfico de exibição do passado e da cultura no espaço urbano, envolvendo – como todos os projetos desta natureza – um sofisticado processo de apagamento dos fenómenos de produção, dos ruídos sociais, culturais ou ambientais, dos embates que assomam em cada canto.

Nesse sentido, o estudo de caso escolhido por Daniel Reis é uma cidade do século XIX que procura reinventar-se construindo uma autoimagem sinónima do progresso, valendo-se para isso de adjetivos importados do início do século XX – como o de “Manchester Mineira” – com o objetivo de salientar os seus potenciais. Juiz de Fora torna-se assim a antítese do projeto levado a

cabo pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em busca dos vestígios barrocos e coloniais das cidades mineiras, ignorando as diversas marcas da sua história, para se converter num perfeito exemplo de um casamento fatal que vincula as práticas da visão autorizada do patrimônio com a bricolagem identitária.

A partir daqui, e ao analisar a trajetória da política pública da cidade, o autor identifica três momentos. O primeiro, na década de 1980, é norteado por uma perspectiva sensorial e afetiva dos patrimônios da cidade. Trata-se de um olhar lírico calcado na memória e na experiência dos ideólogos do patrimônio local sobre o espaço urbano. É o momento de implementação de uma política pública local em que os embates dentro das próprias esferas de governo, contrárias a mecanismos de preservação, iniciam a sua proliferação.

Na sequência o autor aponta um período caracterizado pela consolidação de uma política pública local (entre 1988 e 2004), onde se assiste a um vertiginoso crescimento da lista dos bens preservados e ao aperfeiçoamento desse tipo de mecanismos, substituindo-se o olhar sensível sobre a cidade por uma visão eminentemente técnica. A urbe passa a ser patrimonializada a partir de justificativas pautadas em factos históricos e estilos arquitetônicos, em critérios de excecionalidade e monumentalidade. É a “Era dos Tombamentos” ao serviço da reinvenção da cidade, projetando uma Juiz de Fora industrial e moderna.

Por fim, num terceiro momento o autor refere a implementação do registo de bens imateriais mediante legislação própria a partir de 2004. Se por um lado, a cidade se adequa a partir de então a um novo cenário das políticas públicas voltadas para o patrimônio imaterial, o seu projeto – à imagem do que tem vindo a acontecer em muitas das nossas cidades – não deixa de ter peculiaridades próprias da desconexão entre discursos. A isso acrescem dois factos que deixam marcas indeléveis na cidade: os projetos de patrimonialização continuam a ser feitos quase exclusivamente pelos técnicos da comissão de patrimônio da cidade ignorando a dimensão participativa norteadora e essencial nesse tipo de processos; o patrimônio imaterial de Juiz de Fora atualiza o seu discurso esquecendo a ligação à cultura popular e reincidindo na ideia de cidade moderna associada a uma vanguarda de superfície. Bens registados como o Concurso Miss Brasil Gay e o Festival Internacional de Música Colonial pretendem apresentar, sem diálogo com os seus detentores e detentoras, uma cidade vanguardista e um patrimônio cultural desenhado para promover o turismo local.

Ao longo dos seus quatro capítulos, o trabalho de Daniel Reis investiga a trajetória de definição e construção do património cultural em Juiz de Fora, convidando-nos a refletir sobre os mecanismos arbitrários, tendenciais e, com frequência, excludentes das políticas culturais, sobre as divergências internas das comissões de património, sobre a falta de diálogo plural, flexível e atento às causas e às coisas que estão na base desse tipo de processos.

Nesse sentido, a sua importância não se esgota apenas na natureza do seu objeto de estudo (cidade contemporânea *versus* patrimonialização *versus* reinvenção cultural local) e no fervoroso debate que emerge da pesquisa crítica, consciente e reflexiva em torno das elaborações desencadeadas a partir da visão autorizada de património, colocando-nos igualmente perante a urgência de democratizar a história, o presente e, consequentemente, o património.

ORIENTAÇÃO PARA POSSÍVEIS COLABORADORES

1 *Horizontes Antropológicos* publicará trabalhos inéditos sob a forma de artigos, resenhas de livros e matérias diversas como noticiário e entrevistas, em português, espanhol, francês ou inglês.

2 O número máximo de autores por artigo é quatro.

2.1 O artigos devem informar os nomes de seus autores e suas respectivas filiações institucionais.

2.2 Os artigos devem ser escritos em espaço duplo e ter até 10 mil palavras, incluindo referências e notas.

2.3 Os artigos devem vir acompanhados de um resumo escrito em espaço simples, no mesmo idioma, com até 150 palavras e mais quatro palavras-chave, além de uma versão em inglês do resumo (Abstract), nos mesmos padrões, com quatro palavras-chave (Keywords) e a versão em inglês do título do artigo.

3 As resenhas bibliográficas deverão ser de livros recentes, escritas em espaço duplo e ter até 1300 palavras; devem apresentar a referência completa das obras analisadas, especificando: autor(es), título e subtítulo (se houver), local (cidade), editora, ano de publicação e número de páginas.

3.1 Citações diretas ou indiretas a trechos da obra resenhada devem ser complementadas apenas pela indicação da(s) página(s) correspondente(s); citações de outras obras seguem as regras expressas em 4.2.

4 O padrão adotado pela revista para citações e referências segue as normas da ABNT NBR 10520 e NBR 6023, respectivamente.

4.1 Nos artigos e resenhas as notas explicativas devem vir no rodapé da página e as referências devem vir após o texto, ordenadas alfabeticamente.

4.2 No corpo do texto, a indicação de referência nas citações diretas deve trazer autor(es), ano de publicação e página(s); nas citações indiretas a indicação de página é opcional, conforme os modelos:

Segundo Hassen (2002, p. 173): “Há uma grande carência de materiais didáticos nesse campo, principalmente se aliados à ludicidade.”

Sabemos que há “[...] uma grande carência de materiais didáticos nesse campo [...]” (Hassen, 2002, p. 173).

Sabemos da grande carência de materiais didáticos nesse campo (Hassen, 2002).

Sabemos da grande carência de materiais didáticos nesse campo, segundo Hassen (2002).

ou

Sabemos da grande carência de materiais didáticos nesse campo, segundo Hassen (2002, p. 173).

4.3 As citações diretas com mais de três linhas, no texto, devem ser destacadas com recuo e corpo menor de letra, sem aspas, em espaço simples; transcrições das falas dos informantes seguem a mesma norma, conforme o modelo:

[...] regras de comportamento explícitos às quais os indivíduos se referem conscientemente, e que se fundam sobre justificações ou princípios filosóficos, ideológicos ou políticos, ou sobre o surgimento de novas aspirações individuais ou coletivas. (Bozon, 1995, p. 124).

4.4 As referências, no final do texto, devem seguir os modelos:

4.4.1 Livro (e guias, catálogos, dicionários, etc.) no todo: autor(es), título (em itálico e separado por dois-pontos do subtítulo, se houver), número da edição (se indicado), local, editora, ano de publicação:

DUMONT, L. *Homo hierarchichus*: o sistema de castas e suas implicações. São Paulo: EDUSP, 1992.

FORTES, M.; EVANS-PRITCHARD, E. E. (Ed.). *African political systems*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

MINISTÉRIO DE SALUD. Unidade Coordinadora Ejecutora VIH/SIDA y ETS. *Boletín de SIDA*: programa nacional de lucha contra los retrovirus del humano y SIDA. Buenos Aires, mayo 2001.

4.4.2 Parte de livro (fragmento, artigo, capítulo em coletânea): autor(es), título da parte seguido da expressão “In:”, autor(es) do livro, título (em itálico e separado por dois-pontos do subtítulo, se houver), número da edição (se indicado), local, editora, ano de publicação, página(s) da parte referenciada:

VELHO, O. Globalização: antropologia e religião. In: ORO, A. P.; STEIL, C. A. (Org.). *Globalização e religião*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 25-42.

4.4.3 Artigo/matéria em periódico (revista, boletim, etc.): autor(es), título do artigo, nome do periódico (em itálico), local, ano e/ou volume, número, páginas inicial e final do artigo, data.

CORREA, M. O espartilho de minha avó: linhagens femininas na antropologia. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 70-96, out. 1997.

4.4.4 Artigo/matéria em jornal: autor(es), título do artigo, nome do jornal (em itálico), local, data, seção ou caderno, página (se não houver seção específica, a paginação precede a data):

TOURAINÉ, A. O recuo do islamismo político. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 set. 2001. Mais!, p. 13.

SOB as bombas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 2, 22 mar. 2003.

4.4.5 Trabalhos acadêmicos: referência completa seguida do tipo de documento, grau, vinculação acadêmica, local e data da defesa conforme folha de aprovação (se houver):

GIACOMAZZI, M. C. G. *O cotidiano da Vila Jardim*: um estudo de trajetórias, narrativas biográficas e sociabilidade sob o prisma do medo na cidade. 1997. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Instituto de Filosofia e Ciências Hunanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

4.4.6 Evento no todo: nome do evento, numeração (se houver), ano e local (cidade) de realização, título do documento (anais, atas, resumos, etc., em itálico), local de publicação, editora e data de publicação:

REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998, Vitória. *Resumos...* Vitória: Departamento de Ciências Sociais/UFES, 1998.

4.4.7 Trabalho apresentado em evento: autor(es), título do trabalho apresentado seguido da expressão “In:”, nome do evento, numeração (se houver), ano e local (cidade) de realização, título do documento (anais, atas, resumos, etc., em itálico), local de publicação, editora, data de publicação e página inicial e final da parte referenciada:

STOCKLE, V. Brasil: uma nação através das imagens da raça. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998, Vitória. *Resumos...* Vitória: Departamento de Ciências Sociais/UFES, 1998. p. 33.

4.4.8 Documento em meio eletrônico: acrescenta-se à referência a descrição física do suporte (CD-ROM, disquete, etc.); para documentos consultados *on-line*, indica-se o endereço completo e a data de acesso (dia, mês e ano):

CEISAL – CONGRESO EUROPEO DE LATINOAMERICANISTAS, 3., 2002, Amsterdam. *Cruzando fronteras en América Latina*. Amsterdam: CEDLA: Radio Nederland Wereldomroep. 1 CD-ROM.

ALVES, D. Notas sobre a condição do praticante budista. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 7, n. 9, p. 57-80, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/2767/1382>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

4.5 Nos textos, evitar o uso de mais de uma fonte; usar inicial maiúscula somente quando imprescindível; os recursos tipográficos devem ser utilizados uniformemente:

- a) itálico: para palavras estrangeiras, títulos (livros, eventos, etc.) e ênfase;
- b) aspas duplas: citações diretas com menos de três linhas, citações de palavras individuais ou palavras cuja conotação ou uso mereça destaque;
- c) negrito e sublinhado: devem ser evitados.

5 Os artigos e resenhas devem ser enviados *on-line* em: <http://seer.ufrgs.br/horizontesantropologicos>

6 Imagens que façam parte do artigo (figuras e gráficos inclusive) devem ser enviadas em formato TIFF (sem compressão) e resolução de 300dpi no tamanho final pretendido para a impressão. Largura máxima: 12 cm; altura máxima: 16 cm (ou 1417x1890 pixels).

7 A publicação dos artigos será condicionada à aprovação da Comissão Editorial Executiva, considerando pareceres de consultores externos.

8 Os autores de artigos ou resenhas receberão 2 exemplares da revista na qual seus trabalhos forem publicados.

9 Para alargar a captação de colaborações, *Horizontes Antropológicos* faz ampla divulgação da temática de seus números já programados e respectivos organizadores, na contracapa de seus números, em seu *website* e em boletins de associações profissionais de Ciências Sociais.

GUIDELINES FOR AUTHORS

1 *Horizontes Antropológicos* will consider unpublished manuscripts in the form of articles, book reviews, and diverse other materials such as interviews, in Portuguese, Spanish, French, and English.

2 The maximum number of authors per article is four.

2.1 Articles should include the name of their authors and their institutional affiliation.

2.2 The articles should be written in double-spaced text and contain up to ten thousand words, including bibliographical references and notes.

2.3 The articles should include an abstract in single-space text, in the same idiom as the original paper, of at most 150 words together with a list of four keywords. In the case of Spanish, Portuguese and French articles, an abstract, title and four key words in English will also be required.

3 Book reviews on recent publications should be no more than 1,300 words. They should contain complete reference of the books in question, including author(s), title and sub-title, place (city), publisher, year of issue and total number of pages.

3.1 Direct or indirect citations made in a review must be complemented only with the corresponding pages; citation of other any other written works should follow the rules mentioned in 4.2.

4 The pattern adopted by this journal for citations and references follows the norms of ABNT (Brazilian Association of Technical Norms) NBR 10520 and NBR 6023, respectively.

4.1 In the articles and book reviews the notes should appear at the bottom of the page (footnotes). Bibliographical references should appear in the end of the text and ordered alphabetically.

4.2 Direct citations should appear in the main body of the text in the following manner: author's last name, year of publication, page indication. In the indirect citations the page indication is optional, according to the following models:

According to Lancaster (1992, p. 173): "Machismo, in whatever guise, is not simply a matter of ideology."

We know that "machismo, in whatever guise, is not simply a matter of ideology" (Lancaster, 2002, p. 173).

We know that machismo is not simply a matter of ideology (Lancaster, 1992).

or

Machismo is not simply a matter of ideology, according to Lancaster (1992, p. 173).

4.3 Direct citations of more than three lines should be indented, in small print, without quotation marks, in single-spaced text; transcriptions of interviews should follow the same format, as in the following example:

One view stresses the "vertical" element in faith, the relationship to God; and it selects certain persons, institutions, objects which in a privileged way are held to give access to the divine clearly and unmistakably. [...] The other view of the sacred refuses to localize it in the people, places and things. (Hebblethwaite, 1975, p. 15).

4.4 Bibliographical references at the end of the text should follow the following guidelines:

4.4.1 Books, guides, catalogues, dictionaries, etc.: author(s), title (in italics and separated by two-spaces from the subtitle, when applicable), edition number (if indicated), place, publisher, year of issue:

SAHLINS, M. *How "natives" think: about Captain Cook, for example*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

FORTES, M.; EVANS-PRITCHARD, E. E. (Ed.). *African political systems*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

MINISTÉRIO DE SALUD. Unidade Coordenadora Ejecutora VIH/SIDA y ETS. *Boletín de SIDA*: programa nacional de lucha contra los retrovirus del humano y SIDA. Buenos Aires, mayo 2001.

4.4.2 Part of book (fragment, article, chapter in collective work): author(s), title of the part followed by the expression “In:”, author(s) of the book, title (in italics and separated by two-points from the subtitle, when applicable), edition number (if indicated), place, publisher, year of issue:

BRUNER, E. M. Ethnography as narrative. In: TURNER, V. W.; BRUNER, E. M. *The anthropology of experience*. Chicago: University of Illinois Press, 1986. p. 139-155.

4.4.3 Article/paper in journal: author(s), title of article, name of the journal (in italics), place, year and/or volume, number, initial and final page of the article, date.

WHITE, H. The value of narrativity in the representation of real. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 7, n. 1, p. 5-27, 1980.

4.4.4 Article in newspaper: author(s), title of the article, name of the newspaper (in italics), place, date, section or part, page (if there is a specific section, the page precedes the date):

TOURAINÉ, A. O recuo do islamismo político. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 set. 2001. Mais!, p. 13.

SOB as bombas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 2, 22 mar. 2003.

4.4.5 Academic works: complete reference followed by the type of document, degree, academic affiliation, place and date of defense as it is indicated in the document:

GIACOMAZZI, M. C. G. *O cotidiano da Vila Jardim*: um estudo de trajetórias, narrativas biográficas e sociabilidade sob o prisma do medo na cidade. 1997. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Instituto de Filosofia e Ciências Hunanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

4.4.6 Scientific meetings: name of the meeting, number (if there is), year and place (city) of the event, title of the document (annuals, acts, abstracts, etc., in italics), place of issue, publisher and date of publication:

REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998, Vitória. *Resumos...* Vitória: Departamento de Ciências Sociais/UFES, 1998.

4.4.7 Paper presented at a scientific meeting: author(s), title of the paper presented followed by the expression “In:”, name of the meeting, number (when applicable), year and place (city) where the meeting occurred, title of the document (annuals, acts, abstracts, etc., in italics), place of issue, publisher, date of publication and initial and final page of the paper:

STOCKLE, V. Brasil: uma nação através das imagens da raça. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998, Vitória. *Resumos...* Vitória: Departamento de Ciências Sociais/UFES, 1998. p. 33.

4.4.8 Documents on the web should be listed under the specific sort of support (CD-ROM, disk, etc.); for documents consulted on-line the full web address and date of access (day, month and year) should be indicated:

CEISAL – CONGRESO EUROPEO DE LATINOAMERICANISTAS, 3., 2002, Amsterdam. *Cruzando fronteras en América Latina*. Amsterdam: CEDLA: Radio Nederland Wereldomroep. 1 CD-ROM.

ALVES, D. Notas sobre a condição do praticante budista. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 7, n. 9, p. 57-80, jan./jun. 2006. Available from: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/2767/1382>>. Access on: 5 jun. 2013.

4.5 In the main body of the text, authors should follow a consistent typographical style; use capital letters only when absolutely necessary;

a) italics: should be used for foreign words, titles (books, meetings, etc.) and emphasis;

b) double quotes: should be used in direct references with less than 3 lines, citations of individual words; words which have an unusual connotation, and those which should receive particular emphasis.

c) bold and subscript formats should be avoided.

5 Articles and book reviews should be submitted on-line at: <http://seer.ufrgs.br/horizontesantropologicos>.

6 Any illustrations that are a part of the article (including diagrams and graphics) must be sent in TIFF format (without compression) and at 300dpi resolution in the final size intended for publication. Maximum width: 4.72 inches (12 cm); maximum height: 6.3 inches (16 cm) – or 1417 by 1890 pixels.

7 The publication of articles will be decided on the approval of the Executive Editorial Committee, and based on the opinions of external referees.

8 Authors of articles and book reviews will receive two copies of the journal in which their work is published.

9 In order to motivate authors, *Horizontes Antropológicos* publicizes the theme of its forthcoming volumes, together with the names of the organizers, on the back cover of each issue, on its website and on news letters of professional associations of the Social Sciences.

TEMAS DOS NÚMEROS ANTERIORES

1995

- 1 - GÊNERO
- 2 - ANTROPOLOGIA VISUAL
- 3 - RELIGIÕES AFRO-AMERICANAS

1996

- 4 - COMIDA

1997

- 5 - DIFERENÇAS CULTURAIS
- 6 - SOCIEDADES INDÍGENAS
- 7 - HISTÓRIA DA ANTROPOLOGIA

1998

- 8 - RELIGIÃO
- 9 - CORPO, DOENÇA E SAÚDE

1999

- 10 - DIVERSIDADE CULTURAL E CIDADANIA
- 11 - MÚSICA E SOCIEDADE
- 12 - CULTURA ORAL E NARRATIVAS

2000

- 13 - A CIDADE MODERNA
- 14 - RELAÇÕES INTERÉTNICAS

2001

- 15 - ANTROPOLOGIA E POLÍTICA
- 16 - NATUREZA E CULTURA

2002

- 17 - SEXUALIDADE E AIDS
- 18 - ARQUEOLOGIA E SOCIEDADES TRADICIONAIS

2003

- 19 - IMIGRAÇÃO E FRONTEIRAS
- 20 - ANTROPOLOGIA E TURISMO

2004

- 21 - ANTROPOLOGIA@WEB
- 22 - CULTURA ESCRITA E PRÁTICAS DE LEITURA

2005

- 23 - PATRIMÔNIO CULTURAL
- 24 - ANTROPOLOGIA E PERFORMANCE

2006

- 25 - ANTROPOLOGIA E MEIO AMBIENTE
- 26 - DIREITOS SEXUAIS

2007

- 27 - RELIGIÃO E POLÍTICA
- 28 - ANTROPOLOGIA E CONSUMO

2008

- 29 - ANTROPOLOGIA E ARTE
- 30 - ANTROPOLOGIA E ESPORTE

2009

- 31 - CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL
- 32 - ETNOGRAFIAS

2010

- 33 - ANTROPOLOGIA E ESTILOS DE VIDA
 - 34 - ANTROPOLOGIA E CICLOS DE VIDA
-

TEMAS DOS NÚMEROS ANTERIORES

2011

35 - CIÊNCIA, PODER E ÉTICA

36 - CULTURA MATERIAL

2012

37 - TEORIA ANTROPOLÓGICA

38 - SABERES E FAZERES

2013

39 - ANTROPOLOGIA E TRABALHO

40 - MEGAEVENTOS

2014

41 - ANTROPOLOGIA E POLÍTICAS GLOBAIS

42 - SOFRIMENTO E VIOLÊNCIA

2015

43 - DIÁSPORAS

44 - CULTURA E APRENDIZAGEM

2016

45 - ECONOMIA E CULTURA

46 - TECNOLOGIAS DE GOVERNO: ETNOGRAFIAS DE
PRÁTICAS E POLÍTICAS

2017

47 - GÊNERO E SEXUALIDADE, SABERES E INTERVENÇÕES

48 - ANTROPOLOGIA E ANIMAIS

NÚMEROS DE HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS A SEREM PUBLICADOS EM 2018/2019

Número 50

Políticas de Inclusão (organizado por Patrice Schuch, Ceres Gomes Vítora e Sergio Baptista da Silva)

Envio de artigos: de 01/10/2016 a 31/01/2017

Número 51

Sistemas Xamânicos e Novos Xamanismos (organizado por Sergio Baptista da Silva, Emerson Giumbelli e Pablo Quintero)

Envio de artigos: de 01/02/2017 a 31/05/2017

Número 52

A Religião no Espaço Público (organizado por Ari Pedro Oro e Marcelo Camurça)

Envio de artigos: de 01/06/2017 a 30/09/2017

Número 53

Antropologia dos Museus (organizado por Maria Eunice Maciel e Regina Abreu)

Envio de artigos: de 01/10/2017 a 31/01/2018

Número 54

Antropologia e Emoções (organizado por Ceres Gomes Vítora e Maria Claudia Coelho)

Envio de artigos: de 01/02/2018 a 31/05/2018

Submissão de artigos em: <http://seer.ufrgs.br/horizontesantropologicos>

Impressão



ARTIGOS: Anthropology today. A study on family wellbeing and transcultural insights – A German Japanese study – Christoph Wulf / O campo, o museu e a escola: antropologia e pedagogia em Franz Boas – Gilmar Rocha e Sandra Pereira Tosta / Considerações sobre dinâmicas educacionais em tempos de transnacionalização chinesa – Cristina Patriota de Moura / Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas – Laura Cerletti / Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação – Alexandre Barbosa Pereira / Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro – Ana Paula Mendes de Miranda e Bóris Maia / A agência da noção de bullying no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar – Juliane Bazzo / Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação – Amurabi Oliveira / Carreira de usuários da cultura escrita e formação de professores: um ensaio etnográfico – Andréa Pavão / Cabra marcado para Bourdieu: educação formal e narrativas de sofrimento e violência na experiência escolar – Luiz Alberto Couceiro / Private early childhood education and the democratic imagination: Projects, and paradoxes – Letícia Veloso / Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS – Arabela Campos Oliven e Luciane Bello / ESPAÇO ABERTO: A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta – Carlos Rodrigues Brandão / RESENHAS: Viagens textuais: da escritura da experiência na experiência da escritura / Matar o morto: uma etnografia do Instituto Médico-Legal do Rio de Janeiro / Patrimônio, cidades e memória social / As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil / The feminine subject / Cidade (i)material: museografias do patrimônio cultural no espaço urbano

Temas dos próximos números e organizadores:

POLÍTICAS DE INCLUSÃO. Patrice Schuch, Ceres Gomes Victora e Sergio Baptista da Silva

SISTEMAS XAMÂNICOS E NOVOS XAMANISMOS. Sergio Baptista da Silva, Emerson Giumbelli e Pablo Quintero

A RELIGIÃO NO ESPAÇO PÚBLICO. Ari Pedro Oro e Marcelo Camurça

ANTROPOLOGIA DOS MUSEUS. Maria Eunice Maciel e Regina Abreu

ANTROPOLOGIA E EMOCÕES. Ceres Gomes Victora e Maria Claudia Coelho