

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: Interfaces em construção e as culturas na escola.

Sandra Pereira Tosta (PUC-MG)¹¹¹

Resumo

Este artigo aborda a interdisciplinaridade entre os campos da antropologia e da educação, considerando-a necessária para se compreender uma das questões fundamentais na escola: as culturas e as construções identitárias que permeiam os processos de aprendizagem e socialização. Nessa perspectiva, faz-se uma discussão sobre a categoria de “culturas”, da cultura como educação e da escola como espaço/tempo histórico-cultural, tomando como pretexto cenas recorrentes no cotidiano dessa instituição que envolve professores e alunos e nos desafiam a pensar sobre as dimensões da formação e do trabalho docente na contemporaneidade.

Palavras-chave: antropologia; culturas; educação; escola; identidades

¹¹¹ Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Professora da PUC- Minas.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade, entendida como os saberes comuns a uma ou mais matrizes do conhecimento, vem sendo colocada como dimensão necessária a qualquer projeto científico que se queira implementar com vistas a obtenção de avanços teóricos e práticos mais consistentes e de relevância social. No campo educacional, seja o da educação escolar ou o da educação não escolar não é diferente. Por isto mesmo, as possibilidades de interlocução entre educação e outros saberes, no âmbito das ciências humanas ou da natureza, têm sido tema de constantes diálogos entre pesquisadores de diversos campos.

Para tanto, a ciência antropológica acaba por se constituir numa *esfera* privilegiada e que muitas possibilidades oferece para o aprofundamento desses debates, por sua reconhecida capacidade de privilegiar e bem abordar a cultura como dimensão fundadora da sociedade do humano e, historicamente, tomar como objeto de estudo o homem e a cultura. Este conhecimento acumulado pela antropologia ao longo de sua história, sem dúvida, possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar dimensões da condição humana, sem descuidar de que ela é apenas uma, dentre as demais espécies da natureza que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexidade da trama social, tal como se apresenta na contemporaneidade.

Com efeito, para que esse diálogo se desenvolva faz-se necessário adotar uma abordagem interdisciplinar mais integradora, não no sentido de simplesmente tentar unir a antropologia à educação, mas, sim, com a consciência de que problemas e temas educacionais e escolares, mesmo apresentando-se em formatos distintos e sendo tratados, também, de maneira distinta, podem encontrar-se no caminho dessas duas ciências. Movimento que exige um ir e vir analítico entre os dois campos, a fim de formular essas questões que são importantes e que podem ser mais bem tratadas por uma visão diferente e mais polissêmica do que sejam os processos educacionais, a escola, o conhecimento, as práticas pedagógicas, os currículos, a formação e a profissão.

Nesta perspectiva, este texto consiste de notas preliminares que têm como objetivo sinalizar alguns ângulos através dos quais as relações entre antropologia e educação podem ser refletidas e dimensionadas, a partir da efetiva interação desses campos nos cursos de formação de professores, nas definições curriculares, nas práticas e saberes docentes como aquisições que são feitas quotidianamente em meio às relações

que esses profissionais estabelecem em suas instituições, com seus pares, com seus alunos e com o próprio conhecimento. Mais particularmente, a intenção é focar a questão das culturas na escola como uma realidade cambiante que permeia os seus saberes e fazeres.

INTERFACES EM CONSTRUÇÃO: O *OUTRO* COMO ESPELHO

No quadro das ciências humanas e sociais, Antropologia e Educação, necessariamente, cruzam caminhos: ambas tomam o homem como ser racional e simbólico como base comum de reflexão. Mas não somos humanos apenas porque temos uma racionalidade! Como bem explica Brandão (em Rocha e Tosta, 2009):

Somos humanos porque somos seres ‘aprendentes’. Os animais pertencem ao primado do condicionamento genético, da instrução, do treinamento, do adestramento, e esses são os limites de seu aprendizado. Nós, os humanos, somos seres disso tudo também. Mas, para além “disso tudo”, somos seres de algo bem mais complexo. Algo que ao longo da história foi recebendo nomes como capacitação, educação, formação humana. Afinal os animais sabem e sentem. E nós sabemos e sentimos. Mas a diferença está em que nós sabemos que sabemos, e nos sabemos sabendo (ou não sabendo); e nos sentimos sabendo e nos sabemos sentindo (p. 12).

Antropologia e Educação são, assim, parentes muito próximos, são herdeiras de uma mesma matriz do pensamento – a Humanista –literária, cujo projeto quer pensar e falar sobre o homem numa perspectiva de desenvolvimento integral e formativo. Assim é que, procurando aproximar as lentes das reflexões já postas sobre as fronteiras entre a Antropologia e a Educação, me referencio em diferentes momentos de minha experiência como docente de Antropologia em cursos de formação de professores¹¹². Experiência esta que me desafia constantemente a repensar a prática docente e de que saberes esta se orienta, em outros campos que não aqueles de minha formação acadêmica. E que me propicia, cotidianamente, vivenciar situações que, cada vez mais, colocam a necessidade do urgente e necessário diálogo entre cultura, educação e escola

¹¹² Refiro-me ao curso de Pedagogia da PUC- MG- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil, que, juntamente com outras licenciaturas (História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais etc.), forma professores para a Educação Básica.

na contemporaneidade¹¹³. São registros paradigmáticos e didaticamente apropriados como temáticas no decorrer dos períodos letivos e que nos diz acerca de dilemas da instituição escolar e de seus sujeitos, sejam alunos ou professores, no trato com a diferença cultural e a desigualdade social¹¹⁴.

A consciência de que a diferença está presente no cotidiano da escola e da sala de aula aponta para a necessária reflexão sobre, pelo menos, duas questões importantes nas relações que se constroem em seu interior. Primeiro, que a diferença não está presente apenas na vida fora da escola, ela também atravessa os muros, quase sempre impermeáveis da instituição escolar¹¹⁵. Segundo, que a forma como se compreende e se trata a “diferença” interfere nas relações educativas e, conseqüentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização, na escola ou fora dela. Para além dessas questões, outras tantas podem ser suscitadas a partir da situação vivida em sala de aula por professores, gestores e alunos.

De todo modo, é inegável que diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano escolar e tais questões muito importam pelos significados que contêm e que dizem respeito empiricamente à problemática das culturas presentes na escola, mesmo que, como tais, não sejam consideradas. E remetem, em termos epistemológicos, à questão fundante da Antropologia – a relação com o outro. Relação aqui evocada nos inúmeros discursos e atitudes com as quais se convive na escola, revelando cenas que não se restringem ao seu dia a dia, mas que estão presentes em outros tempos e espaços na sociedade brasileira, configurando comportamentos racistas e discriminadores. Se é fato que o conceito de raça na explicação de nossas diferenças não se sustenta cientificamente, é fato, também, sua força naturalizante, sua disseminação e usos

¹¹³ Estou aqui propositadamente incorporando as idéias de Geertz e seu discípulo historiador, Robert Darnton que aprofundam as fronteiras entre Antropologia e História. Em nosso caso, é aprofundar os debates entre Antropologia e Educação no mesmo sentido de se buscar uma leitura mais antropológica desse campo.

¹¹⁴ Apenas para situar o leitor me refiro a questões étnico-raciais, de gênero, de religião, enfim de identidades que se forjam a partir de diversos pertencimentos e que indagam sobre as relações homoafetivas, por exemplo.

¹¹⁵ Impermeáveis no sentido do quanto a escola é pouco permeável, refratária ao que ocorre em seu exterior, em seu entorno, ou seja, a escola pouco dialoga com o contexto cultural no qual se situa, descumprindo uma de suas especificidades que é, justamente, extrapolar o espaço escolar para imprimir sua marca às atividades das quais seus alunos participam.

enquanto representação social e noção que migra do biológico para o político para fortalecer, por exemplo, movimentos racistas e de intolerância.

A verdade é que noções como essas, desde muito cedo, estão presentes no senso comum e na educação escolar atravessando as relações que se estabelecem na instituição, seja em situações mais veladas, seja em situações de conflito aberto. Elas existem e demonstram a permanência na sociedade brasileira de representações preconceituosas que orientam comportamentos que são reproduzidos historicamente nas diversas instituições e esferas da vida social. Um tipo de reprodução recorrente, persistente e que provoca o “espanto” de alunos/ professores, na medida em que eles, muitas vezes, não dispõem de recursos afetivos e cognitivos que lhes amparem nessas e em outras situações críticas em sua prática discente/ docente, de modo a lhes permitir uma ação oportuna e educativa¹¹⁶.

A constatação da existência de racismos se torna mais contundente ainda considerando que não nos referimos, neste artigo, a uma escola do passado, mas à deste século. Período em que a diferença cultural foi oficialmente reconhecida no Brasil, pelo Governo Federal, através da adoção dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda nos final dos anos de 1990 e, mais recentemente, com a edição de outros instrumentos normativos da educação nacional. Com os PCNs, o governo reitera a necessidade e urgência da instituição escolar contemplar conteúdos que digam respeito (BRASIL, 2000):

ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (p. 19).

O reconhecimento de que a diversidade é marca emblemática da vida social no Brasil, cuja história se constitui, desde a origem, no encontro e no confronto de “diferentes cosmologias que ordenam de maneira diferenciada a apreensão do mundo” (BRASIL, 2000, p. 19), gera diversas formas de organização social, tanto no espaço urbano quanto no rural, nas quais vivências e respostas culturais se distinguem nas

¹¹⁶ Sobre isso, conferir: GROSSI, Miriam Pillar. TASSINARI, Antonella. RIAL, Carmem (2006).

relações com a natureza, nas relações com o sagrado e o profano, nos modos como a escola se organiza pedagógica e administrativamente, na exposição e consumo de produtos midiáticos etc.

Contudo, vale anotar que, frente a essa pluralidade cultural, o Estado e a indústria cultural – ou mais modernamente, os meios de comunicação contemporâneos e em uso -, têm operado e disseminado dois tipos básicos de interpretação da realidade brasileira os quais se interpõem: o mito da democracia racial e o discurso da homogeneidade cultural. Mito e discurso que, historicamente, tentam dissolver as diferenças, ocultar e dissimular um quadro social impregnado de um racismo difuso, por vezes cordial, porém existente e manifesto em variadas expressões.

Certamente, esse quadro marca profundamente a educação e a escola em dois níveis, pelo menos: em um primeiro, consolidando mentalidades e atitudes das quais frequentemente o educador se exime em seu cotidiano, seja por não se dar conta de que são carregadas de intolerância e desrespeito, seja por se sentir inseguro e despreparado por não possuir recursos adequados para uma intervenção educativa diante de evidências de preconceito e de discriminação na escola. Em um segundo nível, esse quadro vem, historicamente, gerando expectativas do sistema educacional como um todo em relação a um desempenho escolar “médio” – o que implica uma definição prévia de um tipo de comportamento desejado e engessado pelos processos educacionais presentes nas propostas de formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos currículos, entre outros.

Deslocando o olhar do que a legislação educacional institui e considerando as práticas sociais no seu acontecer, como falar, então, de culturas considerando diferenças e desigualdades no cotidiano da escola? Certamente, a resposta não é simples nem admite simplificações, assim como não bastam boas intenções em um contexto que, formalmente, prega o multiculturalismo, o respeito ao outro etc., mas que, na prática, mantém a persistência de atitudes e normas pedagógicas autoritárias que marcam a gestão da escola, dificultando a participação mais efetiva de alunos e professores e da comunidade do entorno.

Para demarcar planos possíveis do diálogo teórico e prático entre Antropologia e Educação e sua repercussão no cotidiano escolar, apresento a seguir breves reflexões em torno dos conceitos de cultura. Ao final, espera-se oferecer ao leitor algumas articulações entre os referidos campos científicos que possam possibilitar uma leitura mais densa e abrangente da realidade escolar na sociedade contemporânea.

CULTURA, CULTURAS

Sabemos que as palavras aparecem para responder a interrogações acerca de problemas que se colocam em certos períodos da história. Portanto, nomear é, ao mesmo tempo, colocar um problema e, de certa maneira, resolvê-lo. Nesse sentido, as preocupações com as diferenças entre os povos remetem à antiguidade, mas as preocupações mais sistemáticas com a problemática da cultura são bem mais recentes. Sem pretender fazer um recuo na história a fim de detalhar a formulação do conceito de cultura, lembramos, de passagem, que esta é uma viagem que remonta aos séculos XVII e XVIII, antes mesmo que o conceito de sociedade, irmã gêmea da cultura, tivesse emergido nas ciências sociais (Damatta, 1987).

A etimologia de **Cultura** remonta ao pensamento greco-latino clássico e, curiosamente, seu significado inicial está relacionado à natureza na medida em que expressa a ideia de cultivo (latim *colere* = cultivar). Essa palavra aparece no fim do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. Com a ampliação do sentido, **cultura** passou a designar o cuidado com o espírito (*cultura animi*), o cuidado com as plantas e o cultivo da terra (agricultura), com os deuses e o sagrado (culto), estendendo-se, por fim, às crianças (puericultura), no sentido amplo de educação (*Paideia*). Oriundo do verbo *colo*, **cultura** apresenta ainda afinidades filológicas com **colônia**, sugerindo assim processo de cultivo de uma terra outra. O termo adquiriu presença significativa em muitos idiomas europeus no início da era moderna e seus primeiros usos preservaram o sentido original de cultivo agrícola, que se estendeu, posteriormente, do início do século XVI em diante, para o processo de desenvolvimento humano, isto é, o refinamento pessoal e da alma (Rocha e Tosta, 2010).

O uso independente da palavra como substantivo só ocorreu mais tarde, no século XVIII, na França e na Inglaterra. Posteriormente, no final desse século, ela seria incorporada ao vocabulário alemão como *Kultur*, referindo-se à produção intelectual, artística e espiritual como expressão de vida dos indivíduos. Ainda no século XVIII, o termo **cultura** acaba por ser empregado como formação e educação do espírito, sublinhando com essa expressão a oposição conceitual entre natureza e cultura. Oposição essa que será de fundamental importância para os Iluministas, que concebem a cultura como caráter distintivo da espécie humana. No início do século XIX, o termo era usado como equivalendo a ou contrastando com a palavra **civilização**, do francês

civilisation, referindo-se às realizações materiais de um povo em oposição à barbárie e à selvageria, denotando claramente o vocabulário e o espírito do Iluminismo. Somente no século XIX, o conceito chamou a atenção dos antropólogos, ganhando um sentido aproximado ao que tem hoje.

Contudo, a confusão entre cultura e civilização ainda aparece na clássica definição de Edward Burnett Tylor, de 1871, para quem “cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membros da sociedade”. A novidade introduzida por Tylor, nesse momento, consiste em pensar a cultura como algo adquirido, aprendido, transmitido social e historicamente de geração a geração, portanto, não sendo algo inato. Se cultura é algo que se conquista e adquire, é também algo que se pode perder e/ou destruir.

Estudos antropológicos e históricos focados no século XIX mostram como o conceito de cultura foi ampliado e adquiriu ao longo do tempo outros sentidos, ficando próximo das noções de arte, educação e folclore, além de evocar inúmeras distinções como cultura subjetiva e cultura objetiva, cultura material e cultura não material, cultura erudita e cultura popular, cultura de massa e subcultura etc. Tal como explica Raymond Williams (1969) em *Cultura e Sociedade*:

Anteriormente significara, primordialmente, tendência de crescimento natural e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezenove, no sentido de cultura como tal, bastante por si mesma. Veio significar, de começo, um estado geral ou disposição de espírito, em relação estreita com a ideia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder a estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade. Mais tarde, correspondeu a corpo geral das artes. Mais tarde ainda, no final do século, veio a indicar todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual. Veio a ser também, como sabemos, palavra que frequentes vezes provoca hostilidade ou embaraço (p. 18).

Em termos gerais, é possível mapear algumas matrizes disciplinares na Antropologia que são configuradas, ao final, em torno de um conceito de cultura. Em uma ordem cronológica, podem-se listar: o Evolucionismo Social e a Escola Sociológica francesa (séc. XIX), Funcionalismo (séc. XX – anos 20), Culturalismo

norte-americano (séc. XX – anos 30), Estruturalismo (séc. XX – anos 40), Antropologia Interpretativa (séc. XX – anos 60), Antropologia Pós-moderna ou Crítica (séc. XX – anos 80). Tal ordem não implica de modo algum a existência de uma sucessão linear entre estas matrizes e as temáticas centrais por elas contempladas. Ao contrário, tratam-se de processos históricos ora mais ou menos integradores.

Portanto, essa breve e esquemática exposição sobre as escolas antropológicas não esconde o quão é complexo falar do conceito de cultura. Contudo, no empreendimento proposto neste artigo – discutir as contribuições da Antropologia à Educação, não caberia alongar este debate. Sem desconhecer absolutamente a importância de todas essas matrizes para o desenvolvimento e consolidação do pensamento antropológico e as definições possíveis para Cultura, deteremo-nos na Antropologia Interpretativa, na qual se instala o autor mais visitado no Brasil em termos da pesquisa educacional na interface com a Antropologia¹¹⁷: o norte-americano Clifford Geertz, em seu clássico “A interpretação das culturas” (1989), obra que representa uma tentativa do autor de delinear as implicações da concepção de cultura para a teoria e a pesquisa antropológica.¹¹⁸

Desenvolvida nos Estados Unidos e tendo como principais representantes Clifford Geertz e David Schneider, de acordo com Roger Keessing (1971), esta matriz considera a “cultura como sistemas simbólicos”. Geertz, especificamente, teria elaborado uma definição de homem baseada na definição de cultura, rompendo com o postulado iluminista e da Antropologia clássica, de uma forma ideal e universalista de homem, apontando para a diversidade cultural humana. Schneider está muito próximo de Geertz, porém apresentando algumas distinções. De acordo com Adam Kuper, Schneider define que a cultura como sistema de símbolos “é bastante distinta dos padrões de comportamento observado; com efeito, ‘os dois devem ser considerados *independentes* um do outro” (Kuper, 2002, p. 173). Tributário das ideias de Parsons (1937), especialmente da “teoria da ação social”, Schneider se dispôs a discutir símbolos e significados no padrão da ação social, assim, “os símbolos não eram apenas independentes do comportamento observado; provavelmente eles não tinham nenhum

¹¹⁷ É o que evidencia, por exemplo, as pesquisas “Os usos da etnografia na pesquisa educacional” (2005) e “Uma Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil” (2010), ambas por mim coordenadas.

¹¹⁸ Geertz faleceu no mês de outubro de 2006, em Princeton, nos Estados Unidos, aos 80 anos.

vínculo com o mundo real”, em concordância a Parsons de que “um sistema simbólico era autônomo e independente” (como citado em Kuper, 2002, p. 173).

Desde essa perspectiva, David Schneider (1995, como citado em Kuper, 2002) definia símbolo como,

algo que representa algo mais, em que não existe uma relação necessária ou intrínseca entre o símbolo e aquilo que ele simbolizava [...] não apenas os símbolos são arbitrários, mas os próprios referentes, as coisas ou ideias que eles representam, são constructos culturais. (Pode ser que não tenham nenhuma realidade objetiva) (p. 173- 174).

Assim argumentando, distanciava-se de seu colega Geertz, para quem a cultura como sistema simbólico não somente fornece modelos de vida, como é a expressão do real e o governa. Geertz apresenta um conceito de cultura formulado a partir da Semiótica, dada a preocupação dessa disciplina com as questões dos significados, do simbolismo e da interpretação. Ele se apóia, ainda, em Max Weber, que definira cultura como “o legado de uma parcela finita da infinidade de fatos do mundo sem significado, que tem significado e importância do ponto de vista dos seres humanos” (Weber como citado em Kuper, 2002, p.59), cuja expressão mais característica fora na vida religiosa. Embora cultura fosse uma questão de ideias, Weber defendia e argumentava que “as convicções e os valores são tão ‘reais’ quanto às forças materiais e que ‘elas podem transformar a natureza da realidade social’” (Weber como citado em Kuper, 2000, p.59). Em outros termos, para o sociólogo alemão, “cultura, na forma concentrada da religião, dava inflexão às mudanças políticas e econômicas[...] (Kuper, 2002, p.130).

Em síntese, define Geertz (1989):

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal suspenso a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (p. 15)

Se o homem é um animal enredado em teias de significado que ele mesmo teceu, é isso a cultura, e sua análise é ofício do antropólogo. Teias que são tecidas em dois níveis: o vivido e o interpretado como parte intrínseca da definição de homem do autor: um (razão) e múltiplo (em situação). Como bem resume Thompson (1995), interpretando Geertz: “A cultura é uma hierarquia estratificada de estruturas

significativas, consiste de ações, símbolos e sinais, de trejeitos, lampejos, paródias etc.” (p. 175). Desse modo, para Geertz, a cultura é o campo do simbólico, de rituais, valores e sentidos. A cultura é pública, assim como são os seus significados, pois eles são percebidos imersos numa determinada realidade e historicidade, o que permite que esses significados possam ser interpretados.

Assiste-se, atualmente, ao retorno de novas e renovadas discussões sobre cultura, a exemplo da notável discussão proposta por Manuela Carneiro da Cunha em seu ensaio “Cultura” com aspas, no livro homônimo (2009), no qual reafirma, a partir da discussão dos regimes de conhecimento (tradicional e da metrópole) e dos direitos intelectuais indígenas em suas incursões junto aos povos da floresta amazônica, a existência de uma pluralidade de regimes de conhecimento e de culturas. O modo de conceber esses direitos depende de como se entende a cultura e a “cultura” com aspas .

Por um lado, parte desse vigoroso debate traz, também, o britânico Timoty Ingold ao recolocar a pertinência conceitual da relação natureza e cultura como uma oposição típica do pensamento ocidental na constituição da ideia de cultura como traço distintivo do homem em relação às demais espécies da natureza e ao acenar com a ideia do multinaturalismo e de um entendimento da cultura na “noção de *skill*, referida a habilidades aprendidas que incluiriam até mesmo supostas capacidades inatas, como andar ou falar” (como citado em Velho, 2001, p.138).

Por outro lado, radicalizando o projeto de uma Antropologia hermenêutica e explorando a questão do significado quando procura trabalhar a metáfora, a proposta de Roy Wagner amplia e aprofunda o sentido da invenção da cultura como uma cultura da invenção. Mais do que frutos da imaginação ociosa dos homens, cultura e invenção consistem no resultado de uma convenção. Em outras palavras, entendemos o sentido da invenção da cultura porque experimentamos o significado da cultura da invenção (Rocha & Tosta, 2009, Gonçalves, 2010). Para Wagner (2010), “a antropologia é o estudo do homem ‘como se’ houvesse cultura. Ela ganha vida por meio da invenção da cultura, tanto no sentido geral, como um conceito, quanto no sentido específico, mediante a invenção de culturas particulares” (p. 38).

Fato é que o como categoria privilegiada no campo da investigação antropológica, cultura erige-se em “conceito totêmico”, símbolo distintivo dessa própria ciência. A cultura, no sentido amplo, significa a maneira total de viver de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Não significa isso uma defesa da Cultura com C maiúsculo,

no sentido absoluto do termo, mas também não se trata de uma defesa relativista e ingênua que, se tudo é cultura e cada um tem a sua cultura, logo a cultura não existe porque tudo é cultura (Rocha e Tosta, 2009).

Na verdade, cultura é, antes de tudo, um instrumento utilizado pelos antropólogos com o objetivo de apreender o significado das ações e representações sociais desenvolvidas pelas pessoas em seus rituais, mitos, festas, comportamentos rotineiros, enfim, no curso da vida social. Nesse sentido, podem-se apreender culturas, no plural, enquanto sistemas de símbolos e significados construídos social e historicamente, o que equivale dizer que culturas são mecanismos de controle, orientação e classificação das condutas emocionais, intelectuais, corporais, estéticas, econômicas, políticas, religiosas, morais. Portanto, contra o relativismo ingênuo que apregoa o “fim da cultura”, culturas definem padrões de comportamentos e de sensibilidades fornecendo um sistema de significados às ações humanas.

O significado de cultura não é o mesmo de sempre e a compreensão dessa mudança pode ser conquistada por meio da comparação entre culturas e da análise histórica. Como categoria do pensamento antropológico, Cultura revela a maneira como o campo do conhecimento disciplinar da Antropologia se constituiu historicamente. Se, por um lado, essa categoria revela uma concepção teórica sobre organização, estrutura e funcionamento dos sistemas simbólicos e de significados produzidos socialmente, por outro lado, também representa um modo de conhecimento, pode-se dizer um método de pensamento, na medida em que garante a coerência e produz sentido para as ações sociais desenvolvidas no âmbito fenomenológico da vida cotidiana (Rocha e Tosta, 2009).

Pois bem, assumindo o conceito de cultura formulado por Geertz, mas também consciente de seus limites e críticas e de como noções científicas podem ser pensados diferentemente por outros autores, retomamos a ideia inicial deste texto, que busca aprofundar a compreensão da Antropologia e da Educação como interfaces em construção e pensar a educação como cultura e a escola como lugar de culturas plurais.

A CULTURA COMO EDUCAÇÃO E A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO HISTÓRICO-CULTURAL

Entender o campo educacional assumindo pontos de vista da Antropologia é, antes de tudo, tentar delimitar fronteiras que marcam ambas as áreas e que não podem simplesmente ser dissolvidas, mas repensadas no sentido da articulação que mantém suas identidades e diferenças. Em uma perspectiva conceitual e metodológica coerente com esse pressuposto, considera-se que o processo educativo se desenvolve no âmbito das vivências culturais distintas: na esfera familiar, no trabalho, no lazer, na política, na rua, nos grupos, na escola, na mídia, entre outros, nas quais são tecidas relações sociais das quais emergem significados vários e diversos. Dessas múltiplas relações é possível pensar na constituição de identidades que, em movimentos articulados dentro e fora da escola, atravessam o cotidiano da escola, que conforma processos de socialização e de aprendizagem.

Dessa maneira, a ação educativa na escola torna-se uma complexa rede de interações, lugares onde se estruturam processos de produção do conhecimento e de inter-relações entre dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais. Ação essa na qual está presente uma multiplicidade de significados e de sentidos relacionando dinâmicas permeadas por duas tensões fundamentais: uma entre o singular e o plural, e outra entre o particular e o universal.

Nesses termos, ao adotar o conceito antropológico de cultura e outros como o de identidades- gênero, etnia, religião, geração etc, como construções simbólicas e dinâmicas coladas às mutações sociais, é necessário abandonar uma posição etnocêntrica, na qual, muitas vezes, nos entrincheiramos, numa atitude que pode levar ao entendimento equivocado do diferente como inferior e da diferença como um tipo de privação cultural e educacional, ou, ainda, como a ausência, naquele *outro*, de saberes organizados, a partir de uma certa racionalidade, que têm a prerrogativa de se constituírem como única expressão de civilidade e de conhecimento.

Entender e fazer educação como cultura demanda, portanto, não perder de vista seu processo organizativo e de ação dos sujeitos nele envolvidos para perceber discontinuidades e diferenças oriundas de trajetórias e vivências particulares de professores, alunos, gestores e funcionários, famílias etc. Implica, também, conhecer as instituições e estruturas sociais formadoras e conformadoras do processo de

aprendizagem, como, por exemplo, a divisão social do trabalho, a instituição e hierarquização de conteúdos e suas formas de distribuição (no currículo), nos embates de objetivos que permeiam a complexidade institucional e nas numerosas tradições culturais que expressam visões de mundo diferenciadas (e conflitivas, muitas vezes) presentes e ativas nos espaços escolares.

Isto posto, queremos dizer, primeiramente, da necessidade de se adotar um olhar de *estranhamento*, imprescindível para que sejam ultrapassados estereótipos e estigmas historicamente cristalizados na instituição escolar que orientam a formulação de representações sobre o *outro* pautadas pelo etnocentrismo e desconhecimento da alteridade. Em outros termos, trata-se de buscar aportes teóricos e metodológicos para poder perceber os diversos modos de ver o *outro* na cultura escolar, nas culturas na escola e seus significados, de forma a desvelar valores que possam interferir negativamente nas relações pedagógicas.

Retomando a relevância do entendimento da cultura como sistema simbólico, escola, formação e profissão docentes podem-se constituir teoricamente em representações sociais que não possuem um significado único, na medida em que tais significados são ordenamentos culturais históricos. Construções que se dão a partir de práticas e de apropriações que tanto podem gerar sentidos comuns, quanto diferentes interpretações de um mesmo significante.

Assim, questões como a repetência e a exclusão na e da escola, as dificuldades cognitivas, as relações professor/aluno, os desafios da didática, a disciplina/indisciplina e o disciplinamento, as relações de gênero e as preferências sexuais, as múltiplas formas de organização de grupos e as opções religiosas, a violência em meio escolar, por exemplo, podem adquirir outros entendimentos quando competentemente problematizadas na perspectiva de estudos antropológicos.

Por isto mesmo, faz-se oportuna uma distinção importante para se falar e compreender culturas na escola. Na “Análise da instituição escolar”, feita por Nóvoa (1990), a cultura da escola é composta por elementos variados que acabam por condicionar tanto a sua configuração interna, como o estilo das interações que estabelecem com a comunidade via elementos relativos a aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica. Alguns desses elementos organizacionais permitem o entendimento da cultura da escola, sendo esses sistematizados em duas zonas: uma de *invisibilidade* e outra de *visibilidade*.

A primeira comporta as bases conceituais e os pressupostos invisíveis que são os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais na escola, num conjunto que integra os valores, as crenças e as ideologias dos seus membros, ou seja, dá-se aí a conformação de um padrão cultural. A segunda zona comporta as “manifestações verbais, manifestações visuais e simbólicas, e as manifestações comportamentais” (p. 30), isto é, como essa cultura é vista e interpretada pelos sujeitos da e na escola.

Já, na interpretação de Forquin (1993), essa *cultura da escola* é constituída por um mundo social que tem características próprias, seus ritmos e seus próprios ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, o que não significa que nessa complexa dinâmica, processos mais particulares e contingentes são vividos na escola, não existindo, portanto, uma cultura única na escola, mas, sim, múltiplos e distintos modos como as normas instituídas na cultura escolar são apropriadas e vivenciadas em seu cotidiano.

Pois bem, se do mesmo modo como outros tantos traços culturais são vividos na escola e se concordamos que seu espaço é pluricultural, distintos modos de ser e de se identificar nele estarão presentes nas rotinas e no clima que constituem a instituição. Nesse sentido, é preciso, então, não perder de vista que a escola constitui e é constitutiva de espaços/tempos de interação e de convivência entre diferentes, mas não a única e nem atuando isoladamente. Sem dúvida, a instituição escolar sempre esteve integrada a um contexto mais amplo e é um dos muitos lugares onde se tecem redes de sociabilidade e muitos modos e estratégias de participação social.

Em sociedades como a brasileira, marcadas por estruturas de desigualdades sociais e diferenças culturais, a problemática das diferenças não é estranha à instituição escolar, lembrando, por exemplo, como histórica e didaticamente elas continuam expostas em livros didáticos enquanto artefato da cultura escolar. Vários deles ainda em uso em mantêm registros que colocam o negro, no caso, como indivíduo inferior, na medida em que a diferença exposta pelo biótipo é traduzida como sinal quase congênito de desigualdade, de uma inferioridade também congênita, naturalizada. Assim sendo, insuperável.

Portanto, a consciência de que a diferença está presente no cotidiano da escola e da sala de aula aponta para uma reflexão urgente, que sinaliza duas questões que

perpassam as relações que se constroem no seu interior: Primeiro, que a diferença não está presente apenas na vida fora da escola, como também atravessa os muros, quase sempre *impermeáveis*, da instituição escolar, como já referido neste texto. Segundo, que a forma como olhamos e tratamos a diferença interfere nas relações educativas e, conseqüentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização. Questões que demandam claramente a necessidade de compreensão da diferença em relação à desigualdade, e da escola como um contexto de contrastes e de semelhanças e que sugerem que os problemas educacionais podem ser mais bem resolvidos quando analisados como expressões culturais e mecanismos de integração simbólica que operam nas relações sociais concretas em face da interpretação de usos, posições, práticas e trajetórias que se contrastam e se complementam (Canclini, 1997).

Desde esse ponto de vista, cabe pensar as relações pedagógicas entre o conhecimento, o professor e o aluno, assim como desses com a instituição escolar, sob outros prismas, isto é, como relações pautadas por referenciais identitários que são construídos histórica e socialmente e que muitas vezes são confrontados, demandando a busca do entendimento das diferenças, das desigualdades e das infinitas possibilidades de diálogo em realidades tão distintas.

Em outros termos, é reconhecer que a escola, como uma instituição social, é construída por sujeitos histórico-culturais, o que fornece visibilidade ao fato de que alunos, famílias, funcionários, professores e gestores vivenciam diferentes processos em suas relações com o mundo lá fora e o da escola. Trata-se, portanto, de um espaço que abriga a pluralidade cultural, de uma instituição que acolhe sujeitos, crianças, adolescentes, adultos, homens e mulheres que cultivam sentimentos de pertença a determinados e diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos, de gêneros, políticos, dentre outros.

Sujeitos esses que estão expostos a outros meios de informação e de formação- os meios de comunicação em uso, a religião, o trabalho, a família- dentre outros, e que levam para a experiência escolar suas visões de mundo e de homem, seus valores morais e religiosos, marcas da tradição, preconceitos, sonhos, projetos e desejos. Assim, a percepção mais ampla desses sujeitos no processo educativo requer reconhecê-los, ao longo de sua vida, como portadores e construtores de diferentes trajetórias e identidades múltiplas e cambiantes que se misturam relacionalmente dentro e fora dos tempos espaços escolares.

Deste modo, ao se focar temáticas como cultura, etnia, gênero e outras nas práticas e nas pesquisas educacionais e escolares, especificamente, faz-se necessário, elegeer novas categorias de investigação e análise, como identidade, alteridade, relativização, multiculturalismo e multinaturalismo, rituais, mitos etc. Categorias que incorporadas na formação de professores permitirá a estes entender os diferentes agenciamentos simbólicos, seja de negros, brancos, amarelos, índios ou outros, e os lugares que as culturas produzidas por esses grupos em interação, em relações de reciprocidade e ou de conflitos, assumem na escola e se fazem presentes em seu cotidiano, na configuração de seus tempos, espaços e aprendizagens.

Finalmente, ressaltamos que, do nosso ponto de vista, a reflexão proposta, além de ser necessária, impõe que seus resultados sejam acessíveis aos professores em seus variados percursos de formação: na escola, em serviço, continuada, sem perder de vista suas demais vivências cotidianas, da qual a escola e a prática docente são uma parte.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual*. Vol. 10. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A.
- Canclini. N. G. (1997). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Cunha, M. C. da (2009). *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify.
- Damatta, R. (1987) *Relativizando - uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Forquin, J- C. (1993) *Escola e cultura -as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Geertz, C. (1989) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Grossi, M., P. Tassinari, A. & Rial, C. (orgs.). (2006) *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau-SC: Nova Letra, ABA,
- Gusmão, Neusa M. M de. (org.). (2003) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta.
- Kuper, A. (2002) *Cultura - a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC.
- Nóvoa, A. (1990) *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: FPCEUL.
- Parsons, T. (1937). *Structure of Social Action*. New York: McGraw-Hill.
- Rocha, G., & Tosta, S. P. (2009) *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rocha, G., & Tosta, S. P. Cultura (2010). In *Enciclopédia da Comunicação- Conceitos*. São Paulo: INTERCOM.
- Kessing. R. (1971). *News perspectives in cultural anthropology*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston. Inc.
- Sahlins, M. (1997) O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica – por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (Parte I)”. *Mana – Estudos de Antropologia Social*, Vol. 3, n. 1.
- Schneider, David. (1968) *American kinship: a cultural account*. New Jersey: Prentice Hall.
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: uma teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.
- Tosta, S. P. (2007). *Os usos da etnografia na pesquisa educacional* (Relatório de Pesquisa/2007), Belo Horizonte, Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC- Minas.

Tosta, S. P. (2010). *Etnografia para a América Latina: um novo olhar sobre a escola no Brasil* (Relatório de Pesquisa/2010), Belo Horizonte, Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC- Minas.

Tylor, E. (1958) *Primitive cultures*. Nova York: Harper Torchbooks.

Vygotsky, L. S.. (1998). *A formação social da mente*. (J. C. Neto, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Wagner, R. (2010) *A invenção da cultura*. (M C. Souza; A Morales, trads.). São Paulo: CosacNaify.

Velho, O. (2001). De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico. *Mana* [online]. vol.7, n.2, pp. 133-140

Williams, R. (1969) *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. São Paulo, Nacional.