

A EDUCAÇÃO PARA QUEM? UMA POSSÍVEL COMPREENSÃO ANTROPOLÓGICA DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

EDUCATION FOR WHO? A POSSIBLE ANTHROPOLOGICAL UNDERSTANDING OF MULTICULTURAL EDUCATION

Angelo Antonio Puzipe Papim¹

RESUMO: Num mundo cada vez mais marcado pelo multiculturalismo, os educadores não podem ser somente bons técnicos, limitados a ensinar acriticamente os conhecimentos acadêmicos. Todavia, devem conhecer que, embasando qualquer prática educacional, existe um modelo de ser humano, responsável por inclinar suas ações de ensinar. Por isso, por mais que se busque amparar o processo educacional em uma didática, é preciso pensar o homem que se quer formar. Portanto, aproximar a antropologia da educação consiste em poder refletir sobre as dimensões de ser humano, uma diversidade que passa a ser uma tarefa da educação. Nesse sentido, a união entre antropologia e educação deve responder às perspectivas sociais e culturais da educação multicultural, oferecendo a educação as bases estruturais para estabelecer interações educacionais que permitam desenvolver, em plenitude, a humanidade de professor e aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia. Educação. Etnografia.

ABSTRACT: In a world increasingly marked by multiculturalism, educators can not only be good technicians, limited to teaching acritically academic knowledge. However, they must know that, based on educational practice, there is a model of being human, responsible for tilting their actions to teach. Therefore, however much we seek to support the educational process in a didactic, it is necessary to think about the man who wants to form. Therefore, to approach the anthropology of the education consists of being able to reflect on the dimensions of human being, a diversity that happens to be a task of education. In this sense, the union between anthropology and education must respond to the social and cultural perspectives of multicultural education, offering education the structural bases to establish educational interactions that allow the full development of the humanity of teacher and student.

KEYWORDS: Anthropology. Education. Ethnography.

INTRODUÇÃO

A marca de uma sociedade, nação ou classe específica destaca-se em sua especificidade segundo o modo de ser de um determinado povo. Todo o conjunto de emoções e racionalizações que aparecem nas interações sociais são decorrentes de padrões arraigados na cultura, passados por intergerações. Assim, os comportamentos, os desejos e os projetos de vida individuais, por mais que tentem se adaptar às necessidades do tempo histórico, em virtude de uma nova situação sociocultural, reproduzem, mesmo com estranhamentos, as estruturas que desencadeiam no indivíduo o seu modo de ser ancestral. A educação e a estrutura educacionais brasileira têm, nos entreplanos,

¹ Graduado em psicologia. Mestre em educação pela UNESP. Mestrando em ciências sociais pela UNESP. E-mail: angelopapim@gmail.com. - <https://orcid.org/0000-0002-0534-7607>



os padrões históricos que ditam a cadência da conduta do professor e do aluno na sala de aula, a fim de reproduzir um sistema de interações hierarquizado.

Considerando que a educação escolar decorre da circunstância de que os professores e os alunos são produtos de interação social do seu entorno cultural, o objetivo deste trabalho é buscar identificar, na educação atual, os laços formadores de uma escola pública que privilegia a forma e a aparência e se despoja do conhecimento e de um projeto civilizatório igualitário, com uma educação efetivamente para todos. A cada período histórico, a educação escolar adota, enquanto objetivo, a demandas sociopolítica, que requer e faz dela um veículo condutor. Assim, o campo educacional organiza os estímulos e as atitudes em professores e alunos, com a intenção de evitar a contradição, em função da qual certas características culturais e linguísticas passam a atuar como um capacitor de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, uma boa prática educativa, que povoa os manuais, diretrizes e leis educacionais, indica aos professores como se capacitarem em reconhecer as diferenças linguísticas e socioculturais de seus alunos.

Contudo, frente a essa demanda sociopolítica, é imperativo destacar que o professor, atuando em contextos educacionais de inclusão social, não trabalha em uma estrutura que permite ações experimentais de educação, tornando-se difícil problematizar a dimensão do outro, na qualidade de um ser humano possuidor de uma individualidade específica. A educação brasileira, por conseguinte, é aplicada a contextos culturais, sem os trâmites, como oferecidos pela pesquisa científica, a fim de identificar de modo amplo a diversidade sociocultural presente na educação escolar. Não há, na dinâmica do espaço educacional, a possibilidade de selecionar uma amostragem sociocultural, na qual o professor pode atuar enquanto um observador, sem prejuízo da cena de ensino e aprendizagem desenvolvida no contexto educacional escolar, capaz de diminuir sua participação, com o objetivo de poder constatar perguntas deste gênero: como ocorre, com quem ocorre, por que ocorre etc. a diversidade cultural e a manifestação de múltiplas necessidades de ensino e aprendizagem. São espaços que as pesquisas que utilizam a etnografia escolar como uma metodologia científica podem preencher.

Em vista disso, a premissa principal, nesse aspecto, consiste em assumir que, a fim de analisar a educação escolar e suas estruturas – elementos que compõem os entreplanos da interação pedagógica, considerando que o cotidiano da escola encobre e naturaliza a realidade complexa, a qual estrutura as relações de poder e conhecimento, capazes de ordenar na conjuntura a conduta dos atores pertencentes a esse cenário –, o professor precisa debruçar-se sobre algo que a maioria dos indivíduos, vivenciando a experiência educacional, não reconhece enquanto constructo na vida cotidiana, quer dizer, a vivência naturalizada da cultura.

A cultura escolar não é algo que se pode observar de forma direta. Demanda do professor disciplinar o seu olhar, ouvir e pensar sobre aquele contexto, com o objetivo de, a partir de suas observações, configurar uma regularidade de interações rituais e simbólicas relacionadas diretamente àquela realidade. O ambiente escolar, principalmente no Brasil, tornou-se um espaço multicultural, conceito complexo de ser aplicado à realidade material da escola, já que há uma visão muito subjetiva e individual de interpretar as diferentes formas de manifestar a humanidade, no mundo. É imperioso considerar que há essa possibilidade, que somos indivíduos únicos, mas não isolados, membros de uma comunidade humana maior, composta de diferentes formas de ser e viver a cultura.

A perspectiva de multiculturalidade oferece à educação verticalizada um modo de analisar o aluno e o professor, em sala de aula, tendo em vista a maneira como eles se movimentam pela estrutura de ensino, através de duas dimensões: a imaginada por eles e a possível na realidade. Logo, é possível contribuir para a educação multicultural, ao ser capaz de reconhecer os problemas relacionados à demanda sociopolítica de ensino e aprendizagem que invade a escola, com base no método etnográfico.

A PERSPECTIVADA EDUCAÇÃO AO ENCONTRO DA ANTROPOLOGIA

Este texto insere-se em um paradigma crucial da educação dos nossos dias, o qual visa a chamar a atenção para a intensa ligação entre a educação e o multiculturalismo, presente no processo de ensino e de aprendizagem. Com base nessas reflexões, o objetivo deste trabalho consiste em compreender, com um olhar antropológico, a organização de processos interativos, cooperativos e dialógicos que produzem a interação social entre professores e crianças, a partir de contextos multiculturais, cada vez mais marcados pela diferença.

Mediante uma abordagem histórica de aportes teóricos da psicopedagogia, particularmente as de cunho construtivista, tenta-se explicar como as crianças, indivíduos aprendentes, adquirem conhecimentos científicos por intermédio de instrumentos culturais que lhes são transmitidos pelos professores, isto é, indivíduos cultos e capazes de ensinar. Uma das características da espécie humana é conseguir ensinar, com intencionalidade, reciprocidade interpessoal e recursividade – praticamente infinita –, exatamente porque é dotada de capacidades sociais de interação, como a linguagem, cuja junção oferece os meios para promover práticas de compartilhamento de significantes únicas, visto que a linguagem simbólica é uma capacidade com um triunfo adaptativo fundamental para a espécie humana (JAKOBSON, 2007).

Por intermédio da linguagem, o ser humano foi capaz de estabelecer a cultura. Estabeleceu-se uma herança social da humanidade, a qual é transmitida intergeracional-

mente, através dos processos de socialização e educação (VOCATE, 1987). Efetivamente, o conhecimento histórico e cultural da humanidade – processos culturais que foram acumulados por gerações, ao longo de um percurso histórico – é preservado, transferido e continuado por novas gerações, inexperientes no contexto de interações sociais simbólicas, ao se apropriarem de significantes e de sentidos culturais e os tornarem seus instrumentos de interação, que formam e transformam a sua identidade e individualidade, no grupo de pertencimento (PAPIM, 2019).

Com tal capacidade de incorporar a cultura à sua individualidade, as gerações mais velhas podem ensinar as mais novas, porque estas têm necessidade de aprender para integrar-se ao contexto sociocultural que habitam. Tais necessidades também estão inscritas na matriz genética do ser humano e fazem parte da sua herança neurobiológica. Em vista disso, a humanidade de determinado indivíduo é aprendida a partir da interação com os outros indivíduos. Nesse processo, o aprendido é posteriormente modificado e transformado pelo indivíduo, para depois ser transferido, continuado e aprofundado, de novo, por outros, na cultura (OLSON, 2005).

Assim, decorre o desenvolvimento humano de processos de transmissão sociocultural, no qual os significantes são compartilhados entre dois atores inseparáveis no contexto educacional, o indivíduo que ensina e o que aprende (PAPIM, 2019). É dessa intersubjetividade contextualizada pela cultura que emergem as diretrizes curriculares da ação educacional, da intenção e do motivo vinculado ao processo de ensino e de aprendizagem (WERTSCH, 1998). De fato, a conduta do professor, por meio de interação pedagógica, estrategicamente planejada e implementada com os recursos pedagógicos adequados, dá lugar à conduta da criança. Isto é, a mediação do experiente provoca e expande o repertório de comportamento e pensamentos do inexperiente, instaurando uma coconstrução da individualidade, nascida das interações compartilhadas entre ambos (ERNEILING, 1993). Em suma, na inter-relação social, a mediação cultural promovida pelo indivíduo que ensina na agência pedagógica é posteriormente apropriada pelos indivíduos que aprendem. Segundo a perspectiva vygotskyana, destaca Wertsch (1998), o professor atua como um organizador do espaço social educativo, preenchendo a vivência da inter-relação pedagógica com ferramentas culturais, materiais e simbólicas, com a intenção de promover a mediação entre o ato de ensinar do professor e de aprender do aluno.

Nesse sentido, alguns aportes teóricos da educação vão se mesclar com a perspectiva antropológica de humanidade, construção da individualidade e transmissão intergeracional da cultura. Pode-se destacar, no encontro do pensamento da educação com o antropológico, as contribuições, entre outros, de John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky. Em linhas gerais, Dewey apresenta uma aproximação da educação com o pensamento antropológico, em seu trabalho intelectual, ao enfatizar em sua teoria edu-

cacional os aspectos psicológicos e sociológicos, diferenciando os conceitos de escolarização e educação. Para esse autor, a escola adquire uma dimensão muito maior do que um lugar no qual ocorre o ensino e a aprendizagem e a formação dos hábitos sociais, mas constitui um espaço que representa a vida em comunidade.

Dewey advoga, em sua abordagem educacional, uma estreita relação entre escola e sociedade. Identifica que a educação é uma necessidade intrínseca à vida em sociedade. Assim como o alimento e a reprodução são essenciais para a vida fisiológica, a vida em sociedade depende da interação social e da transmissão cultural para existir. A educação, portanto, consiste sobretudo na transmissão de conhecimento realizada através da comunicação efetiva entre professor e aluno, e vice-versa, compondo uma rede comunicativageneracional, formada entre adultos e crianças, crianças e adolescentes, idosos e adultos etc. E, a partir desse movimento de comunicação, as necessidades educacionais relacionadas à vida em sociedade são transformadas em processos que permitem a experiência cultural dos alunos, professores etc., tornando-a um bem comum (DEWEY, 2013).

Nesse aspecto, há uma relação direta entre educação e democracia, pois, na unidade composta pela educação e democracia, existe um núcleo que forma uma conexão íntima entre a educação, a ação social e a cultura democrática. Visto que o espírito democrático precisa surgir a cada nova geração, a educação torna-se a única via social capaz de possibilitar essa construção, nos novos indivíduos. Pelas instruções educacionais, realizadas em instituições de ensino, as causas comuns de uma cultura são transmitidas, firmando relações de reciprocidade entre indivíduo, sociedade e cultura(-DEWEY, 2017).

O indivíduo, atrelado ao processo educacional associado a um projeto de sociedade –em que suas necessidades e potencialidades passam a se estreitar com os fenômenos sociais e culturais, denotando ao indivíduo uma centralidade aparente, já que as necessidades individuais, seja de natureza fisiológica (alimentação, abrigo, trabalho etc.), seja psicológica (aprovação de grupo, afetividade, segurança etc.), expressas na existência, mesmo na necessidade particular de experimentar coisas novas – visa em essência à sobrevivência e à manutenção da sociedade da qual ele faz parte. Desse modo, a educação, aliada ao processo de socialização, enseja perpetuar entre as gerações de indivíduos um modo de ser específico, base de uma sociedade. É por esse mecanismo de padrão cultural de comportamento que se impõe um universo simbólico de ser, agir e pensar(DEWEY, 1997).

É esse duplo papel que desempenha o homem, na qualidade de indivíduo social, que constitui o vínculo entre a educação, a sociedade e a cultura, tripé que serve de instrumento para suprir muitas das necessidades que envolvem o comportamento

humano, quer de ordem biológica, quer social. A conduta dos membros de uma sociedade sempre se apresenta com uma grande variedade de manifestações relacionadas a fatores de gênero, estratificação social, origem étnica etc. Ora, todas essas formas de expressão são ensinadas aos indivíduos, mediante modelos, espécies de configurações de comportamento organizadas, que não se desenvolvem sozinhos, mas através da experiência do indivíduo, o qual cresce em contextos sociais com processos educacionais e de socialização cultural(DEWEY, 1990).

Segundo o modelo piagetiano de educação, é possível vislumbrar um ser humano profundamente caracterizado em torno de uma tendência à racionalidade moderna. Nesse sentido, as fases de desenvolvimento da inteligência nos seres humanos, enquanto parte integral de uma cultura e de ações cooperativas realizadas em sociedade, podem ser consideradas como uma tendência necessária, presente em todas as pessoas, para atualizar em graus diferentes uma força que lhes é dada por uma condição biológica e potencializada enquanto contingência. Ambas as condições levam o indivíduo a vivenciar os seus mais altos níveis de realização, adquirindo, em seu desenvolvimento, as possibilidades concretas e simbólicas de operar cognitivamente a realidade(MOONEY, 2018).

A ritualização da realidade para essa perspectiva, representada pelas operações formais, é entendida como um reflexo da regularidade presente na própria natureza. O desenvolvimento humano é governado por leis naturais, atuantes tanto no aspecto biológico quanto sociocultural. A cognição, a qual é especializada pelas interações implementadas no contexto educacional, permite ao indivíduo conhecer essas leis e, desse modo, construir um conhecimento geral do mundo natural e social que é aplicável a todas as situações concretas. A perspectiva estruturalista piagetiana implica uma consonância entre a cognição individual e o funcionamento sociocultural, de maneira que essa relação básica seria um invariante que transforma a cognição em um elemento de desenvolvimento com uma universalidade(COLL, 1987).

Para essa perspectiva, a construção da cognição emerge na qualidade de base da humanidade do indivíduo. Dessa maneira, o aluno aprendiz, na interação com o professor que ensina, semelhante a qualquer outro ser humano em desenvolvimento, possui a aptidão de construir sua capacidade de conhecer racionalmente o mundo, uma tendência expressa naturalmente em sua ação espontânea e socialmente dirigida, como é o caso do desenvolvimento moral(PIAGET, 2014). É um reflexo rigoroso na cognição humana, quanto à existência e à possibilidade de exercício de uma ética, isto é, dos elementos simbólicos que favorecem a coexistência moral dos seres humanos(PIAGET, 1994).

Como parte de seu modelo teórico, especialmente nos trabalhos referentes ao desenvolvimento do juízo moral na criança, Piaget constrói uma representação da construção, nos seres humanos, de capacidades cognitivas que guiam suas ações, segundo diretrizes que existem analogamente na sociedade e no modelo cognitivo construído. Assim, cada estágio de desenvolvimento corresponde a um nível no qual o indivíduo é guiado por padrões morais, cuja natureza está além do acordo social e podem, por isso, contradizê-lo, de sorte a promover transformações na estrutura cognitiva e sua aplicação à realidade concreta. Como exemplo, os princípios de liberdade e justiça, sendo eminentemente abstratos, podem ser aplicados a qualquer situação de interação sociocultural, transcendendo a contingência. Não se trata de estabelecer um valor do que é a liberdade ou não, do que é justo ou não, conforme as impressões do indivíduo em questão, porém, de ver como esses conceitos podem ser materializados na situação particular vivenciada (PIAGET, 1994).

A capacidade individual de empregar, nas situações concretas da vida material, valores como liberdade e justiça está intimamente ligada a uma conquista do desenvolvimento, de uma construção sociocultural das estruturas cognitivas, cujo percurso segue uma sequência comum a todos os seres humanos, que tem por resultado uma cognição com funções apropriadas para orientar a ação individual, de acordo com os princípios desses valores, com um grau de autonomia (PIAGET, 1996). Em virtude disso, a epistemologia proposta por Piaget baseia-se na interpretação biológica de que todas as estruturas que compõem a cognição humana têm uma gênese em uma estrutura anterior, na qual as estruturas mais simples são incorporadas por outras de ordem mais complexa, através de transformações construtivas de base sociocultural, as quais aprimoram a base biológica individual (PUIG, 1998).

Vygotsky, por sua vez, inscreve o desenvolvimento de forma diferente da perspectiva apresentada anteriormente. Embora a dimensão sociocultural seja importante para ambas as abordagens teóricas, no curso do desenvolvimento humano, a individualidade, que, para Piaget, é o centro do desenvolvimento, inverte-se na perspectiva vygotskyana, uma vez que, para essa teoria, o alicerce que constitui a condição básica e definidora da individualidade é sua dimensão sócio-histórico-cultural (VAN DER VEER, 1996). Em vista disso, o processo de constituição da individualidade depende intrinsecamente de uma mediação sociocultural, a qual é internalizada e organizada em uma série de funções psicológicas humanas, responsáveis pelas ações de pensamento e conduta social, elementos que mantêm um certo grau de interdependência das condições materiais nas quais ela foi internalizada pelo indivíduo (VALSINER, 2007).

O desenvolvimento de um indivíduo está estritamente associado à dimensão cultural. As interações sociais concretizadas no espaço no qual o indivíduo está inserido, através das condições materiais e históricas, constroem a cognição e a individu-

alidade. Para essa perspectiva, a dialética entre a representação abstrata e o fenômeno concretocompartilha, enquanto origem, o campo da realidade sociocultural objetiva. *A priori*, o que é abstrato se torna concreto, na medida em que compreendemos, através do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as sínteses de múltiplas determinações dos fenômenos. É nessa dimensão de interações interpessoais objetivas que ocorre o desenvolvimento ontogenético de cada indivíduo, o qual está relacionado ao desenvolvimento histórico da humanidade, em geral, e sociocultural de cada sociedade, em particular (VALSINER, 1997).

A história e a cultura atuam como pano de fundo das interações sociais e servem de medida para avaliar adequadamente o desenvolvimento que a criança está alcançando. No plano sociocultural, é possível identificar e sobrepor o desenvolvimento biológico e social, em que os instrumentos culturais são disponibilizados pela interação educacional como um objetivo pelo qual o indivíduo mais experiente constrói, em parceria com o menos experiente, as mediações necessárias, a fim de favorecer a internalização da cultura, na sua dupla dimensão: concreta e abstrata (VALSINER, 2012). Nessa direção, o desenvolvimento individual irá literalmente proporcionar, na interação social, uma participação ativa do aprendiz na cultura. Em virtude dessa perspectiva de desenvolvimento humano, abre-se a possibilidade de múltiplas formas de desenvolvimento cognitivo, cujos elementos comuns não podem ser estabelecidos *a priori*, mas se fixam empiricamente pelas interações sociais (VALSINER, 2006).

Há, portanto, duas possíveis cognições atuando em cooperação para o desenvolvimento individual: aquela que está na cultura e aquela internalizada pelo indivíduo, por meio de sua interação social com a cultura. Desse modo, pode-se identificar um ponto ideal de desenvolvimento sociocognitivo que o aluno em situação de aprendizagem pode acessar, em parceria com o professor, de forma que, aos poucos, o aprendiz consegue atingir o mais alto nível de realização cultural e o ponto de maior progresso social (VALSINER e VAN DER VEER, 2000), construindo sua cognição individual, a operar de acordo com categorias lógicas, com informações de natureza abstrata e sendo capaz de descontextualizar-se em relação à experiência direta, para uma experiência histórica, mediada por signos abstratos, circulantes, sobretudo pela linguagem (VAN LIER, 2004).

Diante do exposto, a partir da concepção vygotskyana, pode-se caracterizar a interação educacional pelo modo como a cultura influencia o desenvolvimento individual, na qualidade de uma força que incorpora o indivíduo para dentro dela, como uma parte importante de seu funcionamento. Conseqüentemente, o psiquismo e o comportamento de um indivíduo são construídos pela interação social realizada na cultura, em um movimento pelo qual acontece um processo diferente do desenvolvimento natural, isto é, um processo de transformação no qual se dá a apropriação da cultura e

a construção de uma realidade reflexiva da realidade material no pensamento humano (VAN DER VEER; VALSINER, 1994). Com amparo nessa perspectiva, implicitamente, a humanidade é constituída através de processos histórico-culturais, marcados pela interação social, internalização de instrumentos simbólicos e desenvolvimento das funções psicológicas humanizadas.

Portanto, com base nessa breve introdução aos fundamentos da perspectiva educacional, que empresta temas caros à antropologia, para elaborar questões específicas dessa área, a exposição visou a compor uma tentativa de compreender a educação como um processo de interação social, algo que se pode verificar, por exemplo, no processo de socialização do diferente, dos padrões culturais de comportamento, de um desenvolvimento cultural etc., cujo conceito emprestado à educação tem a finalidade e o propósito de satisfazer às necessidades básicas e complexas dos processos educacionais.

Nesse pequeno esforço, buscou-se a reflexão sobre a riqueza e a complexidade dos aspectos educacionais e antropológicos imbricados na relação entre o homem e a cultura, que o forma, no espectro da educação. Na sequência do texto, propõe-se uma reflexão de como a antropologia e seus instrumentos de pesquisa podem provocar a transformação necessária na educação voltada para atender às necessidades educacionais do diferente, a partir de uma perspectiva multicultural, a fim de integrar o aluno ao universo cultural do contexto escolar.

A ANTROPOLOGIA ENQUANTO UM RECURSO DE AUXÍLIO À EDUCAÇÃO

A educação pode se beneficiar dos aportes conceituais da antropologia. Em grande medida, esta pode contribuir para a educação, na compreensão sócio-histórica do ser humano. Apesar de a educação escolar apresentar diferentes objetivos – em grande parte, o objetivo educacional depende de qual perspectiva a educação está sendo tratada, por exemplo: educação formal, não-formal, do campo, para a vida (como entendida por Vygotsky) – no entanto, o eixo principal é ensinar ao ser humano, entre outras coisas, sobre sua humanidade, a qual está condicionada pelo contexto sócio-histórico-cultural. Portanto, a perspectiva antropológica é capaz de favorecer essa conduta de ensino, ao verificar, por meio do estudo da realidade material, as interações sociais do contexto da educação escolar, a fim de oferecer subsídios ao professor, de sorte a compreender seu contexto e planejar ações adequadas de ensino e aprendizagem para ele (BERTELY-BUSQUETS, 2000).

A antropologia pode fornecer ao professor uma disciplina diferente, com o olhar, o sentir e o viver a escola, de forma a conhecer seus ritos e trocas simbólicas. Desse modo, o professor pode aprender a partilhar o seu conhecimento com os alunos, de maneira a questionar-se sobre a importância do cotidiano e do impacto desse mo-

vimento no processo de socialização. Obterá, com isso, as bases para estabelecer uma interação capaz de produzir processos de transmissão e aquisição de conhecimento cooperativo, com a finalidade de fazer um convite ao aluno de estender esse conhecimento na qualidade de ferramentas necessárias para trabalhar a realidade sociocultural em que se vive (DELA PEFIA, 1981).

O método etnográfico possibilita compreender os componentes educacionais que atuam entre gerações e geram, no espaço de aprendizagem, uma dissonância entre a intenção do professor que ensina e do aluno que aprende. Conhecer o processo de educação responsável por formar os professores e as metodologias atuais de ensino ajuda a implementar novas categorias educacionais que podem ser mais eficazes para enfrentar a problemática apresentada pelo contexto multicultural da escola. Compreender o choque intergeracional permite pensar e elaborar uma educação mais equitativa, mas sem perder no horizonte dessas ações a cultura nativa e de origem de professores e alunos e conhecimentos científicos (RUEDA; CAMPOS, 1992).

No processo de educação, ocorre a confluência de diferentes conhecimentos científicos em um só ponto. Esta é uma qualidade intrinsecamente própria da educação, e parece contraditório sustentar uma independência da educação de um cenário científico mais amplo. A existência ou não de um espaço educacional está condicionada a uma interdependência de fatores com origem em diferentes correntes científicas que constituem a pedagogia e seu domínio propriamente pedagógico. A pedagogia, por conseguinte, semelhante ao espaço multicultural da educação atual, é polissêmica e existe devido à necessidade sociocultural de promover a integração de cada geração ao conhecimento da vida cotidiana, incluindo a nova geração na rede de significantes culturais que anima as interações, na estrutura social.

O fenômeno educativo acontece em um espaço de interação social, no qual ocorre a vida individual e coletiva, em uma dada realidade social e cultural. Nesse sentido, a antropologia, voltada para compreender o fenômeno educacional, tem a intenção de descortinar a posição autônoma do trabalho educacional e as formas de viver e manifestar a humanidade dos indivíduos em conexão com a cultura letrada, manifestação que deflagra a expressão de uma peculiaridade, quer dizer, de uma individualidade atuando em uma totalidade. No processo educacional, a capacidade de reconhecer a manifestação da diferença propicia aos professores adquirir a consciência de um processo educativo com experiências educacionais mais enriquecedoras, porque as práticas estão mais próximas dos alunos (TORRES, 1988).

Quanto mais clara for a presença da diferença, no espaço educacional, maiores serão as possibilidades de o professor construir sua disciplina com autonomia, oferecendo aos alunos vivências que paulatinamente os auxiliam na conquista de agir com in-

dependência, no contexto escolar e na própria vida. Em outras palavras, a antropologia pode ajudar a construir uma interpretação da educação e de todos os atores envolvidos nesse processo, como tendo um conteúdo sociocultural próprio. Em vista disso, a ação educacional pode assumir um objetivo próprio e delimitado, para atender à realidade multicultural que compõe o contexto escolar, no qual o conhecimento integral e sistemático da ciência consiga atingir e corresponder à realidade dos alunos, os quais aprendem através da diferença (TORRES, 1988).

A antropologia, na educação, se refere ao enfoque e à possibilidade de compreender a realidade, na sua manifestação integral. Apoiando a pedagogia nas ações de ensino e aprendizagem no estudo do desenvolvimento humano, ao longo dos períodos de crescimento biológico e cultural, este pode ser orientado pelo enfoque antropológico, com seu olhar disciplinado para compreender a realidade sociocultural, fornecendo os elementos humanos destinados a cumprir os interesses da educação, a partir de um contexto multicultural e voltado para a educação na diferença. Em vista disso, todos os conhecimentos que servem a compreensão e regulação da ação educacional, no contexto multiculturalista, perpassam a interação social e servem de meios para a realização do ato de ensinar e de aprender (VELASCO; DÍAZ DE RADA, 2006).

Com modos específicos de estabelecer interações sociais baseados na diferença, é imperioso transpor os limites de uma educação convencional, instituída fundamentalmente na figura central do professor, personagem de organizar o conhecimento e ordenar sua transmissão para o aluno, em interrelações alinhadas às demandas de cada ator do contexto educacional, professor, aluno e currículo. Assim, é possível converter a diferença em uma diferença pedagógica, com uma maneira própria de educar, convertendo, analogamente, o saber antropológico em uma competência pedagógica: uma antropologia educacional com possibilidades de construir seus saberes sobre as diferentes formas de ser humano para o contexto educacional, configurando processos que constituem uma disciplina capaz de fornecer ao professor, frente à diferença, meios de manejar os conteúdos do saber e fazer humanos (NOLLA CAO, 1997).

A ETNOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

A teoria antropológica perpassa todo o campo no qual o fazer etnográfico acontece. Para o etnógrafo, a teoria está enfrontada à ação e também é encontrada nas evidências empíricas oriundas da vivência de campo, estando presente e por vezes tangenciando os dados, condição que confere ao fazer etnográfico a constante mescla entre a teoria e a prática, as quais se centralizam em um só corpo de ações. Assim, há uma preparação conceitual que orienta o modo de olhar e escutar do etnógrafo, na vivência do campo de pesquisa – um vivenciar o campo com os sentidos disciplinados pela teoria,

cuja absorção dos fatos enseja ao observador construir uma teoria interpretativa sobre o fenômeno apreendido, pois ele lhe causou uma experiência (URIARTE, 2012).

Ser afetado pela realidade observada é uma qualidade aprendida e parte importante da formação de um etnógrafo. De acordo com esse profissional, permitir-se ser afetado pela realidade observada possibilita a descrição textual de uma melhor compreensão dos dados etnográficos, os quais serão selecionados e interpretados à luz de uma metodologia (PEIRANO, 2014). A descrição dos dados etnográficos é uma excelente fonte para a educação, porque ajuda o professor a conhecer, com vista panorâmica, a realidade sociocultural que constitui o contexto multicultural da escola.

A linguagem descritiva adotada pelo etnógrafo enriquece a interação dialógica do professor com os alunos, pois constrói uma ponte entre essas duas formas de ser humano e as necessidades educacionais impostas pela escola, visando à entrada do aprendiz no mundo letrado das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Em comum com o professor de sala de aula, o etnógrafo encontra no olhar e no ouvir uma ferramenta de campo que cumpre a função de compreender e interpretar a realidade, a fim de convertê-la em linguagem, uma faceta que revela o movimento do campo para o antropólogo e para o professor (OLIVEIRA, 1996).

A generalização de um conhecimento entre os diferentes campos do saber acarreta aos profissionais assumir uma posição de cautela, diante da produção, relacionada a método e aplicabilidade à sua área de atuação, visto que todo produto de pesquisa envolve particularidades no fazer, no emprego da técnica, da metodologia, da constituição dos sujeitos de pesquisa, da escrita dos dados etc., especificidades correspondentes a cada especialidade. Contudo, é possível estabelecer um *feedback* entre pesquisas e teorias de diferentes áreas do conhecimento científico, principalmente entre as humanidades (PEIRANO, 1991).

O estranhamento que uma determinada pesquisa pode trazer para outro campo científico provoca, para o meio específico, um movimento de confronto entre as diferentes teorias, pois insere elementos para problematizar a prática (PEIRANO, 1991), já que tanto a etnografia quanto a educação não são feitas aleatoriamente, mas por um modo de fazer disciplinado e metodológico, de sorte que uma pode influenciar o desenvolvimento da outra, desde que sejam respeitados os limites conceituais e vencidos os estereótipos que cada perspectiva carrega.

O etnógrafo e o professor são herdeiros da cultura letrada. O primeiro utiliza essa herança para manter-se a distância, no campo das interações sociais, na qualidade de um observador com múltiplas identidades e diferentes técnicas para registrar o que ocorre (WEBER, 2009). O segundo anima essa herança em um movimento de reflexão coletivo e cooperativo. A ação do professor visa a estabelecer um processo de elaboração

da cultura entre uma vivência educacional e outra, enquanto o etnógrafo busca compreender o propósito que se encontra nesse percurso de animar a cultura em interações sociais.

Ao passo que o professor, em suas ações, fomenta o movimento da cultura científica na vivência educacional do aluno, oferecendo ânimo a essa herança letrada, historicamente constituída pelo homem, o etnógrafo se propõe vivenciar esse contexto, ao se situar de modo a observar e descrever os dados e as informações que caracterizam o percurso desenvolvido por professor e aluno, angariando material para tornar essa vivência um entendimento organizado em sua escrita. A escrita etnográfica, portanto, objetiva transmitir as ações dos atores sociais em um dado contexto, compondo o espaço social que eles configuram. No contexto escolar, por exemplo, semelhante a qualquer outro campo de pesquisa, o etnógrafo busca ocupar a posição na qual a oportunidade de observação seja favorável à obtenção dos dados almejados como objetivos, estabelecendo, na circunstância, ações que favoreçam a situação e a localização de sinais que merecem uma leitura etnográfica(SILVA, 2009).

Como comenta Malinowski(1978), na etnografia, a autoria evidencia o caráter do etnógrafo de ser ao mesmo tempo cronista e historiador dos dados que pretende revelar, por vezes de fontes complexas ou enraizadas no comportamento e na memória dos homens vivos. Trata-se de uma tarefa complexa, já que, nos métodos de coleta, é necessário para o etnógrafo, no campo, acompanhar o que se passa no nível afetivo, pessoal, e buscar compreender, num esforço intelectual, o que está se passando no contexto, dado que o trabalho de campo tem múltiplos potenciais de configurações, a depender bastante das situações socioculturais, podendo assumir características associadas a variáveis consideradas desde o observador, seu objetivo e as circunstâncias contextuais (GIUMBELLI, 2002).

O trabalho em campo aguça o etnógrafo a escrever sobre a sua própria objetivação, o modo como ele se posiciona e age no contexto, refletindo sobre suas técnicas e as condições sociais responsáveis por concretizar as percepções, as quais vão desde o nível individual ao social, em temporalidades distintas, abarcando, de tal maneira, tanto o contexto atual quanto o histórico(WACQUANT, 2006). A antropologia e o fazer etnográfico podem apoiar a educação de diferentes maneiras, ao ajudar o professor a compreender melhor o seu entorno e as inter-relações sociais instauradas entre os atores, no contexto educacional.

Em função disso, a educação multicultural não é exceção dos benefícios da característica holística que a etnografia permite construir sobre a construção das relações entre os diferentes, tema que afeta a escola moderna, incluindo os professores, os alunos, os familiares e a comunidade na qual esse grupamento de pessoas convive e se relaciona.

A relação da antropologia com a educação, apesar de possuírem raízes metodológicas e objetos de interesse distintos, em espaços de diversidade socioculturais, ambas adquirem pontos em comum, que fazem essas duas correntes científicas correrem em paralelo e, às vezes, até se cruzarem, principalmente, quando é necessário reconstruir, por intermédio da etnografia, uma interpretação das relações sociais de um determinado processo social (LEVINSON; SANDOVAL-FLORES; BERTELY-BUSQUETS, 2007).

CONCLUSÃO

A antropologia e a educação podem unir seus distintos segmentos de pesquisa e construir uma percepção da educação multiculturalista contemporânea, a fim de identificar como a diferença afeta a educação. A educação para a diversidade, em um país como o Brasil, para ser efetivada, esbarra em uma grande variedade de fatores, os quais se devem considerar, como os históricos, os sociais, os políticos, os econômicos etc. Esses fatores atuam dentro da cultura educacional experimentada na escola. Além desses fatores, a escola contemporânea é composta por diferentes grupos étnicos, um misto de indivíduos que afetam a composição das interações sociais entre professores e alunos e o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

O ensino e a aprendizagem, objetivogeral da educação escolar, no contexto da diversidade da educação multicultural, assumirãomaiorefetividade, quando for possível construir ações educacionais com consciência e envolvimento dos diferentes atores do processo educacional, em função de suas necessidades socioculturais. Assim, a diferença cultural pode cadenciar o ritmo da atividade educacional, segundo cada comunidade e característica cultural. Afinal, na diversidade, cada indivíduo possui uma identidade social diferente, como hábitos diferentes, realidade que exige a construção de uma educação escolar diferente. Em um contexto multicultural, o termo *diferente* não é uma marca social para inferiorizar ou menosprezar o indivíduo, mas revela uma nova métrica social, com a qual a escola precisa estar preparada para lidar, de modo a atender a essas distintas problemáticas com diferentes metodologias, dependente do contexto no qual professores e alunos se encontram.

Por isso, a fim de conseguir acolher e lidar com a demanda dos desafios apresentados, a educação voltada para a diversidade, a instituição educacional, de preferência, precisa se alinhar a outra ciência, de sorte a realizar uma investigação acerca da necessidade real de aprendizagem dos seus alunos, revelando aos professores metas mais concretas de ensino. Em vista disso, o etnógrafo pode cumprir um importante papel de investigador, ao observar e descrever, em seu trabalho de campo, as interações sociais mantidas pelos professores e alunos, no contexto educacional, com a intenção de ofere-

cer ao professor, em face do resultado de suas pesquisas, elementos que viabilizem uma interpretação e mudança de curso no trabalho docente.

O etnógrafo, com seu olhar técnico e disciplinado, é capaz de conduzir a investigação no contexto educacional, pois esse profissional consegue ter clareza na sua perspectiva conceitual e, por isso, pode traçar objetivos e metodologias capazes de revelar as consequências das interpelações socioculturais do contexto escolar, oferecendo ao professor, interdisciplinarmente, evidências do espaço multicultural da escola a fim de serem utilizadas na sua prática educacional eficaz, no espaço multicultural da escola atual. Uma parceria necessária e edificante para ambos os campos de saber. Com a mudança ocorrida no contexto da educação, a qual enxerga na diversidade uma possibilidade de atuação e não mais de exclusão, a educação não pode se conformar com o que conhece pela didática convencional, assentada em uma só perspectiva cultural. É necessário construir novas perspectivas, de maneira a promover a educação em um prisma multicultural, atendendo às necessidades de aprendizagem do diferente e inovando nas necessidades de ensinar.

Assim, a antropologia pode propiciar à educação multicultural a construção de um conhecimento para subsidiar o professor, a fim de realizar, ao menos, uma reflexão de como as suas ações de ensino podem se tornar uma via para a ação de aprendizagem do aluno, a partir de sua diferença, estabelecendo, de modo cooperativo, uma inter-relação de confiança entre o professor e o aluno, no complexo contexto multicultural. Com efeito, a perspectiva aparente das culturas que circulam em seu contexto é tecida de impressões cotidianas, as quais afetam diretamente o processo educativo. Com uma visão mais geral, proporcionada por uma construção científica pedagógica e antropológica, por meio de metodologia e identificação de regularidades, é possível construir interdisciplinarmente propostas educacionais mais sensíveis às diferentes problemáticas que surgem no contexto educacional escolar multicultural, cuja base de diversidade sociocultural precisa ser abordada de maneira singular. Portanto, compreender a objetividade do contexto da educação escolar multicultural e as formas de interagir com o diferente é a melhor ferramenta para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem e, quiçá, melhorar como seres humanos.

REFERÊNCIAS

BERTELY-BUSQUETS, M. **Conociendo nuestras escuelas**. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Barcelona: Paidós, 2000.

COLL, C. **Psicología genética y aprendizajes escolares**. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de la teoría de Piaget. Mexico: Siglo XXI, 1987.

DELA PEFIA, G. **El aulay laférula:** aproximaciones al estudio dela educación. Zamora: El Colégio de Michoacán, 1981.

DEWEY, J. **The School and Society and The Child and the Curriculum.** London: University of Chicago Press, 1990.

DEWEY, J. **Experience And Education.** New York: Free Press, 1997.

DEWEY, J. **The Sources of a Science of Education.** New York: Martino Fine Books, 2013.

DEWEY, J. **Democracy and Education.** [S.l.]: Jovian Press , 2017.

ERNELING, C. E. **Understanding Language Acquisition:** The Framework of Learning. New York: Suny Press, 1993.

GIUMBELLI, E. Para além do “trabalho de campo”: reflexões supostamente malinowskianas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 48, p. 91-107, 2002.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

LEVINSON, B. A. U.; SANDOVAL-FLORES, E.; BERTELY-BUSQUETS, M. Etnografía de la educación: tendencias actuales. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 12, n. 34, p. 825-840, 2007.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MOONEY, C. G. **Teorías sobre la infancia, segunda edición:** una introducción a Dewey, Montessori, Erikson, Piaget y Vygotsky: Theories of Childhood. 2. ed. Madrid: Redleaf Press, 2018.

NOLLA CAO, N. Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. **Revista Cubana de Educación Media y Superior**, Ciudad de La Habana, v. 11, n. 2, p. 107-115, 1997.

OLIVEIRA, R. C. D. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, p. 13-37, 1996.

OLSON, D. R. Mind, Brain, and Culture. In: ERNELING, C. E.; JOHNSON, D. M. **The Mind As a Scientific Object:** Between Brain and Culture. New York: Oxford University Press, 2005.

PAPIM, A. A. P. **A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana:** compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender. 2019. Marília: Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe**, São Paulo, 06 agosto 2014, p. 1-12.

PEIRANO, M. G. S. Os Antropólogos e suas linhagens. **Revista Brasileira de Ciências Sociais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**, n. 16, p. 43-50, 1991.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. D. **Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **Relações Entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança.** São Paulo: Wak, 2014.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

- RUEDA, M.; CAMPOS, M. A. **Investigación etnográfica en educación**. Ciudad de México: UNAM, 1992.
- SILVA, H. R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 171-188, 2009.
- TORRES, J. La investigación etnográfica y la. In: GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.
- URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, 1 dez. 2012. 1-13.
- VALSINER, J. **Culture and the development of children's actions**. New York: Wiley, 1997.
- VALSINER, J. Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural. In: ÁLVAREZ, A. **Hacia un currículo cultural: la vigencia de Vygotsky en educación**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006.
- VALSINER, J. Constructing the internal infinity: dialogic structure of the internalization/externalization process. **International Journal of Dialogical Science**, v. 2, n. 1, p. 207-221, 2007.
- VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **The social mind: construction of the idea**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- VAN DER VEER, R. **Vygotsky: uma síntese**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **The Vygotsky reader**. Cambridge: Basil Blackwell, 1994.
- VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**. A Sociocultural Perspective. Boston: Kluwer Academic, 2004.
- VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, Á. **La lógica de la investigación etnográfica**. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Trotta, 2006.
- VOCATE, D. R. **The theory of A. R. Luria: Functions of Spoken Language in the Development of Higher Mental Processes**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 13-29, jun. 2006.
- WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009.
- WERTSCH, J. V. **Mind as action**. New York: Oxford University Press, 1998.

Recebido: 27/02/2019

Aceito: 21/06/2019

