

BRASIL & ARGENTINA: ETNOGRAFIAS NA ESCOLA EM PERSPECTIVA COMPARADA

BRAZIL & ARGENTINA: ETHNOGRAPHIES IN SCHOOL IN COMPARATIVE PERSPECTIVE



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014
p. 29-43

Sandra Pereira Tosta ¹

Gilmar Rocha ²

RESUMO: Os modos como a Antropologia vem sendo apropriada nas pesquisas educacionais tem sido um tema relevante para se compreender como ocorre o diálogo entre Antropologia e Educação. Neste caso, o que identificamos é que este diálogo vem sendo marcado e mediado pela produção do conhecimento sobre a escola, particularmente pelo emprego de um tipo de “Etnografia” em pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação. Etnografia esta que encontra suas origens numa leitura, apropriação e proposição de um modo de investigar a escola na América Latina, de um grupo de pesquisadores do DIE-Departamento de Investigações Educativas, do CINVESTAV/ IPN-México. Anunciando um projeto de investigação que se contrapõe às teorias da reprodução, o objetivo do DIE é a transformação social, considerando a escola como um dos lugares onde se forja esta mudança. Nesta perspectiva, este artigo discute os resultados de uma investigação sobre as dissertações teses que foram concluídas entre os anos de 1980 e 2008, em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil e em Programa de Pós-graduação em Antropologia e Educação na Argentina, em diversas regiões destes países. O pressuposto da referida investigação é o de que fazer uso da Etnografia é, necessariamente, acercar-se da matriz antropológica e da temática das culturas na escola. A investigação, de natureza comparada, foi realizada entre os anos de 1998 e 2012, através de leitura analítica de resumos, artigos e textos na íntegra de dissertações e teses, buscando compreender a construção de uma possível interface entre antropologia e educação.

PALAVRAS- CHAVE: Educação – Etnografia - Brasil e Argentina

ABSTRACT: The ways in which anthropology has been appropriate in educational research has been an important issue to understand how the dialogue between anthropology and education occurs. In this case, we have identified is that this dialogue has been marked and

¹Doutora em Antropologia Social/USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

²Doutor em Antropologia Cultural/IFCS-UFRJ. Professor do Programa de Pós-Graduação Culturas e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense.

mediated by the production of knowledge about the school, particularly by employing a type of "Ethnography" in surveys conducted in graduate programs in Education. This ethnography that finds its origins in reading, ownership and propose a way to investigate the school in Latin America, a group of researchers from DIE- Department of Educational Research, the CINVESTAV/IPN - Mexico. Announcing a research project that is opposed to the theories of reproduction, the finality is social transformation, considering the school as one of the places where this change is forged. In this perspective, this article discusses the results of an investigation into the thesis dissertations that were completed between 1980 and 2008 in the Graduate Programs in Education in Brazil and the Graduate Program in Anthropology and Education in Argentina in various regions of these countries. The assumption of such research is that making use of ethnography is necessarily approaching from the anthropological knowledge and subject cultures in school. The research of comparative, was carried out between 1998 and 2012, through analytical reading of abstracts, articles and full texts of dissertations and theses, seeking to understand the construction of a possible interface between anthropology and education.

KEYWORDS: Education - Ethnography - Brazil and Argentina.

NOTAS INICIAIS

A relação entre a antropologia e a educação tem sido marcada por continuidades e descontinuidades que mostra não ser essa uma história pronta e acabada, antes, ao contrário, trata-se de um processo amplo, difuso e complexo. Poucos são os antropólogos "clássicos" que buscaram essa aproximação de forma explícita à exemplo de Margaret Mead (Rocha & Tosta, 2009; Rocha, 2012). Contudo, nos últimos anos, temos assistido a uma conversa da antropologia com a educação como nunca se viu no Brasil antes. Mas, se para a antropologia brasileira esta parece ser uma nova realidade, como analisam, também, Brandão (2002), Dauster (1997), Gusmão (1997), outras experiências desenvolvidas na América Latina podem revelar um quadro fecundo ao exercício da reflexão epistemológica sobre a constituição desse novo "campo".

Este texto³ apresenta resultados de um estudo, ainda em curso, sobre a relação entre antropologia e a educação, mediadas pela etnografia, no Brasil e na Argentina. O ponto de partida é a "etnografia educacional" proposta por Elsie Rockwell & Justa Ezpeleta, representantes paradigmáticas do *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE), do *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados* (CINVESTAV) do *Instituto Politécnico Nacional* (IPN), do México. Analisar a maneira como essa proposta etnográfica tem sido apropriada por antropólogos e pedagogos no Brasil e na Argentina, tendo em vista suas implicações teórico-metodológicas para os campos da antropologia e da educação constitui o objeto principal de nossas reflexões nesse momento.

UMA ANTRPOLOGIA AMERICANISTA?

O fim da II Guerra trouxe junto um conjunto de mudanças em todos os níveis das sociedades modernas em escala mundial. Pode-se evocar o existencialismo sartreano, a fenomenologia merleau-pontyana, a internacional situacionista de Debord, as experiências dramáticas de Goffman e Turner, como alguns movimentos em direção a uma nova percepção do social. A antropologia e a educação não ficariam imunes a essas mudanças. Assim, ao lado das contribuições de Gramsci (1985) no estudo da cultura popular e da educação; Van Velsen (1987) e Coulon (1995) chamam a atenção para a crise do modelo estrutural-funcionalista predominante nas ciências sociais abrindo espaço para as abordagens mais próximas da fenomenologia e da hermenêutica; de resto, Bogdan & Bilken (1994) destacaram a introdução da pesquisa qualitativa no campo da educação.

Trata-se de uma mudança de paradigmas na medida em que apresenta implicações

epistemológicas, pois, não significou apenas a substituição de metodologias de pesquisas quantitativas por qualitativas, mas, de todo um modo de pensar e produzir pesquisas educacionais como, por exemplo, a ênfase em estudos de caráter microsociais, situacionais e processuais. Afinal, durante muito tempo acreditou-se que a mensuração quantitativa de variáveis básicas do fenômeno educativo seria suficiente para o conhecimento de sua totalidade. Com o desenvolvimento de estudos em campos afins e no próprio campo educacional, foi-se constatando os limites da pesquisa quantitativa. Dado que, em sua maior parte, explicar a educação requer entendê-la como fenômeno dinâmico, complexo, mutável e datado historicamente. Observa Giroux (1983) que a pesquisa e seus resultados devem ser vistos não somente pelos “princípios que governam as questões que propõe, mas também pelos temas que ignora e pelas questões que não propõe” (p. 63). Assim, a compreensão dos problemas decorrentes da pesquisa educacional não pode ser vista de forma desarticulada das novas propostas de abordagem teórica com alternativas metodológicas, nem das condições socioculturais nas quais estão sendo produzidas.

Essas mudanças no campo científico seriam acompanhadas pela crescente demanda de problemas colocados pela realidade das sociedades complexas contemporâneas, cada vez mais globalizadas. No caso da América Latina, nos anos de 1970, vários países viviam sob o regime das ditaduras militares e em sintonia com algumas ideologias políticas e religiosas do período (Marxismo, Concílio Vaticano II, Teologia da Libertação), movimentos sociais protagonizavam ações no campo da educação popular. Em particular, se destaca o pensamento de Paulo Freire (1987) num período em que as “teorias reprodutivistas” eram hegemônicas e o sistema escolar estatal visto como “Aparelho Ideológico do Estado”, para tomar emprestado o título de uma obra de Althusser (1998). Isso explica, em parte, as experiências pedagógicas inovadoras no campo da educação popular e da educação não-formal, posto que o sistema formal de ensino era visto como incapaz de viabilizar as mudanças necessárias, tal a sua conformação ao *status quo*.

Pois bem, é à luz desse cenário sociológico que destacamos a contribuição teórico-metodológica do DIE e sua presença nos campos antropológicos e da educação no Brasil e na Argentina, tendo em vista a sua proposta “etnográfica” no estudo da escola. Mas, afinal, o que é o DIE? Qual o referencial teórico que embasa sua leitura da antropologia e a proposta de investigações etnográficas? Qual a sua concepção de educação? Em que aspectos esta proposta se distingue das abordagens clássicas da etnografia produzidas nas Antropologias centrais? Podemos pensar o DIE como expoente de uma antropologia americanista?

Antes de falarmos uma definição do tipo de antropologia produzida na América Latina, a verdade é que podemos ver na proposta antropológica do DIE um tipo de questionamento sobre a capacidade ou não das antropologias produzidas na periferia do sistema mundial desenvolver algum tipo de pensamento etnográfico original. Pois, apesar da influência das antropologias centrais sobre o “pensamento antropológico ameríndio”, ou melhor, sobre a antropologia situada na periferia do sistema mundial, não se trata de processo de cópia ou transposição a-crítica de teorias e metodologias. Como observa Roberto Cardoso de Oliveira, os antropólogos latino-americanos perceberam a singularidade da antropologia produzida nas Américas:

O editorial da revista *América Indígena*, publicada no ano seguinte à reunião de Morelos (n°. 2, vol. XL, 1980), reconhece essa preocupação com a construção da nação, entendendo-a como uma característica da disciplina na América Latina (e no Caribe): “Uma das conclusões mais interessantes da reunião de Cocoyoc foi a constatação de um fenômeno que distingue nossa prática profissional daquela que se realiza nas Universidades dos EUA ou Inglaterra: o exercício de nossa profissão tem que ver profundamente com o processo social de forjar a imagem e auto-imagem de nossos países, e, na medida em que neste processo

também intervém o Estado, estamos comprometidos com ele, queiramos ou não... (1988, p. 146).

Com efeito, a relação da antropologia com a construção da nação se apresentava como desafio e obrigação ao colocar aos antropólogos a necessidade de se levar em conta todo o processo históricocultural que tem possibilitado os desdobramentos dessa relação ao longo da história. Esse processo não tem sido vivido de mesmo modo e com o mesmo grau de consciência antropológica, por todos os países latino-americanos. Fato que permite, então, o desenvolvimento de “estilos de antropologias” segundo as singularidades históricas de cada nação, sem que isso impossibilite, por sua vez, o reconhecimento de temas e problemas comuns à América Latina. Contudo, adverte Oliveira, falar em “estilos de antropologias” não significa subjetivar nem nacionalizar a antropologia. Em outras palavras, o “estilo de antropologia” não significa a vivência de uma experiência individual e subjetivamente pensada, posto que o exercício do pensar não se esgota na esfera pessoal, mas busca ater-se a um discurso coletivo também

Assim, o estilo é a porção individualizada vivida pelas antropologias (centrais e periféricas), frente à sua vocação metadisciplinar. “Se a matriz tem permanecido praticamente a mesma, com uma ou outra alteração observável nas antropologias centrais, garantindo, assim, a universalidade da disciplina, o que se pode entender por sua singularidade na periferia? É aqui que entra a noção de “estilo”, observa Oliveira. Assim, a identificação de um estilo de antropologia não significa sua nacionalização, ou seja:

os elementos individualizantes nas antropologias periféricas que lhes conferem particularidades que, por mais marcantes que sejam não nos autorizam a classificá-las com o epíteto de nacionais. Assim, não há necessidade de buscarmos nacionalizar nossas antropologias para alcançarmos maior autonomia ou, mesmo, independência frente às antropologias centrais. Tal busca parece-me fundada em um falso problema. Para as antropologias periféricas e, evidentemente, também, para as metropolitanas, o objetivo das diferentes comunidades profissionais está em dominar cada vez mais a matriz disciplinar, sua dinâmica gerada pela tensão inter-paradigmática, bem como os resultados que alcança, ou tem alcançado, nas diferentes latitudes do planeta (2000, p. 114).

Nestes termos, a defesa da ideia de estilos de antropologia não significa uma oposição teórico-metodológica das antropologias periféricas frente às metropolitanas; mas também não impede a identificação de temas, problemas e conceitos, mais ou menos originais, desenvolvidos de modo especial por comunidades profissionais de antropólogos. Ainda que vigência e recorrências de certos temas e problemas em um determinado momento e espaço social respondam às condições históricas e sociais de sua emergência, por outro lado, revelam muitas vezes a força de uma tradição⁴. A proposta do DIE, de certa forma, também vai ao encontro desse projeto, na medida em que almeja o desenvolvimento de uma “etnografia educacional” em sintonia com a produção de um conhecimento sobre a cultura e o cotidiano das escolas nos países latinoamericanos; e que a investigação contribua para a mudança social. De resto, Cardoso de Oliveira nos chama a atenção, ainda, para a questão da comparação na medida em que, do ponto de vista metodológico, ela enriquece a apreensão dos estilos desenvolvidos nas tradições metropolitanas e periféricas da antropologia. Diz o pesquisador:

Continuo a acreditar que o melhor caminho para investigar a particularidade da antropologia que se faz no México também seja o da estilística; e gostaria que tal investigação fosse realizada por meio de uma pesquisa comparada, não para lograr uma teoria geral da

antropologia latino-americana –tal comparação só nos tornaria “coleccionadores de borboletas”, para me valer aqui da feliz expressão de Leach-, mas para tirarmos proveito da comparação como um instrumento de elucidação recíproca das respectivas antropologias submetidas a um cuidadoso escrutínio (2000, p. 120).

Aqui, antes de passarmos a exposição da proposta do DIE e sua apropriação no Brasil e na Argentina, apresentamos as principais estratégias metodológicas que conduziram nossa investigação e análise.

A COMPARAÇÃO EM PERSPECTIVA

A metodologia que embasa este texto se desenvolve em duas direções, convergentes: de um lado, realiza uma “etnografia” cujo fim é o mapeamento, a identificação e a compreensão de um campo de estudos em construção; do outro lado, um exercício de comparação que visa estabelecer aproximações e diferenças de estilos antropológicos. Para dar conta de tal empreendimento, mais uma vez os estudos de Cardoso de Oliveira (1988; 1995; 2000; 2006) sobre a etnografia do pensamento, em torno da comparação e dos estilos de antropologia, foram de grande importância para nossas reflexões, embora a dinâmica da investigação nos tenha exigido o desenvolvimento de nossa própria metodologia.

Metodologia esta que foi desenvolvida de acordo com algumas etapas da pesquisa sem que, necessariamente, houvesse o esgotamento de uma para que a outra fosse iniciada. A proposta era revista e procedimentos de investigação eram redimensionados e reencaminhados. Um forte exemplo de como a investigação em ciências sociais e humanas requer todo o tempo o olhar atento e aberto do pesquisador para os dados que vão sendo encontrados e analisados- o que possibilita a revisão e correção de caminhos que podem ser redesenhados de modo a dar conta dos objetivos propostos. O levantamento da produção bibliográfica nos programas de pós-graduação de educação no Brasil e na Argentina, constitui o nosso “campo etnográfico”.

Inicialmente, foram identificadas e selecionadas pesquisas em Educação produzidas a partir dos anos de 1980 no Brasil, que adotaram o referencial teórico metodológico do DIE. A coleta destes dados foi feita junto ao portal da CAPES, onde foram mapeadas dissertações e teses produzidas no Brasil nos seus programas de pós- graduação em Educação entre os anos de 1987 a 2008. O resultado final é um pequeno número de dissertações de mestrado e teses de doutorado que, efetivamente, lançam mão, de maneira crítica e a criativa da “etnografia educacional” do DIE⁵. No caso da Argentina, a falta de um banco de dados semelhante ao da CAPES, dificultou sobremaneira a identificação e acesso as dissertações e teses que fazem uso da proposta do DIE. Porém, apesar do número limitado de trabalhos, os mesmos se revelaram qualitativamente importantes, pois se concentram no campo da antropologia e não o da educação como no Brasil. Esta diferença só fez reforçar a importância da comparação.

A comparação, diferentemente do método comparativo, de inspiração evolucionista, visa apreender totalidades. Nesta perspectiva, deve-se estar atento para o fato de que, sendo o pesquisador da mesma natureza que seu objeto de estudo, ele é também parte da observação, lembra Lévi-Strauss (2003). Assim, do ponto de vista antropológico, Cardoso de Oliveira aponta três características básicas no processo de comparação: 1) A busca de compreensão do sentido; 2) A experiência vivida pelo pesquisador; 3) O entendimento da cultura e da sociedade como “mundos da vida” com suas lógicas próprias. Características estas que buscamos adotar neste projeto, conscientes de que elas não eliminam a possibilidade de estabelecermos diálogos entre culturas e sociedades diferentes. Na verdade, adverte Gonçalves, “a busca de pontos de correspondência entre mundos conceituais distintos [é], por assim dizer, uma das questões

centrais da etnografia” (2010, p. 8). Em sentido amplo, esta é uma das questões básicas da antropologia, ou seja, buscar a semelhança em meio a mundos de significados distintos não significa eliminar as diferenças; antes, possibilita o exercício da tradução e da compreensão.

Desde esta perspectiva é que, a partir da comparação entre as realidades das antropologias praticadas no Brasil e na Argentina, considerou-se a noção de estilo nesta pesquisa, uma vez que esta possibilita uma análise que não comporta uma hierarquização, e nem tão pouco, um estabelecimento de juízo de valor. Ao contrário, permite uma comparação que busca pontuar e analisar semelhanças e diferenças, considerando-se os distintos modos e estilos de antropologia praticados em cada um destes países.

ODIE DO IPN- MÉXICO

Com o processo de democratização em fins dos anos 1970, vários países latino-americanos (México, Colômbia, Peru, Brasil, Argentina etc) começaram a buscar formas de transferir às escolas as experiências pedagógicas inovadoras desenvolvidas nos projetos de educação popular. Educadores críticos participaram de reformas educativas em seus países, como foi o caso do México, visando lutar por uma educação pública de qualidade. No México, então, seria formado um grupo de pesquisadores que integram o *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE), do *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados* (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que, liderados Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1989), combinam a etnografia com as contribuições da sociologia da vida cotidiana e, principalmente, de autores abertamente filiados à tradição marxista da história como Agnes Heller, Antônio Gramsci e Edward Thompson (1987). Naquele momento, o DIE passava a oferecer à pesquisa educacional uma proposição original e diferente daquelas hegemônicas no quadro das interpretações do fenômeno educacional até os anos 1980. Diferentemente das abordagens de natureza estatística e das “teorias da reprodução” o DIE propunha uma “etnografia educacional” calcada em autores marxistas e partidários da perspectiva hermenêutica como Clifford Geertz (1989).

Combinando os conceitos de sociedade civil, de cotidiano, em Heller (1994), e de etnografia, em Geertz (1989), Rockwell & Ezpeleta vêem na escola um espaço privilegiado através do qual se pode compreender, para além da estrutura e organização da própria escola, a dinâmica das relações entre o Estado e as classes populares. O cotidiano é entendido como o resultado de processo histórico no qual professores, alunos, administradores e famílias são “sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos”, observam Rockwell & Ezpeleta (1989, p. 28). Nesse sentido, a escola torna-se a versão local e particular no movimento histórico mais amplo que envolve toda sociedade. Se, de um lado, tal abordagem possibilita do ponto de vista teórico, o exercício reflexivo que visa superação das dicotomias macro/micro, quantitativo/qualitativo; de outro, encontra na etnografia a sua principal estratégia metodológica no estudo da escola.

As pesquisadoras pretendem, assim, contribuir teórica e metodologicamente para a investigação do cotidiano escolar, por evidenciar como cada escola, sendo uma construção histórica e social particular, só pode ser entendida através do conhecimento profundo do seu cotidiano. É através dele que podem ser apreendidos diferentes processos que constituem a escola e como os sujeitos nela envolvidos constroem e reconstróem saberes e práticas em suas interações. Além disso, qualquer aspecto que pretenda ser pesquisado e adequadamente compreendido sobre processos escolares precisa ser situado no contexto específico de cada instituição. Finalmente, Rockwell & Ezpeleta nos oferecem algumas indicações para olhar para dentro da instituição escolar, para sua realidade concreta e, ao mesmo tempo, para pensá-la

inserida em um contexto histórico mais amplo. Para Duarte (1993), algumas idéias defendidas pelas autoras são: Olhar o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história; Dar visibilidade aos sujeitos constituintes do espaço escolar (professores, alunos, corpo administrativo, pais, entre outros) não como papéis definidos *a priori*, mas como parte constituinte da história de cada escola; Buscar no cotidiano da escola a presença de elementos civis e estatais superando a visão dicotômica ou unilateral; Considerar a escola documentada e a não documentada; e, reconhecer o conteúdo histórico do cotidiano.

As contribuições das pesquisadoras Rockwell & Ezpeleta para a investigação do/no cotidiano escolar expressam, desse modo, um novo tipo de conhecimento sobre a realidade escolar e um compromisso de que esse conhecimento contribua para a transformação social. Essa abordagem tem especial relevância por corresponder a uma intencionalidade política e educativa: “transformar a escola” (ROCKWELL, 1992). Esta proposta do DIE teve significativo alcance no cenário antropológico da Argentina e educacional do Brasil. Com base nesse fato nos perguntamos: como as investigações realizadas no Brasil e na Argentina, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e em antropologia e educação, respectivamente, têm incorporado o marco teórico-metodológico proposto pelo grupo de estudos do DIE, contribuindo, deste modo, para sistematizar conhecimentos voltados para a transformação da realidade escolar?

A “ETNOGRAFIA EDUCACIONAL” NO BRASIL

A Antropologia goza hoje, no Brasil, de um grande prestígio junto à comunidade científica e tem oferecido ao longo dos últimos anos significativa contribuição às ciências humanas e sociais não somente no Brasil, como em outros países. Em um dos textos que integra o livro organizado por Trajano Filho & Ribeiro (2004), Ruben Oliven tece o seguinte comentário sobre o lugar ocupado pela antropologia na sociedade brasileira contemporânea:

Embora a antropologia tenha surgido com a etnologia indígena, o percentual de antropólogos brasileiros que se dedica atualmente ao estudo das sociedades indígenas é de aproximadamente apenas 15%. A maior parte dos antropólogos estuda o que pode ser chamado *sociedade nacional*. Isso pode ser explicado pelo fato de que o Brasil passou por transformações dramáticas nos últimos cinquenta anos, com um acentuado processo de urbanização e grandes mudanças na esfera social e cultural. É natural, portanto, que os antropólogos brasileiros se sintam desafiados a estudar sua própria sociedade. Nas últimas décadas, eles deram notáveis contribuições não somente ao estudo de grupos urbanos, como também à dinâmica cultural e social do Brasil como nação. A antropologia deixou de ser uma ciência social marginal, como foi até a década de 1960, para ter o mesmo *status* das demais ciências sociais (2004, p. 219).

Se é evidente que a antropologia conseguiu certa projeção em relação à sociologia - disciplina que, até então, gozava de posição hegemônica no campo das ciências sociais até pouco tempo-, não se pode dizer o mesmo da educação se se leva em conta o interesse dos antropólogos pelos problemas nacionais como sugere o diagnóstico de Oliven. Certamente, não podemos aqui apresentar todos os personagens, dramas e lugares envolvidos nessa história e dela só podemos apresentar os contornos gerais que podem ser situados a partir da institucionalização da República com seu imaginário positivista de formação de uma nação civilizada. É quando a educação passa a ter um papel fundamental na edificação de um novo Brasil.

A política educacional dos republicanos no Brasil convergia, assim, para o processo de

valorização da criança e da infância nas sociedades modernas, o qual já se encontrava na pauta de preocupações dos intelectuais modernos desde fins do século. O resultado foi o desenvolvimento de um conjunto de reflexões sobre a criança e a educação infantil que passavam da literatura (por exemplo, O Ateneu, de Raul Pompéia, 1888) à elaboração de novas pedagogias (método lancasteriano de monitorias que esteve na base dos projetos de educação no Brasil em meados do século XIX, visando o controle e disciplina das classes subalternas) e as reformas educacionais (a reforma Rivadávia, de 1911-1915)⁶. Mas, talvez, não haja no Brasil, nesse período, personagem mais representativa do esforço de aproximação da antropologia com a educação do que o médico e antropólogo Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), que atuou em muitas frentes com destaque para suas iniciativas nos campos da comunicação e da educação. Defensor da ciência e do progresso, o antropólogo viu no rádio e no cinema uma possibilidade impar de ampliar e disseminar a educação com o apoio efetivo dos meios de comunicação de massa. Ao criar a Rádio Sociedade, do Rio de Janeiro, Roquette Pinto pretendia tornar a emissora uma rádio cultural e educativa (Conforme Preto e Tosta, 2010).

Embora os anos 1930 se afigurem como marco no processo de formação das ciências sociais no Brasil, haja vista a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933, e da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, não demoraria o surgimento das primeiras preocupações com o ensino da sociologia e da antropologia nos idos dos anos 1950, quando são formadas as primeiras associações profissionais de sociólogos e antropólogos do Brasil: Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Mas, curiosamente, e com raras exceções, o tema da educação não se afigura na pauta dos objetos de estudos de antropólogos e sociólogos. Em outras palavras, observa o sociólogo Fernando Correa Dias (1990), a sociologia desde há muito tempo exerce fascínio sobre os educadores, não sendo, contudo, o inverso verdadeiro; ou seja, os sociólogos e, por extensão, os antropólogos, não têm mostrado ao longo da história do Brasil contemporâneo grande interesse pela educação.

Não faz muito tempo, Carlos Brandão ressaltava: o “interesse da antropologia pela educação e, de maneira especial, pelo mundo da escola, é ainda hoje muito pequeno quase excepcional” (2002, p. 146-147). Exceto caso do sociólogo Fernando de Azevedo que, em 1940, publica a obra “Sociologia educacional – introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais”⁷. Passado uma década desde a publicação deste livro, no prefácio à 2ª edição (1951), Azevedo lembra o descaso dos cientistas sociais para com a educação no Brasil. Num momento em que o país passava por tão grandes transformações, era de se esperar que maior atenção fosse dispensada ao fenômeno da educação. Numa espécie de balanço da produção sociológica e antropológica da época, o autor observa que nem em países europeus e nos EUA os estudos de sociologia e antropologia avançaram. Assim:

... não será de estranhar que muito pouco se nos depre, no Brasil, realmente digno de consideração, no tocante a pesquisa e a ensaios sobre fatos, problemas e instituições educativas. Não é neste campo da sociologia que se concentraram a atenção e as atividades dos que cultivam, entre nós, esta ciência ou se dedicam ao seu magistério. A literatura sociológica no Brasil não registra, de fato, nesse decênio que se estende de 1940 a 1950, senão alguns trabalhos esparsos e investigações de real interesse para a sociologia da educação. Em São Paulo, Emílio Willems, professor de antropologia, e seu assistente, Egon Schaden, e Florestan Fernandes, um dos nossos assistentes, abordaram por vezes problemas sociológicos relativos ou ligados à educação, aquele, estudando a aculturação dos alemães no Brasil, e a assimilação e educação, o segundo, tratando particularmente do papel da magia nas práticas rituais da iniciação, e o último, analisando, por exemplo, a função dos grupos e dos folguedos infantis na transmissão da cultura e na formação da personalidade dos imaturos (Azevedo, 1951, p. 4)⁸.

Esse quadro demoraria muito a ser modificado. No conjunto da produção avaliado por Villas Boas (2007), entre os anos 1945-1966, um total de 872 trabalhos inscritos nos campos da História do Brasil, Economia Política, Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas, Geografia Humana e Demografia, o tema da educação aparece como último na escala de interesses dos pesquisadores brasileiros da época, ficando atrás de temáticas como meio rural, mobilidade histórica e social, meio urbano e religião⁹. Somente nos anos de 1970, a partir de um conjunto de reflexões que tem lugar desde então, os estudos de comunidade cedem lugar aos estudos nas comunidades, como sugere Geertz (1989) com sua proposta de antropologia interpretativa.

De fato, no período pós-60, as relações entre antropologia e educação se modificariam, mas não de modo imediato e tão visível. Assim, um ponto de partida para se pensar as mudanças ocorridas com As áreas nos período pós-60 é, sem dúvida alguma, o ano de 1968. Dois acontecimentos ajudam a colocar a antropologia e a educação em foco: a criação do primeiro programa de pós-graduação em antropologia social no Brasil e a revolução estudantil conhecida como “Maio de 68”, na Europa. Novos atores sociais entram em cena e, a partir de então, passam a habitar os espaços públicos das universidades e das escolas. Afinal, de um lado, a criação do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, representa a legitimação da institucionalização da antropologia no Brasil; do outro lado, os jovens (estudantes) tornavam-se porta-vozes de um novo mundo, para além do bem e do mal, como praguejistas da história.

O Brasil vivia sob a disciplina da ditadura militar desde 1964 e do ponto de vista da educação formal, o país se alinhava cada vez mais com o modelo de ensino norteamericano. Mas, inúmeras manifestações artísticas, políticas e culturais denunciavam e criticavam os desmandos e os problemas vividos pela sociedade brasileira. É suficiente lembrar, rapidamente, as experiências de cultura e educação popular, assim como, os movimentos sociais com camponeses e operários, em especial, o Movimento de Educação de Base (MEB) que alinhava setores progressistas da Igreja Católica no Brasil e, sob a orientação do pernambucano Paulo Freire, provocaria uma verdadeira “revolução” mental no país. Desde então, a educação nunca mais foi vista e pensada do mesmo jeito.¹⁰

Contudo, até 1977 somente cinco linhas de pesquisa em antropologia da educação eram identificadas por Otávio Velho (1980), em dez instituições de ensino superior, em sua análise da antropologia no Brasil. Paula Montero, em texto que integra o livro: “O campo da antropologia no Brasil”, organizado por Trajano Filho & Ribeiro (2004), aponta somente dois grupos de pesquisa que tematizam a educação entre 125 registrados no site do CNPq. Contudo, quando se leva em conta o fato de que o fenômeno da educação não se restringe ao campo da escola formal, o cenário muda de figura. E aí, desde os clássicos encontramos inúmeras referências em Boas, Mauss, Firth, Mead, dentre outros, as dinâmicas de aprendizagens, de educação em meio às culturas, ou como parte das culturas. A partir dos anos 1980, o cenário parece modificar-se lentamente. O número de dissertações e teses que discutem a educação/e ou a escola indica o aumento de interesse pela temática que começa a despertar na área. Evidência disto é presença constante de debates sobre esta em encontros da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e de associações afins como a Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), Reunião dos antropólogos latinoamericanos (ALA), Associação Portuguesa de antropologia (APA).

Como já foi dito, se a antropologia tem mostrado, ainda, alguma resistência com relação ao tema da educação formal, não tem sido este o caso da educação em sua aproximação com a antropologia. De imediato, dois fatores parecem contribuir para o prestígio da antropologia na educação hoje: de um lado, a globalização da economia aliada à pós-modernidade trouxe a questão da diferença e da diversidade cultural para o centro da vida social contemporânea; do

outro, a antropologia parece preencher a lacuna deixada após a expulsão da filosofia do campo educacional anos atrás. De resto, o alcance da proposta da “etnografia educacional” de Rockwell & Ezpeleta nos programas de pós-graduação em educação tem motivado em muito essa aproximação. Alguns estudiosos têm buscado compreender os processos educativos particulares que acontecem na escola pública de educação básica e superior; abordando, principalmente, as questões voltadas para as desigualdades sociais e a democratização na escola, como: Penin (1989), Andrade (1990), Patto (1991), Silva (1994), Carvalho (1999); Garcia (2001). Acrescente-se a isso, a onda dos estudos culturais (*cultural studies*) que, muitas vezes, têm contribuído de forma impensada para a formação de certos modismos. Seduzidos pela idéia do “trabalho de campo” e pelo charme enigmático da palavra etnografia, pois nem sempre bem compreendida, os educadores em geral, não procedem a uma reflexão epistemológica exigida por estas práticas que, no campo da antropologia, são constitutivas de sua tradição identitária.

Inúmeros antropólogos têm chamado a atenção para esse problema¹¹, mas, tomamos emprestado, nesse momento, a observação de Gusmão, para quem “a popularidade dos chamados Estudos Culturais de origem americana que, presentemente, invadem e criam modismos no campo da educação, tem a ver, entre os não especialistas, com uma postura de tomar os Estudos Culturais como sendo Antropologia, não distinguindo seus campos teóricos e conceituais no interior de uma tradição historicizada e crítica” (2008, p. 317). Esse estado de coisas tem contribuído significativamente para certo “modismo etnográfico”, denunciando assim os usos e abusos que essa categoria antropológica vem sofrendo nos últimos anos.

Este fato diz muito sobre a antropologia e a educação no Brasil, atualmente. De um lado, aponta para o amadurecimento e penetração da antropologia no estudo dos mais diversos temas, problemas e objetos sociais; do outro lado, a educação tem obtido atenção especial em termos de políticas públicas, por exemplo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ambas de 1996. E não é demais lembrar que inúmeros acontecimentos relacionados, principalmente, a manifestações de violência, tráfico de drogas estão associados à escola; de outro ponto de vista, também as Convenções de Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, da UNESCO, têm contribuído para ampliação do sentido da educação posto que envolvem o saber de grupos situados nos espaços não-formais da escola. Na verdade, a antropologia reencontra nesse movimento o sentido atribuído à educação por antropólogos clássicos como, por exemplo, Mauss (Rocha, 2011). Mas, na verdade, esse é só o começo.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO À SERVIÇO DA NAÇÃO ARGENTINA

O antropólogo Leonardo Fígoli (1995), aponta a estreita relação da antropologia argentina com o processo de construção da nação entre os anos 1850 a 1950. Embora a questão da educação esteja no horizonte dos antropólogos argentinos desde a primeira metade do século XIX, somente em período posterior aos anos 1950 foi que a antropologia promoveu um diálogo mais intenso e fecundo com a educação. Após a ditadura militar argentina, nos anos de 1970, a “antropologia educacional” ou vocacionada para a educação ganhou visibilidade no país. Contudo, de maneira dramática, paralelamente ao desenvolvimento da “antropologia oficial”, de tonalidade nacionalista, se desenvolvia uma antropologia de caráter mais crítico, cujos efeitos só se fariam sentir anos depois. Assim, um conjunto de estudos etnográficos produzidos a partir dos anos 1970, preocupado em apontar os rumos da modernização da Argentina, iniciada décadas atrás, muito semelhante aos realizados no Brasil nos idos de 1940-1950, chamados de estudos de comunidade, ganhavam visibilidade social. Na verdade, uma “outra” Argentina começava a ser revelada por esses estudos, apontam Guber & Visacovsky:

El puente que estos antropólogos comenzaban a tender entre los '60 y los '70 entre el objeto antropológico y la sociedad nacional desafiaba la caracterización de la Argentina como una sociedad dual tradicional-moderna; muchos de ellos desarrollaron sus investigaciones en ámbitos extra-académicos y en universidades periféricas argentinas. Integrantes de una generación de antropólogos que expandió su práctica académica y profesional antes de la ruptura autoritaria de 1975-76, serían algunas de sus víctimas físicas y académicas, interrumpiendo desde entonces sus investigaciones, abandonando sus afiliaciones institucionales, y también dejando el país. Quedaría así trunco, en una fase aún prematura, el desarrollo de la Antropología Social Argentina entendida y practicada como Antropología de las Sociedades Complejas, aplicada no a ratificar la imagen de un país blanco, civilizado, moderno y europeo, sino a describir, analizar y explicar las bases de una Nación contradictoria y desigual (1999, p. 8-9).

Toda uma geração de sociólogos e antropólogos com formação no exterior mudaria os rumos da antropologia na sociedade argentina. Alguns se dedicaram ao campo de estudos do meio rural como Hebe M.C.Vessuri, Eduardo Archetti, Esther Hermitte, Leopoldo Bartolomé e Santiago Bilbao; outros se voltaram para o campo da educação como Elena Achilli, Graciela Batallán, Maria Rosa Neufeueld e Justa Ezpeleta que se mudaria para o México e, juntamente com Elsie Rockwell, renovaria o campo de estudos da “etnografia educacional” nos idos de 1980. Segundo Neufeueld, os primeiros programas de antropologia da educação datam dos anos de 1980 após a abertura política. É neste contexto que a antropologia da educação encontrou espaço para se desenvolver. Além do interesse histórico dos argentinos pela educação, com uma tradição de mais de 150 anos de relação com o Estado, a escola tem sido vista como lócus privilegiado de observação por agregar alunos, professores, famílias e comunidades. Mas, não é tudo: a formação de grupos de estudos, a realização de simpósios internacionais de antropólogos e educadores, a criação da *Red de Investigaciones Cualitativas en Educación* financiada pelo Canadá e organizada por Rockwell (México), Rodrigo Vera (Chile), Achilli e Batallán (Córdoba, Argentina) favoreceram o processo de institucionalização da “etnografia educacional” na Argentina. Neufeld (2011)¹² apresentou um panorama do campo antropológico na Argentina em suas relações com a pesquisa em uma autora deixa claro o modo como, semelhante ao caso mexicano, foi se constituindo o campo da pesquisa em Educação naquele país, bem como sua relação com a Antropologia através da Etnografia. À exemplo do contexto mexicano (RIBERTI, 2011), onde diversos movimentos estudantis e trabalhistas motivaram o estabelecimento de novos caminhos teóricos e metodológicos com vistas à mudança social, principalmente no contexto educacional, movimentos ocorridos no campo da educação na Argentina também influenciaram a constante reformulação dos referenciais teóricos e metodológicos das pesquisas que tinham como foco o campo educativo.

Frente o exposto, foi possível inferir alguns aspectos importantes e comuns ao conjunto das 30 pesquisas argentinas que foi lida para este projeto, tais como: a recorrência das temáticas vinculada ao mundo da infância, da adolescência e da juventude e da docência posta sempre em relação e tensionamento com a instituição escolar e com a sociedade local. A grande motivação traduzida nos objetivos que mobilizaram estas investigações é concentrada nas questões sociais de ordem nacional, regional ou local, seja de corte de classe, de origem (como no caso dos migrantes em áreas de fronteira), de integração ou não com políticas educacionais. E, também, na abordagem das relações escola e família e demais instituições presentes em uma determinada localidade. Considerando este quadro, poderíamos deduzir, em um primeiro momento, que um dos elementos que embasa a constatação de uma apropriação mais “consistente” da proposta do

DIE na Argentina, em comparação com a pesquisa no Brasil, decorre do fato de que, assim como no México, a apropriação da proposta do DIE pelos argentinos é pela via de um constante e atualizado diálogo com a realidade educacional do país. Diferentemente, no caso brasileiro, a Etnografia do DIE parece ter adentrado o campo da pesquisa em educação pelo viés de uma “sedução ideológica”, no qual não encontraria sua apropriação vinculada, mais diretamente, a um compromisso e a crença na mudança social, associada a compreensão dos fatores étnicos, culturais e sociais que envolvem a construção cotidiana da escola na Argentina. Tal cenário indica contrastes relativos ao “posicionamento político” diante da realidade educacional a partir da própria postura teórico-metodológica assumida nas pesquisas em educação. Pois bem, nestas alturas, já adentramos no campo das aproximações analíticas.

APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS

Mas, afinal, o que é possível apontar com os resultados do projeto de pesquisa “Etnografia para a América Latina- um outro olhar sobre a escola no Brasil e na Argentina”? Muitos são os pontos de semelhanças e diferenças entre as antropologias e os processos educativos desenvolvidos nos dois países. A começar pelo fato de que ambas estavam em relativo acordo com o projeto de formação dos Estados nacionais. Contudo, as diferenças começam já com a maneira pela qual o positivismo como marca dos projetos educacionais, presente em ambas as realidades foi apropriado por cada uma delas. Em termos gerais, observa-se uma virada do olhar macro na educação e na escola para um olhar centrado no micro, isto é, do sistema educacional regulado e controlado pelo Estado para o que acontece na escola com foco nos sujeitos, suas ações, interações, práticas e representações. Outra virada diz da adoção de uma mirada qualitativa-a observação e interação no/do cotidiano escolar, em lugar da mirada quantitativista.

Assim, pode-se dizer que a leitura das pesquisas brasileiras e argentinas trouxe significativa contribuição para o conhecimento do que “se passa nas escolas”: seu cotidiano, espaços, dinâmicas e práticas que acontecem nesta instituição em relação e tensionamento com outras instituições, políticas públicas e o entorno da escola que raramente eram documentadas ou significadas em pesquisas quantitativas ou aquelas orientadas pelas teorias da reprodução. Se algumas pesquisas avançaram na análise da escola tendo como foco as mudanças sociais- outro ponto fundamental da proposta do DIE e notado em grande parte nas pesquisas argentinas; no caso brasileiro, o conjunto das investigações está voltado para questões específicas de alguma área do conhecimento ou disciplina escolar. Contrariando, assim, a visão holística proposta pelo DIE e a conjugação do olhar sobre a escola, considerando-se o entorno e as políticas locais e nacionais na quais a instituição está envolta. Desse aspecto, decorre a pouca apropriação da perspectiva sócio-histórica apontada pelo Departamento para a compreensão do passado e do presente enquanto possibilidade de mudanças, do cotidiano escolar. A “etnografia educacional” praticada no Brasil, diferentemente da praticada na Argentina, não apresenta inclinação histórica entendida como necessária à compreensão do fenômeno da educação e do cotidiano escolar como apreensão analítica e histórica e, como tal, esfera do fazer político e de exercício das relações de poder e empoderamento. Outra distinção notada é quanto à restrição dos processos investigativos ao espaço escolar sem levar em conta a realidade circundante. Em contraste com o caso argentino, na maioria dos estudos brasileiros analisados não aparece a relação entre os contextos escolares e as sociedades que o cercam. Sem dúvida, talvez a mais clara deficiência de tais estudos resida na falta de uma reflexão adensada do ponto de vista teórico sobre o sentido da “etnografia educacional” que exige o permanente diálogo entre os referenciais teóricos e os dados do campo no processo da investigação. Comparativamente a Argentina, parte dessa deficiência se explica, talvez, em razão da formação dos pesquisadores brasileiros ser na educação e não na antropologia.

Fato é que, apesar dos limites das investigações realizadas em ambos os países, elas contribuem de modo significativo para a ampliação do entendimento do campo científico da educação e da antropologia em interface com outros campos, como também para os processos futuros de transformação social da escola. Para finalizar, devemos dizer que tais considerações são (in) conclusivas, mas abrem um leque de possibilidades na direção de se refletir sobre a riqueza do aprofundamento dos diálogos interdisciplinares movidos pelo espírito crítico e aberto de colaboração com o conhecimento. E, sem dúvida, trilhar pelas lógicas de como ocorrem os usos da antropologia por outros campos, como o educativo, em perspectiva comparada, é uma densa contribuição dos mapas teóricos e metodológicos que vamos construindo no empreendimento, nem sempre fácil e, menos ainda, simplista, de responder aos desafios sociais. Particularmente os que dizem respeito à educação e a escola não somente na América Latina, mas também em continentes outros.

NOTAS

³ Este texto apresenta os resultados do Projeto de Pesquisa Etnografia para a América Latina - um outro olhar sobre a escola no Brasil e na Argentina (2009- 20012), desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Culturas (EDUC), vinculado ao PPGE/PUC-MG. A pesquisa contou com o financiamento, em momentos diferentes, do CNPq e da FAPEMIG. Agradecemos ainda a todos os pesquisadores do EDUC, professores e bolsistas, pelos ensinamentos acadêmicos e pelo clima prazeroso de nossos encontros.

⁴ Essas observações pontuais sobre antropologias periféricas e estilos de antropologia não esgotam, obviamente, a extensão e a profundidade das reflexões de Oliveira sobre o assunto, haja vista os indicadores apresentados pelo antropólogo com fins à elaboração de estudos comparados e dos diagnósticos das antropologias em foco. Ver, principalmente, Oliveira (2000). Para além das reflexões epistemológicas de Oliveira (1988) sobre a matriz disciplinar da antropologia no centro e na periferia, o autor desenvolveu estudo específico sobre a identidade catalã (Oliveira, 2006). Para análise de outros casos, nas Américas e na Ásia ver ainda Oliveira & Ruben (1995).

⁵ Das 1192 produções acadêmicas (973 dissertações e 219 teses), identificadas a partir da categoria "etnografia", no Portal da CAPES fez-se necessário avaliar em sucessivas aproximações analíticas a existência de evidências que possibilitassem à equipe de pesquisadores um maior entendimento acerca do uso da etnografia nas pesquisas, uma vez que nem sempre a referência traduzia a realidade das mesmas. Através de uma última de inúmeras leituras feitas chegou-se a um número de 30 produções que evidenciaram mais precisamente o uso do referencial teórico metodológico do DIE. Em suma, é de se espantar que um número tão pequeno de trabalhos tenha efetivamente realizado a "etnografia educacional" proposta pelo DIE, diante de um número tão maior que anunciara essa intenção. Mais adiante algumas reflexões sobre isto serão tecidas.

⁶ Diferentemente da Argentina, no Brasil, os positivistas republicanos defendiam a "desoficialização" do ensino, segundo a terminologia de Cury (2009), ficando o Estado obrigado a oferecer somente a educação primária. Acreditavam os positivistas que a interferência do Estado na educação média limitava a formação do espírito livre.

⁷ Como o próprio título do livro sugere, Azevedo, numa clara inspiração durkheimiana e maussiana, defende que a compreensão da educação em termos sociológicos só possível e desejável na medida em que mostre suas relações com o Estado, a família, a tradição, os meios de comunicação.

⁸ Exceto Antônio Candido de Mello e Souza, 1º assistente da cadeira, na FF da USP incumbido de dar os cursos sobre fundamentos sociológicos de educação, nenhum outro professor consagrou seu tempo e sua cultura à educação, afirma o autor.

⁹ Villas Boas acrescenta que os únicos três livros publicados sobre educação, entre 1964-1966, são: "Educação e sociedade (leituras de sociologia da educação)" e "O estudante e a transformação da sociedade brasileira", de Marialice Foracchi; e, "Educação e sociedade no Brasil", de Florestan Fernandes. Originalmente publicado em alemão, em 1964, é o artigo de Fernandes (1976), "Aspectos da educação na sociedade tupinambá".

¹⁰ Não era muito diferente a situação de muitos países da América Latina, neste momento, merecendo destaque o papel desempenhado pelo Concílio Vaticano II, com sua orientação pelos pobres e aproximação das esquerdas políticas. A esse respeito ver, Fávoro (1983) e Tosta (2005).

¹¹ Gusmão (2008), Rocha & Tosta (2009), problematizam essa questão.

¹² Conferência apresentada no workshop- "Diálogos Iberoamericanos sobre Etnografia na Educação" realizado na PUC de Minas Gerais, em outubro de 2011.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Antônio dos Santos. O cotidiano de uma escola pública de 1º grau - um estudo etnográfico. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. N. 73, maio 1990, p. 26-37.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 7a. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1998.
- ASCOLANI, Adrian "**Heurística y construcción del conocimiento en La historia de la educación argentina**". S/ref.

- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, Mercado de Letras, 2002.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula - gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo, Xamã, 1999.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- DAUSTER, Tania. "Um outro olhar - Entre a antropologia e a educação". **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n.43, p. 38-45, 1997.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas, Autores Associados, 1993.
- ERNY, Pierre. **Etnologia da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- FIGOLI, Leonardo Hipólito. "A Antropologia na Argentina e a construção da nação". In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso & RUBEN, Guilherme Raul (orgs.). **Estilos de Antropologia**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1995, p. 31-63.
- FORES, Gabriela Naranjo. "**La Investigación Educativa Etnografica em El DIE: uma tradición en evolución**", Workshop Diálogos ibero-americanos sobre etnografia na educação, PUC Minas, p. 22-23 de setembro de 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil - um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. Universidade de São Paulo, 2001 (tese de doutoramento).
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTD, 1989.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical - subsídios**. São Paulo, Cortez, 1983.
- GRAMSCI Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3a. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
- GUBER, Rosana & VISACOVSKY, Sergio. "Imágenes etnográficas de la nación – la antropología social Argentina de los Tempranos años setenta". **Serie Antropología** n. 25 I, UnB, 1999.
- GUSMÃO, Neusa Maria. "Antropologia e educação – origens de um diálogo". **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n.43, p. 8-25, 1997.
- GUSMÃO, Neusa Maria. Antropologia, Estudos Culturais e Educação- desafios da modernidade. **Pro-posições**. Vol. 19, n.3 (57). Set./dez./, 2008, p. 47-82.
- HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona, Península, 1994.
- LUCKACS, Georg. **As Bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- NEUFELD, Maria Rosa. "El campo de la antropología y la educación en la Argentina - problemáticas y contextos". **Workshop Diálogos ibero-americanos sobre etnografia na educação**, PUCMINAS, 2011
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso & RUBEN, Guilherme Raul (orgs.). **Estilos de Antropologia**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1995.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da identidade – ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. Brasília-São Paulo, Paralelo 15-UNESP, 2006.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. 2ª Ed. Brasília-São Paulo, UNESP-Paralelo 15, 2000.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro-Brasília, Tempo Brasileiro-CNPq, 1988.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Quero, 1991.
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola - a obra em construção**. São Paulo, Coartez/Autores Associados, 1989.
- PRETTO, Nelson. TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Do MEB à WEB- O rádio na educação**.

- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- RIBERTI, Larissa Jacheta. Tlatelolco em 1968: a construção da memória do movimento estudantil e da luta pela democratização no México contemporâneo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH São Paulo, julho, 2011.
- ROCHA, Gilmar. “A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna”. **Cadernos de Campo**, USP, ano 15, n. 14/15, p. 99-114, 2006.
- ROCHA, Gilmar. “Aprendendo com o outro – Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura”. In: DAUSTER, Tânia, TOSTA, Sandra & ROCHA, Gilmar. **Etnografia & educação – culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.
- ROCHA, Gilmar. **Mauss & a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.
- ROCHA, Gilmar. TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- ROCKWELL, Elsie & EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1989.
- ROCKWELL, Elsie. “La relevância de la Etnografía para la transformación de la escuela”. In. **Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación**. Colômbia, p. 14-29, 1992.
- SILVA, Helena G. F. Sabedoria docente - repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, maio, 1994, p. 39-47.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa: A Árvore da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- TOSTA, Sandra Pereira. **Pedagogia e comunicação no registro da liberdade**. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2005.
- TOSTA, Sandra Pereira. **Os usos da etnografia na pesquisa educacional**. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2007.
- TOSTA, Sandra Pereira et al. Relatório Técnico Científico do CNPq: Etnografia para a **América Latina – um outro olhar sobre a escola no Brasil e na Argentina**. Belo Horizonte, 2011.
- VAN VELSEN, J. “A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado”. In FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas – métodos**. São Paulo: Global, 1987.
- VELHO, Otávio Guilherme. “Antropologia para suco ver”. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 79-91, 1980.

Recebido em: 20/02/2014
Aprovado para publicação em: 02/06/2014