LINHAS CRÍTICAS

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

Artigo

Convite a histórias de viajantes: antropologia, educação comparada e pesquisas com crianças

Invitación a historias de viajeros: antropología, educación comparada y investigaciones con niños

Invitation to travelers stories: anthropology, comparative education and research with children

Flávia Martinelli Ferreira
Rafaella Lira de Vasconcelos
Ingrid Dittrich Wiggers
Universidade de Brasília, Brasil

Recebido em: 02/05/2020
Aceito em: 29/07/2020

Resumo

O artigo tem por objetivo destacar o percurso de estabelecimento da antropologia e da educação comparada, considerando como cada campo enfocou a dimensão do outro. Desse modo, examina a pluralidade de abordagens que instigam a comunicabilidade entre as áreas, indicando desdobramentos para as pesquisas com crianças. Concluímos que, apesar dos campos em tela apresentarem trajetórias marcadas por conflitos e instabilidades com relação ao entendimento da alteridade, ambos têm atualmente percebido o outro como um interlocutor ativo.
Palavras-chave: Antropologia Cultural. Educação Comparada. Alteridade. Pesquisa em Educação. Infância.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo subrayar el camino de establecimiento de la antropología y de la educación comparada, considerando como cada área ha centrado la dimensión del outro. Por lo tanto, examina la pluralidad de enfoques y

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

aprendizajes que instigan la comunicabilidad entre las áreas resaltadas, designando descubrimientos para la investigación com niños. Concluimos que los campos en análisis presentan trayectorias señaladas por conflitos y inestabilidades com respecto al outro, todavia actualmente han percebido al outro como un interlocutor activo.
Palabras clave: Antropología Cultural. Educación Comparada. Alteridad. Investigación en Educación. Niñez.

Abstract

The present study aims to highlight the establishment path of anthropology and comparative education, considering how each field focused on the dimension of the other. Thus, examines the plurality of approaches and learnings that instigate communicability between the highlighted areas, designating developments for research with children. We concluded the fields in question presented paths measured by conflicts and instabilities in relation to the other, although currently perceived the other as an active interlocutor.
Keywords: Cultural Anthropology. Comparative Education. Otherness. Research in Education. Childhood.

Introdução

A complexidade e pluralidade que constituem o mundo social podem ser entendidas a partir da busca constante de sua contextualização e (re)contextualização (Amaral, 2015), bem como pela necessidade de se observar e conhecer o diverso, partindo de compreensões muitas vezes despertas no paradoxo entre o estranho e o próprio dos indivíduos (Schutz, 2018). Ao longo da história, esse exercício foi estabelecendo-se como um esforço para o desvelamento do outro, figura fundamental nas pesquisas das ciências humanas e sociais. Segundo Hermann (2014, p. 42) o empenho por essa compreensão teria surgido muitos séculos depois do nascimento da filosofia na Grécia, "expondo o deslocamento de uma concepção metafísica da identidade para uma concepção enraizada nos contextos plurais do mundo da vida, que se vê diante da alteridade, num eu que é atravessado pelo outro". Essa busca constitui uma das especificidades da educação internacional e comparada,[1] conforme afirma Amaral (2015), estabelecendo uma perspectiva particular dos objetos de estudo e pesquisa desse campo acadêmico. Seu envolvimento com outras disciplinas, como a sociologia ou a antropologia, pode contribuir com o desenvolvimento dos conhecimentos próprios da educação internacional e comparada, também de acordo com o autor. Neste

[1] O termo "educação internacional e comparada" (EIC), utilizado pelo autor, se adequa mais à proposta deste texto, que considera as trajetórias desse campo em âmbito internacional. No entanto, usaremos também o termo "educação comparada" (EC) como sinônimo dessa trajetória internacional

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

sentido, a multiplicidade de vozes emergente das tentativas de compreensão do outro[2] colabora com o arranjo da educação comparada como um campo científico que se constrói, sobretudo, por essas diferenças.

Essa noção de campo científico é descrita por Bourdieu (1983) como um campo social permeado por relações de força, lutas, estratégias e interesses, sendo revestido por essas variáveis de uma forma particular. Os campos científicos, segundo o autor, designam aos membros suas estratégias de ação e a posição que devem ocupar nessa estrutura. Ao mesmo tempo, são espaços e tempos de revolução científica e de subversão dos próprios dogmas legitimados pela ciência. Cada campo, portanto, é constituído de representações, de estratégias ideológicas e de tomadas de posições epistemológicas, formando um complexo sistema.

Amparada na teoria de Bourdieu, Manzon (2009) questiona a constituição da educação comparada como uma disciplina, um método ou um campo. Considerando as suas representações, estratégias e interesses, a autora entende que a construção de suas infraestruturas e de suas definições intelectuais são permeadas por relações de poder, envolvendo diferentes discursos, além de estruturas sociais e agentes que intervêm em sua expansão e elaboração como um campo científico.

O entendimento de Manzon (2009) corrobora ainda as ideias de autores como Kazamias e Schwartz (1977) que, por sua vez, compreendem a educação comparada para além de um traçado metodológico rígido. Os autores a descrevem como um composto de fios, capaz de tecer uma rede de comunicabilidade entre pensamentos, teorias e preocupações das mais diversas ordens em uma sociedade. De acordo com Silva (2016), a educação comparada alcança, assim, um sentido teórico-metodológico no campo das ciências humanas e sociais, destacando que:

> [...] o que parece mais significativo nesse processo é a capacidade de o estudo comparado instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e compreensões ao mesmo tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa. (Silva, 2016, p. 213)

A antropologia pode ser compreendida, de modo análogo, como um campo de estudos e pesquisas fundamentalmente comparativo. Quando abordamos a pesquisa etnográfica estamos falando das possibilidades e dos limites da etnografia em dois momentos distintos: "o passado e o presente dos grupos ou sociedades que estudamos e de nós próprios como sujeitos em relação no processo de pesquisa" (Gusmão, 2015, p.

[2] Para Hermann (2014) há no campo da filosofia muitos entendimentos acerca da genealogia do outro. Na perspectiva da autora, o outro não é o oposto do eu, mas pode ser compreendido no limbo entre o estranho e o familiar, como aquele que nos tira do habitual e que também questiona a ideia de pertencimento.

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

26). Algumas considerações sobre o trabalho do antropólogo elaboradas por Cardoso de Oliveira (2000) ressaltam que, embora esse trabalho seja dotado de especificidade, disciplinas sociais em geral podem ser compatíveis com a antropologia:

> [...] gostaria de alcançar, também, o estudante ou o estudioso interessado genericamente em ciências sociais, uma vez que a especificidade do trabalho antropológico – pelo menos como vejo e procurarei mostrar – em nada é incompatível com o trabalho conduzido por colegas de outras disciplinas sociais, particularmente quando, no exercício de sua atividade, articulam a pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados. (Cardoso de Oliveira, 2000, p. 17)

Ante o exposto, considerando as possibilidades de diálogo entre as áreas em tela, este artigo tem como objetivo destacar o percurso de estabelecimento da antropologia e as trajetórias da educação comparada, dando especial atenção ao modo como antropólogos e comparatistas enfocaram a dimensão do outro. Complementarmente, foram elaboradas reflexões sobre seus desdobramentos na atualidade, evidenciando as colaborações de cada campo para pensarmos as pesquisas com crianças. Por sua natureza teórica, o trabalho abordou autores que contribuem significativamente para o delineamento desses percursos, transcorrendo sobre suas constituições e transformações.

Explicitaremos, inicialmente, os caminhos percorridos pela antropologia e seus diferentes enfoques no decorrer do tempo. Em seguida, tomaremos o percurso de consolidação da educação comparada, analisando seus desdobramentos e observando algumas convergências com o campo da antropologia. Em uma terceira sessão, elaboraremos considerações sobre a comunicabilidade desses campos, entendendo suas contribuições para as pesquisas sobre educação e aquelas que abordam a infância e as crianças. Almejamos, com essa incursão, oferecer subsídios para uma aprendizagem mútua entre os campos, colaborando, assim, com o exercício da alteridade no desenvolvimento das pesquisas com crianças.

Trajetórias de viajantes: da antropologia de gabinete à antropologia interpretativa

O início do percurso adotado pela antropologia no século XIX foi marcado por observações realizadas especialmente em gabinetes e varandas. Naquele momento, esse modelo era considerado adequado para a coleta de dados e elaboração de considerações sobre as sociedades ditas "primitivas". Assim, as informações eram recolhidas por auxiliares e apresentadas aos antropólogos que redigiam suas reflexões sem o contato ou a observação direta com o campo. Os antropólogos daquele período, na verdade, fisiologistas, psicólogos experimentais ou linguistas, estavam inseridos em um contexto evolucionista que dominava o que hoje entendemos por "antropologia de gabinete" (Peirano, 1995).

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

Dessa forma, a antropologia do século XIX estabeleceu sujeitos geograficamente distantes, historicamente anteriores e culturalmente desiguais como seu principal objeto de estudo, evidenciando uma distinção entre a relação dos sujeitos com seus objetos de pesquisa que já se perpetuava nas ciências da natureza (Clifford, 2002; Laplantine, 2009). É importante ressaltar que esse pensamento evolucionista foi fundamental no atendimento destes indivíduos "descobertos" também como humanos, considerando que suas peculiaridades suscitavam desconfianças entre os viajantes que se aventuravam a estudá-los em regiões muito distantes. Entretanto, também é possível afirmar que esse pensamento em vigor era etnocêntrico, pois delineava as diferenças entre os seres humanos existentes como desigualdades e justificava, ainda, práticas de colonização.

Nesse mesmo contexto evolucionista e etnocêntrico, outras formas de pesquisar os nativos foram elaboradas por antropólogos viajantes. Em uma antropologia posteriormente considerada como "de convés", os antropólogos navegavam ao encontro do outro e sentavam-se em mesas nas varandas das casas de oficiais da colônia ou de missionários (Peirano, 1995). Os pesquisadores, do próprio convés do navio, convocavam os nativos, enfileirados, para apresentar os dados requeridos em suas pesquisas. Por um longo período, portanto, essas observações eram realizadas com certo distanciamento dos nativos.

A preocupação com a coleta de dados *in loco* surgiu na virada do século XX, com as pesquisas de Bronislaw Malinowski (1921/1978) e Franz Boas (1911/2010), entre outros. Esse modo de fazer pesquisa não era visto como necessário pelos antropólogos de gabinete ou de convés. No entanto, *in loco,* os antropólogos viajantes que se inseriram nessas sociedades consideradas por eles como exóticas, começaram a notar uma certa lógica que ordenava as ações desses sujeitos. A partir de seus trabalhos de campo, os autores forneceram novas contribuições teórico-metodológicas nas abordagens das ciências humanas e sociais, bem como no trato com os homens. Para Brandão (1987), o que Malinowski criou convivendo com os nativos das Ilhas Trobriand[3] foi uma nova atitude diante desses homens. Nesse sentido, para a antropologia, compreender o outro não se resumia mais somente ao estudo de sociedades diferentes e distantes, mas exigia uma análise e interpretação desses grupos e de nossa própria sociedade, que se tornou também objeto de estudo.

Já na década de 1950, Mead e Macgregor (1951) apresentaram detalhes da vida das crianças balinesas, que eram carregadas o tempo todo por adultos, sendo esses tanto

[3] No estudo de Malinowski nas Ilhas Trobriand, o antropólogo conviveu com os nativos por um período de cinco anos e se diferenciou das experiências anteriores por seus novos métodos de investigação de campo que o permitiram distanciar-se do evolucionismo cultural, contribuindo com o estabelecimento da antropologia como um campo disciplinar formal.

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

homens quanto mulheres, novos, velhos, aptos ou com pouca destreza. Esses autores defenderam a existência de padrões de cultura capazes de moldar corpos e personalidades. Com isso, buscaram entender o que significava ser criança em outras realidades culturais. De maneira similar, Benedict (1934) também argumentou que a educação poderia ser caracterizada como um molde para as crianças, inclusive para seus corpos. A autora afirmava, portanto, que cada cultura conferia uma forma aos seus sujeitos conforme aquilo que esses acreditavam. Esses autores possuem inegável contribuição na visibilidade dada às crianças em suas pesquisas. Além disso, apresentaram métodos e temas de observação argumentando que as vivências das crianças devem ser compreendidas e inseridas em seus contextos (Cohn, 2005).

Décadas depois, outro olhar antropológico foi delineado por Laplantine (2009), considerando que as ações dos sujeitos, tanto quanto pareçam estranhas ou familiares, estão relacionadas a uma lógica que ordena suas ações. Para o autor, a antropologia constitui-se como o olhar e o enfoque que busca estudar e compreender os sujeitos e a ordenação de suas sociedades. Uma dupla tarefa é apresentada aos antropólogos – e viajantes –, que consiste em transformar o exótico em familiar e, com o mesmo empenho, transformar o familiar em exótico (DaMatta, 1978). A primeira tarefa descrita pelo autor está principalmente relacionada às trajetórias iniciais desses viajantes que buscavam entender os hábitos considerados estranhos dos nativos observados. Por outro lado, a segunda tarefa contempla o momento presente da antropologia e suas viagens contemporâneas, voltadas para a própria sociedade e para o estranhamento daquilo que se assemelha ao familiar e ao tradicional.

Atualmente, é necessário que esses viajantes sejam capazes de completar esse movimento de interpretação – das descrições particulares ao contexto geral – para que os relatos etnográficos sejam, de fato, estabelecidos. Sem essa contextualização, capaz de ilustrar a representatividade dos fatos, a pesquisa não acrescentará novas compreensões ao assunto proposto (Fonseca, 1999). O processo de elaboração de uma pesquisa antropológica é, portanto, adequado para propiciar narrativas que redirecionem nossa atenção e forneçam novas explicações a respeito dos atores sociais observados e dos temas abordados (Geertz, 2001).

Tradicionalmente, pensamos a antropologia a partir de pesquisas que exigem um deslocamento geográfico e, como evidenciamos, o distanciamento foi de fato indispensável na constituição desse campo. Por outro lado, pesquisas têm demonstrado que um bom trabalho de campo requer uma atividade constante de alteridade, mais importante que a própria distância do objeto de estudo. O grande desafio, portanto, é que os exercícios de exotização e familiarização propostos por antropólogos como DaMatta (1978) e Laplantine (2009) não parecem corresponder exatamente ao que

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

fazem os pesquisadores atualmente (Pires, 2011). O que deve acontecer nas pesquisas, portanto, é a internalização de atitudes relativizadoras a partir de uma investigação baseada em princípios antropológicos (Pires, 2007, 2008, 2011).

Além dos costumes e significações próprios à dinâmica cultural das sociedades nas quais as crianças estão inseridas, também há uma organização social própria, bem como singularidades manifestadas pelo que denominamos de "culturas infantis". As culturas infantis, neste sentido, são reveladas e construídas na escola e nos permitem a compreensão das construções culturais relativas à infância, evidenciadas em uma instituição que nos é familiar. É possível ponderarmos que em qualquer circunstância a infância e seus atores sociais são definidos e marcados principalmente por suas diferenças em relação ao mundo adulto. As culturas infantis arquitetadas nesse universo, contudo, podem ser ingenuamente desconsideradas em processos educacionais que pouco privilegiam seu entendimento. Portanto, compreender este outro nos exige um esforço peculiar quando estamos nos referindo às crianças.

Com sua nova configuração, o campo da antropologia originou uma agenda de pesquisa denominada "antropologia da criança", evidenciando que o que é ser criança ou quando acaba a infância são questões diferentes nos variados contextos socioculturais existentes (Cohn, 2005). Com isso, a antropologia da criança iniciou esse processo de compreensão dos significados relacionados às diferentes formas de ser criança.

Considerando as trajetórias da antropologia e da antropologia da criança aqui explicitadas, traçaremos a seguir o percurso adotado pelos comparatistas, interessados na materialização do campo da educação comparada. Assim, será possível nos aproximarmos da dimensão do outro, destacando sua presença nos demais percursos apontados, contribuindo para a elucidação de diferenças, semelhanças, analogias e entrecruzamentos sobre o que esses campos nos oferecem para delinearmos as pesquisas com crianças.

Outros viajantes: o percurso de consolidação da educação comparada

A consolidação do campo da educação comparada é discutida e explicitada por diversos autores em âmbito internacional e, particularmente, em sua apropriação no Brasil a partir das contribuições e dos paradoxos que constituem sua instauração. Para Gomes (2015), a educação comparada pode ser concebida pela analogia da abertura de portas e janelas das nossas próprias casas para nos permitir conhecer outras. Seu surgimento, datado ainda no século XIX, ocorreu por meio de viajantes que

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

perambulavam pela Europa em busca de sistemas nacionais de educação e das organizações educacionais capazes de apresentar modelos que orientassem estratégias de reformas educacionais a serem importadas.

Assim como destacamos a influência das ciências da natureza no campo da antropologia, os fundadores do comparatismo também elaboraram concepções e métodos baseados nas ideias positivistas para o campo da educação. Por isso, a educação comparada, no início de sua trajetória, buscava entender e definir leis universais sobre abordagens pedagógicas e sobre o funcionamento de sistemas educativos nacionais (Malet, 2004).

Essa tendência de implementação de modelos tidos como ideais pode ser observada no texto pioneiro de um dos expoentes da educação comparada, Marc-Antoine Jullien, ainda no século XIX (Bray et al. 2015; Gautherin, 1993; Malet, 2004). A perspectiva do autor era evocar, principalmente, uma visão universal a favor da regeneração e do aperfeiçoamento da educação pública, deduzindo princípios considerados corretos e regras determinadas que fizessem da educação uma ciência positiva. Somente no começo do século XX, os comparatistas Michael Sadler, Isaak Kandel, Robert Ulich e Nicholas Hans elaboraram advertências sobre a importação de modelos educacionais observados em outros contextos sem cautela ou contextualização por parte dos pesquisadores. De acordo com Malet (2004), o argumento central era que essas precauções evitariam que os comparatistas observassem sistemas educativos ao redor do mundo e defendessem a sua implementação, em seus respectivos países, esperando os mesmos resultados obtidos nos lugares observados. A crítica esboça a percepção para a essência do campo da educação comparada, ou seja, o ser humano e seu mundo histórico (Schriewer, 2018).

Além disso, a prudência sugerida demonstra a atenção aos postulados da diferença forjados no campo da educação comparada. Segundo Franco (2000), os processos que levam ao conhecimento do outro e de nós mesmos implicam em confrontos que ultrapassam as fronteiras do conhecimento e sugerem comparações entre nós e aquilo que enxergamos no outro. Os postulados da diferença no campo da educação comparada são permeados ou por sentimentos de superioridade ou, por outro lado, reconhecimentos de igualdade que levam à negação do outro e à aculturação. A autora explica ainda que sistemas educativos foram – e podemos dizer, ainda são – analisados como objetos isolados e desconectados da sociedade e de políticas que lhe atribuem significados. Isso implica em relações de causa e efeito elaboradas pelos comparatistas, pois suas análises passam a ser realizadas fora de um contexto estrutural que condiciona suas raízes e possíveis explicações.

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

As trajetórias dos viajantes comparatistas foram marcadas ainda por tensões internas entre os defensores de pesquisas comparadas, que extrapolassem os quadros nacionais, e outros que, diferentemente, entendiam a necessidade das comparações contribuirem estritamente em realidades culturais e econômicas locais, de acordo com Malet (2004). O autor destaca também a educação comparada e suas preocupações com pacificações de relações nacionais, principalmente no período pós-guerra, com o intuito de neutralizar os riscos eminentes de nacionalismos acentuados. Salienta, ainda, como o final dos anos 1950 foi marcado por investimentos econômicos e tecnológicos na educação dos países em desenvolvimento. Nesse sentido, o principal empenho da educação comparada era guiar reformas educativas e acompanhar processos de modernização social nesses países.

Em síntese, em busca da compreensão do outro, o campo da educação comparada atravessou diferentes fases, desde o ímpeto de fundar leis universais para sistemas educacionais e práticas pedagógicas até a caracterização desses sistemas globalizantes tensionados pelas perspectivas locais. Perscrutou o período da história dos viajantes, no qual se buscava conhecer as realidades de nações distantes; outro das transplantações, em que se copiavam modelos internacionais considerados bem-sucedidos; bem como aquele das predições, quando se adequavam ou se copiavam modelos diversos, porém levando em conta aspectos dos contextos dos sujeitos ou nações (Bray et al., 2015). Porém, é importante lembrar que a atuação no campo da educação comparada e a história de sua constituição não é feita de consensos ou enquadramentos teórico-metodológicos precisos. Como nos alerta Cowen (2012, p. 21), em breve "uma história da educação comparada haverá de tornar-se uma história comparativa da educação comparada", pois assim talvez teremos uma dimensão mais acertada da trajetória comparatista, considerando percursos que possivelmente tenham sido negados ou suprimidos na (re)contação desses caminhos.

O que se percebe é que, na atualidade, o foco do comparatista ampliou-se em busca da compreensão de diferentes formas de conhecer o outro. De acordo com Weller (2017), os paralelismos aplicados aos estudos entre as culturas e sociedades já não contemplam a operação denominada "comparação", pois produzem cotejos absolutistas, vagos e distantes da realidade. Nesse sentido, ainda segundo Weller (2017, p. 934) "a riqueza de um estudo comparado não está apenas na capacidade de desvelamento de situações e realidades desconhecidas, mas também daquilo que não sabíamos sobre nós mesmos". Portanto, a autora nos leva ao entendimento da comparação como um encontro de culturas, no qual é possível criar correlações e que, sobretudo, nos permite uma experiência de identidade e alteridade.

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

Essa característica possibilita ao pesquisador alargar seu campo de estudos, ao mesmo tempo em que também pode levá-lo a reconhecer suas limitações sem negligenciar a problemática a que se propôs. Essa perspectiva tem desdobramentos metodológicos apontados por Devechi et al. (2018, p. 5), pois "os estudos expressam o deslocamento da concepção exógena da comparação para o esclarecimento dos fenômenos educativos locais vistos a partir da totalidade social". Desse modo, o olhar do comparatista não está apenas no núcleo do objeto estudado, mas no movimento gerado por aquilo que o sujeito pesquisado influencia e é influenciado, que resulta no conhecimento de si e do outro.

Esse alargamento não representa apenas uma maior comunicabilidade nas comparações transnacionais, mas uma expansão dos horizontes desse campo ao reconhecer outras interconectividades como, por exemplo, as comparações intranacionais entre culturas, escolas, currículos, práticas pedagógicas, percepções, tempos e espaços. Para Bray et al. (2015, p. 36), um ponto fundamental das pesquisas comparatistas é a viabilidade de conduzi-las "em múltiplos níveis para torná-las mais holísticas e multifacetadas", contribuindo de tal modo com o desafio de tornar inteligíveis historicamente os processos carregados de sentido e identidade que são delineados pelo outro. Essa tendência foi nomeada por Malet (2004) como "histórico-hermenêutica".

De modo análogo ao desafio posto ao campo da antropologia, apesar da comparação apontar atualmente para novas tendências, vale destacar a agudez exigida nas comparações entre elementos das culturas infantis ou, ainda, entre aquilo que pode ser compreendido pela visão do adulto como relevante para o desenvolvimento das crianças e, por conseguinte, das sociedades e do mundo globalizado. Bartlett e Krawczyk (2017) nos chamam a atenção, por exemplo, para a problemática das comparações entre os resultados de avaliações escolares de crianças em diferentes culturas ou, ainda, entre comportamentos infantis em contextos culturais diversos. Assim, as autoras nos incitam a questionar se é possível comparar criticamente, mensurando questões oriundas do universo das culturas infantis.

Nesse sentido, tomando a problemática acerca das pesquisas com crianças em um mundo globalizado, entendemos que o percurso da educação comparada está além de uma história que pode ser contada de maneira linear, tampouco aplicada em descrições ou apontada como fio condutor para a solução de problemas educacionais. No entanto, pode auxiliar, sobretudo, em constantes revisões e questionamentos sobre as gamas de significados que circundam o ato de comparar, bem como os (re)arranjos mais críticos e interpretativos que favorecem o exercício da alteridade (Bartlett e Krawczyk, 2017).

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

Elucidadas as trajetórias da antropologia e da educação comparada, buscaremos compreender os pontos de contato entre esses campos e suas possíveis contribuições para as pesquisas em educação, especialmente aquelas com crianças. O eixo central de análise, nesse sentido, serão as formas de estabelecimento de diálogo com o outro - nesse caso, as crianças - nos referidos campos.

Contribuições para as pesquisas com crianças

Diante das trajetórias da antropologia e da educação comparada, anteriormente explicitadas, pretendemos apontar as contribuições e contradições que permearam as mesmas, bem como as mudanças evidenciadas ao longo desses caminhos. Em comum, observa-se que antropólogos e pesquisadores comparatistas se caracterizam pelo ímpeto de tornar compreensíveis práticas pedagógicas e possibilidades de organização do campo da educação em diferentes sociedades. Além disso, buscamos refletir sobre esses percursos em busca de entendimentos sobre o outro, em particular, as crianças.

Tradicionalmente, a antropologia possui ampla responsabilidade no estabelecimento de diálogos com diferentes culturas e sociedades. A maior dificuldade ainda está na diferença entre os "idiomas culturais" e, portanto, na necessidade de transformar o outro em um interlocutor para tentar compreendê-lo (Cardoso de Oliveira, 2000). Para tanto, Gusmão (2015) afirma que é indispensável conhecermos as matrizes teóricas que sustentam o empenho etnográfico, os conceitos que embasam sua prática e as críticas que a antropologia formulou sobre si mesma a partir do reconhecimento de sua trajetória. A autora alerta que algumas armadilhas de cunho teórico-metodológico, assim como o uso simplificado dos métodos, tendem a transformar o fazer etnográfico tão somente em uma descrição de fenômenos sociais.

Se no início de sua trajetória a antropologia pode ser considerada responsável pela legitimação da discriminação entre povos, posteriormente foi também determinante na instituição de uma agenda de pesquisas sobre crianças, empenhada em discutir e compreender questões acerca da diferenciação e da alteridade. Como afirma Gobbi (2014, p.147), os estudos com e sobre as crianças, como os que envolvem o desenho infantil e as questões de gênero, por exemplo, foram enriquecidos pelo campo das ciências sociais e da antropologia, uma vez que buscaram "compreender o outro do ponto de vista cultural, histórico e social", reconhecendo e significando aspectos próprios da infância.

De maneira similar, a lógica que penetrou o campo da educação comparada ameaçou sufocar as diferenças entre os seres humanos ao testificar estereótipos e

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

creditar às dessemelhanças o *status* de incompatibilidade, até que os comparatistas se depararam, nas últimas décadas, com a figura do outro (Malet, 2004). Os fenômenos globalizantes e a "europeização" pretendida seriam responsáveis, de acordo com Malet (2004), pelo ocultamento das identidades e dos sentidos presentes nos discursos educacionais. Sobre isso, Mason (2015, p. 259) alerta o comparatista para a necessidade de "buscar apoio na acepção sociológica do conceito de cultura para uma construção mais apropriada de cultura em toda a sua complexidade". Isso porque, para alcançar os sentidos da educação em um mundo cada vez mais plural e híbrido, é fundamental conhecer concepções que promovam o entendimento dos hábitos que constituem os grupos.

A educação comparada é desafiada constantemente, assim como a antropologia, a tornar explícitos os processos culturais e históricos que permeiam as práticas educativas. O surgimento de um componente hermenêutico nos discursos dos comparatistas, entendendo a cultura como um texto que deve ser lido e compreendido, promove o estabelecimento de um diálogo entre a antropologia e as perspectivas sócio-históricas da educação. Para Mason (2015), como consequência da modernidade, a educação comparada possui abordagens simultaneamente globalizantes e subjetivantes.

Ao observarmos essa amplitude do olhar comparatista rumo à dimensão do outro, consideramos que a crítica elaborada pela antropologia, explicitada anteriormente, beneficiou de modo complementar o campo da educação comparada. Segundo Franco (2000), a antropologia, apesar de ter iniciado suas orientações ao outro pela perspectiva das semelhanças e da superioridade, foi também o campo das ciências sociais pioneiro em estudos de alteridade. Isso significa uma relativização das observações e evita que os objetos de estudo sejam analisados de forma isolada, destituídos de seus contextos e daquilo que lhes dá significado.

Do mesmo modo, práticas de mobilidade permitiram à antropologia compreensões locais que compõem entendimentos mais amplos. Em discussões sobre essas práticas, que fornecem diferentes contornos ao mundo contemporâneo, Marc Augé (2010) estabelece aproximações e distanciamentos entre as práticas dos etnólogos[4] e dos turistas. Uma forma de aproximação entre esses praticantes seria o deslocamento aliado às curiosidades e uma certa vontade de conhecer desses atores sociais. Essas evidências possuem lugar de destaque em sua obra, pois os turistas visitam diversos lugares limitados por guias, roteiros e transportes previamente estabelecidos, enquanto os etnólogos buscam empreender observações sistemáticas mais localizadas e prolongadas. Além

[4] A etnologia pode ser compreendida como um ramo da antropologia interessado em compreender e comparar, a partir da etnografia, diferentes culturas e sociedades. Neste sentido, o uso do termo etnólogo e antropólogo neste trabalho são equivalentes.

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

disso, o autor afirma que os turistas sentem uma necessidade exaustiva de sentir-se em casa, enquanto os etnólogos, por outro lado, vivem experiências que colocam sua identidade sempre à prova.

As viagens que compõem práticas de mobilidade, portanto, não podem ser justificadas pela antropologia e pela educação comparada somente como uma tarefa de apreender semelhanças e diferenças em contextos educacionais. O componente central das pesquisas com crianças desempenhadas pelos comparatistas e pelos antropólogos, nesse sentido, é a compreensão do outro. No caso da educação comparada, Malet (2004, p. 1319) entende que "essa tarefa de refundição conceitual, epistemológica e metodológica é muito estimulante para quem se interessa por um campo de pesquisa que, além de permitir que o descubramos, dá a pensar o outro e, com isso, a si mesmo". Para Bray et al., (2015), o aprimoramento do exercício de alteridade nas pesquisas comparadas dá-se ainda pela possibilidade do entrelace de diferentes unidades, o que permite ao comparatista tratar o objeto com maior profundidade.

Analisando as trajetórias expostas, bem como a presença ou escassez das pesquisas com crianças nesses percursos, compreendemos que essas peculiaridades contribuem com novos entendimentos para as pesquisas em educação. Como destacamos, os rumos tomados na constituição desses campos, atualmente, nos permitem considerar os discursos sobre o outro e feitos pelo outro envoltos a contextos sociais e educacionais mais amplos e complexos. Em pesquisas com crianças também é possível estabelecer diferentes estruturas de comparação. Pesquisas como as de Levine et al. (1994), Kishimoto (2009) e Wiggers et al. (2019) nos revelam que o entrecruzamento das noções de infância contribui para a aprendizagem mútua entre os indivíduos, além de também serem capazes de apontar singularidades das crianças em diferentes culturas. Essa perspectiva comparada favorece uma reconfiguração das pesquisas com crianças, evitando correlações não problematizadas ou generalistas.

Em decorrência do caminho tomado nessa sessão, elaboraremos, ainda, considerações amparadas em elementos fornecidos pela antropologia e pela educação comparada para refletirmos sobre pesquisas com crianças. Afirmando que é preciso "entender a criança e seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista", Cohn (2005, p. 8) sintetiza o olhar antropológico relacionado à infância. Para a autora, a antropologia deve reconhecer a criança como sujeito ativo e atuante, não só receptor de culturas, mas produtor. O que deve ser levado em conta, portanto, é que a criança é um sujeito de experiências e culturas próprias, capaz de criar diferentes formas de experenciar o mundo. Para Gusmão (2012), as crianças produzem suas próprias culturas e experimentam o mundo por meio da comparação, entre o que sabem, veem, ouvem e

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

observam, entre o mundo regulamentado pelas próprias crianças e pelo outro em questão, o adulto. De acordo com a autora, comparar é parte do próprio aparato humano diante de informações e fatos que acontecem em nossa sociedade.

Nas tentativas de compreensão do outro, necessitamos transcender os limites do compartilhar de uma mesma linguagem, ouvindo e percebendo as crianças. Esse entendimento exige o conhecimento de diferentes culturas e de seus contextos, alcançando significados que conferem maior complexidade ao discurso verbal, sendo esses tão ou mais importantes para que essa comunicação aconteça (Vieira, 1999). O equívoco, nesse ínterim, seria desconsiderar a explicação sobre o modo pela qual a cultura é produzida e a transformarem em um produto (Durham, 2004). Tratar as culturas infantis como um conjunto de desventuras e transgressões daqueles que um dia serão adultos e poderão se "curar" de suas infâncias, moldando-os a padrões criados por adultos por meio de diagnósticos, classificações ou privações, é desconsiderar toda essa produção cultural germinada pelas crianças. Em contrapartida, deve-se observar a dinâmica cultural como um processo permanente de reconstrução e reorganização de ações e reações, que nos proporcionam maior proximidade com as culturas da infância.

Considerações finais

O entendimento da educação comparada e da antropologia como campos científicos que contribuem com as ciências humanas e sociais para além de seus traçados metodológicos nos instigaram a compreender suas trajetórias. Sobretudo, nos proporcionaram elementos para indicar suas contribuições para as pesquisas em educação, atentos à dimensão do outro e à infância.

Ao perscrutarmos a trajetória da antropologia, observamos os períodos iniciais de um campo ensimesmado, mirado para a figura do observador, no qual os sujeitos e culturas pesquisadas eram notados a partir de fontes limitadas, que buscavam saber sobre o outro, mas ignoravam as possibilidades de aprendizagem mútua. As chamadas "antropologia de gabinete" e "de convés" não se atentavam a um exercício etnográfico, pois se orientavam somente pela coleta de informações secundárias ou impregnadas pela perspectiva da desigualdade. Por um longo período, essa postura do campo antropológico configurou a ideia do outro como o exótico, selvagem ou estrangeiro, distanciando e postergando, assim, a comunicabilidade entre diferentes. Somente na virada do século XX as rotas rumo à dimensão do outro puderam ser recalculadas, direcionando o antropólogo para a busca *in loco* a partir de um olhar menos etnocêntrico, a partir do qual pesquisador e pesquisados são sujeitos de diálogo.

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

De maneira semelhante, a educação comparada possui um percurso marcado por diferentes tendências ao longo de sua constituição. Seu início é definido por um período de tensões, no qual se pode destacar a ânsia por conhecer os sistemas educacionais transnacionais e por vezes, adotá-los sem um exercício de (re)contextualização. Esse movimento edificou um postulado de negação do outro, ou seja, uma tomada de empréstimos de sistemas educacionais que não considerou os indivíduos, as culturas e as comunidades em seus espaços. Já a atualidade dos estudos comparados aponta para um reposicionamento do olhar do comparatista, que passou a se atentar para os contextos intranacionais, atenuando os conflitos no campo.

Tendo em vista os pontos de contato entre os campos, essa nova postura dos antropólogos e comparatistas fortalece os princípios de uma relação profícua, pois ao caminharem rumo à dimensão do outro, oferecem subsídios para pensarmos suas contribuições nas pesquisas em educação e com crianças. A invisibilidade do estatuto social das crianças e dos bebês contribuiu com a construção de uma infância que por muito tempo permaneceu obscurecida em suas potencialidades (Gobbato & Barbosa, 2019).

Esses campos científicos, portanto, podem trazer à baila elementos para pensarmos práticas pedagógicas e diferentes investigações no âmbito da educação. As lógicas apresentadas pelas crianças deverão ser capazes de interrogar os pesquisadores e os convocar a uma postura de escuta e compreensão (Pulino, 2018).

Depreendemos que a comparação e a compreensão das culturas infantis podem oferecer "instrumentos necessários à organização do pensar sobre o real, de modo a não subtrair a experiência e a subjetividade do olhar da criança, mas a incorporá-lo de forma objetiva na construção de sua percepção de mundo" (Gusmão, 2012, p. 172). Pretendemos, nesse artigo, contribuir para que antropólogos, comparatistas e, especialmente, pesquisadores do campo da educação reflitam sobre os propósitos e processos que permearam o estabelecimento de seu campo científico, bem como as decorrências das trajetórias adotadas ao longo desse percurso. Ou, dito de outro modo, entendemos que os discursos elaborados sobre o outro são uma importante via de análise da constituição desses campos científicos.

O que fica evidente é que, ao ultrapassar fronteiras disciplinares a partir do contato entre campos de conhecimento, torna-se possível contribuir com a complexidade e diversidade metodológica que constitui a própria ciência. Dessa forma, a multiplicidade de vozes que emerge das tentativas de compreensão do outro – com destaque especial às crianças – contribui com a constituição tanto da antropologia quanto da educação comparada, como campos acadêmicos que são principalmente constituídos dessas diferenças.

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

Posto isso, reflexões permanentes sobre as crianças exigem pensá-las "como algo que nos inquieta e nos surpreende, mas é preciso deixar-se surpreender e querer ser surpreendido" (Gusmão, 2012, p. 175). Isso significará uma posição cada vez mais consciente e cuidadosa das pesquisas que tangem à dimensão do outro na educação. É preciso estar aberto às suas subjetividades, não como um turista ansioso por estar em casa, mas como aquele que transita no contexto do estranho, aberto a conhecê-lo e a aprender com ele. Atentos a essa reflexão, sugerimos que os estudos interconectem a antropologia da criança e a educação comparada buscando subsídios para desenvolvermos pesquisas com crianças fazendo jus à dimensão do outro.

Referências

Amaral, M. (2015). Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 96* (243), 259-281. https://doi.org/10.1590/S2176-6681/367213422

Augé, M. (2010). *Por uma antropologia da mobilidade*. EDUFAL.

Bartlett, L., & Krawczyk, N. (2017). Apresentação da Seção Temática - Métodos de Educação Comparada. *Educação & Realidade, 42*(3), 815-819. https://doi.org/10.1590/2175-623674186

Benedict, R. (1934). *Padrões de cultura.* Livros do Brasil.

Boas, F. (2010). *A mente do ser humano primitivo*. Vozes. (Obra original publicada em 1911).

Bourdieu, P. (1983) O campo científico. Em R. Ortiz (Org.) *Pierre Bourdieu*: *sociologia* (pp.122-155). Ática.

Brandão, C. R. (1987) A antropologia social. Em N.C. Marcellino (Org.) *Introdução às Ciências Sociais* (pp.41-50). Papirus.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Orgs.). (2015). *Pesquisa em educação comparada*: *abordagens e métodos*. Liber Livro.

Cardoso de Oliveira, R. (2000). *O trabalho do antropólogo*. UNESP.

Clifford, J. (2002). *A experiência etnográfica*: *antropologia e literatura no século XX*. UFRJ.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Zahar.

Cowen, R. (2012). A história e a criação da educação comparada. Em R. Cowen, A. Kazamias, & E. Ulterhalter (Orgs.). *Educação comparada*: *panorama internacional e perspectivas*, 1. (pp. 19-24). Unesco.

DaMatta, R. (1978) O ofício do etnólogo, ou com ter "Antropological Blues". Em E. Nunes (Org). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social* (pp. 23-35). Zahar.

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

Devechi, C. P. V., Tauchen, G., & Trevisan, A. L. (2018). A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. *Revista Brasileira de Educação, 23*, 1-15. https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230055

Durham, E. R. (2004). *A dinâmica da cultura – ensaios de antropologia*. Cosac Naify.

Fonseca, C. (1999) Quando cada caso NÃO é um caso – Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, *10*, 58-78. http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf

Franco, M. C. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, *XXI* (72),197-230. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300011

Gautherin, J. (1993). Marc-Antoine Jullien ("Jullien de Paris"). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, *XXIII* (3/4), 757-773.

Geertz, C. (2001) *Nova luz sobre a antropologia*. Zahar.

Gobbato, C., & Barbosa, M. C. S. (2019). Bebês no coletivo da creche: encontros e provocações redimensionando o fazer pedagógico. *Linhas Críticas*, *25*, 1-19. https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.22358

Gobbi, M. A. (2014). Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. *Linhas Críticas*, *20* (41), 147-165. https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4265

Gomes, C. A. (2015). Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *96* (243), 243-258. https://doi.org/10.1590/S2176-6681/359313453

Gusmão, N. M. M. (2012). Olhar viajante: antropologia, criança e aprendizagem. *Pro-Posições*, *23* (2),161-178. http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a11v23n2.pdf

Gusmão, N. M. M. (2015) Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, *21*(44), 19-37. https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4463

Hermann, N. (2014). *Ética e educação*: *outra sensibilidade*. Autêntica.

Kazamias, A. M., & Schwartz, K. (1977). Intellectual and ideological perspectives in comparative education: an interpretation. *Comparative Education Review*, *21*(2/3), 153-176.

Kishimoto, T. (2009). Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, *90* (225), 449-467. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i225.519

Laplantine, F. (2009). *Aprender antropologia*. Brasiliense.

Levine, R. A., Dixon, S., Levine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H. & Brazelton, T. B. (1994). *Child care and culture: lessons from Africa*. Cambridge University Press.

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

Malet, R. (2004). Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação & Sociedade*, *25* (9), 1301-1332. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011

Malinowski, B. (1978) *Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia* (2ª ed.). Abril Cultural. (Obra original publicada em 1921).

Manzon, M. (2009). *Comparative education: the construction of a field.* Comparative Education Research Centre.

Mason, M. (2015) Comparação entre culturas. Em M. Bray, R. D. Adamson, & M. Mason (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada*: *abordagens e métodos* (pp. 255-292). Liber Livro.

Mead, M., & Macgregor, F. (1951). *Growth and Culture, a photographic study of Balinese childhood.* GPPS.

Peirano, M. (1995). *A favor da etnografia*. Relume-Dumará.

Pires, F. F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, *50* (1), 225-270. https://doi.org/10.1590/S0034-77012007000100006

Pires, F. F. (2008). Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, *17*, 133-151. https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058/50779

Pires, F. F. (2011). Roteiro sentimental para o trabalho de campo. *Cadernos de Campo*, *20* (20), 143-148. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v20i20p143-148

Pulino, L. H. C. Z. (2018). Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas. *Linhas Críticas*, *23* (51), 412-427. https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8240

Schriewer, J. (2018). *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global*. Oikos.

Schutz, A. (2018). *A construção significativa do mundo social*: *uma introdução à sociologia compreensiva.* Vozes.

Silva, F. de C. T. (2016). Estudos comparados como método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, *21*(64), 209 -224. https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216411

Vieira, R. (1999). Da multiplicidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. *Educação, Sociedade e Culturas*, *12*, 123-152. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-6-vieira.pdf

Weller, W. (2017). Compreendendo a operação denominada comparação. *Revista Educação & Realidade*, *42* (4), 921-938. https://doi.org/10.1590/2175-623665106

Wiggers, I. D., Farias, M. J. A., Guimarães, J. S., & Ferreira, F. M. (2019). Brincadeiras de "lutinha" e mídias: análise comparada da cultura lúdica infantil de São Luís (MA) e de Brasília (DF). Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 27 (4), 103-116. http://doi.org/10.31501/rbcm.v27i4.9341

doi.org/10.26512/lc.v27.2021.31301

Biografia

Flávia Martinelli Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2020). Membro do grupo de pesquisa IMAGEM - UnB.
E-mail: flaviamartinelli@uol.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2539-6262

Rafaella Lira de Vasconcelos

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2016). Membro do grupo de pesquisa IMAGEM - UnB.
E-mail: ellaella68@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3615-0241

Ingrid Dittrich Wiggers

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Professora Titular da Universidade de Brasília. Coordenadora do grupo de pesquisa IMAGEM - UnB.
E-mail: ingridwiggers@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5412-7021

Licença Creative Commons. Este trabalho está licenciado sob uma licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.