

## RUMO A UMA ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO: prolegômenos (I)

José Carlos de Paula CARVALHO \*

---

**RESUMO:** Da contribuição de uma etnologia ampliada para as perspectivas educativas. Avaliar as colocações de Pierre Ernny, centradas sobre as articulações entre etnologia da educação/etno-pedagogia; encaminhar uma antropologia da educação como antropologia aplicada, evidenciando os passos de sua construção numa amplificação rumo aos projetos da unidade do homem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antropologia aplicada/antropologia da educação; Etnologia da educação/etno-pedagogia.

---

«A Antropologia aplicada ... deve propor uma «antropologia da educação» diferente daquela que, até agora, foi exportada pelo Ocidente e que, no todo, fracassou».

(R. Bastide)

«Suspeito que o «furor pedagogicus» seja um caminho escuso muito cômodo para evitar o célebre problema essencial de Schiller: a educação do educador».

(C. G. Jung)

Se considerarmos a história do pensamento etnológico<sup>1</sup> ou, em sentido lato, uma história da antropologia<sup>2</sup>, detectaremos dois pólos de imantação da prática teórica, talvez dois momentos: ora o projeto etnológico se articula em torno da diversidade de culturas, ora em torno da unidade do homem; entretanto isto se dá tendencialmente pois, basta a enunciação num sentido e, logo, a sombra do pólo oposto se mostra como pano de fundo de uma outra orientação. Não obstante a articulação complementar necessária entre essas orientações — posteriormente formuladas como “níveis de análise” —, assistimos, após a denúncia do etnocentrismo, a uma acentuação do projeto da diversidade, ao passo que, atualmente, à formulação de um enfoque abrangente que remete à unidade do homem, ao projeto de unidade tão caro à antropologia

\* Professor Assistente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, Faculdade de Educação, USP. Contou com a colaboração do prof. Denis P. Badia, da Faculdade de Arquitetura, Comunicação e Artes do Mackenzie.

filosófica. De qualquer maneira, sob uma ou outra formas, articuladas ou não, o projeto de uma etnologia ampliada e a história dos momentos de sua constituição têm a ensinar para o educador o exercício da escuta do Outro: trata-se de um aprendizado empático das categorias afetivo-representacionais que estruturam o discurso do Outro e articulam uma cosmovisão como projeto e categorias de ação. Exploraremos o projeto etnológico ampliado em quatro etapas, é claro, visando as perspectivas educativas. Nessa primeira etapa exporemos as colocações de Pierre Erny<sup>3</sup> que, de certo modo, representam uma sistematização da "etnologia da educação". Entretanto, dado que a nosso ver as considerações de método são de relevância especial, permitimo-nos ampliá-las, deixando para uma segunda etapa a exploração do conteúdo de algumas "escolas etnológicas" particularmente significativas no que toca aos fundamentos antropológicos da educação: serão os prolegômenos (II). A seguir, na perspectiva de um projeto da unidade do homem, exploraremos — o que Erny não faz — os projetos de uma antropologia do Imaginário (Gilbert Durand) e de uma antropologia da complexidade (Edgard Morin), com incidências educacionais de excepcional importância. Por fim, contribuição frequentemente descuidada, exploraremos as contribuições de uma antropologia política para a teoria das organizações, objetivando-lhes a incidência ao nível organizacional das instituições educativas. Teremos, então, pensado as linhas para uma antropologia da educação.

• Pierre Erny, da Universidade de Ciências Humanas de Strasbourg, se propõe delinear uma etnologia da educação, abrindo perspectivas para uma etno-pedagogia. A proposta começa por lembrar Durkheim — "a pedagogia nada mais é do que a reflexão aplicada, tão metodicamente quanto possível fôr, às coisas da educação"<sup>4</sup> — e o autor salienta como a normatividade intencional, a que acrescentaríamos a "cosmovisão proversiva" (Ardoino) e as funções reguladoras da sócio-equilíbrio (sociatria, chama-as Durand), como características da pedagogia, não podem prescindir de uma fundamentação através das ciências do homem e, acrescentaríamos, da vida. De um tal encontro parcelar, de há muito temos uma psico-pedagogia e uma sócio-pedagogia; o autor se propõe encaminhar o projeto de uma etno-pedagogia, através de uma etnologia da educação, como propedêutica que seriam para uma antropologia da educação.

Apesar de nem sempre ter sido explicitamente tematizada pelos etnólogos — e, quando o foi, não como um projeto de explo-

ração ampliada —, a problemática etnológico-educativa permeia de há muito as investigações não só de etnólogos, mas de educadores — esses num desconhecimento ainda maior de subjacências —, insinuando-se sob a forma de uma “multiplicidade de aspectos não-formais”, “tenuemente institucionalizados”, nas palavras de Mercier, e, se considerarmos a linha do aprofundamento etnopsicológico que se estende de Malinowski a Kardiner e Gorer, e desses a Róheim, a Devereux e a Bastide<sup>5</sup>, como não ver uma progressiva imantação do discurso etnológico-educativo pelo espaço do silêncio, do não-dito, da latência dinâmico-instituente, em suma, do Outro que, numa dialética do desvendamento-ocultação, é “institucionalizado”?

P. Erny afirma que, para os que trabalham numa “ótica normativa”, como os pedagogos, a dificuldade está em se situarem “num ponto de vista axiologicamente neutro, ponto que deve ser o do etnólogo, ainda que o seja só inicialmente”<sup>6</sup>. Propõe, assim, duas vias consecutivas de abordagem — exploração daqueles acima referidos aspectos informais — instituintes e dos respectivos processos de sua institucionalização via “educação formal”. De início, a constituição de uma etnologia da educação, “ciência da pluralidade humana”, classificada pelo autor entre as ciências da educação, e que acaba por ser subsumida sob uma antropologia da educação, visto como o projeto antropológico (em sentido histórico-etimológico), ou etnológico ampliado, visa a “unidade do homem”. Assim, uma etnologia restrita da educação, como primeira via e primeiro passo, centrando-se nos fundamentos e nas técnicas de “child training” em meios étnicos e sócio-culturais diversos, deverá ter como alvo “estudar tais fatos como fenômenos, em si, visando-lhes a descrição, a compreensão, a comparação e a explicitação sem, no entanto, sobre eles evidenciar um juízo de valor, nem pensar necessariamente numa aplicação”<sup>7</sup>. Independentemente de, por ora, questionarmos o “modelo cartesiano” de antropologia aplicada, nos termos de Bastide, que subjaz a tais desenvolvimentos de Erny, frisemos que se trata de uma fase de inestimável valor estratégico para os educadores pois, por um lado, procuraria induzir um espaço de escuta e acolhida anti-etnocêntrica (quase com-preensivo) e, assim, de respeito e ampliação das perspectivas valorativas enquanto, por outro lado, incitaria à comparação ampliada rumo à “unidade do homem” sob a diversidade sócio-cultural. Esse projeto etnológico ampliado despontaria, segunda via, numa etno-pedagogia, ciência que o autor caracteriza como “disciplina propriamente pedagógica: “... perguntar-se por que caminhos e em que domínios específicos pode a etnologia revelar-se útil, não só para se ver com maior clareza no plano da teoria (educacional), mas também para promover soluções mais adequadas, colocando-as concre-

tamente em prática... O homem de ciência auxilia o homem da arte”<sup>8</sup>.

• Visto como o autor se propõe uma “obra de iniciação prioritariamente destinada a pedagogos”, esclareçamos uma dupla questão de terminologia. A primeira delas, referida por Erny, versa sobre a noção de educação. O “ponto de vista macro-sociológico” — “o complexo de meios agenciados por uma sociedade, conscientemente ou não, visando transmitir sua civilização às gerações emergentes e, assim, persistir”<sup>9</sup> — pede complementações, que se orientam num duplo sentido. O primeiro sentido, cujo critério é a consciência, remete a Durkheim: num sentido a ação educativa é desejada e deliberada; mas, à margem de todo projeto educativo, há um “modo mais pregnante” de influenciar, uma “educação inconsciente que jamais cessa”, nas palavras do próprio Durkheim de “Éducation et sociologie”. Já o segundo sentido lembra Dewey: num grupo humano devemos distinguir seu “estado efetivo” e a “representação idealizada” do grupo. A “educação formal” tende a se ater à imagem ideal e, assim, transmiti-la numa política imaginosa excludente das influências estigmatizadas como “não-educativas”. A escola é o perfil dessa política unidimensional. Entrementes a “educação não-formal consiste no conjunto das pressões que todas as energias sociais, julgadas boas ou más, exercem sobre o jovem ser... ora, do ponto de vista da socialização, apesar de nem sempre reconhecidas como “educativas”, essas experiências de vida talvez sejam mais importantes”<sup>10</sup>. Em suma, devemos lidar com uma noção ampliada de educação que, no primeiro sentido, coincide com “a própria vida concreta e quotidiana do grupo” e, no segundo sentido, remete ao abrangente processo de socialização-processo de enculturação, que capta não só a restrita noção de educação formal, mas sobremaneira as “influências inconscientes e informais”.

A segunda questão terminológica, a que o autor não se refere, apesar de permear-lhe o discurso, remete à distinção entre etnografia, etnologia e antropologia. Jean Poirier observa que, “no limiar de alguns trinta anos entre os séculos XVIII e XIX, aparecem os três termos de etnologia, etnografia e antropologia (Chavannes, 1787, “Essai sur l'éducation intellectuelle avec le projet d'une science nouvelle”) para qualificar, inicialmente, a “história dos progressos dos povos rumo à civilização” e, depois, a classificação das raças segundo suas características diversas: etnologia apresentaria, assim, uma aceção de ordem raciológica; destarte, a

etnografia apresentava o sentido de inventário étnico em função das características lingüísticas dos povos (confronte os trabalhos do historiador alemão Niebuhr, bem como os do italiano Balbi, "Atlas etnográfico do globo", 1826); antropologia (no sentido moderno do termo, que se distingue das duas acepções dos séculos XVII e XVIII: "alegoria simbolizando uma idéia sob forma humana" e "tratado sobre a alma e o corpo do homem") é, curiosamente, um termo naturalista usado por Blumenbach, em 1795, para qualificar a história natural do homem e, posteriormente, divulgado por Kant, em 1798, na sua "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", no sentido de ciência do homem em geral (do corpo, da alma ou do gênero humano)"<sup>11</sup>. J. Poirier diz que a "análise etnográfica reúne os documentos de base e a síntese etnológica procede à respectiva interpretação de conjunto"<sup>12</sup>.

Leroi-Gourham observa que, se é incontestável que a "função etnográfica é uma função de registro-inventário... e se a etnografia é a ciência que descreve as etnias sendo, portanto, o solo material indispensável às ciências do homem"<sup>13</sup>, como modernamente distinguir-integrar etnologia e antropologia? Leroi-Gourham, aquilatando o valor e a viabilidade da "experiência etnológica", mas, ao mesmo tempo mostrando a imprescindibilidade de uma antropologia que, diríamos, herdaria as preocupações e a problemática da antropologia filosófica, doravante dotadas de uma certa positividade, afirma: "com relação à etnologia, estudo dos fenômenos resultantes do agrupamento em unidades coletivas... crê-se que sua função consista em estudar e compreender aquilo que é intimamente mais específico de cada grupo humano, no tempo e no espaço, ou seja inicialmente, em que os grupos são personalizados e diferentes... A antropologia apresentaria uma atitude generalizadora, buscando leis de estrutura; a etnologia, uma atitude particularizadora, buscando as regras do singular"<sup>14</sup>. Já em 1954, em "Place de l'Anthropologie dans les Sciences Sociales et Problèmes posés par son enseignement", Lévi-Strauss encaminhava o libelo continental anglo-saxão, sobre as distinções terminológicas e o privilégio de acentuação, por vezes mesmo de unidirecionamento, na ordem da pesquisa etnológica ampliada, orientando-o no sentido de uma distinção-integração sob a forma de "etapas ou momentos de uma mesma pesquisa" ou como prefere Erny, "níveis de análise". Resguardando as respectivas especificidades, Lévi-Strauss acentua que "todos os países concebem do mesmo modo a etnografia. Corresponde aos primeiros passos da pesquisa: observação e descrição, trabalho de campo (field work). Uma monografia, referente a um grupo suficientemente restrito para que o autor possa reunir o grosso de sua informação graças à uma experiência pessoal, constitui o tipo exemplar de estudo etnográfico. Acrescentaríamos somente que a etnografia também engloba os

métodos e técnicas de field work, de classificação, a descrição e a análise de fenômenos culturais particulares”<sup>15</sup>. Já a etnologia representaria “um primeiro passo rumo à síntese que, aliás, pode se dar em três direções: geográfica (“se visamos integrar conhecimentos relativos a grupos vizinhos”), histórica (“se visamos reconstituir o passado de uma ou várias populações”) e sistemática (“se isolamos tal tipo de técnica, de costume ou de instituição”). Observa ainda Lévi-Strauss que, “onde as preocupações histórico-geográficas predominavam, onde não se pensava que a síntese pudesse ir além da determinação das origens e dos centros de difusão”<sup>16</sup>, parece que a “dualidade” bastava. A presença dos termos antropologia social ou cultural evidenciava uma “segunda e última etapa da síntese”, tomando como fundamentos as pesquisas etnográfica e etnológica. Por isso, “nos países anglo-saxões a antropologia visa um conhecimento global do homem, abrangendo seu tema em toda sua extensão histórica e geográfica; aspira a um conhecimento aplicável ao conjunto do desenvolvimento humano desde, digamos, os homínidas até às etnias modernas; e tende a conclusões, positivas ou negativas, mas válidas para todas as sociedades humanas, da cidade moderna à menor tribo melanésia. Há, entre antropologia e etnologia, a mesma relação que a existente entre essa e a etnografia... Não constituem três disciplinas diferentes ou três diferentes concepções dos mesmos estudos. São, antes, três etapas ou três momentos de uma mesma pesquisa...”<sup>17</sup>.

• Pierre Erny se pergunta: “Que contribuições traria um estudo da educação considerada nesses três níveis?”<sup>18</sup>.

Visto como o campo de investigação é “concreto, extenso e multiforme”, ao nível da “descrição etnográfica” o autor se propõe um inventário não exaustivo, enumerativo, de “alguns esquemas como guias”. Acrescentariamos que, no que diz respeito ao levantamento de dados e sua heurística, uma remissão aos clássicos textos de Marcel Mauss e de Marcel Griaule<sup>19</sup>, seria valiosa. Para Erny temos como “elementos” constituintes da descrição etnográfica: por um lado, “fatores” e “agentes”, e por outro lado, “mecanismos” e “processos”. Compreendem os “fatores”, no sentido restrito, aquilo que Taine chamara “meios”; em sentido lato, preferiríamos o termo “entorno” (Sartre) ou, mais saturado de positividade, o termo “eco-sistema” (Wilden) ampliado por Morin no sentido de “sistema aberto de uma biocenose”<sup>20</sup>. P. Erny enumera: meio nacional e étnico, lingüístico e ideológico, meio de vida e meio de trabalho, meio de pertinência e meio de referência, inci-

dências dos estratos e das classes sociais, eventualmente de castas, funções respectivas da casa e da rua, tipo de habitat, urbano ou rural, reunido ou disperso, etc., em suma, "a totalidade das condições exteriores onde vive e desenvolve o indivíduo, influenciando-o, como seu ambiente ao mesmo tempo físico, social e cultural"<sup>21</sup>. As "instituições", que podem ser entendidas tanto num sentido de Hauriou como de Malinowski, são "meios especializados e organizados", destinando-se prioritariamente ("instituições socializantes") ou derivadamente à socialização. Erny enumera: inicialmente a família, restrita ou ampliada, com suas extensões e substitutos possíveis; a seguir, a frátria, a linhagem, o clã, que podem ser patrilineares, matrilineares ou bilineares; depois a escola, os institutos especializados, a Universidade, os locais de educação pré-, pós-, peri- ou para-escolares; as classes de idade e suas categorias, que podem se concretizar em bandos, clubes, movimentos de fraternidade, dormitórios, casas e, por vezes, como entre os Nyakyusa da Arica SE, vilas de jovens; locais de trabalho e aprendizagem profissional; associações de qualquer natureza, cooperativas, sindicatos; exercício e Igreja; sociedades de iniciação, ocasionalmente, hospital, prisão; cada vez mais influentes os mass-media, etc. Destaque especial deve ser dado ao nível organizacional das instituições, pois que algumas se especializam como "organizações". A enumeração do autor é a seguinte: administrações, burocracias, legislações, programas, calendários, planos sistemas de segurança, tipos de arquitetura, etc. Duas observações à deriva, com relação a enumeração das instituições e organizações: lembremos a importância do que Szondi chamou, em sentido ampliado, "inconsciente clânico e étnico", na socialização, a fermentar os mitos pessoais e grupais; por outro lado, destaquemos a importância que a análise institucional, posteriormente a pedagogia institucional e a antropologia sócio-analítica de um Lobrot, de um Mendel e de um Lapassade atribuem a esses dois níveis para o equacionamento do que chamam, grosso modo, "colonização da criança" e "pedagogia burocrática". Entretanto, *modus operandi*, "meios, instituições e organizações encarnam-se, concretamente, em "agentes de socialização" ... e em "atos pedagógicos", elementares ou complexos, em que se decompõe todo processos de socialização"<sup>22</sup>. São as seguintes as enumerações dos "agentes de socialização" e dos "atos pedagógicos". Com relação aos primeiros: pais, avós, irmãos e irmãs; colaterais de parentesco e sobretudo o tio materno (dada a importância do avunculado no átomo de parentesco, como mostrou Lévi-Strauss<sup>23</sup>, bem como à triangulação edípica, como mostrou Róheim)<sup>24</sup>; domésticos, babás e governantas; pares, companheiros, colegas, primogênitos; preceptores, professores, vigilantes, monitores, animadores, líderes de grupo e lideranças; educadores, recicladores, orientadores, psicólogos; iniciadores, mestres espirituais, gurus; padres, religiosos; personificações da lei, policiais, magistrados, guardas; agentes mí-

ticos, ogros, padrastrós e madrastras, gênios, almas e espíritos, anjos e demônios, ancestrais, personagens lendários; animais domésticos. Erny observa ainda que as crianças também são agentes de socialização para os ascendentes pois há uma "verdadeira educação ascendente" no caso de, por exemplo, os fenômenos de imigração, migrações internas, mudanças rápidas nas sociedades pluridimensionais (assim, uma sociologia das mutações, como na passagem da "sociedade mítica" para a "sociedade cognitiva" em Ziegler<sup>25</sup>; assim nas antropológicas de Balandier<sup>26</sup> o pivoteamento em torno de tradição/modernidade, sob as formas de interação conflitiva entre os pares: homens/mulheres, pais/filhos, desiguais/dominantes; assim também nos estudos de Turner<sup>27</sup> e Gluckman<sup>28</sup> sobre os "rituais de inversão" e as "rebeliões rituais"). Como "atos pedagógicos" Erny enumera: designar, anunciar, informar, contar, repetir, explicar, instruir, interpretar, ensinar; mostrar; propor modelos, dar exemplo; sugerir, aconselhar, persuadir, convencer, inculcar, doutrinar, domesticar; guiar, dirigir; habituar, acostumar; despertar, interessar; revelar, iniciar; escutar, deixar expressar, impor silêncio; questionar, interrogar; julgar, apreciar, desprezar, louvar, criticar, valorizar, desvalorizar, propor um exemplo; deixar fazer; sancionar, punir, recompensar, frustrar, gratificar; permitir, aprovar, proibir, desaprovar, reprimir, interditar, advertir, ameaçar; incitar, solicitar, encorajar, desencorajar, provocar, estimular, excitar; levar a, obrigar, impor; gracejar, zombar, culpabilizar, etc. Seria interessante observar que "transgredir" não consta do repertório pedagógico; não obstante, se considerarmos sobretudo a educação descolonizadora, da contestação — o que é fundamental para se compreender os caminhos educativos da contra-cultura, daquilo que os antropólogos da escola de Chicago analisaram como "festival behavior"<sup>29</sup>, que M. Mead<sup>30</sup> chamou de "generation gap", que Duvignaud<sup>31</sup> analisara como uma proposta ética do "a-estrutural" e que, muito antes de todos estes enfoques, Bataille<sup>32</sup> chamava "moral da "part-maudite" —, deveria haver uma educação para a transgressão dos interditos, que se articularia em torno da figura mítica, universalmente reconhecida, do "trickster" e de suas degradações como "clown", palhaços e bufões, como os textos de Radin<sup>33</sup>, Jung e Kérényi, e Laura Makarius<sup>34</sup> exemplificam. Após o inventário do conteúdo de tais fatores, a que o autor acrescenta os "eventos" (sociais e de história pessoal), em contraponto a todos esses fatores de ordem societal, salienta os que emergem diretamente da "ordem da cultura" e se refere aos "modos de viver e pensar, ou seja, aos conteúdos da vida social que são próprios de cada população, representando outros tantos objetos de aprendizagem"<sup>35</sup>. A respectiva enumeração é importante pois que tange à dinâmica sócio-cultural da personalidade e, assim, à pedagogia. "Pragmaticamente" cultura compreende: subjacências eco-sistêmicas, tecnologias, sistemas de comunicação, estruturas so-



ciais e sistemas de designação/attitudes derivados, sistemas de representações, sistemas de valores, o "ethos" (a sensibilidade e o modo peculiar de reação afetiva), o patrimônio das produções simbólicas, o estilo cultural (de pensamento, de vida, de relações, de expressão) e a respectiva dinâmica. Em suma, se lembramos Pareto, seriam os resíduos e as derivações como categorias constitutivas da ação sócio-cultural na estruturação de mentalidades e cosmologias. Lembrando com Róheim<sup>36</sup> o caráter "traumático-reactivo" da ontogênese cultural, diríamos que aos fatores de socialização a criança responde por meio dos "mecanismos" psicológicos e comportamentais por sua vez articulados como "processos" ("complexos de fenômenos, simultaneamente ativos e encadeados, organizados no tempo", como os define Erny). A enumeração dos "mecanismos" é a seguinte: a imitação; o condicionamento, o hábito, a aprendizagem; a censura, a repressão; o deslocamento, a compensação, a sublimação, a simbolização, a ritualização; a introjeção, a interiorização, a formação de imagos, a identificação; a projeção, a produção de fantasmas, a exteriorização, a expressão; a ansiedade, o bloqueio, a inibição, a fixação, a regressão; a transferência; a motivação, a aspiração, a atração, as ligações afins, o chamado, a interpelação do primogênito, a escolha; a intelectualização, a racionalização, a conscientização; a classificação, a categorização, a comparação, a avaliação, o juízo, a crítica, a contradição; a comunicação dos inconscientes; a formação de complexos, de attitudes, de opiniões e estereótipos, etc. Em tais mecanismos que, grosso modo, recobrem as "instituições primárias e secundárias" de Kardiner, lembremos a importância da fantasmática, não só na construção da cultura, como Róheim mostrou, mas na dinâmica dos grupos, como os trabalhos de Anzieu e seu grupo<sup>37</sup> acentuam, diretamente que estão ligados à aprendizagem por conteúdos fantasmáticos, e por interação sócio-institucionais de caráter "simbólico" (no sentido lacaniano). Com relação aos "processos", Erny enumera: maturação, integração psico-fisiológica e social, impregnação lingüística e cultural, modelagem inconsciente do espírito e da afetividade, formação de um sentimento de identidade, constituição do complexo do ego, do superego, do ideal do ego, etc. Concluindo: a descrição etnográfica, "nas cinco tarefas sucessivas" que lhe atribui Erny, evidenciaria para o educador o processo de construção daquilo que Durand chamou "trajeto antropológico" ("a troca incessante que, ao nível do imaginário, existe entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as pressões objetivas emergentes do meio cósmico e social"<sup>38</sup>), culminando no "esboço do estilo peculiar de cada educação".

Com relação tanto ao nível etnológico, como ao nível antropológico, visto como a maior parte dos trabalhos provenientes das

“escolas etnológicas” aqui se situam, e ainda que nesse artigo não as examinaremos, remetemos o leitor à segunda parte desse trabalho (prolegômenos II). Não obstante, visando articular a compreensão dos níveis, daremos a seguir algumas indicações sobretudo pertinentes no que tange à educacionalidade.

Erny observa que os diferentes trabalhos, ao se situarem ao nível etnológico, visam “seja definir o que é a educação em determinado estágio de evolução, seja estudar como se manifesta uma mesma instituição no mundo, seja estabelecer correlações transculturais, seja relacionar modos de educação com estruturas de pensamento, com a personalidade média (mais exatamente, “modal”) e o sistema social global”<sup>30</sup>. Em suma, não se pode conceber qualquer estudo comparatista, em qualquer campo pedagógico, que desconheça essa literatura etnológica, salvo se tais estudos não pretenderem certa saturação de positividade. Vai daí e, sobretudo em se descurar o levantamento etnográfico circunstanciado dos fenômenos educacionais nessa visão abrangente, o desastre e a inadequação das “soluções educacionais”. Enquanto a etnologia se centrara, tendo-o como objeto, no “mundo primitivo”, inúmeros trabalhos foram realizados sobre a “pedagogia primitiva”, cujo rol nos é dado no livro de Erny. Evidenciado “um tipo de ciência instintiva da puericultura” (Dufrenne), aplicaram-se os etnólogos das escolas de etnopsicologia e do culturalismo a realizar estudos comparativos com as formas da educação nas sociedades urbano-industriais. Como resultado tivemos, não só a relativização da noção de “pedagogia primitiva” — pois os traços não só são bastante comuns, mas sobretudo, a partir dos estudos de Malinowski e M. Mead, evidenciou-se uma certa superioridade do “primitivo” sobre o civilizado — mas a elaboração de “tipologias”, de que reteremos algumas das observações respectivas de Margaret Mead e de Gregory Bateson. Nas páginas iniciais de “Culture and commitment: a study of the generation gap”, publicado em 1970, e que seria celebrado pela “counter-culture”, Mead enuncia os resultados comparativos de uma pesquisa longa, sob a forma de uma tipologia das relações entre cultura e educação: “As distinções que marco entre três tipos diferentes de cultura — “pós-figurativa”, onde os educandos aprendem primordialmente de seus ancestrais; “con-figurativa”, onde crianças e adultos aprendem dos pares respectivos e as “pré-figurativas”, onde os adultos também aprendem através das crianças — são reflexo do período em que vivemos. As sociedades primitivas e os pequenos redutos religiosos e ideológicos são fundamentalmente pós-figurativos, extraindo sua autoridade do passado. As grandes civilizações, que necessariamente desenvolveram técnicas para a incorporação da mudança, recorrem tipicamente a alguma forma de aprendizagem con-figurativa a partir dos pares, dos companheiros de jogos, dos condiscípulos e

dos companheiros aprendizes. Ingressamos, agora, num período sem precedentes na história, em que os jovens assumem uma nova autoridade mediante sua captação pré-figurativa de um futuro ainda desconhecido”<sup>40</sup>. Marcamos o interesse excepcional desse texto de Mead, cujas projeções prospectivas só terão todo alcance de uma pedagogia visceralmente inovadora se o relacionarmos com as propostas da Escola de Frankfurt, sobretudo Marcuse lá presente em Berkeley, mas fundamentalmente os “portadores” (Träger) do “princípio Esperança” de Bloch<sup>41</sup> e a constituição do “eu escatológico” nos quadros de mudança das sociedades complexas<sup>42</sup>. Por sua vez Bateson, já num estudo publicado em 1942 (“Some systematic approaches to the study of culture and personality”), encaminhava uma tipologia dos “patterns que regem as relações entre adultos e crianças”. Falamos em “patterns de simetria”, como foram descritos por Leighton entre os navaho, por Honigman entre os kaska e por Devereux entre os mohave, quando crianças participam, em pé de igualdade, na esfera de vida e atividade adultas. Ao contrário, “patterns de complementaridade”, como M. Mead, para os arapesh, e R. Benedict, entre os romenos, descreveram, são aqueles onde se sublinha a diferença polar de traços e papéis. Já os “paterns de reciprocidade”, característicos dos manus e da civilização norte-americana — na Europa há uma mistura de complementaridade e reciprocidade — enquadram as relações em termos de troca contratual, seja como a Gesellschaft de Tönnies, seja do princípio da reciprocidade em Lévi-Strauss. Concluindo, ao nível da síntese etnológica, Dufrenne marca, ao mesmo tempo, o caráter de reciprocidade entre cultura e educação e a necessidade de uma vinculação em termos de totalidade concreta abrangente dos “traços educacionais”: “Se a educação funda a cultura no indivíduo, inversamente a cultura regula a educação... Entre educação e cultura deve-se falar de afinidade ou, como o próprio Gorer diz, de correspondência... A educação é total e não se resolve numa série de práticas ou disciplinas isoladas. Por meio dela a cultura na sua totalidade procura se impor à criança, revelando-se a ela como atmosfera, de modo que um traço não exerce influência senão no interior de uma configuração, e mais, porque com ela se harmoniza... Em suma, é o contexto que decide sobre o sentido e o efeito de um traço, como o contexto histórico decide sobre o sentido de um evento. Tal contexto, à medida que a criança cresce e que o horizonte de sua percepção recua, à medida que a instrução sucede aos primeiros cuidados, imediatamente a cultura se torna o horizonte e o meio cultural na sua totalidade é determinante para a educação”<sup>43</sup>.

Como já dissemos, voltaremos mais em detalhes aos níveis da “síntese etnológica” assim como ao da “generalização antropológica”. Por ora marquemos que, com Malinowski e a teoria dos

"basic needs", chegamos ao nível da generalização antropológica através do arraigamento sócio-cultural no biológico. Aqui a educação é um "imperativo cultural" que responde a uma das "necessidades derivadas". Com os etnopsicólogos, mais especificamente com Kardiner através do conceito de "basic personality", também chegamos ao nível antropológico, ancorando o sócio-cultural nas pulsões. Também com a "teoria ontogenética da cultura" de Róheim. Mas é com Lévi-Strauss que chegamos às "categorias do espírito humano", onde se afirma a unidade do homem. A partir daí se articulariam os projetos de Durand e Morin, cujas implicações educativas ficarão para uma próxima etapa.

Apesar de P. Erny detectar a "descrição etnográfica", a "síntese etnológica" e a "generalização antropológica" como conexos momentos de uma pesquisa etnológica ampliada; apesar do expressivo texto: "... a etnologia pode ser a matéria para uma "antropologia", "social" ou "cultural", talvez filosoficamente "geral" se, para lá das diversidades das culturas, mas nela se apoiando, buscarmos a ilação dos princípios constantes que regem todas as sociedades humanas, tomando-se por objeto a humanidade em geral, em toda a sua extensão, propondo-se a atingir o que é comum a todos os homens, fazendo-lhes a unidade como espécie. Transcendendo-se a etnologia, ciência da diversidade e da particularidade, vê-se afirmar, no mais alto nível possível de abstração, uma antropologia como ciência da convergência e da unidade. A pesquisa sobre as culturas culminaria num inventário (por fim realista!) da natureza humana"<sup>44</sup>; apesar de tudo, estrategicamente Erny prefere, de momento, restringir a problemática etnológico-educativa ao nível do "ethnos" ("a etnologia seria uma disciplina destinada a aproximar e a integrar dados que pertencem a campos epistemológicos diferentes, mas que se referem a entidades peculiares de fundamento étnico: tribos, povos, nações ou Estados"<sup>45</sup>) como objeto catalizador oportuno dessa fase de pesquisa aplicada à educação.

• Em que contribuiria, para a educação, o estudo sobre a constituição histórica do objeto da etnologia ampliada, isto é, que sentido teria?

Se pensarmos a "construção" do objeto a partir da "morte do primitivo e da crise de identidade da antropologia" (Erny) veremos que confluíram, numa única lição, três aspectos. O primeiro diz respeito ao que chamaríamos "vocação ontológica" da antropologia. Essa, desde mesmo a época em que se centrava sobre o

"mundo do primitivo", fazia-o com um caráter eminentemente pluri- e inter-disciplinar. Poderia, destarte, se tornar um foco de convergência para as ciências do homem ou, como Gusdorf se expressa em "Ethnologie et métaphysique", retomando o projeto da velha "antropologia filosófica", "centro de re-união para as ciências humanas, a etnografia(?) pode também ser considerada como a melhor introdução à uma metafísica digna desse nome, que seria uma verdadeira reflexão sobre a condição do homem no universo"<sup>46</sup>. E, no sentido desse "humanismo extenso" (Gusdorf) ou "ecumenismo" (Durand), onde a "... unidade humana aparece como a unidade de uma vocação comum a todos os povos, vocação que as diversas ciências do homem devem iluminar, limitando suas aspirações ao imperialismo"<sup>47</sup>, aqui retoma a antropologia sua vocação "trans-disciplinar" (Morin) incitando a uma pedagogia ecumênica oposta à taylorização das práticas teóricas. Aliás, o belo livro de Jean-Paul Resweber, "La méthode interdisciplinaire", é uma reflexão sobre a função contestadora da transdisciplinaridade, assim como de sua "significação ética"<sup>48</sup>. O segundo aspecto diz respeito a uma transformação do próprio cartesianismo do sujeito e objeto, numa hermenêutica sujeito-objeto, isto é, desde o texto de Droysen, em 1857, passando pelo projeto de Dilthey, o conceito de "compreensão" estaria fadado a se tornar central no projeto antropológico como, mediando outras noções, a etnologia simbolista-humanista de M. Griaule e G. Dieterlen orientou sua prática. É o próprio Gusdorf que acentua: "O homem dos psicólogos, dos etnólogos, dos filólogos, dos sociólogos, deve ser buscado e descrito num espírito de simpatia compreensiva... As ciências humanas, ciências da existência e da consciência, pressupõem seu objeto, não o constroem; conhecimentos de outrem, elas retornam, por um desvio, ao conhecimento de si, de que são necessariamente partes. Realizam um imenso leque das significações humanas, um inventário das vidas possíveis"<sup>49</sup>. Dispensável, aqui, mostrar o caráter focal da antropologia, assim como das implicações educativas. O terceiro aspecto é uma espécie de condensação da lição "ética" da antropologia: a progressiva instauração de uma escuta atenta, de uma abertura e de uma "estrutura de acolhida" (Ricoeur) e respeito pelo discurso do Outro. São considerações substanciais para o "espírito" pedagógico: a etnologia poderá evidenciar os caminhos de um aprendizado da "tolerância" (Jaspers) e da relativização axiológica como propedêuticas à compreensão profunda, à empatia, ao dialógico Eu-Tu (Euber), ao "politeísmo de valores" (Weber) e ao "pluralismo coerente" (Hillman, Durand, Miller) e ao encaminhamento de "sociedades pluridimensionais" (Balandier). Nessa perspectiva, nesse espírito de leitura e trabalho, que culmina num projeto "ético", como o entende Jung, é que tem sentido tratar seja do "objeto", seja das "correntes etnológicas" em suas implicações educativas, sobretudo numa época de escorregadios radicalis-

mos, que realmente são “unidimensionalizações” em sentido marceano. Ora, numa dialética que se aproxima muito da “diferença livre” e da “repetição complexa” analisada por Deleuze<sup>50</sup>, o projeto etnológico ampliado resguarda a pluralidade-diversidade, que nada tem a ver com liberalismos, assim como a unidade do homem, que nada tem a ver com unidimensionalizações. Nesse sentido é que retomaremos, nos prolegômenos II, uma análise do “objeto” e dos “conteúdos” dessa etnologia ampliada rumo à constituição de uma antropologia da educação. A “educação do educador” através de uma antropologia da educação deve, ainda, considerar que o “espírito” da paidologia, ao vislumbrar esse “inventário de vidas possíveis”, o faz refletindo que “a vida necessita, para desabrochar, não da perfeição, mas da plenitude”, como diz Jung<sup>51</sup>.

Para concluir essa exposição, gostaríamos de retornar criticamente aos fundamentos e perspectivas de uma antropologia da educação. Desenvolveremos, assim, de modo esquemático, os seguintes pontos: a) o ponto focal de uma antropologia da educação, no que ela virá a saturar de positividade a antiga problemática de uma antropologia virá a filosófica e de uma filosofia da educação, será a “noção de pessoa”, isto é, a etnografia e a etnologia da noção de pessoa; b) a antropologia da educação se compreende em profundidade por referência a uma “antropologia aplicada”, eis porque devemos evidenciar criticamente o “modelo cartesiano” subjacente às colocações de Erny (tematizado em torno à distinção etnologia da educação/etno-pedagogia) e, ao mesmo tempo, apontar as perspectivas ampliadas abertas pelo “modelo dialético-compreensivo” de Bastide.

O “etnocentrismo”, como o mostrou Lévi-Strauss<sup>52</sup>, é uma armadilha para o antropólogo, e muito maior para o pedagogo nutrido pelo que Gusdorf chama “axiomáticas pré-fabricadas e pressupostos implícitos do gênero de vida ocidental”<sup>53</sup> que culminam numa “unidade humana puramente lógica”<sup>54</sup>. No melhor dos casos, é o pedagogo alimentado por uma psico-sócio-pedagogia etnocêntricas a que se aplicaria, *mutatis mutandis*, as observações que M. Cartry endereça aos próprios etnólogos: “Estudando as instituições de uma dada população sem, ao mesmo tempo, desvendar as categorias por meio das quais aí se apreendem especificamente tanto o ser do homem quanto as relações do homem ao mundo e à instituição, ele (o etnólogo) corre os riscos dos efeitos bem conhecidos dos mecanismos de projeção inconsciente de si sobre o outro e, nas suas descrições aparentemente bem objetivas, introduz uma concepção do eu, do sujeito, do corpo e da alma herdada de sua própria cultura”<sup>55</sup>. Visto como esse risco é magnificado pelo dever-ser pedagógico eis, por um lado, a importância da lição do “recuo etnológico” (Gusdorf), dessa “operação de telescopia e olhar astronômico” (Lévi-Strauss) que descobre a pluralidade e a alteri-

dade para, num segundo momento, mediando as “estruturas inconscientes” do diálogo<sup>55</sup>, descobrir no Outro um (outro) do Mesmo, uma arqueologia do sujeito onde a “consciência infantil, a consciência arcaica, a consciência mórbida... persistem em cada um como instâncias profundas...”<sup>56</sup>. Por outro lado, acentua-se a necessidade de explicitação da “estrutura de pressupostos” (Mary Douglas) do investigador e, assim, das categorias de pensamento. Ora, entre essas, destaque especial deve ser dado à “noção de pessoa”, como centro que é da concepção civilizacional do investigador, assim como de suas eventuais “propostas éticas e aplicadas”. Para a discussão da problemática epistemológica correlata e suas implicações, permitimo-nos remeter ao texto de Cartry. Na “apresentação” ao Simpósio sobre a noção de pessoa na África negra, Germaine Dieterlen mostra que, no Ocidente, a obra de Mauss retracou uma “história social da categoria”, vinculando-a às tradições greco-latina e judaico-cristã. Obra de especial interesse para nossos propósitos<sup>57</sup>, deve ser pensada em contraponto com a obra de Levy-Bruhl<sup>58</sup>, a tematizar uma abordagem de ordem sincrônica. Vai daí a importância de uma investigação ampliada sobre a noção de pessoa, como pólo catalizador tanto no sentido da pluralidade étnica como da unidade do homem. Nesse sentido observa L. Saghy, num longo texto que nos permitimos citar integralmente, visto como encerra o simpósio referido propondo um comparatismo através das noções de pessoa e em direção a um projeto antropológico (da unidade do homem), a nosso ver, centro de uma antropologia da educação: “A pessoa — considerada como uma unidade biológica humana enculturada ou humanizada, um sistema de relações intra e interindividuais — é um nó dinâmico e dialético do bio-psicológico e do social, do interior e do exterior, do particular e do geral, do permanente e do mutável, do uno e do múltiplo. Apresenta uma incrível analogia com o “nós” (ou os “nós”, de que procede e nos quais participa), enquanto “imanência recíproca”, “que também se poderia definir como uma participação mútua da unidade na pluralidade e da pluralidade na unidade”. A pessoa é um fenômeno bio-social total em que se fundem os dados anátomo-fisiológicos, psicológicos e sociológicos. Cada nível apresenta, simultaneamente, características cujo grau de generalidade varia entre a universalidade e a particularidade. A constelação típica dos elementos interdependentes que constituem a pessoa pode assumir formas diferentes segundo a estrutura sócio-cultural. Essa seleciona, valoriza, estimula certas potencialidades do homem, inibe e desvaloriza outras, segundo sua estrutura. Os componentes dos modelos da pessoa são múltiplos e variáveis, diferentemente “dosados” pelas sociedades. Esses modelos “teóricos” ou “reais”, explícitos ou implícitos, garantem o desenvolvimento “típico” (a personificação) dos indivíduos de uma sociedade, regulando-lhes a participação na vida e valores societais. A pessoa

não é o apanágio de uma única cultura, e nenhum de seus modelos particulares pode ser elevado à "dignidade" metafísica. Não é uma substância imutável, mas a forma variável sob a qual se manifestam os agentes humanos de cada sociedade, implicando a interação entre os homens concretos e um meio social... O estudo da pessoa em antropologia é capital pois que constitui o patamar bio-cultural insito ao próprio âmago do conjunto social. As dimensões múltiplas daquilo que podemos chamar pessoa (fenômeno concreto, modelo e sistema de correspondência) são reveladores não só da ideologia de um grupo em geral, mas sobretudo do modo por meio do qual o humano aí é apreendido. Importante é não se contentar com os aspectos manifestos e claramente codificados; devemos explorar as faces latentes, imaginárias, míticas, escatológicas, utópicas e eróticas da pessoa em cada cultura. Preciso é sondar os recortes sutis do visível e do oculto. A pessoa não deve ser considerada somente como uma "figura em relevo", mas também como uma "forma em profundidade": representações negativas, conteúdos reprimidos, marginalidades. A imagem daqueles que encarnam o modelo da personalidade (da humanidade perfeita) do seu grupo está estruturalmente ligada ao perfil das "não-pessoas" (do pária, do escravo, do proletário, frequentemente da mulher, do "doente mental", do "diabo", etc.), daquelas que são excluídas da participação completa nos valores culturais de sua sociedade"<sup>59</sup>. Temos aqui todo um "programa" de antropologia da educação... e de pedagogia.

Entretanto a noção de pessoa deve ser justaposta à noção de aculturação, isto é, nutrindo-se reciprocamente para um enfoque, ao mesmo tempo, global e circunstanciado dos processos bio-antropo-psico-sócio-organizacionais (no sentido de uma "lógica da complexidade viva" de Morin). Só assim escaparemos aos denunciados "esquemas de unidade lógica" do "ser humano". Ora, no capítulo "O que pode trazer uma teoria científica da aculturação para a antropologia aplicada?", Roger Bastide observa que, se aceitarmos com as devidas complementações a definição de Redfield-Linton-Herskovits ("A aculturação é o conjunto de fenômenos resultantes do contato contínuo e direto de grupos de indivíduos de culturas diferentes e, assim, das respectivas mudanças que se produzem nos "patterns" culturais originais de um ou dos dois grupos..."<sup>60</sup>), podemos dizer que a "enculturação" visa a transmissão da cultura em termos de formação da personalidade básica, ao passo que a aculturação ("os quadros sociais da aculturação") visa os adultos já enculturados (ou endo-culturados). Por um lado, não só escapamos àquela impressão de etnologia da educação como paidologia, senão paidotecnia, que nos legou o culturalismo, mas também poderemos focar os processos de mudança e intervenção sócio-culturais (aculturação livre e aculturação planejada) sobre as imagens



da pessoa e categorias conexas. Por outro lado, situamo-nos dentro de uma "antropologia aplicada" abrangente da antropologia da educação. E aqui se dá a crítica ao enfoque de P. Erny (em termos de etnologia da educação e etno-pedagogia). Para tal fazer, mister é retomar as considerações de Bastide, que podem justificar nossa asserção sobre as relações entre antropologia aplicada e antropologia da educação. Como não podemos seguir detalhadamente as linhas da argumentação de Bastide, contentamo-nos com a elas remeter, na ocasião, o leitor.

No capítulo "A antropologia aplicada como ciência teórica da prática", Bastide distingue duas concepções possíveis de antropologia aplicada e "dois modelos antitéticos", como a eles se refere na "Introdução". A "concepção chamada liberal" propõe o "modelo cartesiano": da teoria à aplicação dessa teoria e, assim, a ciência objetiva, descritiva e neutra, e a arte, orientada pelos valores e fins, mas apoiada na ciência objetiva. A nosso ver aqui se situa a proposta de Erny. Já a "concepção mais moderna", derivada do marxismo, propõe um modelo que poderíamos chamar praxeológico, ou mesmo actancial, dada a ambigüidade interpretativa da noção de dialética. Bastide critica ambas as concepções e propõe uma terceira concepção da antropologia aplicada, que "nela vê (como na segunda concepção) uma ciência e não uma arte — mas (que agora nos aproxima da primeira concepção) uma ciência teórica, ainda que tenha como referente a prática, e daí a política poderá extrair, posteriormente, uma arte mas que, absolutamente, não pode se identificar com a arte" <sup>61</sup>. Observa ainda o autor que a antropologia aplicada, teoricamente distinta da antropologia geral e praticamente, das técnicas de aculturação planejada, teria por objeto "o conhecimento teórico e não prático da alteração das culturas e das sociedades pelos etnólogos planejadores ou os antropólogos-práticos" <sup>62</sup>. Seus traços seriam: a) trata-se do ramo da antropologia, o estudo do "homo moderator rerum"; b) embora não orientada para a ação e a planificação, contribue para a "Prática social", pois, no sentido das mutações culturais devidas à intervenção praxeológica <sup>63</sup>, culmina numa "crítica da atividade racional e da prática correlata permitindo, assim, paradoxalmente, desvendar novos sistemas de fôis, de valores e de normas para o homem e, ... mesmo se é ciência pura, traz uma dupla contribuição ao que se poderia designar como uma arte da ação, fazendo-a tomar consciência crítica de seus fins e analisando as razões diferenciais da ação adequada e do fracasso" <sup>64</sup>. Vale dizer que a antropologia aplicada não julga os modelos de intervenção ("pesquisas operacionais e pesquisas orientadas") mas os considera como "instituições" sociais apesar da ação inovadora. Destarte, os "projetos e planos de ação" são considerados como "obras culturais" que, entretanto,

remetem aos grupos de indivíduos em interação. Nesse quadro geral, podemos conceber: 1. A antropologia aplicada à educação; 2. Uma antropologia da educação integrada à antropologia aplicada. E, para lá desses focos, uma antropologia da educação deveria se referir ao projeto antropológico da unidade do homem. Groethuysen diz: "Somente importa o ponto de vista daquele que interroga, somente importa a questão que o homem a si se põe e não o modo de a ela responder. Mas a própria questão é ambígua, em si evidenciando um caráter problemático. Por isso as respostas aos problemas antropológicos também são equívocas. Levam a diferentes direções. Reunir as múltiplas tendências que nelas se expressam, fundir num todo homogêneo as disposições que ao mesmo tempo, impelem o homem a se conhecer, a experimentar seu eu, a se fazer uma imagem própria e a se construir uma personalidade, tal seria o ideal da antropologia. Acontece que o homem se abandona à multiplicidade das impressões que vive, buscando apreender a significação que o todo possa ter, esgotando aquilo que a vida em cada uma de suas manifestações possa lhe revelar; ora procura definir o que nele há de essencial, ou ainda é possuído pelo desejo de interpretar sua vida partindo do que nele há de mais profundo, o que o incita a se superar... A obra da antropologia consistirá em re-cordar o homem sob a diferença das formas, apreendendo-o na sua unidade"<sup>65</sup>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. POIRIER, J. Histoire de la pensée ethnologique. In: *Ethnologie générale*. Paris, Gallimard-Pléiade, 1968.
2. MERCIER, P. *Histoire de l'anthropologie*. Paris, Presses Universitaires de France-SUP, 1971 (há trad. espanhola Ed. Peninsula).
3. ERNY, P. *Ethnologie de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France, 1981 (há trad. brasileira Zahar Editores).
4. DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris, Presses Universitaires de France, 1973. p. 69 (há trad. brasileira Forense).
5. BASTIDE, R. Psychologie et ethnologie, Psychiatrie sociale et ethnologie. In: *Ethnologie générale*. Paris, Gallimard-Pléiade, 1968.
6. ERNY, P. — op. cit. supra. p. 10.
7. ERNY, P. — op. cit. p. 9.
8. ERNY, P. — op. cit. p. 9.
9. ERNY, P. — op. cit. p. 11.
10. ERNY, P. — op. cit. p. 12.
11. POIRIER, J. Histoire de la pensée ethnologique. In: *Ethnologie générale*. Paris, Gallimard-Pléiade, 1968. p. 25-26.
12. POIRIER, J. *Histoire de l'ethnologie*. Paris, Presses Universitaires de France, 1969. p. 21.

## RUMO A UMA ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

13. LEROI-GOURHAM, A. L'expérience ethnologique. In: *Ethnologie générale*. Paris, Gallimard-Pléiade, 1968. p. 1820-1823.
14. LEROI-GOURHAM, A. op. cit. p. 1817.
15. LÉVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris, Plon, 1974. p. 387 (há trad. bras. Tempo Brasileiro).
16. LÉVI-STRAUSS, Claude. op. cit. p. 388.
17. LÉVI-STRAUSS, Claude. op. cit. p. 388-389.
18. ERNY, P. op. cit. p. 172.
19. MAUSS, M. *Manuel d'ethnographie*. Paris, Payot, 1942.
- . GRIAULE, M. *Manuel d'ethnographie générale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1950.
20. MORIN, E. *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris, É. du Seuil, 1973. p. 30 (há trad. bras. Zahar Ed).
21. ERNY, P. op. cit. p. 172-173.
22. ERNY, P. op. cit. p. 175.
23. LÉVI-STRAUSS, Claude. op. cit. p. 58 seg.
24. ROHEIM, G. *Psychoanalyse et anthropologie: culture-personnalité-inconscient*. Trad. M. Moscovic — Gallimard/Tel. — Paris — 1967, p. 190s 284s, 370s, 418s.
25. ZIEGLER, J. *Sociologie et contestation: essai sur la société mythique*. Paris, Gallimard, Idées, 1969. p. 131 seg, p. 241 seg.
26. BALANDIER, G. *Anthropo-logiques*. Paris, Presses Universitaires de France, 1974. chap. I, II, III et IV (há trad. bras. Cultrix/EDUSP).
27. TURNER, V. *Il processo rituale: struttura e antistruttura*. Trad. N. Greppi. Brescia, Collu-Morcelliana, 1972 (há trad. bras. Ed. Vozes).
28. GLUCKMAN, M. *Order and rebellion in tribal Africa*. London, Cohen and West, 1963.
29. BABCOCK, E. *The reversible world: symbolic inversion in art and society*. London, Cornell University Press, 1978 (Series: Symbol, Myth and Ritual).
30. MEAD, M. *Culture and commitment: a study of the generation gap*. N. York, The American Museum of Natural History, 1970 (há trad. esp. Ed. Granica).
31. DUVIGNAUD, J. *Le don du rien: essai d'anthropologie de la fête*. Paris, Stock, 1977.
32. BATAILLE, G. La part maudite. In: *Oeuvres complètes*. Paris, Gallimard, 1976. vol. VII.
33. RADIN, P. *The trickster: a study in american indian mythology*. London, Routledge and K. Paul, 1956. (with commentaires by K. Kérényi and C. G. Jung).
34. MAKARIUS, L. *Le sacré et la violation des interdits*. Paris, Payot, 1974.
35. ERNY, P. op. cit. (supra). p. 174.
36. ROHEIM, G. The psychoanalytic interpretation of culture. In: MUESTERBERGER, W. (ed.). *Man and his culture*. London, Rapp and Whiting, 1969.
37. ANZIEU, D. *Le groupe et l'inconscient*. Paris, Dunod-Coll. Psychismes, 1975.
38. DURAND, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire: introduction à l'archétypologie générale*. Paris, Bordas, 1969. p. 38.
39. ERNY, P. op. cit. p. 177.

JOSÉ CARLOS DE PAULA CARVALHO

40. MEAD, M. op. cit. p. 33.
41. BLOCH, E. *Le Principe Espérance I*. Trad. F. Wuilmart. Paris, Gallimard, 1976.  
———. *Experimentum mundi*. Trad. G. Raulet, Paris, Payot, 1981.
42. ZIEGLER, J. *Les vivants et la mort*. Paris, Éd. du Seuil, 1975. p. 269 seg.
43. DUFRENNE, M. *La personnalité de base, un concept sociologique*. Paris, Presses Universitaires de France, 1963. p. 118-120.
44. ERNY, P. op. cit. p. 171.
45. ERNY, P. op. cit. p. 34.
46. GUSDORF, G. Ethnologie et métaphysique. In: *Ethnologie générale*. Paris, Gallimard-Pléiade, 1968. p. 1812.
47. GUSDORF, G. op. cit. p. 1813.
48. RESWEBER, J-P. *La méthode interdisciplinaire*. Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
49. GUSDORF, G. op. cit. p. 1804.
50. DELEUZE, G. *Répétition et différence*. Paris, Presses Universitaires de France, 1968.
51. JUNG, C. G. *L'âme et la vie*. Trad. F. Cahen/X. Le Lay. Paris, Buchet-Chastel, 1963. p. 412.
52. LEVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale deux*. Paris, Plon, 1973. chap. XVIII (há trad. bras. Ed. Tempo Brasileiro).
53. GUSDORF, G. op. cit. p. 1812.
54. GUSDORF, G. op. cit. p. 1811.
55. CARTRY, M. *Symposium sur la notion de personne en Afrique noire* — introduction. Paris, É. du CNRS, 1981. p. 16-17.
56. GUSDORF, G. op. cit. p. 1799.
57. MAUSS, M. Une catégorie de l'esprit humain: la notion de personne, celle de "moi". In: *Sociologie et anthropologie*. Paris, Presses Universitaires de France, 1968. chap. V. p. 333ss (há trad. bras. EDUSP).
58. LEVY-BRUHL, L. *El alma primitiva*. Trad. E. Trias. Barcelona, Ed. Península, 1974.
59. SAGHY, L. Quelques aspects de la notion de personne. In: *Symposium sur la notion de personne en Afrique noire*. p. 582-584.
60. BASTIDE, R. *Anthropologie appliquée*. Paris, Payot, 1971. p. 44-45.
61. BASTIDE, R. op. cit. p. 188.
62. BASTIDE, R. op. cit. p. 193.
63. BALANDIER, G. *Sens et puissance*. Paris, Presses Universitaires de France-Quadrige, 1981. 1ère partie, chap. II.
64. BASTIDE, R. op. cit. p. 205-206.
65. GROETHUYSEN, B. *Anthropologie philosophique*. Trad. H. Meschonnic. Paris, Gallimard — Tel, 1963. p. 11 e 280.