



Antropologia e educação no Brasil: notícia histórica sobre a presença de alunos “fora do padrão”

ANTHROPOLOGY AND EDUCATION IN BRAZIL: HISTORICAL NEWS ABOUT THE PRESENCE OF NON-STANDARD STUDENTS

Marcos Cezar de Freitas

Docente Associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo.

Coordenador da Plataforma de Saberes Inclusivos.
marcos.cezar@unifesp.br

73

Recibido: 25/03/17 – Aceptado: 20/05/17

RESUMO

Na história recente da educação brasileira, no transcorrer do século XX, despontaram expressivos exemplos da contribuição da antropologia na produção de saberes docentes. Este texto recupera os momentos mais significativos dessa aproximação entre antropologia e educação, no Brasil.

A presença da antropologia é parte da história da educação brasileira e sua contribuição é fundamental para realizar aquilo que, no Brasil, se denomina educação inclusiva. Para desenvolver o argumento deste texto foram recuperadas as palavras chave de alguns debates específicos e de alguns momentos singulares nos quais o diálogo entre antropologia e educação foi realizado para discutir a presença de alunos “fora do padrão”.

Palavras chave: Antropologia, educação, inclusão, pesquisa

SUMMARY

In the recent history of Brazilian education, in the course of the twentieth century, significant examples of the contribution of anthropology to the production of teacher knowledge emerged. This article retrieves the most significant moments of this approximation between anthropology and education in Brazil.

The presence of anthropology is part of the history of Brazilian education and its contribution is fundamental to achieve what in Brazil is called inclusive education. In order to develop

the argument of this article, the key words of some specific debates and some singular moments in which the dialogue between anthropology and education was held to discuss the presence of students “out of the norm” were retrieved.

Key-words: Anthropology, education, inclusion, research

Introdução

Na história recente da educação brasileira, ou seja, no transcorrer do século XX, despontou um conjunto expressivo de exemplos da contribuição da antropologia na produção de saberes docentes.

Este texto recupera alguns momentos significativos dessa aproximação entre antropologia e educação.

Mas antes de avançar na análise dos exemplos selecionados, é importante trazer ao leitor um fragmento do cotidiano escolar.

Estava em andamento um projeto de pesquisa relacionado à presença de crianças surdas em escolas públicas do Estado de São Paulo, especificamente na maior cidade da região metropolitana de São Paulo, a cidade de Guarulhos.

No cenário observado, no transcorrer de pesquisa etnográfica, foi possível testemunhar o diálogo mantido entre uma gestora educacional e um professor universitário que estava presente na escola participando de um projeto de extensão voltado ao tema “educação inclusiva”.

Foi possível observar e escutar porque ambos não se comunicavam reservadamente, dialogando exaltadamente na presença e muitos.

74 O professor comunicava-se em seu segundo idioma, já que ele com severa deficiência auditiva declarava que a língua brasileira de sinais era sua “língua base” e o português sua segunda referência idiomática.

Quem os observasse à distância provavelmente não identificaria a expressiva dificuldade auditiva de um dos participantes do diálogo que, na realidade, menos do que um diálogo era uma discussão acalorada entre uma gestora e um professor que usava a si mesmo como exemplo da complexidade que permeia o desafio da inclusão de crianças com deficiências na escola regular.

Ele evocava sua própria biografia, lembrando que sua história lhe possibilitou um rico aprendizado da língua de sinais e também uma bem estruturada experiência de oralização. Argumentava que a comunicação com surdos (e entre surdos) não tem uma única face e que, por isso, seria um reducionismo, a seu ver, explicar a surdez em termos exclusivamente anatomofisiológicos.

Ele lembrava que sua experiência de escolarização sempre foi dificultada pela compreensão generalizada que seus pares tinham de que a deficiência era “uma doença” ou que ele era simplesmente “um anormal”.

Para evitar a repetição de experiências traumáticas como as que teve, o professor encarecia que a dirigente não oferecesse aos professores da escola uma abordagem de fundo orgânico da surdez, indicando sua preferência por repartir com os educadores daquela rede municipal os benefícios de leituras focadas na chamada “cultura surda” ou nos “estudos surdos” que no seu entender ofereciam conteúdos mais densos para que os professores se preparassem para lidar com a “produção da alteridade” e com a “produção social da deficiência dos deficientes”¹.

1. Ele se referia à obra de Skliar (2003) e Assis Silva (2014).

Com expressivo déficit de serenidade a gestora defendeu o primado da fonoaudiologia para explicar a surdez aos professores e encerrou a conversa indagando aos gritos se a “última moda seria trazer antropólogos para a escola”, o que no seu modo de entender significava trazer “para dentro os que problematizam e não apresentam soluções”.

Presenciar essa discussão, experiência vivida no contexto de uma pesquisa, inspirou esse texto que se dedica a retomar e a defender a presença da antropologia no cerne das principais questões da vida educacional do país.

Trata-se de uma retomada porque ao contrário do que pensava aquela gestora o diálogo entre antropologia e educação não pode ser tomado como “última moda”. Ao contrário disso, cabe reconhecê-lo como parte constitutiva da história da educação brasileira, como se verá adiante.

Trata-se também de defender porque indubitavelmente a antropologia tem ferramentas analíticas as mais adequadas para que o universo da educação escolar (o reino da homogeneidade) lide mais adequadamente com a diversidade que teimosamente permeia seu tecido normativo.

Escolhi alguns poucos exemplos históricos, com os quais já trabalhei em inúmeras ocasiões, para desenvolver meu argumento, o que significa prontamente reconhecer que os diálogos em andamento entre antropólogos e educadores não serão aqui comentados. Ou seja, quero apenas indicar a inconsistência de que evocar a presença de antropólogos na escola seja “última moda”.

Isso poderia ser feito apenas mencionando a presença da etnografia que é uma das ferramentas fundamentais da antropologia em muitas pesquisas educacionais. Se fosse mencionar a aproximação entre etnografia e educação teria que lidar com as fartas evidências de um diálogo já existente entre antropologia e educação e que já produziu muitos frutos. (Cf. Andre 1997).

Mas essa seria uma proposta vinculada a outro esforço analítico.

Aquí, neste texto, o que importa é sentido que a defesa da presença da antropologia no universo educacional adquire e que não se confunde com a pregação do “novo que deva chegar”.

Trata-se de reconhecer que da perspectiva educacional de onde falo, a presença da antropologia é parte da história da educação e, no atual contexto, o que cabe é intensificar muitíssimo essa interlocução, especialmente na base curricular para formação de professores.

Para desenvolver meu argumento vou recuperar com a brevidade que um texto permite os termos de alguns debates específicos e de alguns momentos singulares nos quais o diálogo entre antropologia e educação foi levado a efeito, demonstrando assim porque discordo daquela gestora que adjetivava a argumentação antropológica na escola como “última moda”.

Não estou resgatando um passado glorioso, porque essa aproximação já foi também objeto de inconsistências, mas estou distinguindo algumas experiências para indicar grandes acertos.

Ao final, o objetivo central terá sido o de lembrar algumas situações nas quais o argumento antropológico foi o fator decisivo para que uma generosa perspectiva de ação docente no Brasil se projetasse como possível e desejável também para os dias atuais.

Dos pontos em comum entre Antropologia e Educação

Neusa Gusmão produziu um texto chave para compreender as origens do diálogo entre antropologia e educação.

Entre tantos aspectos densamente abordados, quero destacar dois trechos fundamentais para a argumentação aqui apresentada:

“Antropologia e educação parecem constituir, hoje, um campo de confrontação, em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação a condição de prática” (Gusmão, 1997: 3).

E complementa:

“Nesse movimento de tensão e compreensão reside a natureza do diálogo entre antropologia e educação, já que ambas são devedoras científicas do processo de imposição de si ao outro” (Gusmão, 1997: 11).

Há sensível acerto histórico na percepção da autora de que essa confrontação tem algo a ver com uma compartimentação em cujos limites a educação é vista e se vê como território da prática, como campo da aplicação de técnicas elaboradas no chão teórico das disciplinas “de reflexão”. Também é de expressivo relevo a afirmação de que “o outro” é um problema comum a ambas.

Para compreender como a educação escolar contribuiu e contribui para que as diferenças cotidianamente se transformem no registro da presença “daquele outro” em seus domínios, é necessário relembrar alguns momentos em que as palavras antropólogo e antropologia começaram a ser pronunciadas com certa regularidade entre os que pensavam educação escolar. Friso que são somente alguns exemplos, dentre muitos que poderiam ser citados.

Refiro-me aqui especificamente às instituições escolares tomadas como ícones da escolarização moderna e republicana, no Brasil do início do século XX, e depois, nas décadas de 1950 e 1960a no âmbito da pesquisa educacional que se estruturou no bojo de vários projetos consolidados pelo educador Anísio Teixeira. São poucos os cenários aqui observados, portanto.

Breve aproximação histórica

A menção à antropologia como ciência “necessária” para colaborar no desvendamento das particularidades do corpo e do intelecto da criança foi constante nos debates intelectuais que acompanharam e intervieram no processo de expansão da oferta de escolas públicas no Brasil, especialmente nas cidades que se tornaram metrópoles no transcorrer do século XX como Rio de Janeiro e São Paulo, ainda que algumas vezes por antropologia se entendesse uma amálgama de argumentos jurídicos e psiquiátricos que tinham forma final mais na antropometria do que na antropologia propriamente dita.

Laboratórios de “antropologia pedagógica” ou com designações semelhantes foram instalados em algumas das mais emblemáticas instituições educacionais republicanas, que permanecem na historiografia da educação brasileira como representantes singulares da “forma” que a educação adquiriu quando passou a ser direcionada, ainda que timidamente, a estratos sociais mais amplos e diversificados.

Um dos exemplos mais significativos pode ser buscado na reorientação levada a efeito no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo que

em 1914, por iniciativa de Oscar Thompson, passou a ser o Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal Secundária, dirigida pelo psicólogo italiano Ugo Pizzoli, trazido ao Brasil por convite de Thompson.

São muitos os registros historiográficos que confirmam essa irradiação de referências à antropologia no bojo de estudos sobre “normalidades e anormalidades” infantis quando analisadas em cenários escolares (Carvalho 2003 e 2004; Castel 1978; Monarcha 1992, 1997, 2001, 2005, 2008a, 2008b, 2009, Ruiz 1960; Stephanou 1999; Teixeira Lopes, 2004).

Pude verificar pessoalmente inúmeras referências à antropologia pedagógica que circularam em muitas cidades brasileiras, especialmente em São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre, consultando fontes originadas e mantidas no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) do Rio de Janeiro e nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE), muito especialmente no de São Paulo (Cf. Freitas 2002, 2005; Freitas e Biccas 2009).

O CBPE e os CRPEs são instituições que nasceram em 1956 por iniciativa do mesmo Anísio Teixeira e que sobreviveram até a década de 1970, quando foram desfiguradas no espectro de destruição que os governos militares proporcionaram à educação e às instituições de pesquisa do país.

Na documentação preservada desses Centros ainda podemos encontrar referências ao processo inicial de multiplicação de escolas seriadas no país e podemos constatar que iniciativas as mais díspares, como as do Doutor Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho, que em 1929 fundou o Instituto de Psicologia em Recife, ou a publicação dos *Testes ABC de verificação da maturidade para a leitura e escrita* de Manoel B. Lourenço Filho, também de 1929, ainda eram tomadas na década de 1950 como “passado recente” de um processo que havia subtraído saberes médicos das disciplinas médicas e efetuado a passagem desses conhecimentos para os domínios escolares, para que pudesse existir uma abordagem do corpo e da inteligência da criança em perspectiva efetivamente educacional.

Faz-se importante ressaltar que o específico da perspectiva efetivamente educacional muitas vezes foi apresentado com base na presença dos conhecimentos psicológicos e “por dentro” da psicologia se evocava a contribuição da antropologia pedagógica reconhecida como disponível desde o início do século XX.

Em boa parte do tempo a referência a antropologia pedagógica esteve associada às estratégias que queriam dar à escola elementos operacionais para desvendar a inteligência da criança.

Se a menção a saberes médicos muitas vezes era o que permitia reconhecer a “primazia” da psicologia na educação escolar, a referência à antropologia, quase um apêndice da primeira, era praticamente a alusão a um modo de fazer, uma prescrição metodológica mais do que uma disciplina auxiliar e que, no fundo, significava demarcar os vínculos entre a antropometria de base médica e os estudos sobre o desempenho escolar de crianças.

No final da década de 1930, por exemplo, a lembrança da antropologia pedagógica significava para alguns recordar a “antropometria disponível para quando fossem necessários dados corporais para precisar a inteligência” (Cf. Motta Filho, 1935).

De certa forma, a evocação da antropologia era também um modo de reverenciar conhecimentos médicos que desde o século XIX deram base à utilização de saberes psiquiátricos em territórios jurídicos e pedagógicos.

A referência à antropologia pedagógica, na primeira metade do século XX, não tinha os elementos teóricos e metodológicos com os quais costumamos denominar uma ciência do social, mas não se deve cometer anacronismos e analisar um tempo com olhos de outro tempo. Nas escolas a antropologia pedagógica era, na verdade, um repertório de classificações sobre deformidades pessoais, incluídas entre essas as chamadas deformações de caráter.

Na história da escolarização das crianças no Brasil século XX, principalmente em seus primeiros quarenta ou cinquenta anos, a referência a esses processos de circulação e apropriação de ideias antropológicas pode ser associada às muitas reações que foram produzidas em relação à chegada de mais crianças à escola, especialmente crianças pobres.

A presença de crianças pobres no cotidiano escolar despertou rapidamente a percepção entre professores de que estavam diante “do diferente”. Quem era aquele outro?

Ampliava-se timidamente a abertura à heterogeneidade num cenário em que a educação encontrava na escola seriada a “forma” de ampliar sua abrangência. Essa situação carregava uma contradição em si.

A ampliação da oferta da educação na forma escolar consolidava-se porque respondia ao “chamado do tempo”, como afirmavam alguns republicanos envolvidos com o tema da educação (Faria Filho, 2000).²

Ampliar a abrangência populacional da escola significava trazer para o “território da homogeneidade e dos rituais de trabalho simultâneo” (Bomfim, 1928) crianças cujas particularidades pessoais e sociais desestabilizariam premissas básicas da educação na forma escolar: as “turmas” por faixa etária organizadas em “séries anuais”.

A consolidação da escola seriada e sua multiplicação pelo país na primeira metade do século XX foi um processo permeado pela presença de intelectuais que se valeram de aferições, testes e medidas com as quais se detectava a presença da chamada anormalidade entre as crianças que chegavam à escola.

Não foram poucas as situações em que a menção à anormalidade revelou conexões altamente elogiadas com os laboratórios de pesquisa médica da Europa, muito especialmente com a obra e legado de Alfred Binet, para citar alguém de grande projeção nos anos em que discutimos “qual republicanismo convinha à nossa República” (Blanckaert, 2001).

As representações da anormalidade intelectual da criança foram disseminadas com imprecisões que se apoiavam cada vez mais em estatísticas. Não somente nos gabinetes de antropologia pedagógica a preocupação com crianças “fora do padrão” ganhou intensidade.

Em São Paulo, para citar outro exemplo, Clemente Quaglio fez dos números uma referência em seus diagnósticos que atestavam a presença de crianças anormais na escola pública, ele que se fazia representante da “pedologia”. A menção a esse autor não é casual para a argumentação que está em curso neste texto.

De Clemente Quaglio pode-se recuperar uma observação feita por um erudito estudioso do tema:

“Na virada do século, sairia do anonimato para projetar-se como autoridade científica nos meios educacionais paulistas. Assomava então, na cena cultural, um sujeito sumamente envolvido com a Pedologia, um saber filiado a uma extensa e controversa

2. O conceito de forma escolar mencionado deriva da argumentação construída por Vincent, Lahire e Thin. 1994, ponto de partida para a releitura do conceito que fiz e que expus sucintamente em Freitas 2011.

linhagem de conhecimento, empiricamente fundada no paralelismo psicofisiológico e inteiramente dedicado ao estudo sistemático e científico da criança. De fato, como sabemos, Pedologia, neologismo criado no século XIX por Oscar Chrisman (Barnes, 1932), constituía um domínio disciplinar que, ao lado de outros, *antropologia pedagógica* (Ugo Pizzoli), *pedagogia científica* (Maria Montessori), *psicologia pedagógica* (Edouard Claparède), *pedotecnia* (Ovide Decroly) e *pedanálise* (Oskar Pfister), nascera em resposta às pressões e urgências originadas no largo ciclo histórico que assistiu ao advento da escola de massas e sua obrigatoriedade como questão de Estado (...). (Monarcha 2007, p.2)

Vários exemplos ainda poderiam ser citados, mas o foco deste texto não é a história da chamada antropologia pedagógica. Trata-se, como afirmado anteriormente, de lembrar que antropologia e educação promoveram inúmeros momentos aproximação e diálogo, com maior ou menor colaboração recíproca conforme a circunstância. Mas esse exemplo inicial foi necessário para estabelecer um contraponto da maior importância.

Nas décadas de 1950 e 1960 a educação brasileira se abriu com maior generosidade à antropologia e reconheceu que lhe devia créditos para pensar a diversidade do país e para entender “os muitos sertões” que a situação revelava, de cujas entranhas saíam as crianças que se dirigiam às escolas que chegavam às periferias e já entravam em cena na condição de “outro indesejável” (Cf. Freitas, 2005 e Freitas e Biccias 2009).

A importância do CBPE e dos CRPEs

Foi no contexto dos anos 1950 e 1960 que a difusão do culturalismo mais colaborou para que a educação buscasse referenciais antropológicos para pensar suas questões (Consorte, 1997; Gusmão, 1997, Xavier 2000).

No CBPE e no CRPE de São Paulo, o período de generalização da escola pública no Brasil foi identificado como uma “fase” (palavra típica da década de 1950) em que simultaneamente se consolidavam modelos e se reagia à chegada da criança pobre e não branca à escola em números mais significativos.

A menção a saberes antropológicos, ora difusa e imprecisa, ora visível e baseada em credenciais estrangeiras, era entendida como mais uma evidência de que a escola guindava à condição de objeto de estudo toda criança que chegava e isso se dava porque os índices de inadaptação eram expressivos.

Em relação aos problemas de adaptação, muitas vezes identificados como consequências da aproximação entre “o rústico e o moderno” (Freitas 2005) o CBPE e os CRPEs apresentavam uma nova perspectiva para o aproveitamento de saberes antropológicos nas perspectivas pedagógicas de trabalho.

Quem consulta a documentação do Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo constata que Darcy Ribeiro sonhava uma nova antropologia educacional, mas ao mesmo tempo não queria nenhuma referência àquele passado quando os gabinetes de antropologia pedagógica deram o tom para o diálogo entre as partes.

Na década de 1950 o vetor que conduzia a aproximação entre antropólogos e escola sinalizava realmente outra direção, ou seja, tratava-se de compreender a adaptação da escola às crianças de locais ermos, periféricos, suburbanos e que, por isso mesmo, no entender de muitos tinham hábitos que punham em risco os fundamentos homogeneizantes da escola seriada.

Para compreender a organização argumentativa dos pesquisadores do CBPE e do CRPE-SP envolvidos com investigações antropológicas relacionadas às palavras-cha-

ve da pedagogia que são escola, criança e adaptação é necessário, a meu ver, retomar alguns aspectos da expansão da escola pública no Brasil. A chave conceitual para levar a efeito essa análise se baseia na distinção entre forma e padrão escolar.

Forma e padrão: a escola e os “sertões” das metrópoles

Consorte (1997) recordou-se da sua própria experiência de formação e atuação como antropóloga recuperando aspectos do trabalho desenvolvido no âmbito do CBPE, nas décadas de 1950 e 1960. No seu entender a memória daqueles anos férteis contém um dos capítulos de fecunda aproximação entre antropologia e educação.

Em sua memória a aproximação entre culturalismo e educação é uma das chaves para compreender a história dos embates intelectuais daquele momento:

“Se, de um lado, o que se tinha de mais consistente na antropologia para pensar a educação era o culturalismo, do outro lado, o que se encontrava por toda parte era uma crítica muito forte a essa vertente teórica, dentro e fora do país”. (Consorte, 1997:27)

A força do culturalismo no âmbito daquele diálogo intenso entre educação e antropologia se confirma também nas perspectivas analíticas de Gusmão (1997) e Xavier (2000).

80 Na memória recuperada por Consorte em relação ao tema ganham destaque as polêmicas que tradicionalmente acompanhavam o “modo de se aproximar” da educação, lembrando intervenções anteriores como as de Arthur Ramos na década de 1930 e criticando ela mesma a omnipresença de Manoel B. Lourenço Filho nos estudos sobre o desempenho escolar e indicando que algo de novo poderia ser localizado enquanto objeto de pesquisa “dentro da escola”.

Nesse particular a chegada à escola do aluno pobre, da criança favelada, tornou-se parte de um enredo no qual professores e dirigentes educacionais não hesitavam em apontar que a presença “daquele outro” desestabilizava o cotidiano e abria espaço para a institucionalização de espaços segregados dentro da escola, territórios internos demarcados para os “reconhecidamente incapazes”. E quais seriam os instrumentos legitimadores desse reconhecimento de incapacidade?

Consorte referiu-se a esse processo recuperando um aspecto decisivo nas dinâmicas de classificação que incidiam sobre aquelas crianças:

“(…) o teste ABC, do eminente psicólogo e educador Lourenço Filho, elaborado na década de 1930, com crianças do então Distrito Federal, para medir a prontidão para a leitura e para a escrita, e, com isso, tornar mais eficiente a escola na sua tarefa de ensinar a ler, a escrever e a contar, acabou por se tornar o instrumento mais eficaz de exclusão de que o sistema educacional dispunha para enfrentar a dificuldade, a incompetência ou a incapacidade da escola em lidar com seus novos alunos. A escola pública primária tornou-se, a partir de então, verdadeira fábrica de alunos excepcionais, ou seja, alunos que identificados como imaturos pelo teste ABC, no momento de seu ingresso na escola, em torno dos 7 anos, não conseguiam, em tempo hábil, desenvolver a prontidão necessária para o aprendizado da leitura e da escrita e, desse modo, continuar recebendo o tratamento habitual oferecido aos considerados normais nas classes regulares. Uma vez rotulado como AE, tornava-se quase impossível ao aluno superar esta condição. Em classes separadas, o aluno classificado como AE fazia seu curso primário, recebendo ao final, quando o completava, um diploma que, pelo estigma de que era portador, só o qualificava para ocupações menos exigentes”. (Consorte, 1997:31).

A desconfiança em relação aos testes de aferição de inteligência e à importância de dados antropométricos para compreender o desempenho da criança na escola já é um aspecto a ser destacado no sentido de diferenciar a experiência do CBPE e dos CRPEs dos laboratórios de antropologia pedagógica. Era outro o momento, tanto a antropologia quanto a educação no Brasil também tinham novos perfis.

A antropologia educacional que se estruturou no CBPE e nos CRPEs, antes de tudo, procurou participar com objeto próprio da produção de análises sobre o deslocamento do campo para a cidade que na década de 1950 mobilizou muitos brasileiros.

Nunca é demais lembrar que no transcorrer do século XX o país realizou um expressivo êxodo rural. No final desse mesmo século era possível fazer a seguinte comparação:

População	Urbana (1940)	Rural (1940)	Urbana (1996)	Rural (1996)
Masculina	6.164.473	14.449.615	59.716.389	17.726.476
Feminina	6.715.709	13.906.518	63.360.442	16.266.856
Total	12.880.182	28.356.133	123.076.830	33.993.332

Fonte: IBGE Anuário Estatístico do Brasil / IBGE – RJ 1996, volume 56.

Fonte: Senso, Contagem da População 1996 / IBGE – RJ 1997, volume 01.

O que as lembranças de Consorte evocam é que expansão da escola pública moveu-se em direção às periferias e aos morros de forma paradoxal e ambígua. A instituição foi ao encontro de populações que estavam chegando às grandes cidades, mas moveu-se levando em seu bojo imagens cristalizadas do “aluno ideal”. A expansão muitas vezes foi assimilada socialmente como conquista de um direito, mas também foi percebida como aquisição de um serviço precário oferecido às pessoas consideradas muitas vezes indistintamente como pobres, o que relativizava a precariedade em nome da expansão do serviço público.

Aquela geração de intelectuais distinguia-se por apropriar-se de forma singular do tema cultura urbana e é como subtema dessa que a escolarização emergiu como objeto de pesquisa para os antropólogos que lá estavam.

Aqui escolarização conserva o sentido proposto por Faria Filho (2000 e 2007) e que diz a respeito não somente à multiplicação de vagas, mas também diz respeito à percepção dos processos históricos que gradativa e cumulativamente vão tornando exclusivamente escolar uma série de artefatos sociais antes inscritos genericamente na ordem do educacional *latu sensu*.

A produção do educacional dentro do “próprio da escola” não somente deu aos conteúdos uma “forma” específica, como também resultou na produção de cidades intensamente permeadas pela circulação dos códigos escolares em seu cotidiano.

A singularidade do tema cidade adquiriu contornos muito especiais toda vez que emergiu associado às representações de comunidade que aqueles intelectuais produziam em muitos projetos que propunham novas etnografias baseadas em “estudos de comunidade” para melhor entender o “lugar da escola”.

O tema comunidade, por sua vez, foi parte constitutiva da argumentação que justificou a elaboração de muitos projetos voltados à verificação antropológica e sociológica do impacto da chegada da educação escolar nos subúrbios, nas periferias e nas favelas. A expressão “crianças de comunidades” foi intensamente apropriada.

O já referido escrito de Consorte (1997) manifestou clara frustração com o fato de que, concretamente, os estudos de comunidade, diferentemente do que se esperava, descuidaram do tema educação.

Na metade do século XX, no Brasil, a consolidação da educação na forma escolar iniciada na finalização do século XIX, especialmente a sedimentação das práticas de seriação e de encadeamento de tempos simultâneos, fazia da expansão da escola pública em direção às periferias um movimento contraditório que gradativamente ampliava o direito ao atendimento a todos os segmentos de população, mas não deixava de gerar tensões entre o que a escola queria e o que alunos concretos tinham a oferecer em termos de desempenho.

A liturgia sincrônica das práticas de escolarização despertava a atenção sobre crianças que adentravam instituições escolares e experimentavam o desafio da adaptação, não exatamente aos conteúdos, mas ao específico dos conteúdos plasmados por uma unidade singular entre espaço e tempo, que é o modo de aprender “dentro da escola”.

O específico dessa conjunção entre espaço e tempo cada vez mais permeava a cidade como um todo, mas, contraditoriamente, não toda ela de forma homogênea.

Das diferenças dos “diferentes”

82

O aluno pobre tornou-se um “problema analítico” de relevância. Retomavam-se temas que pareciam evocar os “dramas do intelecto quando submetido a condições adversas”, sugeridos por Ramos (1939). Mas de forma original, aqueles antropólogos quando dialogavam com os sociólogos no âmbito do CBPE punham em dúvida a substância de palavras essenciais aos repertórios escolares. Entre elas, por exemplo, *inteligência* tornava-se uma palavra esvaziada como critério para se referir ao desempenho escolar que os atores do CBPE e CRPE-SP examinavam.

A noção de inteligência perdia a densidade e a condição de referencial primeiro para adjetivar o desempenho da criança à medida que a escola que se deslocava em direção às pontas urbanas não parecia “estar preparada” e eram evidentes os sinais de que esse despreparo incidia sobre o fracasso escolar.

Para aqueles pesquisadores uma nova antropologia educacional se fazia possível e necessária. A proposta intelectual de então era tratar da adaptação à escola também em perspectiva antropológica.

Essa proposta lamentavelmente esvaziada na tragédia do golpe civil militar de 1964.

Uma nova antropologia, uma antropologia mestiça no modo de pensar de Darcy Ribeiro, deveria acudir a urgência de entender o que se passava dentro das escolas em termos de diversificação interna e o que se supunha é que esse tema da diversificação não deveria ficar sob guarda exclusiva da pesquisa sociológica que também se enriquecia naquele contexto institucional. São *flashes* de um passado recente.

Independentemente dos aspectos que possam ser considerados mais ou menos consistentes nas experiências do CBPE e dos CRPEs é possível reconhecer uma significativa aproximação entre antropologia e educação e é possível também perceber um movimento radicalmente distinto daquele empreendido pela antropologia pedagógica dos gabinetes antropológicos da primeira metade do século XX, embora não seja possível comparar questões tão distintas sem incorrer no risco do anacronismo.

Mas uma distinção pode e deve ser feita. No contexto do CBPE e dos CRPEs não cabia mais medir a inteligência ou tomar as medidas do corpo. Cabia conhecer, de perto, o modo de viver.

Não há como nos limites de espaço inerentes à produção de um texto avançar nos pormenores dessa rica experiência na qual a antropologia não somente mostrou-se parte da história da educação brasileira, mas parte estratégica de um de seus momentos mais ricos.

Ensaçou-se ali uma promissora antropologia educacional, lamentavelmente abortada na noite da ditadura que se instalou a partir de 1964.

Considerações finais

Espero ter logrado demonstrar, ainda que de forma breve, que a presença da antropologia na educação brasileira não é uma cogitação extemporânea tal como pareceu àquela gestora, uma das personagens do cotidiano educacional brasileiro, evocada na introdução deste texto.

A antropologia faz parte da história da educação brasileira, embora seja necessário reconhecer que um esforço para concatenar trabalhos de forma mais efetiva ainda esteja por ser feito.

Registra-se desde a década de 1990 um crescente número de educadores que conectam antropologia e educação e temos antropólogos que têm por objeto de pesquisa a educação e seus inúmeros temas correlatos. Um inventário dessa aproximação requer espaço adequado e, convém reconhecer, também está por ser feito.

Para finalizar quero retomar o início deste texto. Quero chamar atenção, no bojo das considerações finais, que o professor com deficiência auditiva que foi mencionado na Introdução, na minha avaliação tinha e tem toda razão.

A força das práticas inclusivas que têm sido levadas a efeito desde as conquistas cidadãs trazidas pela Constituição de 1988 não podem ser esvaziadas por estratégias de formação de professores que reduzem a diversidade às ordenações do conhecimento biomédico e propõem explicar a presença de surdos e outros “diferentes” com a elucidação do que há de “imperfeito” no corpo que destoa.

O tema inclusão é um dos que exige respeito para a diversidade no reino da homogeneidade que é a escola e não concebo disciplina mais adequada para substanciar a formação que os professores demandam do que a antropologia.

Inclusão e antropologia são palavras chave de uma escola efetivamente mais plural, especialmente porque inclusão não se restringe ao tema das deficiências.

Historicamente a educação escolar pouco escapou da força das técnicas de mensuração, dos argumentos catalogadores e das estratégias que fabricam dinâmicas de apuração de “incapacidades”. Porém, sempre que conseguiu emancipar-se em relação a esses expedientes contou com o auxílio luxuoso do argumento antropológico.

Foi o modo de argumentar antropológico o fator decisivo para que na perspectiva da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE se projetasse uma generosa perspectiva de ação docente, imaginada essa ação como parte de um programa que convidava o professor a colaborar para que a escola fosse também um lugar privilegiado para conhecer, de perto, a diversidade.

No atual cenário uma aproximação semelhante é mais do que necessária, é urgente, como mostrou o exemplo que abriu este texto.

É urgente porque assistimos a volta triunfante de testes e a crescente medicalização das práticas de escolarização, com a projeção da neurociência como nova fonte de identificação de anomalias corporais e intelectuais, ou seja, estamos diante de novos jargões da antiga produção de anormalidades.

Para tudo isso e contra tudo isso a leitura de textos antropológicos tem muito, verdadeiramente muito, a oferecer a nossos professores.

Referências citadas

- ANDRÉ, M.E.D.A. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Caderno Cedes*, vol. 18. N.43, dez 1997, pp.46-57.
- ASSIS SILVA, C.A. *Cultura surda*. São Paulo, Terceiro Nome, 2014.
- BLANCKAERT, C. “Lógicas da antropotecnia: mensurações do homem e biosociologia (1860-1920)”. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, v. 21, n. 41, pp. 145-156, 2001.
- BOMFIM, M. *O methodo dos tests com applicações a linguagem no ensino primário*. Rio de Janeiro, Escola de Aplicação, Acervo Luiz Paulino Bomfim, 1928.
- CARVALHO, M.M.C. “Pedagogia da escola nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola”. In: FREITAS, M.C. & KUHLMANN Jr, M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo, Cortez Editora, 2004, pp. 373-408.
- CARVALHO, M.M.C. “Quando a história a educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”. In: FREITAS, M.C. *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez Editora, 2003, pp. 291-310.
- CONSORTE, J.G. “Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Caderno Cedes*, vol. 18. N.43, dez 1997, pp.26-37.
- FARIA FILHO, L. M. “Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios”. In: BENCOSTA, M.L. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, v. 1, p. 191-211.
- FARIA FILHO, L.M. *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo, Editora da Universidade de Passo Fundo, 2000.
- FREITAS, M.C. & BICCAS, M.S. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo, Cortez Editora, 2009.
- FREITAS, M.C. & ZANINETTI, B. “Palavras chave e itinerários intelectuais na história da pesquisa social com alunos pobres”. Brasília, CNPq, relatório de pesquisa, 2012.
- FREITAS, M.C. “A criança pobre na economia das trocas incompletas: as formas sociais do tempo escolar nos velhos e novos urbanismos”. Brasília, CNPq, Projeto Produtividade Pesquisa 2010-2013, 2013, 45p.
- FREITAS, M.C. *A aluno problema: forma social, ética e inclusão*. São Paulo, Cortez Editora, 2011.
- FREITAS, M.C. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo, Cortez Editora, 2005.
- FREITAS, M.C. *História, antropologia e a pesquisa educacional: itinerários intelectuais*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- FREITAS, M.C. *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. São Paulo, Cortez Editora, 2013.
- GUSMÃO, N.M.M. “Antropologia e educação: origens de um diálogo.” *Caderno Cedes*, vol. 18. N.43, dez 1997, pp.8-25.
- IBGE. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, IBGE, 1996, volume 56. Fonte: Senso, Contagem da População 1996 / IBGE – RJ 1997, volume 01.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Teste ABC para verificação da maturidade para a leitura e escrita*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1929.

- MONARCHA, C. “As três fontes da pedagogia científica: a psicologia, a sociologia e a biologia”. *Didática*, São Paulo, v.28, p. 41-49, 1992.
- MONARCHA, C. “Cânon do movimento pedológico: Clemente Quaglio (1872-1948)”. In: *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Cultura escolar, migrações e cidadania. Porto, Portugal, 2008.
- MONARCHA, C. “O triunfo da razão psicotécnica: media humana e equidade social”. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M.H.C. *Histórias e memórias da educação brasileira*. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.
- MONARCHA, C. “Testes ABC: origem e desenvolvimento”. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo, ano 28, n. 1-8, pp. 7-17, 2008b.
- MONARCHA, C. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo: 1921-1934)*. Brasília, INEP, MEC, 2001.
- MONARCHA, C. *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas, Mercado de Letras, 1997.
- MONARCHA, C. *Brasil arcaico, escola nova: técnica, ciência e utopia nos anos de 1920-1930*. São Paulo, Editora da Unesp, 2009.
- MOTTA FILHO, C. *Relatório apresentado ao Dr. Secretário da Justiça pelo Dr. Cândido Motta Filho, director do Serviço de Reeducação do Estado e Director do Reformatório Modelo*. São Paulo, Imprensa do Governo do Estado, 1935.
- OLIVEIRA, M. “Educação dos anormais”. São Paulo, *Anuário do Estado de São Paulo*, 1917.
- RAMOS, A. *A criança problema*. Rio de Janeiro, Casa do Estudante, 1939.
- RUIZ, S.H.R. *Psicopedagogia do interesse: estudo histórico, crítico, psicológico e pedagógico do conceito mais interessante da pedagogia contemporânea*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1960.
- SÉGUIN, R. “Recherches sur la promotion et l’apprentissage scolaires dans l’enseignement primaire au Brésil”. In: *Seminário sobre resistências à mudança – fatores que impedem ou dificultam o desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro, Educação e Ciências Sociais, CBPE, Ano IV, v.6, nº 12, novembro de 1959.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro, DP&A Editora 2003.
- STEPHANOU, M. *Tratar e educar: discursos médicos e educação nas primeiras décadas do século XX*. Porto Alegre, 1999, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TEIXEIRA LOPES, E.M. “A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a criança problema”. In: FREITAS, M.C. & KUHLMANN Jr, M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo, Cortez Editora, 2004.
- VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. “Sur l’histoire et la theorie de la forme scolaire”. In: VINCENT, G. *L’éducation prisonnière de la forme scolaire: scolarization et socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.
- XAVIER, L.N. *O Brasil como laboratório*. Bragança Paulista, Editora Universitária São Francisco, 2000.