
O CAMPO, O MUSEU E A ESCOLA: ANTROPOLOGIA E PEDAGOGIA EM FRANZ BOAS

Gilmar Rocha*

Universidade Federal Fluminense – Brasil

Sandra Pereira Tosta**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil

Resumo: *O processo de constituição da antropologia moderna será marcado por certa concepção e prática de educação cuja importância e significado tentamos destacar nesse breve ensaio. A experiência antropológica de Franz Boas (1858-1942), considerado fundador da tradição norte-americana da antropologia cultural na primeira metade do século XX é exemplar. Boas reuniu em torno de si um conjunto de pessoas, instituições e representações que marcaram indelevelmente a história da antropologia moderna desde então. O objetivo é apresentar algumas contribuições de Boas à luz de sua trajetória intelectual-pedagógica e de suas proposições teórico-metodológicas acerca da educação tendo como foco o campo, o museu e a escola.*

Palavras chave: *Boas, educação, etnografia, museu.*

Abstract: *The modern anthropology formation process will be recognized for certain conception and practice of education, its importance and meaning will be emphasized in this brief essay. Franz Boas (1858-1942), known as a founder of the North American tradition of Cultural Anthropology in the first half of the twentieth century, is famous for his exemplary anthropologic experience. Boas gathered around him a group of people, institutions and representations which permanently, and profoundly influenced the history of modern anthropology. This article aims to introduce some of Boas' contributions in light of his intellectual, and pedagogical trajectory, as well his theoretical, and methodological propositions focusing on the field, the museum and the school.*

Keywords: *Boas, education, ethnography, museum.*

* Contato: gr@id.uff.br

** Contato: sandra@pucminas.br

A antropologia e a educação

À primeira vista a relação entre a antropologia e a educação não é nova, mas nem sempre mereceu da parte dos antropólogos maior atenção, salvo algumas exceções. Qual a razão desse aparente desinteresse dos antropólogos pela educação? Pode-se imaginar que a polissemia da categoria educação, cujo entendimento varia culturalmente, faz com que nem sempre o fenômeno seja reconhecido como tal; ou então, as disputas político-ideológicas dentro do campo das ciências sociais pela hegemonia do objeto, como ocorreu no Brasil até pouco tempo atrás, tenha promovido a hierarquização de temas e perspectivas, empoderando uns e marginalizando outros. De resto, a associação entre a educação e a escola, comum no Ocidente, pode ter passado despercebida ao olhar dos antropólogos acostumados às sociedades primitivas. A verdade é que, a despeito dessas dificuldades, a partir das duas últimas décadas vemos o aumento de publicações, a formação de redes e de grupos de pesquisas, bem como o crescimento no número de antropólogos pesquisando o tema da educação no Brasil.¹

Todavia, acreditamos, os clássicos da antropologia moderna ainda têm muito a nos ensinar sobre a relação entre a antropologia e a educação. A educação, aparentemente ausente das etnografias, se mostra um fenômeno entranhado na vida social dos grupos primitivos e/ou modernos. E, muitas vezes, antes de ser um objeto destacado, a educação se encontra disseminada no plano da experiência cotidiana e dos processos de ensino-aprendizagem da vida social em geral.²

Este ensaio analisa algumas contribuições antropológicas de Franz Boas (1858-1942) em torno da educação. Nossa atenção se dirige para a pedagogia da antropologia, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem inscritos na

¹ Em pesquisa recentemente finalizada, o Educ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Culturas (CNPq-PPGE/PUC-Minas), com financiamento da Fapemig, mapeou as dissertações e teses no Brasil, a partir dos anos de 1990, em que antropólogos tematizaram a educação e a escola. Os resultados apontam um interesse crescente, apesar de descontínuo, pelo mundo da educação por parte dos PPGAS.

² Foi também o que evidenciou a referida pesquisa, mesmo a educação não sendo objeto de investigação desde o início das etnografias, o fenômeno acaba por se revelar no itinerário do campo. E mais, reconhecendo as particularidades da educação escolar e do tipo de conhecimento que circula nessa instituição, as teses e as dissertações analisadas acabam por revelar os modos como os antropólogos dialogam com outras formas de aprendizagem localizadas em outros tempos e espaços, possibilitando assim o aprofundamento e a ampliação do conceito de educação.

experiência antropológica de Boas. Assim, tanto o conhecimento apreendido a partir do trabalho de campo quanto suas reflexões teórico-metodológicas e as práticas produzidas nas academias, nos museus e sobre as escolas, conformam essa pedagogia da antropologia. Portanto, é como antropólogo e etnógrafo, sem perder de vista suas preocupações museológica e pedagógica, que enfocamos a obra de Boas. E o campo, o museu e a escola, ao lado da universidade e de seus departamentos, emergem como instâncias consagradas de ensino, pesquisa e aprendizagem na antropologia cultural norte-americana.

Entreguerras e sensibilidades etnográficas

A primeira metade do século XX marca o momento de institucionalização da antropologia moderna, sendo o período entreguerras particularmente importante, pois é quando surgem alguns dos principais nomes, obras e instituições que contribuirão para fazer da antropologia mais do que um campo de conhecimento, senão outro modo de ver o mundo, as culturas, as raças, etc.³ Portanto, será em meio às tragédias das duas guerras mundiais que uma nova geração de antropólogos, agora acadêmicos profissionais, aos poucos fornecerá as bases teórico-metodológicas de uma ciência que, mesmo empenhada em descobrir estruturas sociais ou em propor modelos de padrões culturais, tem a vocação de “manter o mundo em desequilíbrio, puxando tapetes, virando mesas e soltando rojões. Tranquilizar é tarefa dos outros; a nossa é inquietar”, proclama Geertz (2001, p. 65).

Embora a dialética entre a convenção e a invenção seja um traço permanente na tradição do pensamento antropológico, observa Stocking Jr. (1989), nos anos 1920 um momento particular dessa manifestação será por ele batizada de “sensibilidade etnográfica”. A elevação da etnografia em algo mais denso e profundo do que método de pesquisa, portanto, em um trabalho intelectual artesanal, microscópico, e às vezes experimental, que alia o ideal de objetividade da ciência com as experiências sociais partilhadas no curso

³ As duas guerras mundiais terão um efeito profundo e devastador sobre a antropologia nascente nos dois lados do Atlântico. Em solo americano, os antropólogos foram instados a desenvolver pesquisas sobre o “caráter nacional” de inimigos e de aliados na guerra, bem como a atuar como espécie de *policy-makers* em órgãos do governo em defesa da democracia e da liberdade. Para uma visão panorâmica da antropologia norte-americana no entreguerras ver Goldman e Neiburg (2002) e Almeida (2004).

do encontro entre antropólogos e nativos. A etnografia é antes um convite à reflexão epistemológica na medida em que dramatiza o lado mais humano da antropologia vivido no campo. Com efeito, as experiências etnográficas produzidas a partir de então ampliaram significativamente o entendimento das culturas ditas primitivas na exata medida em que relativizam as certezas logocêntricas do mundo civilizado.⁴

Em especial, a antropologia de Franz Boas dramatiza esse paradoxo.⁵ De um lado, estabelecendo as bases de um “novo campo” científico que, apesar de defender certa ordem em termos paradigmáticos, como sugere Oliveira (1988), visa à superação do modelo teórico-ideológico dominante do evolucionismo; de outro lado, estimulando a imaginação sociológica e antropológica da época a pensar sobre a natureza cultural da mentalidade humana, os grilhões da tradição, a influência do meio sobre as raças, a função pedagógica dos museus entre outros aspectos, portanto, criando novas possibilidades de interpretação das culturas e de (re)invenção da antropologia, como pensam Geertz (1989) e Wagnier (2010), contemporaneamente.

Franz Boas nasceu em Minden (Alemanha), em 1858, e após sua etnografia junto aos esquimós (inuit) em 1883-1884, migra para os Estados Unidos onde se tornará, até sua morte em 1942, o “pai” da antropologia cultural norte-americana.⁶ É curioso o fato de Boas e de Mauss não terem merecido de Geertz (1997) a mesma atenção dispensada a Malinowski enquanto “fundadores de discursividade”, ou seja, aqueles “autores que, ao produzirem suas obras, produziram algo a mais: a possibilidade e as regras de formação de outros textos, algo crucial, não só para o desenvolvimento de disciplinas intelectuais senão para a natureza mesma dessas disciplinas” (Geertz, 1997, p. 28, tradução nossa). Inspirada em Foucault e Barthes, essa proposição de Geertz coloca Boas e Mauss como autores que ultrapassaram a atividade de escritor indo além da condição de criadores de estilos de antropologia,

⁴ As noções de civilização e cultura condensam a gama de problemas discutidos nesse momento, como nos sugere Sapir em torno das culturas “autêntica” e “espúria”; ver Kuper (2002).

⁵ Lamentavelmente, dado os limites do ensaio não nos é possível realizar, neste momento, uma reflexão mais ampla e profunda da formação da antropologia moderna em vista também das contribuições de Marcel Mauss (1872-1950), na França, e de Bronislaw Malinowski (1878-1942), na Inglaterra.

⁶ Boas granjeou notoriedade internacional e respeitabilidade junto aos antropólogos de todo mundo. Ficou tentado a pensar sua biografia a partir da “sociologia de um gênio”, de Elias (1995), pois, a exemplo de Mozart, também Boas protagonizou dramaticamente um mundo em transformação.

fundamentalmente estabelecem as bases da antropologia como formação discursiva, ou, simplesmente, ciência. Além de Malinowski, eles contribuíram para fazer da etnografia a principal estratégia de sustentação desse processo.⁷

Incorporada à prática profissional do antropólogo, a etnografia representou desde então um processo pedagógico com implicações de ordem cognitiva, afetiva, sensorial, ética, estética, política, etc. E o ensino da antropologia passou a ser alimentado cada vez mais pela cultura da etnografia. Segundo Marco Antônio Gonçalves (2014, p. 150), o trabalho de campo é uma “instância pedagógico-epistemológica que transforma as pessoas”, e, como acreditavam boa parte dos antropólogos boasianos, deveria possibilitar um conhecimento dos outros e de si mesmo, “nós, os ocidentais”. Não há dúvida, destaca Geertz (2001, p. 43), que “o trabalho de campo é uma experiência educativa completa. O difícil é decidir o que foi aprendido.” Em antropologia, tão importante quanto saber o que se aprende no trabalho de campo é saber como se aprende.

Disciplina e afetos

O trabalho de campo de Boas entre os esquimós foi determinante para a sua conversão definitiva à antropologia. Herdeiro da tradição romântica alemã, Boas partilhava da concepção humboldtiana da intraduzibilidade da língua frente o risco de trair a cultura. Nessa perspectiva, o nativo mais do que “informante” era também “professor”, posto que devia ensinar a sua língua e, portanto, a sua cultura.⁸ A partir do diálogo com o nativo Boas anotava tudo

⁷ A experiência etnográfica consiste em atividade epistemológica que envolve desde a observação participante no trabalho de campo à escrita etnográfica na forma de monografia. Muito embora, numa alusão à Durkheim, Malinowski (1976) tenha proposto uma espécie de “regras do método antropológico” em 1922 com *Argonautas do Pacífico Ocidental*, as reflexões de Boas e de Mauss sobre o trabalho de campo são fundamentais para a consagração da etnografia como “espinha dorsal” da antropologia. Cada qual realizou, a sua maneira, trabalho de campo, mesmo que o significado do campo já nos anos 1920 remetesse a experiências e/ou situações diferentes como laboratório, experimento, ritual de passagem e/ou metodologia.

⁸ Segundo José Reginaldo Gonçalves (2015, p. VII) na “Apresentação” a *Arte primitiva*, de Boas, a relação entre a língua e a cultura é mais ampla, pois o que “os antropólogos vão defender, e que é a marca registrada da disciplina, é que se deveria entender os primitivos a partir de suas próprias perspectivas, a partir das ‘categorias nativas’ de pensamento. O estudo da língua falada nessas sociedades passou a ser um requisito fundamental para o entendimento de sua cultura, estabelecendo-se uma íntima associação entre entender a língua nativa e entender a cultura.”

que era dito: lendas, mitos, sem a preocupação de traduzir. Objetividade que em outros momentos será enriquecida pela sensibilidade romântica do etnógrafo. Em seus diários de campo, ele destacava a importância de se descobrir nas culturas que se estuda, que o valor de uma pessoa reside na “formação do coração” (*Herzenbildung*).⁹

Na “Apresentação” aos escritos de Boas, Stocking Jr. começa com a seguinte declaração: “Mais do que qualquer outro homem, Franz Boas, um alemão profundamente arraigado às tradições intelectuais de sua terra natal, definiu o ‘caráter nacional’ da antropologia nos Estados Unidos” (Boas, 2004a, p. 15). Dentre os inúmeros antropólogos que ajudou a formar, Boas sempre contou de perto com o reconhecimento e a atenção de Sapir, Benedict e Mead.¹⁰ E, assim como as alunas de Mauss,¹¹ Ruth Bunzel, Ruth Benedict e Margaret Mead deixaram alguns registros de como era o professor Franz Boas. Em apresentação a *Anthropology and modern life*, de 1962, originalmente publicado em 1928, Bunzel nos fornece seu perfil:

Como professor, Boas era um educador severo; ele não fazia concessões à ignorância. Ele não dava aos estudantes listas de leitura ou qualquer outra ajuda; ele abria seu curso em biometria com a seguinte declaração: “Eu suponho que todos saibam cálculo. Se não, terão que aprender.” Em seu seminário ele indicava livros em holandês ou português; nenhum estudante se atrevia a dizer a ele “eu não leio holandês”. De uma forma ou de outra o aluno aprendia a lidar com o estilo de ensino de Boas. Boas raramente sugeria temas para as dissertações. Segundo Boas, não valia a pena se incomodar com um aluno que estudasse antropologia por dois anos e não tivesse encontrado nenhum problema que desejasse investigar. Ele discutia os problemas gerais com os alunos, mas não criticava ou dava atenção a trabalhos que não estivessem finalizados. Suas críticas

⁹ Uma descoberta que, sem deixar de reconhecer as diferenças culturais, aproxima os homens enquanto espécie e os humaniza. Margarida Moura (2004, p. 136, grifo da autora) observa que “a pesquisa de campo fez Boas não somente compreender, descrever e interpretar a cultura Inuit, mas afirmar, pela visão afetuosa do fenômeno humano historicamente delimitado a *Herzenbildung*, a *cultura do coração*, que faz o convívio com outros seres sociais concretizar-se em campo intelectual próprio, singular, no qual se realiza, acima de tudo, a interlocução entre sujeito de pesquisa e pesquisador, no sentido da abordagem amorosa do fenômeno”.

¹⁰ Outros ex-alunos que se consagraram foram: Alfred Kroeber, Ralph Linton, Robert Lowie, Paul Radin, Melville Herskovits, entre outros. Stocking Jr. chega a classificá-los em “estritos”, “evoluídos”, “rebeldes”.

¹¹ Vídeo *Mauss segundo sua alunas* (2002).

eram concisas – “você perdeu completamente o foco” – e ele quase nunca elogiava. O aluno tinha que ser forte, independente e dedicado para sobreviver. Ele era um professor e um homem formidável. Apesar da sua aparente indiferença, ele era profundamente preocupado com seus estudantes, suas vidas e suas carreiras, mas geralmente em termos do que ele julgava ser bom para eles. Embora ele valorizasse a autonomia, era frequentemente autoritário. Ele organizava viagens de campo e obtinha trabalhos para seus alunos sem consultá-los e ficava profundamente magoado se eles recusassem seus arranjos. Mas ele nunca vacilou em sua lealdade para com os alunos, por mais que discordasse deles. E seus alunos, por sua vez, mesmo que alguns tenham tido desentendimentos severos com ele em termos teóricos ou pessoais, nunca perderam por ele o respeito e a lealdade. Um *esprit de corps* unia o grupo que partilhava a luta para estabelecer a sua ciência e comunicar as suas ideias. Seria difícil reproduzir hoje os laços que prendiam o aluno ao professor e o aluno aos seus colegas. (Boas, 1986, p. 6-7, tradução nossa).

A preocupação de Boas com o rigor analítico muitas vezes levou alguns a verem em seus padrões científicos uma “camisa de força metodológica”, diz Bunzel. Em verdade, observa Margarida Moura (2004), Boas era extremamente metódico para se deixar levar pelas primeiras impressões. Para Margaret Mead, Boas era um professor com sensibilidade para entender as necessidades dos alunos, fossem intelectuais ou materiais. No entanto, suas ações nem sempre eram bem compreendidas. Se, de um lado, “Boas se mostrava bastante compreensivo com os estudantes que não tinham meios de vida. E era natural compensá-los com bolsas ou contratos aos que faziam um bom trabalho”, por outro lado, apesar de seu bom olho para apreender a capacidade de seus estudantes, “estes ficavam confusos porque ele dedicava seu tempo aos que menos prometiam. [...] Para os bons alunos significava pouco contato pessoal com ele e em alguns casos isso acabava gerando sérios erros na autoestima dos estudantes” (Mead, 1994, p. 124, tradução nossa). Mas o alto nível de qualificação e exigência científica de Boas muitas vezes afastava os alunos do professor. Outra fonte de tensão, segundo sua ex-aluna, era o fato de Boas interferir na escolha do que estudar. “Alguns de meus colegas mais velhos se irritavam quando Boas lhes exigia abordar problemas que a ele parecia importante, em lugar de deixá-los ao interesse de cada um” (Mead, 1994, p. 125, tradução nossa). Em boa medida, o trabalho de campo dependia de sua aprovação. A própria Mead, em mais de uma ocasião, relata que a sugestão de

estudar a adolescência partiu de Boas, e depois de muita resistência conseguiu a aprovação para fazer o campo em Samoa. Em carta dirigida a Ruth Benedict, Boas expunha o caso Margaret Mead:

Minha querida Ruth,
Sapir teve uma longa conversa comigo sobre Margaret Mead. Você sabe que eu mesmo não estou muito satisfeito com a ideia de ela ir aos trópicos por um longo período. Eu tenho a impressão, entretanto, e venho tendo a mesma impressão desde quando a impedi de ir a Tuamotu, que seria muito pior colocar obstáculos que a impedissem de fazer uma investigação que lhe é muito cara do que deixá-la correr certos riscos. [...] Naturalmente, eu sei que Margaret é temperamental e sensível, mas eu também acredito que nada poderia deprimi-la mais do que a impedir de empreender o trabalho de campo que ela deseja realizar por causa de sua estrutura física ou característica mental. Em minha opinião a tentativa de obrigá-la agora a desistir da viagem – como Sapir tem em mente – seria desastroso. Além do mais, vai totalmente contra as minhas convicções interferir de uma maneira tão radical no futuro de uma pessoa para seu próprio bem – a menos que haja uma doença real que precise controle [...] (Benedict, 1959, p. 288, tradução nossa).

Essa missiva apresenta de maneira sucinta a relação entre Boas e seus diletos alunos: Benedict, Mead e Sapir. De certa forma, partilhava com eles a preocupação sobre os rumos do campo, sem deixar de esconder certa interferência combinada com cuidado “paternal”. A propósito, a troca de correspondências constitui um importante elemento de mediação nas relações dos antropólogos desse período. Até a primeira metade do século XX, as cartas são um dos meios de comunicação privada mais usual.¹² Veículos de ideias, pensamentos e valores, as cartas trocadas entre os antropólogos nos deixam ver (ou ler) uma forma de dádiva onde o espontâneo e o obrigatório

¹² As cartas, sugere Diaz (2014), apresentam estreito parentesco com o diário, embora sejam formas distintas de *ego document*. Em antropologia, as cartas e os diários podem ser vistos como uma forma de registro etnográfico porque muitas vezes produzidos no campo ou porque voltados para refletir sobre o mesmo. As cartas e os diários via de regra revelam múltiplos significados: cognitivo, dialógico, afetivo, memorialístico, experiencial, moral, socializante, etc. Um estudo aprofundando das correspondências e dos diários pode ser bastante revelador dos bastidores da antropologia, trazendo à tona temas e problemas nem sempre manifestos nos textos de divulgação, bem como a teia de relações institucionais e afetivas dos antropólogos; mostrando, segundo Clifford (1998) a complexidade dessas relações e a parcialidade das observações.

se retroalimentam. Por meio das cartas se trocam, de um lado, experiências, afetos, conhecimentos, conselhos, críticas, ajuda mútua, que ampliam o sentido do campo na antropologia; de outro lado, informações, indicações, solicitações, reconhecimentos, que alimentam a rede nacional e internacional de antropólogos no plano institucional. Em outras palavras, as cartas, muitas vezes são, se se pode dizer, extensões do campo; um meio através do qual se trocam informações, orientações, “diálogos” pedagógicos; um campo que não se restringe ao plano territorial, mas que se prolonga no âmbito das relações pessoais e institucionais. Somam-se às correspondências e aos diários (pessoal e de campo) as memórias, formando um rico conjunto de fonte de informações sobre o trabalho de campo, seu aprendizado e seus limites.¹³

Boas incorpora um modo de pensar, sentir e fazer antropologia que se desenvolve em torno da disciplina e do afeto, do rigor metodológico e da criatividade epistemológica e que irá marcar, de forma indelével, a antropologia moderna, afinal: “A antropologia inaugurou com Boas a noção de *Bildung* no trabalho de campo, como um envolvimento assumidamente afetivo com os sujeitos humanos estudados, e a noção de *Kultur* no sentido da definição do objeto e da demarcação do campo de estudos. Ele fez isso afirmando simultaneamente o valor afetivo da observação e o valor intelectual da percepção” (Moura, 2004, p. 272-273). Mas não foi somente no trabalho de campo que essa relação de disciplina e sensibilidade teve assento, pode-se dizer que também o espaço do museu receberá de Boas a mesma disposição.

A pedagogia dos museus

Os museus de história natural e/ou de etnografia e folclore são parte importante da memória histórica da antropologia moderna na medida em que anteciparam muitas vezes a criação dos departamentos nas universidades. Em anos recentes os antropólogos voltaram a pensar sobre a cultura material, coleções, museus, à luz de novas perspectivas. A partir de então a visão romântica do trabalho de campo como experiência individual e distante (L’Estoile,

¹³ Margaret Mead (1994) apresenta uma visão bastante crítica da formação dos antropólogos, particularmente, em relação à falta de uma pedagogia voltada para o trabalho de campo: a falta de orientação segura, o baixo aproveitamento dos diários e cadernos de campo, a crença segundo a qual cada campo é sempre o primeiro, etc.

2003) deu lugar à uma abordagem mais complexa na medida em que envolve os museus e as coleções como “prolongamentos do campo”. O resultado é o reconhecimento de um sistema de relações pessoais e institucionais no qual a etnografia, os museus, as associações de pesquisas, tomam parte na composição de uma extensa “rede” de antropólogos, nem sempre visível; diferente dos objetos dados aos olhares do público em exibição nas salas de museu.

O “museu-escola”

O grande número de museus e a diversidade das coleções históricas, artísticas e etnográficas contribuíram para que se intitulasse o século XIX como a “era dos museus”. O que explica a proliferação de adjetivos atribuídos aos museus desde então: “casa das musas”, “laboratório”, “vitrine”, “arquivo”, “museu-narrativa”, “museu-informação”, “instituição cronotópica”.¹⁴

Boas soube ver nos museus uma importante fonte de pesquisa para a formação da antropologia norte-americana. Em verdade, quando Boas migrou para os Estados Unidos levou em sua bagagem conhecimentos da museologia e da antropometria aprendidos com Adolf Bastian e Rudolf Virchow, dois dos principais protagonistas da antropologia alemã. Não demorou muito para que Boas fosse recomendado por Frederik Putnan, curador do Museu Americano de História Natural, a Morris Jesup para realizar expedição etnográfica nas costas do Pacífico Norte. A partir de 1896, Boas torna-se curador do mesmo museu e professor da Universidade de Colúmbia, em Nova York. Portanto, desde o início de sua carreira Boas estabeleceu estreita relação entre os museus, a etnografia e a universidade. Não por acaso, em carta dirigida ao presidente da Universidade de Colúmbia, Mr. Nicholas Murray Butler, em 1902, defendia a interação entre ambas: “A experiência de universidades e museus estrangeiros mostra claramente que essa cooperação só pode ser efetuada quando os funcionários da universidade são ao mesmo tempo funcionários do museu e vice-versa. Por essa razão, considero desejável que a cooperação entre a universidade e o museu seja a mais estreita possível” (Boas, 2004a, p. 352). Para

¹⁴ A propósito, o entendimento do museu como um instrumento pedagógico parece anteciper a proposta museológica contemporânea da “educação patrimonial”. São comuns as referências aos museus como instituição pedagógica.

Boas até mesmo as viagens para coleta de dados etnográficos não se resumiam às exposições dos museus, deviam possibilitar pesquisas antropológicas.

Os primeiros anos da carreira exigiram dele grande esforço no sentido de estabelecer conexões com personalidades e instituições nacionais e internacionais, a fim de lhe garantir o sucesso na antropologia que ajudava a institucionalizar. Boas via a antropologia como uma ciência a serviço do homem. Por isso, além de buscar apoio para o desenvolvimento da pesquisa antropológica visando a formação de toda uma geração de novos antropólogos profissionais, também se posicionou contra o postulado do evolucionismo, as teorias raciais, e se empenhou no acolhimento dos antropólogos europeus perseguidos pelo nazismo, sendo o caso mais conhecido o de Paul Rivet.¹⁵

Boas se envolveu em muitas ações, desde participar na criação de alguns importantes meios de divulgação, como a revista *American Anthropologist* em 1888, ou na tentativa de criação de institutos e/ou sociedades de pesquisas voltados à África, às Américas Central e do Sul e ao Extremo Oriente, a apresentar inúmeros projetos de pesquisas relacionados à vida mental dos homens, às mudanças corporais dos imigrantes, a questão racial do negro norte-americano, entre outras atividades.¹⁶ Como na França, grande parte dos trabalhos de campo, as expedições etnográficas para coleta de objetos, a formação de institutos de pesquisa, contaria com o apoio financeiro de empresários e “amigos” da ciência. Um exemplo notável das iniciativas de Boas em busca de financiamento para pesquisas é a carta dirigida ao filho do magnata ferroviário Collins Hutington em 1906, na qual se destaca:

Surge, portanto, a questão sobre o que fazer. Eu lhe delineei vários planos que estou pensando em realizar e para os quais estou trabalhando. O desenvolvimento do Departamento de Antropologia de Colúmbia é um trabalho de alguma importância, que sempre vai exigir atenção. Até agora, meu sucesso nesse trabalho foi devido em grande parte às oportunidades de cooperação com o museu e o Instituto Smithsonian. Durante os últimos sete ou oito anos, formei muitos jovens pesquisadores que agora ocupam cargos por todo o país. Sua formação foi

¹⁵ O famoso almoço no Faculty Club da Universidade de Colúmbia no qual Boas faleceu subitamente, era uma “contradátiva” de Rivet ao empenho de Boas e de Lévi-Strauss à sua migração para o México frente à ameaça nazista; ver Moura (2004).

¹⁶ Por exemplo, a sua participação na formação da antropologia no México, encabeçada pelo ex-aluno Manuel Gamio.

garantida, em grande parte, pela oportunidade que tiveram de realizar trabalho de campo por intermédio do museu e do Instituto Smithsonian, chegando depois a resultados sob minha supervisão. [...] Eu lhe falei de meus esforços para estabelecer uma escola para o estudo da América Latina, o Extremo Oriente e os domínios dos Estados Unidos. Cumprindo a promessa, anexo um resumo que submeti ao presidente Butler num primeiro estágio, o que lhe dará uma idéia do que foi feito há alguns anos. (Boas, 2004a, p. 361-362).

As ações de Boas no campo da cultura, da etnografia, da política, da arte, dos museus são antes de tudo educativas. Em especial, Boas deixou reflexões e orientações sobre os museus, desde como organizar as exposições das coleções a avaliar sua eficácia pedagógica. De acordo com Jacknis (1985), Boas define três propósitos para os museus: entretenimento, instrução e pesquisa; cada um dos quais era relacionado a um tipo de audiência: crianças e grande número de adultos menos escolarizados; professores elementares e grupo limitado de adultos mais escolarizados; por fim, estudiosos avançados; respectivamente. Boas expunha esses propósitos em carta dirigida ao presidente do Museu Americano de História Natural, Morris Jesup:

Assim como o nosso sistema escolar requer escolas secundárias e universidades – além das escolas primárias –, um grande museu deveria cumprir a função de servir àqueles que procuram uma educação mais elevada e de ajudar a treinar o professor. Os métodos educacionais da universidade, da escola secundária e da escola primária são diferentes; e assim, os métodos da exposição devem divergir, de acordo com o público ao qual dirige-se seu apelo. Adaptando toda exposição ao nível das necessidades daqueles que não têm educação, frustramos o nosso objetivo de aumentar o conhecimento das pessoas instruídas que vão ao museu em busca de informações mais especializadas. (Boas, 2004a, p. 359).

A atenção de Boas parece dividida, de um lado, entre atingir o público geral sem perder de vista a audiência específica dos estudiosos; de outro lado, organizar as exposições de maneira a ilustrar as principais características da civilização humana, porém respeitando a especificidade das coleções etnográficas. Assim, na exposição das coleções da Colúmbia Britânica, Boas propôs uma organização que visava atender a esse duplo propósito; ao dividir o *hall* em duas fileiras, o visitante então “era obrigado a ver as coleções na sua sequência natural, e mesmo se ele passasse apenas de um lado do salão seria mais

beneficiado do que quando olhasse um lado e depois o outro” (AMDA: FB/MKJ 1/11/97 apud Jacknis, 1985, p. 93, tradução nossa). Boas entendia ainda que era impossível aplicar um mesmo princípio uniformizador para todos os museus; o tamanho do museu influencia enormemente no tipo de exposição a ser organizada. Uma vez mais Jacknis é quem nos chama a atenção para a proposta de Boas, já que ela objetivava várias funções ao mesmo tempo:

Primeiramente, para o visitante geral era preparada uma curta série sinóptica, uma espécie de “cultura condensada”, apresentando os principais contornos da área cultural. O resto das coleções, dispostas geograficamente, explorava em maior profundidade temas mais especializados. Dada a escassez de espaço de armazenamento utilizável, esse plano dual efetuava uma conciliação entre a exibição didática, aberta a todos, e as áreas fechadas de armazenamento, às quais tinham acesso apenas os pesquisadores qualificados. Finalmente, a maior parte das coleções dispostas geograficamente formariam o “fundo indiferente” necessário para compensar as poucas exposições marcantes. (Jacknis, 1985, p. 93-94, tradução nossa).

Os estudos de Boas sobre percepção ajudaram-no a reconhecer que até mesmo a visão do visitante deveria ser orientada para um ponto único visando com isso evitar a confusão provocada pela multiplicidade de objetos. Não por acaso, Boas via na exibição da “vida do grupo” um modo adequado de atingir seu propósito de instrução, afinal, as cenas da vida do grupo eram sempre de uma família ou vários membros de uma tribo realizando atividades corriqueiras de confecção, produção de alimentos, etc., integradas à natureza. Ao lado das exposições, muitas vezes, eram disponibilizadas cópias de monografias que descreviam em detalhes a vida dos grupos. Contudo, as diversas limitações e disputas no campo da antropologia dos museus fez com que Boas reorientasse suas pesquisas para a universidade a partir de 1905. Muito embora os museus se mostrassem um dos principais lócus da pesquisa antropológica até os anos 1930, o afastamento de Boas no início do século XX prenunciava de certa forma o fim da “era dos museus”.

Aprender com o corpo

Talvez não seja acidental o fato de que boa parte da antropologia, em seus primórdios, tenha se desenvolvido em museus, e que museus sejam instituições

Culturais no sentido “marcado” da palavra. Pois os museus constituem o ponto de transição ou articulação lógico entre os dois principais sentidos de “cultura”: eles metaforizam espécimes e dados etnográficos, analisando-os e preservando-os, e os tornam necessários ao nosso refinamento, ainda que pertençam a uma outra cultura. (Wagner, 2010, p. 62-63).

Como observa Roy Wagner acima, os museus foram fundamentais no processo de invenção da cultura do “outro” bem como da própria cultura antropológica. Em particular, a exibição de coleções, objetos, as cenas de vida tribal, corpos, tem um significado especial, pois, ilustram toda uma mudança na forma de visibilidade em que, aos poucos, os fósseis, os crânios, vão dando lugar às formas e às técnicas corporais, o físico vai dando lugar ao cultural.

A propósito, normalmente se considera o ensaio de Mauss (2003) “As técnicas do corpo”, de 1934, um marco na antropologia do corpo. O fato é que também Boas, em muitos de seus trabalhos, confere à mente e ao corpo em suas variadas formas uma centralidade estrutural na compreensão dos fenômenos da cultura, do racismo, da hereditariedade, do nacionalismo, da educação, da arte, etc. Por definição, para Boas “os antropólogos se ocupam com problemas que dizem respeito à vida mental e física encontrada em formas variadas de sociedade, desde os tempos antigos até o presente atual, em todas as regiões do mundo. Pesquisam a forma e as funções do corpo, bem como todas as manifestações da vida mental. Assim, a antropologia é em parte um ramo da biologia, em parte um ramo das ciências da mente” (Boas, 2004a, p. 42); declarava ele em conferência de 1904.

Não é demais lembrar que, de certa forma, o corpo estava no campo das investigações de Boas desde 1881, quando então defende sua tese de doutorado em física (uma contribuição ao estudo da cor da água), intitulada *Beiträge zur Erkenntnis der Farbe des Wassers*. A preocupação de Boas com a percepção prenunciava sua atitude relativista em relação aos postulados da física kantiana. O resultado foi “um questionamento de dimensões insuspeitadas para a antropologia, que incluíam não somente a questão do olhar, mas também a da audição, do paladar, do olfato, do tato, do gosto estético e de outros domínios da vida, que são filtrados pela realidade cultural, em que uma humanidade específica é socializada”, observa Margarida Moura (2004, p. 226). Não por acaso, o artigo “On alternating sounds” (“Sobre sons alternantes”), de 1889, pode ser visto como o marco da passagem efetiva de Boas da antropologia

física à antropologia cultural. Portanto, não demorou para que Boas passasse “do olho biológico, do olho orgânico, para o olho cultural, que é um órgão educado pela tradição” (Moura, 2004, p. 226). O que provavelmente também o levou a investigar o campo das artes. Boas não chegou a abandonar alguns pressupostos da antropologia física clássica e da geografia, mas soube reinventá-los em proveito da crítica à política racial da época. Não é demais lembrar que toda essa renovação só foi possível graças o desenvolvimento etnográfico do conceito de cultura, cuja importância teórica é complementada pelo relativismo metodológico.¹⁷

Ao trazer para o centro de suas reflexões a questão da raça, Boas tornou visível o corpo em suas formas, os “tipos” com suas diferentes cores de pele, peso, tamanho, etc. Como é sabido o imaginário científico da época associava os tipos raciais ao desenvolvimento mental. Uma equação que se anunciaria já nas primeiras investigações etnográficas realizadas por ele tão logo passou a viver nos Estados Unidos. Assim a relação entre formas corporais e características mentais, ou seja, corpo e mente, já se prenuncia em seus estudos sobre os habitantes da Colúmbia Britânica, na costa do Pacífico no Canadá, em 1888. Posteriormente, Boas passa a desenvolver estudos sobre os descendentes de imigrantes europeus e africanos nos Estados Unidos. Não demorou muito para que ele concluísse quanto à impossibilidade de definir raças puras, bem como chegar à conclusão de que as diferenças corporais não se explicam somente pela hereditariedade, mas, também, pela nutrição, modos de vida, origens de classe, etc. O fato de se encontrarem diferenças na capacidade mental dos grupos não significa disposição de uns e indisposição de outros para se atingir processos civilizatórios sofisticados. Não havendo portanto um tipo mentalmente superior a outro, a diferença reside na forma de pensar. Em discurso de 1894, posteriormente reelaborado e integrado em *A mente do homem primitivo*, de 1911, Boas (1947, p. 139, tradução nossa) concluía: “É muito mais provável que o progresso se transmita por meio da educação e não que seja hereditário.”

Seus conhecimentos de antropometria lhe permitiram investigar os tipos raciais e suas respectivas formas corporais tendo, inclusive, as crianças

¹⁷ Em 1936, Boas ainda reconhecia a estreita relação entre a antropologia física e a social; ver Boas (1966a, 1966b).

como foco privilegiado de atenção.¹⁸ Boas não concebe os tipos raciais como sendo estáticos, mas como resultado dos processos de hereditariedade e do crescimento em situações ambientais e históricas específicas. Dois de seus principais estudos, *A mente do homem primitivo*, de 1911, e *Anthropology and modern life*, de 1928, este último uma espécie de atualização do primeiro, apresentam de forma detalhada e profunda a falácia do discurso racista ao mesmo tempo em que demonstram a importância da compreensão histórica das culturas na constituição do homem primitivo e/ou moderno. Em ambos os estudos ele traz inúmeros exemplos acerca das formas corporais e suas modificações ou variações decorrentes da influência do meio, da alimentação, das tradições, etc. Um exemplo que ilustra o olhar atento de Boas para hábitos e práticas, que também despertaram a atenção de Mauss em “As técnicas do corpo”, encontramos em *Cuestiones fundamentales de antropología cultural* (versão de *A mente do homem primitivo*):

Os hábitos motores são uma das manifestações mais simples da vida suscetíveis de estudo. Não conhecemos muito acerca dos hábitos motores de distintos povos, porém tem sido observado o suficiente para indicar que existem reconhecidas variações locais. As posições de descanso são uma indicação de tais hábitos. Os chineses, melanésios e alguns africanos dormem com o pescoço sobre um estreito apoio, posição quase insuportável para nós; a maioria dos povos primitivos se sentam agachados; os esquimós e muitos índios se sentam sobre os calcanhares. As alças das ferramentas indicam múltiplas formas com que se executam os movimentos. O índio atrai a faca para o corpo, o homem branco americano corta em direção oposta ao corpo. Um estudo cuidadoso do lançamento de flechas revela a quantidade de métodos diferentes difundidos em áreas continentais [...] (Boas, 1947, p. 124, tradução nossa).

Acreditamos que a arte primitiva pode ser um caminho fecundo para se apreender sua estreita relação com o corpo e, por conseguinte, com a educação. Na “Apresentação” a *Arte primitiva*, José Reginaldo Gonçalves (2015) destaca a importância das habilidades corporais em termos de “técnicas perfeitas” e “hábitos motores” que a (in)formam. Para Boas a inteligibilidade da

¹⁸ Entre 1908 e 1910, Boas atua junto à Comissão de Imigração dos Estados Unidos, que tinha sido criada para investigar os efeitos da imigração europeia sobre a constituição da população norte-americana. Nesse momento, as escolas e as crianças estavam entre os sujeitos/objetos de investigação.

arte é possível na medida em que a mesma se objetifica em determinada forma e a forma resulta de sofisticadas habilidades “técnicas perfeitas”. O prazer estético da arte é a combinação dessas habilidades técnicas com o senso de simetria, ritmo, regularidade e o estilo que permite as variações dentro da forma, sendo a permanência de um padrão artístico o resultado dos “hábitos motores” fixos de um povo que se prende a certas técnicas. Sem pretender um jogo de palavras, a arte é um metacomentário sobre a “arte de usar o corpo” e, nesse sentido, expressa uma pedagogia. A arte, como a alma, está indissolivelmente ligada ao corpo. E o caminho mais curto dessa indissolubilidade entre o físico e o simbólico é a cultura e a educação. Portanto, a cultura e a educação passam antes pelo corpo, pelos sentidos, do que pelo desenvolvimento do intelecto, como pensa a civilização ocidental. O que nos leva, agora, ao tema da educação.

A cultura e a educação

Não é preciso voltarmos ao tempo homérico para descobrirmos a estreita relação entre a educação e a cultura na *paideia* grega, sistema voltado para o “cultivo”, o “cuidado”, a “preparação das crianças para o mundo”. Dando um salto na história, já no início do século XIX encontramos Fichte proferindo seus *Discursos à nação alemã*; e neles, o romântico e idealista pensador alemão via na educação um dos principais elementos de organização da *Kultur*. Os românticos, ao se voltarem para o folclore, o autêntico, o primitivo, a tradição, etc., acabam reclamando também o fenômeno da educação. Será em meio ao clima de reação ao Iluminismo (universal) e de valorização do *Volksgeist* (“espírito da nação”) que Boas irá descobrir sua vocação de antropólogo interessando-se pelo estudo das culturas. Mas, diferentemente de outros temas e problemas abordados por Boas, a educação não é menos importante, porém é menos visível; mesmo que esparsas e pontuais suas referências sobre a educação são bastante fecundas.

Os grilhões da tradição

Em 1938, fazendo uma espécie de balanço de sua trajetória intelectual, Boas reconhecia que “toda a minha perspectiva de vida social é determinada

pela seguinte questão: como podemos reconhecer os grilhões que a tradição nos impôs? Pois, quando os reconhecemos, somos também capazes de rompê-los” (Boas, 2004a, p. 64). Atento aos “grilhões da tradição”, Boas percebe que o caminho para se atingir a compreensão dessa estrutura é pela via histórica. De certa forma, essa percepção seria informada pelo próprio contexto histórico no qual estava inserido.

Ao migrar para os Estados Unidos, Boas leva em sua bagagem intelectual forte influência do Romantismo alemão que, como se sabe, estava ligado a uma concepção de ciência cuja base era de natureza compreensiva (*Verstehen*). A epistemologia de Dilthey, a sociologia compreensiva de Max Weber, o historicismo de Von Humboldt, são alguns expoentes dessa ciência do espírito que então se desenvolvia em contraposição ao Iluminismo francês de tendência universalista. Não por acaso, no Romantismo a história, a cultura e a educação ganham atenção especial dos intelectuais (cientistas e artistas), pois estes estavam interessados em apreender o *Volksgeist* (“espírito do povo”). Em outras palavras, os significados de história, cultura e educação devem ser visto à luz do processo de formação da nação alemã.

A concepção de cultura na formulação de Boas é o resultado da combinação dos sentidos de *Kultur* e *Bildung*, ou seja, um misto de criação da mente com sensibilidades do coração.¹⁹ Nesse sentido, a publicação em 1911 de *A mente do homem primitivo* representou a consolidação dessa combinação, afinal, naquele momento Boas oferecia uma concepção etnográfica de cultura na qual os seres humanos não eram mais compreendidos à luz dos determinismos biológico, geográfico e/ou psicológico, mas como “a totalidade de reações e atividades mentais e físicas que caracterizam a conduta dos indivíduos componentes de um grupo social, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, aos membros de seu próprio grupo e de cada indivíduo consigo mesmo” (Boas, 1947, p. 155, tradução nossa). Entendida como totalidade, a cultura era também vista como singular, ou seja, cada cultura é um todo mais ou menos coerente e integrado com uma história singular se comparada a outras culturas. Perspectiva que fundamenta seu relativismo cultural, cujo sentido expressa uma atitude metodológica, não uma

¹⁹ Segundo Moura (2004) o Romantismo alemão contribuiu para o desenvolvimento do conceito de cultura em Boas a partir dos sentidos de *Zivilisation*, *Kultur* e *Bildung*. Essa tríade apresenta certa afinidade com os sentidos da cultura na proposição de Sapir acerca do autêntico e do espúrio.

formulação moral ou juízo de valor. A importância da história na compreensão de uma cultura, Boas a apresenta já em seu famoso texto sobre “As limitações do método comparativo” de 1896. Mais do que uma crítica ao evolucionismo, Boas (2004b, p. 33-34) apresentava um programa de pesquisa a ser desenvolvido no campo da antropologia tendo em vista seu relativismo metodológico:

O estudo detalhado de costumes em sua relação com a cultura total da tribo que os pratica, em conexão com uma investigação de sua distribuição geográfica entre tribos vizinhas, propicia-nos quase sempre um meio de determinar com considerável precisão as causas históricas que levaram à formação dos costumes em questão e os processos psicológicos que atuaram em seu desenvolvimento. Os resultados das investigações conduzidas por esse método podem ser tripliques. Elas podem revelar as condições ambientais que criaram ou modificaram os elementos culturais; esclarecer fatores psicológicos que atuaram na configuração da cultura; ou nos mostrar os efeitos que as conexões históricas tiveram sobre o desenvolvimento da cultura.

Portanto, a antropologia cultural de Boas estabelece estreita relação com a história entendida como processo apreendido no fluxo da vida social, ou seja, a história para Boas é sempre a história viva. Essa perspectiva sincrônica da história só é obtida com a realização da etnografia junto à cultura em foco, pois “a partir dos dados da etnologia, aprendemos que não só nossa capacidade e conhecimento, mas também a maneira e os modos de nossos sentimentos e pensamentos resultam de nossa educação como indivíduos e de nossa história como povo” (Boas, 2004a, p. 97). Margarida Moura (2004, p. 213) usa uma bela imagem para descrever essa perspectiva ao dizer que

o material observado em campo deve ser registrado em manuscritos que terão de ser verdadeiros filmes – e não fotografias – das culturas. Esta nuance explicativa é básica, já que Boas estava sempre descrevendo a cultura *in motion*, isto é, em movimento [...] A história que está à mão e que deve ser entendida e registrada como tal é a história viva, imediatamente captada pelo pesquisador e imediatamente vivida pelo povo estudado.

Sem dúvida nenhuma não só as teorias desenvolvidas no âmbito do Romantismo alemão, mas também o ambiente cultural no qual o próprio Boas foi protagonista ajudam a entender sua concepção de história e de cultura e, por conseguinte, de educação.

O intenso fluxo de imigrantes para as Américas em fins do século XIX e início do século XX, de certa forma, daria o tom da dinâmica cultural captada por Boas em seus estudos antropológicos sobre as modificações corporais, os tipos raciais (em sentido próximo ao dos tipos ideais weberianos), a educação das crianças, enfim, a complexa relação entre a cultura e a raça. Os Estados Unidos das primeiras décadas do século XX parece viver um momento dramático com os rumos da civilização; de um lado, o deslumbramento provocado pelo desenvolvimento urbano-industrial do país, de outro, os imensos problemas produzidos por esse mesmo surto desenvolvimentista relacionados à imigração, às condições de trabalho, à criminalidade, ensino público infantil, etc. Como se sabe, não demorou para que a sociologia e a antropologia ganhassem enorme visibilidade a partir da Escola de Chicago ao tratarem de temas e problemas urbanos.²⁰

A educação se afigura como objeto de políticas públicas e de grande preocupação para os cientistas sociais da época. Traçando um panorama geral da antropologia e educação nos Estados Unidos, Spindler mostra como as conversas realizadas entre essas duas áreas são marcadas pela presença de Boas. Sua obra, suas práticas pedagógicas e as pesquisas etnográficas constituem fontes constantes de inspiração e consulta para diversos investigadores.²¹

O pragmatismo norte-americano parece ter orientado em grande medida o estilo das ciências sociais que se desenvolveram nos Estados Unidos desde então. Para além dos esforços de guerra, quando os antropólogos são convocados a desenvolverem estudos para o governo, muitos diziam, em defesa da democracia, da liberdade e da paz, a antropologia era portadora de um espírito pragmático. Os estudos antropológicos de Mead sobre a infância, a adolescência e a educação são reveladores de sua preocupação com a organização da cultura. Para ela, “a educação desempenha uma importância

²⁰ Os estudos sobre gangues juvenis, criminalidade, exploração do trabalho feminino e infantil ganharam a atenção dos sociólogos e antropólogos de Chicago, muitos dos quais tiveram enorme papel na formação de redes e no desenvolvimento de pesquisas e metodologias inovadoras, como é o caso de Annie Marion MacLean; ver Dauder (2008).

²¹ George D. Spindler (2012), em artigo sobre uma visão geral da antropologia e educação nos Estados Unidos, destaca, dentre os antropólogos que se inspiraram fortemente no pensamento boasiano para fornecer valiosas contribuições à pesquisa e aos processos educacionais naquele país, Mead, Linton, Coleman, Benedict e Kluckhohn.

antropológica com dupla funcionalidade, de um lado, como chave metodológica para se penetrar na cultura e na personalidade de uma sociedade; do outro lado, como instrumento de ‘engenharia social’ a serviço da construção do ‘caráter nacional’ americano” (Rocha, 2012, p. 51). Mas todo esse quadro estaria incompleto se não se fizesse aqui referência àquele que, sem dúvida nenhuma, representou na história moderna da educação papel de referência ímpar nos Estados Unidos. O filósofo, psicólogo e pedagogo John Dewey irá desenvolver uma série de estudos e de experiências que visa unir a teoria e a prática, a escola e a comunidade, fazendo da educação o principal instrumento de progresso e reforma social.²²

Passadas quase duas décadas desde a primeira edição de *A mente do homem primitivo*, Boas traz a público em 1928, *Anthropology and modern life*, espécie de atualização daquele. Na apresentação Ruth Bunzel destacava: “Se algumas das ideias desenvolvidas neles parecem agora autoevidentes é porque elas se tornaram parte do nosso pensamento corrente” (Boas, 1986, p. 10, tradução nossa). Por certo, Boas ajudou a consolidar um conjunto de conceitos, temas e objetos que desde então fazem parte do ofício do antropólogo; como também ajudou a reafirmar o valor pedagógico da própria antropologia na busca por uma sociedade mais democrática, livre e igualitária. Assim, aplicada à educação, a antropologia deveria permitir uma melhor compreensão dos mecanismos de reprodução da vida social e conseqüente possibilidade de romper com os grilhões da tradição, visando promover a mudança cultural, ou melhor, a reforma social com fins ao controle dos rumos que a sociedade deseja instaurar. No capítulo dedicado à educação Boas (1986, p. 184, tradução nossa) lembra que a

antropologia lança luz sobre o problema da educação de maneira inteiramente diferente. Temos discutido antes as causas que fazem a estabilidade cultural e descobrimos que as ações automáticas baseadas nos hábitos da primeira infância são as mais estáveis. Quanto mais firmes os hábitos incutidos nas crianças, menos eles estarão sujeitos ao raciocínio, e mais forte é o apelo emocional deles. Se desejamos educar as crianças para a ação de massa irracional, devemos cultivar

²² A filosofia educacional de Dewey parece estar em fina sintonia com a do romântico iluminista Jean-Jacques Rousseau em *Emílio*, tendo em vista o objetivo de educar para a liberdade, o que implica a capacidade, segundo Anísio Teixeira, do sujeito se educar por intermédio de suas experiências vividas inteligentemente; ver Westbrook et al. (2010).

tradicionais hábitos de jogos de ação e pensamento. Se desejamos educá-las para a liberdade intelectual e emocional, cuidados devem ser tomados para que nenhuma ação irracional seja mantida como habitual e que envolva uma séria luta na tentativa de lançá-la fora.

Aos poucos a criança passa a ser reconhecida como sujeito portador de qualidade cultural e desenvolvimento psíquico-intelectual singular, ora pelos psicólogos, ora pelos pedagogos, ora pelos sociólogos e antropólogos. Assim é que Jean Piaget, Henri Wallon, Levy Vygostky, Walter Benjamin, Margaret Mead, entre outros, trazem a criança para o centro da vida social do início do século XX. Pode-se dizer que “o mundo pós-1ª Guerra conheceu a expansão do sistema de ensino, as mudanças na estrutura familiar, a redução da mortalidade infantil, o que contribuiu significativamente para a mudança de percepção e sensibilidade em relação à infância nas sociedades contemporâneas” (Rocha, 2011, p. 102). Mas não se evitou uma gramática reducionista da educação, criança e escola, impedindo muitas vezes que outras formas de educação formal e informal fossem notadas até pouco tempo atrás.

A educação e a criança

Curiosamente, no exato momento em que a educação e a criança passam a despertar o interesse particular dos pedagogos e psicólogos, a “recém-nascida” antropologia moderna não deixava de prestar atenção em ambas, mesmo que de maneira indireta.

De um modo geral, apesar de toda a importância que a educação e a criança adquirem na virada do século XIX para o XX, o tema e o objeto encontram muita resistência da parte de intelectuais e cientistas que não viam com bons olhos a sua introdução nas universidades. Como observa Warde (2014, p. 248) acerca do *child study* desenvolvido e coordenado por Stanley Hall, primeiro na Universidade Clark, depois no Teachers College na Universidade de Colúmbia,

foram duros os embates que envolveram a introdução nos meios universitários norte-americanos dos estudos da educação e da infância. Por razões diversas, educação e criança eram tidas como assunto feminino, portanto, menores. Dar lugar a eles seria dar entrada na universidade à mulher e suas questões.

De fato, essas considerações de Warde vão ao encontro da observação de Fournier sobre o fato de a presença das mulheres na antropologia estar relacionado à sua condição marginal à época.²³

Stanley Hall foi pioneiro no estudo da criança e da educação no campo da psicologia, sendo responsável pela institucionalização da Nova Psicologia e defensor de um novo campo de conhecimento: *child study*. Warde aponta ainda a estreita relação que se estabeleceu entre o *child study* e a antropologia. Aproximação que se inicia desde cedo, tão logo Boas chega aos Estados Unidos vai para a Universidade Clark e lá se aproxima de Stanley Hall.

Mas, o que efetivamente possibilitou a aproximação de Boas ao tema da educação e das crianças foi, de um lado, o reconhecimento de que a antropologia ao estudar as características físicas da humanidade não se limitou aos adultos, também se dedicou a apreender o crescimento e desenvolvimento das crianças; de outro lado, o fato de que o tema da imigração e seus desdobramentos em termos das mudanças nas formas corporais tornou-se o *Leitmotiv* para discutir o problema da raça. Assim, seus estudos sobre os descendentes de imigrantes revelam, entre outras coisas, que os hábitos motores são determinados culturalmente e não se devem à herança genética, haja vista, por exemplo, o desaparecimento de certa gestualidade dos italianos e hebreus nascidos na América. Ou então, dizia Boas (2004a, p. 276), “deve-se admitir de imediato que as diferenças no uso dos músculos durante a infância, continuadas mais tarde, resultam em diferenças de estrutura. Portanto, essas diferenças não devem ser consideradas características raciais, mas culturais.” Não havendo diferenças na capacidade mental dos indivíduos (primitivos ou modernos), a diferença na maneira de pensar resulta da cultura e da educação, lembra Pereira (2011).

Em “Changes in bodily form of descendants of immigrants”, de 1911-1913, Boas sintetiza muito de seus argumentos apresentados em *A mente do homem primitivo* e, posteriormente, em *Anthropology of modern life* a partir de seus estudos antropométricos das características dos imigrantes e seus descendentes. Em verdade, grande parte das observações de Boas sobre a educação está relacionada ao estudo das variações das formas corporais dos imigrantes e de seus filhos nascidos na América. A importância desses estudos visava

²³ Fournier, referindo-se às alunas de Mauss, observa que a presença de mulheres na antropologia deve-se ao fato de a antropologia à época ser uma “disciplina marginal”, e por isso mesmo aberta (Grossi; Motta; Cavignac, 2006, p. 328).

apreender os padrões de desenvolvimento, intelectual e físico, das crianças e adolescentes objetivando melhor projeção do desenvolvimento dos mesmos, tanto do ponto de vista intelectual quanto físico, por exemplo, poder de atenção, resistência física, propensão à fadiga, etc., eram nesse momento revelados de acordo com o grupo social. Nesses estudos, Boas não perdia de vista as influências do meio ambiente, das classes sociais, da nutrição, do esporte, etc., e, dentre as inúmeras instituições consideradas importantes para integrarem as pesquisas (por exemplo, conselhos de saúde, Associação Cristã dos Moços, hospitais, reformatórios, etc.), a escola ocupa um lugar privilegiado. Para o antropólogo a pesquisa antropológica devia se ocupar de apreender os significados e os conhecimentos que as crianças de diferentes idades portam com fins à formulação de métodos educacionais. Tais métodos deveriam, também, considerar as diferenças de sexo, diferenças étnicas e diferença de condições ambientais, negando determinismos biológicos e geográficos nos processos de formação da criança (Hoges, 2012). Em seu discurso na Associação Americana para o Progresso da Ciência, em 1894, ele chega a dizer que “as escolas de nosso país, particularmente as das grandes cidades, fornecem um imenso campo para pesquisa dessa natureza” (Boas, 2004a, p. 290). Em 1928, Boas ratificava o propósito desses estudos quando observava que “particularmente no sistema educacional de uma grande cidade, o conhecimento obtido é útil no planejamento do currículo geral” (Boas, 1986, p. 177, tradução nossa).

Para Boas o conhecimento sobre a educação e a criança deveria possibilitar uma organização da cultura em benefício da sociedade moderna e democrática.²⁴ Nesse caso, a antropologia não pode abrir mão do que os antepassados ensinam, através do estudo da história, bem como das sociedades primitivas e/ou tradicionais. Assim, no Congresso Internacional de Arte e Ciência de 1904, em St. Louis, Boas (2004a, p. 57) advertia que sem os ensinamentos de outras culturas “ficamos impedidos de fazer uma crítica objetiva de nosso próprio trabalho”. Sem dúvida alguma, a obra de Boas nos ajuda a aprofundar e ampliar o significado da educação, mas como ele mesmo disse há mais de cem anos acerca da antropologia, “o trabalho sólido ainda está todo à nossa frente” (Boas, 2004b, p. 39).

²⁴ Pode-se lembrar aqui sua crítica publicada em *The Nation*, acerca do cerceamento da liberdade nas universidades. Boas (2004a) combate não só o controle dos conselhos diretores, dos departamentos universitários e os interesses pessoais dos professores, afinal a necessidade da ordem administrativa não devia ser confundida com eficiência pedagógica.

Referências

ALMEIDA, M. A etnografia em tempos de guerra – contextos temporais e nacionais do objeto da antropologia. In: PEIXOTO, F.; PONTES, H.; SCHWARCZ, L. (Org.). *Antropologias, histórias, experiências*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 61-77.

BENEDICT, R. *An anthropologist at work writings of Ruth Benedict*. Edited with an introduction by Margaret Mead. Cambridge: Riverside Press, 1959.

BOAS, F. *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Lautaro, 1947.

BOAS, F. Changes in bodily form of descendents of immigrants. In: BOAS, F. *Race, language and culture*. Toronto: Free Press Paperback, 1966a. p. 60-75.

BOAS, F. The relation between physical and social anthropology. In: BOAS, F. *Race, language and culture*. Toronto: Free Press Paperback, 1966b. p. 172-175.

BOAS, F. *Anthropology and modern life*. 3rd. ed. New York: Dover, 1986.

BOAS, F. *A formação da antropologia americana 1883-1911*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2004a.

BOAS, F. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

DAUDER, S. Annie Marion MacLean – “madre de la etnografia contemporanea” y pionera en la sociologia por correspondência. *Athenea Digital*, Madrid, n. 13, p. 237-246, 2008.

DIAZ, B. Carta e diário no século XIX – influências e confluências. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 2, p. 233-240, 2014.

ELIAS, N. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GEERTZ, C. *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós, 1997.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GOLDMAN, M.; NEIBURG, F. Da nação ao império – a guerra e os estudos do “caráter nacional”. In: L’ESTOILE, B; NEIBURG, F; SIGAUD, L. (Org.). *Antropologia, impérios e estados nacionais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002. p. 187-217.
- GONÇALVES, J. R. Apresentação. In: BOAS, F. *Arte primitiva*. Rio de Janeiro: Mauad, 2015. p. V-XX.
- GONÇALVES, M. A. A reeducação do antropólogo – a pedagogia da antropologia. In: TOSTA, S.; ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 149-164.
- GROSSI, M.; MOTTA, A.; CAVIGNAC, J. (Org.). *Antropologia francesa no século XX*. Recife: Função Joaquim Nabuco: Massangana, 2006.
- HOGES, D. (Ed.). *The anthropology of education: classic readings*. 2nd ed. San Diego: Cognella, 2012.
- JACKNIS, I. Franz Boas and exhibits – on the limitations of the museum method of anthropology. In: STOCKING Jr., G. (Ed.). *Objects and others: essays on museums and material culture*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985. p. 75-111. (History of Anthropology, v. 3).
- KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002.
- L’ESTOILE, B. “O arquivo total da humanidade” – utopia enciclopédica e divisão do trabalho na etnologia francesa. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 20, p. 265-302, 2003.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

MAUSS SEGUNDO SUAS ALUNAS. Direção: Carmen Rial e Miriam Grossi, 2002. Produção: Núcleo de Antropologia Audiovisual e Estudos da Imagem/ Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. 46 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4_bsGMv1Ns8&list=PL8F11E6C353A6E367>. Acesso em: 20 set. 2016.

MEAD, M. *Experiencias personales y cientificas de una antropóloga*. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

MOURA, M. *Nascimento da antropologia cultural: a obra de Franz Boas*. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, R. C. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPq, 1988.

PEREIRA, J. C. Educação e cultura no pensamento de Franz Boas. *Ponto-e-vírgula*, São Paulo, v. 10, p. 101-118, 2011.

ROCHA, G. *Mauss e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, G. Aprendendo com o outro – Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. (Org.). *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 41-68.

SPINDLER, G. D. Anthropology and education: an overview. In: HODGES, D. (Ed.) *The anthropology of education: classic readings*. 2nd. ed. San Diego: Cognella, 2012. p. 21-41.

STOCKING Jr., G. The ethnographic sensibility of the 1920s and the dualism of the anthropological tradition. In: STOCKING Jr, G. (Ed.). *Romantic motives: essays on anthropological sensibility*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1989. p. 208-276. (*History of Anthropology*, v. 6).

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

WARDE, M. G. Stanley Hall e o Child study – Estados Unidos de fins de século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 243-270, 2014.

WESTBROOK, R. et al. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massagana, 2010.

Recebido em: 28/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017