

A ANTROPOLOGIA E OS DILEMAS DA EDUCAÇÃO

I. Margaret Mead e a Educação. II. A África convida a pensar sobre a Educação. III. Repensando a Educação.

Silvia Maria Schmuziger de Carvalho *
Oswaldo Martins Ravagnani **
Najla Lauand ***

PERSPECTIVAS/17

CARVALHO, S.M.S. ; RAVAGNANI, O.M. ; LAUAND, N. A Antropologia e os dilemas da Educação. *Perspectivas*, São Paulo, 3: 29-50, 1980.

RESUMO: Tentativa de avaliação da contribuição que o estudo de outras culturas pode oferecer para se repensar a Educação na sociedade moderna, a Educação no Brasil de hoje. Revisão crítica da obra de Margaret Mead, como representando a maior contribuição da Antropologia americana voltada para o estudo das relações entre Educação, Cultura e Personalidade. Os dilemas da Educação na África, a partir de um conto de Munanairi. Algumas considerações sobre os pontos fundamentais a serem repensados e o significado de "tradição".

UNITERMOS: Antropologia; educação; Margaret Mead e sua obra. "Tradição" na África e no Brasil.

I. MARGARET MEAD E A EDUCAÇÃO

Podem os estudos antropológicos contribuir para esclarecer e recolocar sob novos enfoques a problemática angustiante da educação na sociedade moderna ocidental?

Claro que sim. Assim como o podem a Psicologia, a Sociologia e outras Ciências Humanas, embora o fato da Ciência Antropológica lidar há mais tempo, tradicionalmente, com outras cultu-

ras que não a nossa, privilegie possivelmente a contribuição dela neste campo.

Margaret Mead (****) sempre procurou utilizar seus conhecimentos de outras culturas para formular considerações críticas sobre a cultura e civilização ocidental, e apontar novas possibilidades e soluções.

Via na observação do processo educativo e na análise das transformações que ocorrem na criança e em relação a ela, desde a primeira infância até a ma-

* Professor Livre Docente do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do Instituto de Letras Ciências Sociais e Educação — Campus de Araraquara, UNESP.

** Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação — Campus de Araraquara, UNESP.

*** Professor Assistente Doutor do Departamento de Linguística do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação — Campus de Araraquara, UNESP.

**** É muito vasta a obra de M. Mead. Na 2.^a edição de (8) constam 58 títulos de obras suas. E ela não parou de escrever até sua morte, ocorrida recentemente.

turidade, a melhor maneira de se estudar uma cultura.

E é nesta perspectiva que sempre orientou suas observações entre povos "primitivos", estabelecendo a seguir paralelos entre as culturas estudadas e a cultura ocidental ou, mais particularmente, a cultura norte-americana.

Em 1924 voltava de Samoa, onde estivera durante 9 meses. Dois anos depois começou a escrever seu primeiro livro, publicado em 1928 com o título *Coming of age in Samoa*. Neste livro estuda os problemas da adolescência em Samoa. Em suas conclusões tece considerações sobre as diferenças entre a menina samoana e a norte-americana.

Mead ficou impressionada com a homogeneidade da cultura nativa, homogeneidade essa que, observa ela, resulta numa sociedade sem conflitos, enquanto a norte-americana, heterogênea, apresentava tantos conflitos, frustrações, neuroses, desentendimentos, etc. (*). No entanto diz que 'nos hallamos frente a una encrucijada y debemos decidirnos a avanzar hacia una heterogeneidad más ordenada, o retirarnos asustados hacia un padrón único que desperdiciará nueve décimos de las potencialidades de la especie humana para que podamos gozar una seguridad demasiado cara. Tenemos oportunidad de concebir, y empezar a construir sobre la base de tal concepción, un mundo que será tan nuevo, por la ordenada interacción de los múltiples dones del hombre, como lo es el actual por la utilización tecnológica de los recursos físicos' (4:27).

De seu estudo sobre os samoanos concluiu que "la adolescência no es necesariamente un período de tension y

conmoción, sino que las condiciones culturales la hacen así..." (4:241). Entretanto esta era a situação do adolescente de sua sociedade. Ao analisá-la descobre duas causas principais: presença de normas antagônicas e a crença de que cada indivíduo deve realizar suas escolhas e que estas lhe são de vital importância, como seleção de emprego, futura profissão, marido ou esposa, partido político, etc. E estas escolhas devem ser feitas muito cedo, sem que tenham sido preparados para fazê-los com liberdade. A família quase sempre impõe suas idéias ao adolescente, ou pressionando-os através da concessão de dinheiro, caindo por terra esta autoridade quando obtém a independência econômica (4:245-6), ou por pressões emocionais, ameaçando-os de perderem sua simpatia e apoio caso sigam outros ideais (4:248).

Preocupada com esses problemas Mead procura uma maneira de educar os jovens tentando reduzir seus problemas e ao mesmo tempo preservando sua individualidade, baseada no que aprendera em Samoa. Assim, escreveu que "es necesario orientar todos nuestros esfuerzos educativos a adiestrar a nuestros niños para las elecciones que deberan abordar. La educación, en el hogar aún más que en la escuela, en vez de constituir la defensa especial de um régimen, una tentativa desesperada por formar un hábito mental particular, que resista todas las influencias exteriores, debe ser una preparación para esas mismas influencias. Tal educación debe prestar mucha mayor atención de la que hasta ahora se ha concedido a la higiene men-

(*) "Si tomamos cinco sociedades como datos en todo el problema de la homogeneidad contra la heterogeneidad, de los modelos únicos para todos contra una tolerancia cultural de la diversidad, o qué descubrimos? Cuando una sociedad es homogénea, los conflictos, las confusiones de una sociedad heterogénea están ausentes." (4:24)

tal y física. La niña, para poder escoger sensatamente, debe ser sana mental y corporalmente, . . . Mas importante aún resulta el que esta niña del futuro posea un espíritu amplio . . . Debe enseñarse a las niñas *como* pensar, no *qué* pensar . . . Debe enseñarseles que se los cuales es chos caminos, ninguno de los cuales es obliagtorio en sí, y que solamente a ellas cabe la responsabilidad de elegir . . . pagamos harto caro por la nuestra heterogénea y rapidamente cambiante (civilización) . . . En tal lista de precios, debemos contar nuestros beneficios cuidadosamente . . . y en primer lugar consideremos esta posibilidad de elección, . . . (4:251-2)

Mesmo sete anos mais tarde (*Sex and temperament in three primitive societies* (*)), esta contribuição crítica é ainda bastante formal e tímida. Em 1935 (por ocasião da primeira edição do livro), Mead sentia naturalmente sua própria cultura, ou melhor, a civilização norte-americana a que pertencia, como revolucionária e libertadora (**). Percebendo claramente o mecanismo através do qual a sociedade molda a personalidade de seus membros, ela vê na sociedade americana a inversão de certos padrões tradicionais europeus. Ela fala desta sociedade com um misto de entusiasmo pela democracia, no estilo de “O pequeno Lord”, e de crítica à ambigüidade da situação americana, que ela opõe à

rigidez dos programas fascista e comunista, o primeiro como padronizador da “personalidade de homens e mulheres como claramente contrastantes, complementares e opostos” (15:295), o segundo não reconhecendo “qualquer distinção na personalidade aprovada de ambos os sexos” (15:295).

“Uma civilização . . ., aconselha ela, poderia *evitar de guiar-se* por categorias como idade ou sexo, raça ou posição hereditária numa linha familiar e, em vez de especializar a personalidade ao longo de linhas tão simples, reconhecer, treinar e dar lugar a muitos talentos temperamentais diferentes. Poderia construir sobre as diferentes potencialidades que ela tenta agora artificialmente extirpar em algumas crianças e criar em outras” (15:301).

E conclui:

“Se quisermos alcançar uma cultura mais rica em valores contrastantes, cumpre reconhecer toda a gama das potencialidades humanas e tecer assim uma estrutura social menos arbitrária, na qual cada dote humano diferente encontrará um lugar adequado” (15:303).

O prefácio à edição de 1950 nos mostra a mesma atitude otimista e, em 1963, o entusiasmo da autora é um reflexo das recentes conquistas espaciais,

(*) É provavelmente a obra de M. Mead mais conhecida no Brasil.

(**) “Por ser o condicionamento social o determinante, foi possível à América, sem um plano consciente, mas nem por isso menos seguro, inverter, em parte, a tradição européia da dominação masculina e preparar uma geração de mulheres que regulam suas vidas pelos padrões de suas professoras e de suas mães agressivas e orientadoras. Seus irmãos andam aos tropeços numa vã tentativa de preservar o mito da dominação masculina numa sociedade onde as moças passaram a considerar este predomínio como seu direito natural.” (15:293-4). Revolucionárias também são, para a época, as próprias observações da antropóloga, denunciando como falsa a opinião geralmente aceita de que o temperamento estaria ligado ao sexo, sendo consequentemente inato.

com encantadora ingenuidade (*).

Num livro anterior, *Growing up in New Guinea*, (**) Margaret Mead traça um curioso paralelo entre a sociedade Manus e a dos Estados Unidos:

“Igual que en este país” (E.U.A.), “no se ha pasado en Manus de la etapa primaria de ganarse la vida a la menos inmediata de vivir la vida como una arte. Igual que en los Estados Unidos, se respecta el trabajo y se juzga el hombre según su habilidad y su éxito económico. El soñador que se aparta de las tareas de la pesca o del mercado y que por consiguiente sólo puede hacer una pobre exhibición en la próxima fiesta, es despreciado por inepto. Los manus no tienen artistas, pero, a semejanza de los norteamericanos, compran los artefactos de sus vecinos, pues son más ricos que éstos. Conceden poca importancia a las artes del ocio, a la conversación, al relato de leyendas, a la música, a la danza, a la amistad y al amor. La conversación tiene un propósito determinado, los relatos son breves y muy poco estilizados, el canto es para los momentos de aburrimiento, la danza sirve para celebrar convenios

mercantiles, la amistad se emplea para el comercio y no se conoce prácticamente nada que signifique hacer el amor. El hombre ideal de Manus no tiene ocio; se halla siempre en actividad, tratando de convertir en diez sartaş de conchas monetarias las cinco que tiene en su poder.” (11:13).

A autora chega a mostrar desapontamento por não encontrar entre as crianças nativas os jogos e fantasias que caracterizam a criança civilizada:

“Ese grupo de niños tiene plena libertad para jugar durante todo el día; pero desgraciadamente para los teorizadores, sus juegos son semejantes a los de pequeños perrillos o gatitos. No contando con la ayuda de las ricas sugerencias que los niños de otras sociedades reciben en sus juegos de la admirada tradición de los adultos, viven una infancia estúpida, desprovista de interés, retozando alegremente hasta quedar agotados, para echarse luego y permanecer inertes, sin aliento, hasta descansar lo suficiente para volver a retozar.” (11:13)

Sempre influenciada pela psicologia (***) e expoente da escola americana da cultura e personalidade, a antro-

(*) “Desde que este livro foi escrito, passamos a considerar-nos, tão seriamente quanto possível, uma espécie de criaturas vivas, num universo que pode conter outras espécies de criaturas vivas, talvez mais inteligentes do que nós. Essa possibilidade acrescenta novo sabor à exploração de nossas próprias potencialidades — como membros de uma espécie, incumbida de preservar um mundo ameaçado. Cada diferença é preciosa e deve ser cuidada com carinho.” (Em fevereiro de 1962, o primeiro “astronauta” americano, John Glenn, revidava as façanhas russas do ano anterior, realizadas por Gágarin e Titov.)

(**) Usamos a versão castelhana (11). Margaret Mead estudou os Manus (ilhas do Grande Almirantado) logo depois de seu trabalho de campo em Samoa.

(***) Veja-se, na referida obra, o apêndice “El método etnológico em la Psicología Social” (11:175-182).

póloga continua a buscar modelos ou contra-modelos "primitivos" para os processos educacionais de seu tempo e de sua sociedade:

"... teorias que sirven de base a la creación de planes educacionales y de escuelas de psicología." (11:178).

Assim, num exaustivo trabalho publicado em 1937 (7), procura avaliar as tendências cooperativas, competitivas e individualistas de 13 sociedades (Manus, Kwakiutl, Ifugao, Bachiga, Ojibwa, Eskimó, Arapesh, Maori, Dakota, Bathonga, Zuni, Samoa e Iroquesa), visando uma classificação das mesmas (p.461). Tenta apanhar num sumário (p.497 e segs.) os principais determinantes referentes ao "desenvolvimento do ego" e à "segurança", responsáveis pela formação do caráter nessas sociedades. As conclusões principais deste levantamento, à p.511, são:

"There is a correspondence between: a major emphasis upon competition, a social structure which depends upon the initiative of the individual, a valuation of property for individual ends, a single scale of success, and a strong development of the ego. There is a correspondence between: a major emphasis upon cooperation, a social structure which does not depend upon individual ini-

ciative or the exercise of power over persons, a faith in an ordered universe, weak emphasis upon rising in status, and a high degree of security for the individual."

Observe-se que as sociedades comparadas representam culturas que estão em maior ou menor contato com a civilização, além de possuírem economias diferentes, baseadas em gêneros de vida diferentes. Percebe-se que a antropóloga pretende deduzir, a partir de uma maior ou menor ênfase dada à competição (em oposição à cooperação) — e como se esta ênfase fosse uma decisão consciente dos membros da tribo — outras características da sociedade. Encontramos aí, portanto, novamente, a pressuposição de que é a educação que conduz a essas diferenças e que pode, portanto, alterá-las.

Mead parece prever, num artigo sobre a educação em Bali (6) onde fez trabalhos de campo em 1936-39, a importância que assumiria o psicodrama como terapia moderna, ao observar como o teatro permite à criança balinesa, reprimida a ponto de nunca reagir, segundo a autora, um meio de expansão, por transferência, de seus impulsos agressivos (*).

Em plena guerra (1942) publica *And keep your powder dry*, defendendo com muita veemência, frente ao mito ariano, o ideal anti-racista (**).

(*) "But day after day, as the child is prevented from fighting, he sees magnificent battles on the stage, and the children are part of the crowd that streams down to the river bank to duck some character in the play. He sees the elder brother — who must always be deferred to the real life — insulted, tricked, defeated, in the theater. When his mother teases him in the eerie, disassociated manner of a witch, the child can also watch the witch in the play... (6:44).

(**) "Just because we repute with all our strengths the ideas that man's manners or his moral, or his IQ, or his capacity for democratic behavior, might be limited by race..."

É a defesa da democracia, a condenação do nazismo. E é óbvio que a exaltação da democracia, nesse ano mesmo em que o conflito se estendia, era feita com todo o fervor de uma americana que se declara acima de tudo uma cidadã responsável perante sua sociedade (*), compartilhado com a América (do Norte) a responsabilidade de — nada mais, nada menos — “reorganizar” o mundo de após guerra.

Aliás, o etnocentrismo da antropologia é tão grande que ela imagina a democracia americana como uma forma rara e única de governo, suprema criação de um povo que, se não for salva, talvez nunca mais floresça à face da Terra (**).

Na análise que ela faz da cultura americana, ou melhor, da “estrutura do caráter americano”, enfatiza particularmente os valores da liberdade e do sucesso aberto a todos, a crença geral de que todos nasceram iguais, e de que existe uma estreita conexão entre virtude e sucesso.

Não questiona muito o abismo que separa ideal de real e nem percebe que o bem-estar geral do povo americano se fez, como em todas as terras colonizadas, no mínimo, às custas dos povos nativos vencidos e despojados.

E, contudo, percebe que, neste modo de vida em que o “sucesso” (***) é o objetivo permanente, ele é obtido estabelecendo uma “pecking order” e que uma maneira alternativa para “subir” consiste simplesmente em arranjar alguém que seja considerado inferior (mais pobre, negro, estrangeiro, etc.) (****).

No que diz respeito à educação, isto significa a valorização tão só do futuro, do que é novo. Do professor americano o aluno não espera a transmissão das tradições, do conhecimento acumulado das gerações, mas a fórmula para vencer na vida.

E Mead não acrescenta o óbvio: não se trata de educação, trata-se de preparo técnico para a luta individualizada em que vencerá o mais esperto, o mais hábil em passar os outros para trás *****.

(*) Ela mesma confessa que, ao analisar a própria cultura, lhe é difícil manter a mesma imparcialidade (um mínimo de envolvimento pessoal) com que estuda culturas primitivas (5:4), pois “we are our culture” (5:21).

(**) Vale até a pena transcrever.

“But once let the light of freedom be put out all over the world, and there is no guarantee that it would ever spontaneously burst into lovely light again. Democracy is an invention, like fire and language and marriage. We have no record of the thousand small, unnoted circumstances and usages which fathered it; we have no proof that it would necessarily ever appear on the face of the earth again.” (5:191-2).

(***) A essência mesma do puritanismo: “God prospered the good man.” (5:195).

(****) Parece também que o americano nega suas origens (de imigrante, todo ele sendo terceira geração, “third generation”, como ela mesma observa) e que, a medida em que galga posições, reproduz os ideais aristocráticos e “snobes” da velha aristocracia, justamente contestados pela ideologia democrática, na origem.

***** Como não existe já outro ideal a não ser este sucesso, para os que fracassam sobre a vergonha, o sentimento de frustração que — diz Margaret Mead — marcou toda uma geração de pais americanos quando da depressão de 1929 (5:199). E Mead não percebe que a tão decantada liberdade, a liberdade americana é, em última instância, a mais vil dependência, a dependência de um status econômico que se conquista no “vale-tudo”, numa luta desigual.

Também em *Cultural patterns and technical change* (trata-se de um manual preparado pela World Federation for Mental Health — Federação Mundial para a Saúde Mental), Margareth Mead se preocupa em apontar a responsabilidade de *educar* os outros povos, ensiná-los as técnicas modernas, hábitos de higiene profiláticos (a começar do hábito de ferver a água), tudo isso, naturalmente — ela o crê possível — preservando-se a integridade cultural daqueles entre os quais se introduz as mudanças:

“Education is needed in all these areas to cope with and repair the destruction already introduced; and beyond this, to make it possible for the people, *if they choose*, to take their place in the community of nations, and to take advantage of the progress of science and technology in improving their standard of living” (10:253).

Como se vê, Mead ainda acredita, no fundo, na superioridade do Homem Ocidental, colocando-o, não só como modelo a ser seguido por uma humanidade saída da 2a. Guerra Mundial, mas também como orientador desta humanidade que ela supõe, inclusive, capaz de fazer “sua escolha” de acordo com o que ela mesma, Margareth Mead, pensa.

Em toda a sua obra, na realidade, transparece, a esperança de se mudar o mundo, salvar o mundo, aperfeiçoar a democracia, repensando a educação.

Assim, em *Macho e fêmea — um estudo dos sexos num mundo em trans-*

formação, publicado em 1949, faz uma comparação da sociedade norte-americana com as sete culturas que estudou nas ilhas do Pacífico, quanto à herança física e às experiências sexuais comuns entre homens e mulheres. Sempre voltada para a educação, analisa todo o ciclo de vida do norte-americano, da concepção ao casamento, tentando explicar seus papéis sexuais relacionando-os à experiência infantil. Responsabiliza os pais por obrigarem seus filhos e filhas a se adaptarem a padrões dentro dos quais sofriam e se encontravam pouco à vontade. Afirma que cada família é um caso e que cada pessoa tem uma experiência de vida própria, daí a ênfase que coloca na liberdade plena de cada indivíduo. Insiste mais uma vez no prejuízo da sociedade quando distribui seus papéis segundo a categoria sexual(*). Pensa que: “Uma vez que é impossível afirmar ser tão importante aproveitar os dotes femininos e torná-los úteis a ambos os sexos de forma transmissível, como foi possível aos dotes masculinos construir uma civilização baseada neles, estamos em condições de enriquecer nossa sociedade” (13:287) (**). Continua deste modo coerente com seu ponto de vista de 15 anos atrás em *Sexo e Temperamento*. Mead vê outra vez na educação uma das maneiras de corrigir as distorções, formando uma juventude plena, não comprometida com a atual distribuição dos papéis sociais, em que cada indivíduo desabroche segundo suas tendências e

(*) “Quando uma atividade, na qual ambos poderiam contribuir — e provavelmente todas as atividades complexas aqui se enquadram — está limitada a um sexo, perde-se uma rica qualidade diferente para esta atividade. Uma vez que uma atividade complexa é definida como pertencente a um sexo, a entrada do outro torna-se difícil e comprometedor”. (13:281).

(**) Nesta mesma página volta a salientar que “Podemos construir uma sociedade inteira, usando tanto os dotes específicos de um sexo quanto aqueles compartilhados por ambos — usando os dotes de toda a humanidade”.

maneiras de ser (*). No prefácio à edição Apollo de 1967, passados 18 anos, a autora reconhece que houve grandes mudanças na sociedade norte-americana e diz: "Tudo isto tem repercussão na relação homem-mulher. O homem está sendo cada vez mais atraído para as funções domésticas e é possível que seus novos penteados e roupas sejam uma rebelião contra a domesticidade (ou contra a guerra). As mulheres estão sendo compelidas para o mundo do trabalho e para uma competição cada vez mais agressiva por companheiros... É possível que em meio a todas estas mudanças, a individualidade volte a ter uma chance de aparecer. E homens e mulheres possam voltar a pensar em si próprios como pessoas primeiramente, e como membros de um sexo secundariamente" (13:7).

Tendo voltado às ilhas do Grande Almirantado em 1953, Mead publica *New lives for old* (**), em que observa as transformações que ocorreram entre os Manus, desde 1928. Segundo a antropóloga, esta sociedade estava reagindo de forma altamente satisfatória frente à rápida aculturação.

No entanto, Mead confessa que ela mesma já não tem mais o otimismo de 1929, a fé de que o fracasso de uma geração possa ser facilmente compensado, num segundo momento, pelas gerações novas.

A "descontinuidade" que marca a civilização, da experiência na escola ao "ingresso" efetivo na vida (contraste este que encontra um paralelo na vida dos Manus, como ela já observara em 1929), é agora analisada com mais profundidade. Observa que as potencialidades despertadas pela educação são passivas e inúteis sem um ambiente cultural em que possam florescer.

É bem a possibilidade de realização plena, a longo prazo, do espírito de comunidade, a condição que deixa de se reproduzir com o advento do capitalismo. A cultura manus de 1929 revela já então transformações devidas à situação de contato com os civilizados, e outras, muito mais profundas e transtornantes, devidas às imposições da própria administração colonial (entre estas, o fim das guerras entre as aldeias).

Mead lamenta justamente que os sentimentos tão generosos, comunais, que os Manus têm oportunidade de desenvolver quando crianças, não se mantenham no mundo dos adultos, em que se busca uma sobrevivência em termos de acumulação individual e egoísta (**).

Todas as críticas que se seguem, no texto, à administração americana, são acompanhadas de observações cautelosas de que os mesmos erros se encontrarão também cometidos no Leste. Ela chega mesmo a sugerir que maus exemplos de

(*) "Nessa visão das possibilidades de que a educação infantil num sistema educacional benigno possa eliminar grande parte dos distúrbios e maus funcionamentos encontrados no mundo moderno deve ser temperado com exigências profundas de métodos culturalmente adaptados para conciliar e atender as discrepâncias biológicas". (13:13).

(**) Finda a 2a. guerra mundial, o interesse dos EUA pelas ilhas do Pacífico, arrebatadas ao expansionismo japonês, torna-se naturalmente maior ainda.

*** Curiosa é a observação que a antropóloga faz, em nota de rodapé (14:154-155), a respeito da alteração referente à expressão "comunal sentiments": "In the original this word read "communistic" where I used the term in its old descriptive sense before it had politically loaded".

desertores comunistas poderiam induzir a erros na política externa americana (*).

Não consegue formular, contudo, a partir daí, nenhuma crítica mais abrangente. Não percebe que o espírito de competição, do individualismo, são a própria essência do sistema capitalista. À medida em que este se implanta e se desenvolve, mais se fortalece o espírito competitivo e individualista.

Poucos anos mais tarde, num apêndice a uma re-edição de *Cooperation and competition among primitive peoples* ("Appraisal 1961"), a terminologia usada revela a permanência da forte influência da psicanálise nos trabalhos de Mead. Comenta o ressurgimento de uma linha evolucionista, macrocultural, na Antropologia, com os enfoques de White e Steward. Estes não privilegiam os estudos de personalidade, alegando não se tratar de uma variável relevante do estudo da mudança cultural, o que Mead naturalmente contesta. Ante o ressurgimento, nos Estados Unidos, de certos estudos anacrônicos, pretendendo encontrar determinantes genéticos para padrões de conduta(**), é evidente que os trabalhos de Mead e da escola "personalidade e cultura" continuam atuais e importantes, pelo simples fato de partirem da velha premissa democrática do "todos nascem iguais".

Continuities in cultural evolution inclui a análise de um movimento messiânico entre os Manus (ilhas do Grande Almirantado). Mead havia feito um estudo da personalidade do líder Paliau, em 1954.

Final, os estudos de aculturação levaram os antropólogos americanos a uma retomada do enfoque diacrônico e, conseqüentemente, a estudos neo-evolucionistas.

O livro é uma tentativa de avaliar o significado da evolução cultural, sua direcionalidade, as condições de "participação consciente no processo evolucionário". Para Mead, é ainda uma tarefa dos E.U.A., como líder do mundo ocidental, "livre", encontrar a forma adequada de dirigir essa evolução, que ela, aliás, não restringe tão somente ao cultural.

Ela que, em 1942, apresentava e defendia, como um dos ideais máximos da cultura americana, a crença de que todos nascemos iguais, e que é, portanto, a educação recebida que nos torna diferentes, preocupa-se agora com a formação de elites, quase nos moldes da "science-fiction", elites que seriam encarregadas de ordenar e resguardar tudo o que a humanidade realizou em matéria de conhecimento, pensamento, tecnologia e ciência em geral, para o caso da catástrofe final (***) .

(*) "In turn, there is a persistent danger that, spawned from the experiences of psychological warfare which were developed during World War II, tutored and advised in method by deserters from the communist apparatus, we may adopt some of the same devices for examples, offering the world health, education, and technical assistance, not because we have a system within which we are willing to share all members of the human race, but because it will provide us with allies against our enemies". (14:456-7).

(**) That the problem is still a lively one is attested to by the recent claims of such an eminent biologist as H.J. Muller, that traits like cooperativeness are genetically determined, a claim which flies in the face of our available cultural evidence on the extent to which such behavior is dependent upon socio-cultural forms". (7:525).

(***) "The task would have to be carried out by clusters of men and women with fertile and imaginative minds, different kinds of competency and experience, drawn from the humanities as well as from the physical, biological, and social sciences, working in cooperative situations, including field stations in various parts of the world." (8:289).

Em 1969, na Conferência de Houston, sobre a Ética na Medicina e a Tecnologia, embora abordando fundamentalmente temas médicos, como o aborto e os transplantes de coração, Mead volta a insistir no problema educacional. Mas já não se refletem em suas palavras a ingênua sugestão de que a cultura americana ou a civilização ocidental se poderia tornar mais rica se admitisse uma gama maior de “talentos temperamentais” ou uma liberdade maior de expressão do corpo.

Agora se trata de algo muito mais sério. Trata-se de constatar a falência total da própria educação americana e ocidental: “Podemos educar a los jóvenes de nuestros días que están preocupados por la Bomba y su significado. No saben nada acerca de la Bomba y lo que ella significa porque no conocen nada al respecto. Tienen miedo de volar en pedazos porque eso es todo lo que les han enseñado. No se les enseña nada acerca del cambio que tuvo lugar en la responsabilidad del hombre hacia el mundo cuando apareció la Bomba. No se les dice que, por primera vez en la historia, contamos con la posibilidad de evitar la guerra. Solamente se les está enseñando algo que es absolutamente contemporáneo, sin mencionar el pasado para nada. . . . Creo que todo lo que sabemos hasta este momento acerca de la evolución humana sugiere que la capacidad del hombre para elegir, para decir que un camino es correcto y otro no, es un aspecto esencial de la naturaleza humana y de su participación en el proceso de la evolución. Esto no significa que haya que expresarlo en términos religiosos. Se lo podría expresar en términos biológicos. El contenido cambia, pero creo que la creencia fundamental de que algunas cosas están bien y otras están mal y la posibilidad y capacidad

de aprender esta diferencia y de enseñarla — son algo que, a la luz de lo que sabemos hasta este momento acerca de la evolución humana, podemos considerar como intrínseco a la raza humana. Ustedes saben que cada vez que hay una revuelta, los jóvenes nos preguntan: — Que papel juega la conciencia?..” (12)

Um ciclo de conferências subordinadas ao tema “Man and nature”, também de 1969, resultou em um livro publicado pela primeira vez no ano seguinte. Nele Margareth Mead recoloca e aprofunda o problema da necessidade de uma conscientização urgente que possa evitar o apocalipse nuclear: “No basta ningún programa espurio que prometa la evasión mediante la conquista espacial, ninguna doctrina acerca de un Dios que destruiría a los muchos para salvar los pocos, ninguna persistencia del optimismo ciego. El profeta que omite plantear una alternativa viable y sin embargo predica la hecatombe, forma parte de la trampa que postula. No sólo nos muestra prisioneros de una espantosa trampa de factura humana o de factura divina, de la cual no hay escapatoria, sino que también debemos oír día por medio los discursos en los que describe cómo la trampa se cierra inexorablemente. La raza humana, tal como está criada, educada y ubicada actualmente, no es capaz de escuchar semejantes profecías. De modo que algunos individuos bailan y otros se inmolan como teas humanas; algunos consumen drogas y ciertos artistas vuelcan su creatividad en series de manchas distribuidas al azar sobre un fondo blanco. Es posible que los que están preocupados sean muy pocos, y que por su número reducido no puedan adoptar las medidas necesarias para salvarnos. A menos que haya una dotación suficiente

de estes homens, estamos condenados" (9:27).

Após este breve apanhado das teses principais de M. Mead, gostaríamos de abordar alguns aspectos que, a nosso ver, ela não explorou como poderia ter explorado.

Inicialmente, uma referência a um aspecto da educação que se poderia chamar de técnico. Outro aspecto é o do conceito de infância.

O problema de como se aprende nas sociedades "primitivas" possivelmente não foi por ela enfatizado porque as diferenças certamente lhe pareceram óbvias demais: necessariamente, na sociedade complexa, há de aparecer um hiato entre ensino e ação, teoria e prática. No entanto, na situação atual, estocamos conhecimentos técnicos e acumulamos teorias sem ao menos saber se algum dia elas serão postas em prática, transformadas em ação.

Nas sociedades tribais a educação informal se manifesta nas atitudes do cotidiano, mais talvez do que na exposição verbal, nas palavras ditas com a finalidade explícita de educar. O modelo é a sociedade vivente e convivendo é que se aprende a viver nela. Não que as palavras não tenham importância. Mas elas não se antecedem no tempo à espera de aplicações futuras.

A criança nativa que muito cedo é obrigada a distinguir toda uma complicada terminologia de parentesco, está apreendendo ao mesmo tempo os direitos e deveres que já são dela e que já está observando. Saberá a quem pode pedir comida, com quem pode contar espontaneamente, com quem deverá desde logo unir seus esforços. Quando crescer e se tornar um membro plenamente pro-

ditivo de seu grupo, ainda se servirá desse mesmo sistema de referências para se orientar nas novas experiências.

"Ao menino Arapesh ensinam os pais: — Quando você viajar, em qualquer casa onde houver uma irmã da mãe, ou do pai, ou prima ou sobrinha por afinidade, aí poderá dormir com segurança. . ." (15:68, 114).

A língua contém, além disso, termos que correspondem antes a uma situação de idade do que a categorias de parentesco, o que permite a ampliação do mundo de relações na comunidade para além dos vínculos estabelecidos pelo parentesco.

Assim, entre os Manus, Margaret Mead observou que "los adultos suelen interpelar a las niñas con el nombre de "Ina" y a los niños con el de "Ina" o de "Papu". Los pequeños repiten "Ina" o "Papu" según el caso, estableciendo relaciones de reciprocidad que no están incluidas en el sistema de parentesco" (11:32).

A terminologia de parentesco é, pois, um sistema de orientação e de integração do indivíduo na comunidade. Não é, contudo, o único, ainda que possa ser o mais importante.

Aprender fazendo, parece ser, mais comumente, o método empregado pelas sociedades simples, para transformar crianças em membros responsáveis. Assim, Margaret Mead observa entre os Manus:

"En realidad no se les enseña a nadar. Los más pequeños imitan a sus hermanos un poco mayores, y después de forcejar y de andar a los tumbos en una profundidad de agua que les llega hasta la cintura, se lanzan a braccar por su cuenta. La firmeza de las piernas, en tierra, coincide con el dominio de la natación" (11:27)

É como se a vivência antecedesse a instrução e as palavras só servissem, *a posteriori*, para interiorizá-la melhor. Na realidade, experiências e palavras são concomitantes, se completam (*).

O mais curioso é que, comparando-se nossa sociedade atual às sociedades simples, parece haver uma inversão de concepções com referência ao período da infância.

A ausência de brincadeiras, de jogos, entre as crianças, que Mead estranhou em Manua, não parece se restringir tão somente a esse povo nativo. Relativamente escassos são também os brinquedos e jogos apontados pelos etnólogos entre crianças indígenas brasileiras.

Bonequinhos de barro, chamadas Licocós entre os Karajás (2), ou brinquedos de madeira, aparecem em algumas tribos (**). Quanto a brincadeiras específicas de crianças, poucas são registradas (1). Nimuendajú descreve uma brincadeira chamada "Ladrões de jurumum" entre os Xerente (17) e Theodor Koch-Grünberg registrou entre os Tukano, como brinquedos de crianças, o pião (popóa) e a matraca de cascas de sementes vazias (3:274). É comum também, e não só entre nossos indígenas, o jogo de figuras feitas com fios estendidos entre os dedos das mãos, o mesmo que Margaret Mead encontrou entre os Manus sem lhe ter dado destaque (11:23).

Mas, se a indiazinha começa, desde cedo, a tomar conta dos irmãozinhos, tem ela necessidade de bonecas? Se o menino luta ritualmente com seus pares,

se treina já aos 3-4 anos, com arco e flecha por ele mesmo confeccionados, se as crianças nadam nos rios e lagos (se, como em Manua, impulsionam seus minúsculos barcos e exploram as lagunas e ilhotas, em aventuras reais que as nossas crianças só veem em filmes), se vão buscar frutos no mato pululante de sons e de vida, a que atividades lúcidas diferentes elas deveriam ainda se dedicar?

Na história de nossa própria sociedade ocidental, as crianças camponesas não conheciam muitos brinquedos e isto não queria dizer que, em condições pré-capitalistas, tinham uma infância "estúpida" ou triste.

A infância como período distinto, especialmente voltado, em parte para uma aprendizagem escolar e, completamente, para atividades lúdicas, só começa a se destacar para a nobreza, a partir do século XIV. Amplia-se para um número maior de crianças com a ascensão da burguesia, principalmente durante o século XIX (19), ao mesmo tempo que, para a população urbana pobre surge uma infância explorada e miserável que Dickens tão bem retratou.

II. ÁFRICA CONVIDA A PENSAR SOBRE EDUCAÇÃO

Num artigo sobre os ensinamentos das escolas iniciáticas dos Bantu, Jacqueline Roumeguère-Eberhard (18) nos mostra como, entre os Venda (e outros povos da área bantu) se concebe a infância. Trata-se de um período em que as crianças aprendem a ver as coisas "co-

(*) Em Bali, M. Mead observa algo semelhante: "Verbal directions are meager; children learn from the feel of other people's bodies..." (6:43).

(***) Na verdade, parece que em algumas tribos sua adoção se deve a contatos com a população neo-brasileira.

mo elas são”, e este nível *elementar* (*) de conhecimento superficial ou “leve” é exatamente o único conhecimento acessível — assim dizem os Bantu — ao homem branco.

Enquanto as nossas classes média e alta idealizam o período da infância como uma vivência de lindas fantasias, a infância da criança na cultura bantu tradicional é a vivência real. Naturalmente, antes da ocidentalização da vida, a criança não precisava recorrer a programas de televisão e a sofisticados livros didáticos para saber que a vivência do real pode ser tão ou mais maravilhosa que outra qualquer.

É durante as longas cerimônias pubertárias que rapazes e moças bantu aprendem os valores sociais dos conhecimentos que já adquiriram, como técnicas da atividade cotidiana (**): aprendem porque são importantes para o *bem-estar e a sobrevivência do grupo como um todo, no presente e no futuro*. Este é o conhecimento das leis (milayo) e nele se espelha uma verdadeira Antropologia social nativa (***). O nível mais alto da iniciação bantu, que pode ser definido como de compreensão filosófica do Homem e da Natureza, busca respostas para questões de certa forma análogas às formuladas pela própria Antropologia filosófica (****).

O que acontece, em vez disso, na nossa sociedade atual? O mundo do real

é tão desequilibrado, tão pouco humano que, nas classes média e alta se tenta proteger a criança contra o exterior, na casa e nas escolas, através de mitos e fantasias cuja realização ela não verá ao se tornar adulta. Estas fantasias se despedaçam, assim mesmo, ao menor contato com a realidade envolvente (até através da televisão dentro do refúgio domiciliar), muito antes de se atingir a puberdade. A criança das classes desprotegidas e que, como a criança “primitiva” e camponesa medieval, vive o mundo do real, vive-o como ele realmente é, entre nós: injusto, cruel, desequilibrado. Os evadidos da Febem simplesmente reproduzem a violência do mundo dos adultos.

Nas escolas, há muito tempo que se nota a indecisão de se saber o que ensinar. Deve-se simplesmente ensinar técnicas, manter as crianças ocupadas, finalmente profissionalizá-las? Ou deve-se, apesar de tudo, optar ainda (como se já nem valesse mais a pena . . .) por um conhecimento das Humanidades para que — numa ocasional e rara conjuntura futura — algum dia as novas gerações consigam descobrir soluções para um mundo a beira do abismo?

Parece que dilemas semelhantes enfrentaram as nações africanas que, há pouco, obtiveram sua independência política.

(*) Grifo nosso. Não vai aqui nenhum menosprezo ao conhecimento científico ocidental, mas é sempre bom lembrar que uma atitude mais humilde de nossa parte se torna cada vez mais urgente.

(**) O menino já sabe atirar com o arco, abater uma árvore, seguir os rastros dos animais; a menina já sabe pilar o grão, buscar água, carregando a vasilha sobre a cabeça, cultivar o campo. Para os Venda, contudo, a criança ainda não sabe *verdadeiramente*: está apenas ensaiando.

(***) É o conhecimento chamado de “inteligente”, “esclarecido”. Nas escolas de puberdade, aprende-se a “significação” do que se faz.

(****) É o conhecimento profundo chamado “o saber verdadeiro” “ku tiva” resultado de uma reflexão dialética sobre o Homem e o Universo.

A escola da missão, e, em seguida, um sistema educacional mecanicamente transplantado da Europa substituíram o ensinamento tradicional das escolas pubertárias e das associações religiosas nativas.

Com o novo sistema de ensino, impuseram-se os valores do "progresso", da modernização e, através deles, alimentando as desigualdades sociais, a sujeição econômica, mais fortalecida ainda na fase neo-colonialista, com a independência política.

A preocupação da burguesia européia com educação, acenando às gerações novas com diplomas de profissões liberais, com a possibilidade destas virem a constituir uma elite de "white collars", naturalmente tem como contrapartida a desvalorização do trabalho agrícola e braçal. Estes ficam relegados, em muitas regiões até o século passado, aos escravos e, depois à mão-de-obra nativa semi-escrava e à população pobre em geral, dos bolsões pouco capitalizados.

"Civilizar-se", "receber educação", passa a ser sinônimo de repúdio à vida camponesa, deixando o caminho livre para a penetração da empresa capitalista moderna.

E, quando finalmente se desfaz a miragem de um mundo em que o trabalho "indigno" seria feito tão somente pela máquina, quando os diplomas já não dão mais emprego, o que fazer?

Esta indagação é o tema de um conto de Munanairi publicado em *Présence Africaine*:

AS SEMENTES VIVAS

Um pai tinha três filhos. Desejava dar-lhes uma boa educação que pudes-

se prepará-los para o mundo moderno no qual iriam viver.

Para o primeiro, contratou um preceptor vindo de um país bastante industrializado, de tradições pedagógicas antigas. Este, tendo percebido que seu aluno tinha dificuldade em seguir seu raciocínio, que era o de um estrangeiro, concluiu que o rapaz não era inteligente e se restringiu então a fazê-lo decorar os textos dos manuais, sem saber se ele os compreendia. Naturalmente, era bastante civilizado para fazer uso de uma palmatória; empregou, contudo, ainda outro método, igualmente eficaz. Prometeu ao menino que lhe concederia um belo diploma que testemunharia sua instrução. Pois não deixava deter seus receios de que a instrução do aluno passasse despercebida, de modo que um diploma seria uma útil confirmação de seu trabalho.

Finalmente, o rapaz não se contentou em obter o diploma, copiou também a indumentária de seu preceptor e, às vezes para completar, carregava um grande guarda-chuva preto.

Mas então achou que possuía muita instrução para ajudar seu pai nos simples trabalhos da roça e se foi para a cidade. Lá, teve a surpresa de descobrir que seu diploma era insuficiente para lhe conseguir um bom emprego de escritório. Encontrou também centenas de rapazes que, como ele, estavam munidos do mesmo diploma, mas não haviam conseguido emprego.

O pai, homem ponderado, não ficou satisfeito com a instrução que havia recebido seu primeiro filho. Sabia que seu país devia a maior parte de suas riquezas àqueles que, nas fazendas e nas minas, trabalhavam duramente. "Que acontecerá", pensava ele, "se todos os

filhos deste país obtiverem diplomas, adotarem para se vestir uma moda estrangeira, e fugirem para as cidades?”

Por isso decidiu enviar seu segundo filho para uma escola de agricultura, onde aprenderia modernos métodos de criação de animais e de cultivo. Este filho não teve, portanto, a sorte de estudar, de obter um diploma, de aprender a trajar-se segundo a “moda” européia. Trabalhou, contudo, na escola de agricultura, e aí aprendeu como cultivar melhor o café e como conseguir maior produção de leite. Quando terminou seus estudos, foi contratado por uma companhia que vendia material agrícola aos cultivadores. Ficou contente por ter encontrado um bom emprego nessa firma estrangeira, mas seu pai lastimou que não o ajudasse mais nos serviços da roça.

“Que deverei fazer para que meu terceiro filho tenha vontade de permanecer em casa e de melhorar a vida em nossa aldeia?” perguntou a seus amigos. “Se todo o resultado da instrução é tão somente ensinar a nossos filhos a buscar o êxito pessoal, sem jamais se preocuparem com a prosperidade da comunidade, podemos perder todas as nossas esperanças de que nosso país algum dia progrida. Quando nossos antepassados viviam em tribos, a ajuda mútua ocupava um grande lugar na vida. Não havia, então, mendigos e ninguém roubava o que fosse dos seus!”

Um dia, um sábio oriundo de uma aldeia vizinha explicou ao referido pai: — “Não é uma cabeça cheia de conhecimentos que decide a conduta da vida de um homem; é a sua maneira de ser, suas crenças, suas esperanças, seus receios. Antigamente tínhamos os feiticeiros e os maus espíritos. Esses temores

afetavam a maior parte de nossas palavras e nossos atos. Em nossos dias, temos medo de não estarmos atualizados. Esforçamo-nos em copiar os estrangeiros mas, enquanto não tivermos mais fé em nós mesmos, não saberemos distinguir o que é bom do que é mau. Copiaremos dos outros de preferência as más coisas ao invés das boas. Que tipo de comunidade construiremos assim?”

“Tuas idéias são penetrantes. Queres encarregar-te da educação de meu terceiro filho?”, perguntou o pai.

“Sou incapaz de encher teu filho de conhecimentos e de muní-lo de um diploma para ingressar na vida. E, se eu fosse capaz disso, eu não o faria; mas contentar-me-ia com despertar nele profundos anseios e um espírito criador.”

“Faze como te aprouver. Quero que tuas convicções sejam as de meu filho”, respondeu o pai entusiasmado.

“Jamais”, exclamou o sábio, “tentarei fazer uma pessoa partilhar de minhas convicções. Isto seria destruir seu espírito, moldá-lo como um oleiro molda a argila. Formando as pessoas desta maneira, nós lhes damos uma alma de escravo, qualquer que seja o mérito das idéias das quais nós os tornamos escravos. A liberdade não tem nada a ver com a independência política. A liberdade é uma maneira de “viver”.

“Mas então, se ninguém exerce controle sobre mim, eu sou livre, não é?”, perguntou, curioso, o pai.

“Tu tens tua terra e a exploras como te apraz; declaraste, contudo, que gostarias que um filho teu te ajudasse a fazê-la prosperar. Desejarias também ver teus filhos contribuírem para a prosperidade da aldeia. Se fosses livre, terias dito: posso fazer tudo isto sozinho. É somen-

te quando se tem a certeza íntima de possuir ou de poder conhecer o que é necessário para que a vida seja tal qual se deseja, sem ser obrigado a aprender coisa alguma dos outros, que se pode dizer que se é realmente livre. Quando pensares por ti mesmo, quando não mais absorveres com avidez todas as idéias dos outros, quando fores incapaz de rejeitar idéias de outros simplesmente porque não te agradam, e souberes examinar cada idéia com um espírito aberto, julgando-a segundo o melhor sistema de referência que conheças, retirando dela o que ela oferece de aproveitável para tua vida, então, e somente então, começarás a ser verdadeiramente livre.”

‘Eis aí algo bem difícil’, replicou pensativamente o pai. ‘Há muitas coisas de que não estou seguro. Quando eu era estudante, meus professores me ensinavam que todas as pessoas de nosso povo tinham modos de pensar e de agir errados e atrasados. Não sei mais o que devo crer nem a que santo recorrer’.

‘Eu sei’, respondeu o sábio, sonhador. ‘Desse mal sofre a nossa gente. Estamos perdidos entre dois mundos. Nosso mundo de outrora está deslocado. Ele não está de acordo com a vida atual que muda rapidamente demais; os sistemas e os modos de vida estrangeiros não correspondem de maneira alguma às nossas necessidades. De certa maneira, estamos perdidos na noite, sem que a lua ou as estrelas possam nos guiar numa direção que tivéssemos escolhido livremente, sem sabermos que direção seguir. Se desejares que eu me ocupe da educação de teu filho, eu o ajudarei a encontrar o caminho que seguirá em sua vida. Não lhe indicarei meu caminho, mas ajuda-lo-ei a descobrir o que convier à sua natureza, o que o levará a desenvolver o melhor de si mesmo e a

viver segundo suas convicções mais elevadas.”

O sábio incumbiu-se, então, da educação do terceiro filho. Não recorreu nem à palmatória, nem aos exames. Começou por contar ao menino casos relativos à história de sua tribo, aventuras apaixonantes e belas lendas. O rapaz descobriu, admirado, quanto se orgulhava da coragem e da sabedoria de seus antepassados. O sábio ensinou ao menino que muitas ervas e remédios empregados pelos seus, tinham sido adotados pelos médicos de países industrializados. Ele o ensinou a fabricar uma flauta de bambu e a tirar dela música, assim como faziam os antigos. Como o menino começasse a pensar que descendia da maior tribo de toda a África, seu preceptor pôs-se a lhe falar da grandeza das outras tribos. O menino sentiu-se orgulhoso de pertencer ao conjunto dos povos africanos de culturas diversas.

Quando o menino começou a pensar que os Africanos eram muito superiores a todos os outros povos, o sábio narrou-lhe as histórias dos povos da Europa e da Ásia. Pouco a pouco, o menino compreendeu que todas as tribos, todas as comunidades possuem sua grandeza peculiar. Quando começamos a crer na grandeza dos outros, ganhamos em sabedoria e em profundidade, pois à nossa própria força juntamos a dos outros.

Um dia, o rapaz formulou esta queixa: ‘Gosto de tuas histórias. Elas me dão vontade de compreender o mundo inteiro e de simpatizar com ele. Somente, não posso me lembrar de todos os fatos. Sem eles, como poderei ter instrução? Preciso anotá-los.’

‘Não te atormentes, meu jovem. Quando enterras na terra uma semente ela cresce, mesmo se não deixas um marca no lugar onde a plantaste. Se eu se-

meio em ti sementes vivas, elas germinarão. Se estiverem mortas, todas as notas, todas as marcas do mundo, de nada te adiantarão. Muitos alunos armazenam fatos, para passar nos exames e os esquecem logo depois. É o que se chama — erradamente — instrução, em certos países.”

O sábio pediu ao pai um pequeno pedaço de terra e, com a ajuda do filho, ele o semeou. Estudaram os livros em que estavam consignados os novos métodos de cultura, e fizeram experiências com mais e menos sombra, com água e esterco. Observaram todas as transformações, o desenvolvimento de suas plantas, e tomaram notas a respeito. O menino aprendeu a medir com precisão, a fazer gráficos e a utilizar a aritmética para estabelecer comparações. Quanto mais observava, mais se admirava de constatar quantas coisas lhe haviam escapado, no seu ambiente costumeiro. Com o pequeno pedaço de terra, o menino começou a pensar de maneira científica, a se disciplinar no exame das coisas, a criticá-las e a analisá-las.

Graças às descobertas que o sábio o fez realizar, percebeu que poderia conhecer, decifrando os mecanismos secretos da vida que o cercava, aventuras tão apaixonantes quanto as que conheceria percorrendo o mundo. As proezas arquitetônicas das formigas, a vida comunitária das abelhas, e a maneira como as coisas na natureza agem umas sobre as outras — plantas, climas, terra, animais e homens — tudo isso representava o mesmo que viagens a reinos desconhecidos.

Quando o menino descobriu as maravilhas e o mistério da natureza, e da comovente beleza desta, passou a fazer sua arte e sua música, ele começou a visualizar o passado, através dos grandes sábios de diversos países.

Um dia, chegou aos ouvidos deles a notícia de que uma viúva que possuía três filhos e vivia numa aldeia vizinha, havia recusado se casar, segundo o costume, com o irmão mais novo de seu falecido marido. Ela quase não recebia ajuda de seus vizinhos. No dia seguinte, ao nascer do sol, o sábio e o aluno se puseram em marcha, em direção ao sítio dela, munidos de enxadões e sementes, pois estava na época de semear. No terceiro dia, duas novas pessoas chegaram para ajudar. À noitinha, o sábio e o menino foram convidados a partilhar da refeição na aldeia. Terminada a ceia, o sábio se pôs a narrar histórias sobre o passado de suas tribos; contou como seus antepassados haviam socorrido a todas as pessoas na necessidade, mesmo aos que não respeitavam os costumes.

Antes que ele tivesse acabado a segunda história, um dos mais prósperos agricultores exclamou: “Vou ajudar a viúva a explorar sua terra até que seus filhos estejam na idade de fazê-lo. Já é tempo de fazermos renascer o que há de bom nas nossas tradições. Do contrário ficaremos cada vez mais fracos. Este hábito de esperar que estrangeiro e governo resolvam nossos problemas, impede nosso desenvolvimento.”

III. REPENSANDO A EDUCAÇÃO

Nas sociedades “primitivas” a solidariedade se estende pela rede do parentesco, de tal forma que, no final das contas, a aldeia inteira é abrangida (ou por laços de sangue ou por alianças). O termo “parente” refere-se, assim, a um número muito maior de pessoas que na nossa concepção ocidental.

Contudo, o autor do conto propõe uma extensão *maior ainda* da solidariedade, reforçando a passagem da tribo para nação.

Quando se nota, então, que uma privatização do espaço, corresponde à uma involução dos interesses, centralizados na família nuclear ou, pior ainda, no indivíduo, constituem um problema (uma espécie de empobrecimento ou alienação), isto não quer dizer que, para a sociedade, seria melhor que as pessoas não tivessem famílias, mas sim que a solidariedade deveria, numa sociedade sábia, ter uma extensão muito mais ampla.

A reciprocidade característica das sociedades primitivas deveria ser também a característica dominante de qualquer organismo que aspirasse à qualificação de "social". Não se trata, naturalmente, de uma extensão da terminologia de parentesco, mas da extensão da reciprocidade em si. Quando os Manus chamam às crianças de "Ina" ou "Papu", estabelecem ao mesmo tempo um *processo* de reciprocidade. Os cultos religiosos modernos têm procurado incentivar em seus seguidores este sentimento de reciprocidade, de fraternidade. Dar-se as mãos durante a missa parece ser um bom começo como gesto simbólico, desde que simultâneo com um processo de reciprocidade.

A solidariedade para o qual Munanairi apela é a solidariedade da comunidade, aldeia nativa ou camponesa. Seu espaço vital é a terra possuída pelo povo.

Como Margaret Mead bem o percebeu em *New lives for old*, só pode haver verdadeiramente progresso para a população nativa, se a comunidade não se desintegrar.

O que nos diz Munanairi?

Que devemos redescobrir a tradição, as raízes.

Evidentemente, para as sociedades africanas isto significa reconstruir o equilíbrio perdido entre o homem e a Natureza, ainda que possivelmente com o auxílio de técnicas mais complexas, mais sofisticadas. Voltar a sentir, contudo, a necessidade fundamental deste reequilíbrio antes de apelar, cegamente, a estas técnicas modernas (diga-se de passagem, de resultados nem sempre testados ou devidamente divulgados). Ressuscitar as velhas formas de solidariedade e partilha, levadas agora para além das fronteiras do parentesco. Enfim, reorganizar o espírito comunitário em termos de nação, em termos de África, em termos de uma verdadeira irmandade de povos.

Na nossa sociedade (no Brasil), a primeira questão que se coloca é, pois, que raízes, que tradição devemos buscar. Não há de ser, evidentemente, a tradição dos senhores de engenho, de minas e de cafezais: estes não a tinham nem mesmo no sentido pedante e espúrio da palavra. Representavam simplesmente a autoridade, o poder garantido pela força das armas. Deveram ao índio e ao negro quase todos os elementos culturais que lhes permitiram sobreviver nos trópicos, além da própria subsistência e da riqueza que lhes adveio pelo trabalho e suor alheios, dos escravos e (por breves lapsos de tempo) da parentela pobre de camponeses de Portugal que para cá se trasladaram.

Temos que buscar essa tradição, portanto, nas camadas populares, nos ideais comunitários das reservas indígenas (*), dos quilombos, da organização democrática dos primeiros imigrantes, nos mutirões e na solidariedade dos "parceiros do Rio Bonito"...

(*) Comunidades essas que muito ao contrário do que disse o ministro Andreazza (Folha de São Paulo, 4/1/80), não representam "nações dentro da Nação": são muito mais Brasil do que a "Jari" de D. Ludwig, a King's Ranch e outras propriedades multinacionais, estas sim constituindo nações estrangeiras dentro do território brasileiro e em detrimento deste.

.....

Curiosamente, Margaret Mead, que descobre que o aparecimento de uma "comunidade mundial" é a mais importante das novas condições que desencadearam a revolta dos jovens em todo o mundo (9:101), não parece perceber que essa comunidade mundial de que ela fala é uma pseudo-comunidade (a "aldeia global" da TV), e que é justamente a constatação da não-realização do ideal de comunidade humana que impede a fé dos jovens no que lhes é, tradicionalmente, ensinado. E os jovens sabem que esta realização seria possível, se os esforços não fossem canalizados para outros fins (a corrida armamentista, o lucro desordenado e esterilizador), para uns poucos já muitos ricos.

Assim sendo, a tentativa feita pela antropóloga para explicar a problemática educacional de hoje como uma "ruptura generacional" fica nos limites de uma análise um tanto mecanicista.

Para ela, correspondem a passado, presente e futuro, três tipos diferentes de cultura: "*postfigurativa*, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; *cofigurativa*, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, *prefigurativa*, en la que los adultos también aprenden de los niños — son un reflejo del período en que vivimos. Las sociedades primitivas y los pequeños reductos religiosos e ideológicos son principalmente postfigurativos y extraen su autoridad del pasado. Las grandes civilizaciones, que necesariamente han desarrollado técnicas para la incorporación del cambio, recurren típicamente a alguna

forma de aprendizaje cofigurativo a partir de los pares, los compañeros de juegos, los condiscipulos y compañeros aprendices. Ahora ingresamos en un período, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido" (9:35).

Apesar da cultura ocidental de hoje, corresponder, pois, à que ela chama de "pré-figurativa", Margaret Mead distingue nela certos grupos que se enquadram entre as culturas "pós-figurativas". Na tipologia estabelecida. Trata-se de algumas seitas religiosas, e ela cita como exemplos duas seitas menonitas (os Hutteritas e os Amish), os Dunkhards, os Dukhobors e os Sikhs.

Sabemos que as seitas nascentes, tal qual os imigrantes em países estranhos, restabelecem o comunitarismo, ao menos durante os primeiros tempos (*). Restabelecem, portanto, o igualitarismo, a solidariedade interna, não raro também a propriedade comum do solo. As seitas nascentes, às vezes também tentam restabelecer, no plano do real, um equilíbrio entre o Homem e a Natureza: os Amish praticam a rotação de culturas, Peter Verigin pregava a seus seguidores dukhobors(**) a adoção do vegetarianismo e um estrito pacifismo.

Essas sociedades parecem a Margaret Mead pós-figurativas porque obedecem a um modelo repetitivo(***).

Mas, note-se bem: tornam-se "pós-figurativas" após terem alcançado este reequilíbrio. Em sua origem mesmo, todas essas seitas são profundamente re-

(*) Evidentemente, não se trata de restabelecer um equilíbrio com a Natureza, a não ser que se o entenda no sentido estrito de reequilíbrio para o país de origem dos imigrantes. No país de destino, muito pelo contrário, certos imigrantes estabeleceram atividades verdadeiramente predatórias.

(**) Seita religiosa camponesa da Rússia czarista, que rejeitava toda autoridade de fora e que contava com Tolstoi entre seus defensores.

(***) Culturas que "extraen su autoridad del pasado". Mas, que passado?

volucionárias: os Sikhs, do Punjab Oriental, são contra o próprio sistema de castas, afirmando a absoluta igualdade de todos (isto em época anterior à administração inglesa). E não se trata tão só de re-equilíbrios simbólicos. Em todos os casos, procura-se uma reforma de base, por assim dizer: são o comunitarismo e o cooperativismo que se instalam.

Só não funcionam a longo prazo porque o sistema capitalista envolvente ou desintegra as comunidades, combatendo-as como subversivas, ou as transforma em excentricidades turísticas.

É, pois, porque o mundo humano está ou parece estar em relativo equilíbrio, que o modelo pode ser repetitivo, isto é, que a geração nova aceita os valores transmitidos.

Que tipo de equilíbrio? Voltamos a frisar: por um lado, o equilíbrio interno, baseado num igualitarismo, por outro, o equilíbrio com o Universo, real na medida em que o sistema econômico tem condições de se auto-reproduzir em se tratando de comunidades, e dramatizado por cerimônias das mais diversas, que dificilmente mascaram, contudo, por muito tempo a realidade, quando o desequilíbrio com a Natureza e na sociedade se instala, com a penetração do capitalismo.

Margaret Mead se apercebeu bem dessas duas coordenadas do equilíbrio em Bali. Quanto ao equilíbrio interno, a despeito do sistema de castas, ela nota que todos os balineses são atores, e atores importantes, ainda que procedentes de castas inferiores (“prince and peasant, very gifted and slightly gifted, all do

what they seriously...” p.47). Quanto ao equilíbrio em sentido mais lato, conclui o artigo com a observação seguinte: “The culture contains — or did contain until the recent upheavals about which we know little — ritual solutions for the instabilities it created, and the people, on their little island, were safe. But it was the safety of a tightrope dancer, beautiful and precarious.” (6:15) *

Como se apresentam essas condições em nossa sociedade, e até que ponto a nossa cultura diverge fundamentalmente das que Mead chama de “pós-figurativas”?

O igualitarismo interno — tão apreçoado pela democracia na forma de oportunidades iguais para todos — revelou-se inviável dentro do sistema capitalista, caracterizado pela competição desenfreada. Contudo, a nível individual, as pessoas conseguem dramatizar o equilíbrio, geralmente optando por uma das duas justificativas: ou admitem que todos os que se esforçaram realmente como eles próprios acham que fizeram, conseguiram progredir, e justificam o fracasso dos outros pela recíproca (isto é, os que não conseguiram não se esforçaram, portanto não conseguiram porque não quiseram); ou acreditam que as injustiças sejam reparadas na vida além-túmulo. De certa forma, enquanto as pessoas continuarem acreditando nessas variáveis, o sistema econômico mais desequilibrado da história da Humanidade, com suas mudanças caleidoscópicas muito mais aparentes que reais, continua se mantendo.

O equilíbrio com o Universo, além de ser dramatizado numa vida além-túmulo, é ainda trazido para o presente,

(*) Compare-se com concepções semelhantes de equilíbrio e ordem cósmica e humana, na cultura medieval conforme 19:163, nota 3.

ainda que não o seja por cerimônias e ritos ou prescrições religiosas.

Não é só um corpo de bailarina balinesa que sabe tecer a ordem universal. Se percorrermos os setores diferenciados do nosso próprio modo de produção e atentarmos para os pequenos detalhes do cotidiano, teremos a surpresa de constatar que o equilíbrio aparece dramatizado nos mínimos detalhes em todos eles.

Nas empresas modernas, agro-pecuárias, fábricas, a arquitetura revela um cuidado imenso em modelos harmoniosos e repetitivos e, mais do que isto ainda, justamente no equilíbrio em cimento e metal do próprio desequilíbrio. Ao ver pela primeira vez Brasília ou qualquer maquete de uma maravilha arquitetônica moderna, quem não se espanta ao ver como massas tão grandes e pesadas (que, pela lógica, pela lei da gravidade, deveriam desabar) se mantêm graciosamente equilibradas como aves petrificadas ao alçarem vôo?

Por jardins e canteiros floridos passam operários limpos e uniformizados, tudo certinho, funcional, como deve ser num universo em equilíbrio.

Harmonia e equilíbrio também espelham as lojas, a propaganda, os vendedores. Harmonia e equilíbrio, se não os

encontramos nas ruas congestionadas, apesar dos minhocões, anéis e avenidas largas, se apresentam já nas calçadas limpas frente às mansões e casas da classe alta e média: jardins cuidados, grama certinha, aparada, plantas ornamentais obrigadas a crescerem dentro de normas pré-estabelecidas.

Enfim, a ordem se encontra no setor de consumo em toda sua plenitude, a nível doméstico; a dona de casa se esforçando para que seu pequeno universo particular seja, não só o "repouso do guerreiro", "um refúgio contra a invasão do mundo", mas também e principalmente um mundo em que as coisas estão em equilíbrio, cada qual em seu lugar. Em oposições neutralizadas defrontam-se, num canto da sala, a reprodução de uma Madona de Luini e um profeta em pedra sabão; no outro, flores de Hong-Kong e uma garrafa de areias coloridas do Ceará, obras perfeitas que substituem quem as produziu. A presença do artesão, se tolerada, mascara na uniformidade dos barros de Vitalino, a fome e a sede: a miséria se torna inócua e não agride mais ninguém...

A ordem se preserva... mas estes não são os caminhos da educação.

PERSPECTIVAS/17

CARVALHO, S.M.S.; RAVAGNANI, O.M.; LAUAND, D. Anthropology and the dilemmas of education. *Perspectivas*, São Paulo, 3: 29-50, 1980.

ABSTRACT: An attempt at evaluation about the contribution of study of other cultures toward rethinking education in modern society, specifically in Brazil today. Critical revision of Margaret Mead's work, as the most representative of American Anthropology studies concerning relations between Education, Culture and Personality. The dilemmas of education in Africa through a tale of Munanairi. Some considerations about fundamental points to be rethought and the meaning of "tradition".

UNITERMS: Anthropology; education; Margaret Mead and her work. "Traditions in Africa and in Brazil."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BALDUS, Herbert. *Bibliografia crítica da etnologia brasileira*, 1. São Paulo, Publicações da Comissão do IV Centenário, 1954.
2. ————. Licocos. *Espelho*, Rio de Janeiro, 21, dez. 1936.
3. KOCH-GRÜNBERG, Th. *Zwei Jahre unter den Indianern*, 1. Stuttgart, sd.
4. MEAD, Margaret. *Adolescência y cultura en Samoa*, 2. ed. Buenos Aires, Paidós, 1961.
5. ————. *And keep your powder dry: an anthropologist looks at America*. New York, William Morrow, 1942.
6. ————. Children and ritual in Bali. In: MEAD, M. & WOLFENSTENI, M. ed. *Childhood in contemporary cultures*. The Univ. of Chicago Press. s.d.
7. ————. *Cooperation and competition among primitive peoples*. New York, Mc Graw-Hill, 1961.
8. ————. *Continuities in cultural evolution*. 2. ed. New Haven and London, Yale Univ. Press, 1965.
9. ————. *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. Granica, 1971.
10. ————. *Cultural patterns and technical change*. A Mentor Book, s.d.
11. ————. *Educación y cultura*. Buenos Aires, Paidós, s.d.
12. ————. La configuration cultural de la situación étnica. In: MEAD, M. et alii. *El derecho a vivir: medicina moderna y futuro humano*. La Aurora/Escatón, America 2.000 Traducciones, 1972.
13. ————. *Macho e femea um estudo dos sexos num mundo em transformação*. Petrópolis, Vozes, 1971.
14. ————. *New lives for old — cultural transformation, Manus 1928-1953*. New York, William Morrow, 1956.
15. ————. *Sexo e temperamento*. São Paulo, Perspectiva, 1969.
16. MUNANAI, Cephas. As sementes vivas. Trad. de Najla Lauand de Les grains vivantes. *Présence Africaine*, 54:198-202, avr/juin. 1965.
17. NIMUENDAJÚ, Curt. Brinquedos dos nossos índios. Os ladrões de jurumum. *Revista do Museu Nacional*, 3(1), 1945.
18. ROUMEGÈRE-EBERHADT, Jacqueline. Sociologie de la connaissance et connaissance mythique chez les Bantu. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 35:113-125, jul/dec. 1963.
19. SALLES, Maria do Rosário Rolfsen. Resenha de Ariès, Phillipe — L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime. *Perspectivas, Araraquara*, 2: 161-73. 1977.

Recebido para publicação em 02/05/80.