

# **Antropologia, colonialidade e pós-colonialidade: diálogos possíveis com a educação**

Amurabi Oliveira

**Resumo:** A antropologia historicamente tem-se situado historicamente dentro de um plano colonial, e a partir deste tem lançado seu olhar. Ao analisar o mundo tem buscado confrontar a singularidade com a universalidade das culturas humanas, partindo de inúmeras perspectivas teóricas. Algumas instituições têm sido privilegiadas nestas pesquisas, e com a chamada “crise do objeto da antropologia”, os antropólogos têm-se voltados para suas próprias culturas, investigando instituições como a escola, o que nos leva a um diálogo cujas raízes remetem à obra de Boas, Mead, Benedict etc. Buscamos situar novas contribuições a partir do olhar Pós-Colonial para a compreensão deste universo. Utilizar-nos-emos para tanto de autores como Dussel, Memmi, Fannon, Santos, Hall.

**Palavras-chave:** Antropologia da educação. Pós-Colonialismo. Saberes Escolares. Multiculturalismo.

## **Anthropology, coloniality and postcoloniality: possible dialogue with education**

**Abstract:** Anthropology has historically stood historically in a colonial plan, and from this has cast his gaze. By analyzing the world has sought to confront the singularity with the universality of human cultures, from many theoretical perspectives. Some institutions have been privileged in these surveys, and the "crisis of the object of anthropology, anthropologists have been focused on their own cultures, investigating institutions such as schools, which leads us to a dialogue whose roots go back to work Boas, Mead, Benedict etc. We seek to place further calls from the Post-Colonial look to understanding the universe. We will use for both authors as Dussel, Memmi, Fannon, Saints, Hall.

**Keywords:** Anthropology of education. Post-Colonialism. Knowledge school. Multiculturalism.

### **O fazer antropológico em mundo em pedaços**

Muito se tem discutido acerca da “crise” do objeto da antropologia (GEERTZ, 2001). Autores como Giddens (2001) apontam que a antropologia historicamente tem se ocupado das sociedades tidas como “pré-modernas”, ao passo que a sociologia seria aquela ciência voltada para a investigação das sociedades modernas.

Neste sentido, teríamos, por um lado, o avanço da modernidade sobre o mundo, por outro, o desencaixe do espaço e do tempo, que na sua face das migrações internacionais possibilita a existência de Trobriandeses, Azandes, Nuers, Iroqueses etc entre nós, os antropólogos. Isso complexifica a questão, o fazer antropológico não pode mais se basilar, em parte, no método malinowskiano, em que a separação do “homem civilizado” se faz necessária para uma boa etnografia (MALINOWSKI, 1976), uma vez que não importa para onde se vá o “homem civilizado”, no sentido etnocêntrico do termo, vai estar, e o “homem não civilizado” – também neste mesmo sentido – vai estar também em todos os lugares. De repente, não mais que de repente, o objeto antropológico tornou-se onipresente. Em outra direção, pode-se ainda afirmar que há em curso um processo de homogeneização cultural, produtor de povos desprovidos de sua cultura, ante ao avanço inexorável do capitalismo (SAHLINS, 1997b).

Ante a tal controversa situação, a antropologia lança seu olhar faminto por exotismos, que incluiria rituais mágicos, sistemas de parentescos repletos de regras, relações de poder arraigadas em jogos ritualísticos e tradicionais, etc., para mares nunca dantes navegados, não pela distância desses mares, mas sim pela proximidade. A antropologia volta seu olhar para a “civilização” do antropólogo. Agora que as “sociedades frias” recuam, resta buscar fragmentos frios nas “sociedades quentes”, ou ao menos mornos. É a inauguração do que Peirano (2006) denominou de uma Antropologia “pós-exótica”, mas que não exige o pesquisador da necessidade de aprender uma nova linguagem, adentrar em um novo universo simbólico.

Claro que dentro da hierarquia simbólica criada por todo o projeto colonial, ao qual a antropologia se atrela historicamente, formam-se escalas gradativas e preferências, começando por aqueles mais próximos dos “bons selvagens” de outrora. O campo, os autóctones, os escravos, os religiosos, as mulheres. Percebe-se, com isso, que os processos imbricados de poder e colonialidade ainda faziam (e fazem) sombra para o debruçar das ciências sociais.

Além de uma crise desencadeada, em boa parte, pelo projeto de modernidade, encontramos também outro fato, que diz respeito à institucionalização de universidades nas ex-colônias europeias, em especial nas Américas, que começam a surgir na passagem do século XIX para o XX, mas que passam a ganhar mais fôlego na sua segunda metade do século XX, até mesmo pelo importante papel político que passaram a ter ante aos regimes ditatoriais na América Latina.

Com a institucionalização destes empreendimentos de pesquisa e ensino, foi-se mais que natural à volta para a compreensão da sua própria realidade social e cultural. Ainda que, mesmo o pensamento mais crítico – cuja vertente teórica mais notória foi o próprio marxismo, ainda que um “marxismo tropical” – acabou por cair serenamente numa epistemologia colonial, pois se o projeto colonial evolucionista insistia em olhar para o mundo não europeu e perguntar: “porque que eles não são iguais a nós?”, estes não europeus passam a se perguntar em seus círculos intelectuais “porque que não somos iguais a eles?”. Esta questão está ao fundo na obra de parte substancial do pensamento social brasileiro, ainda que caiba aqui destacar a crítica tecida por autores como Ramos (1996) ao processo de incorporação acrítica de teorias científicas estrangeiras para a explicação da realidade social brasileira.

Todas estas questões que situamos ao fundo encontram-se no bojo do olhar antropológico sobre a educação, que, como nos aponta Gusmão (2008), está longe de constituir em uma novidade para a antropologia, pois o próprio Franz Boas, bem como suas alunas mais célebres, Margaret Mead e Ruth Benedict, envolveram-se ativamente no debate acerca da reforma educacional nos Estados Unidos. No caso brasileiro, vale a penas destacar que já na passagem do século XIX para o XX, nos primeiros Gabinetes de Antropologia e Psicologia Pedagógica, que funcionavam junto às Escolas Normais, é elaborado um diálogo incipiente entre a Antropologia e a Educação (OLIVEIRA, 2013a).

Afora estas questões de cunho mais pragmático e político, a antropologia também tem se preocupado historicamente com todo tipo de instituição que ao mesmo tempo apresenta uma “universalidade”, e se configura de forma singular em cada sociedade, o que passa a ser compreendido através do método comparativo, seja inicialmente pelo evolucionismo que compara as diversas instituições com relação às enésimas sociedades, seja através da proposta

metodológica do culturalismo americano que propõe a comparação de cada cultura com seu contexto singular (BOAS, 2005).

Entre estas instituições há de destacar que se faz recorrente nas diversas sociedades a existência de processos de transmissão e construção de conhecimento, que por vezes podemos compreender como processos educacionais, ainda que suas finalidades possam ser as mais diversas, como aquelas apresentadas na sociedade Arapesh por Mead (2009) em *Sexo e Temperamento*.

Ao nos voltarmos para as nossas próprias sociedades, em especial para as instituições especializadas na transmissão e construção de determinada forma de conhecimento, bem como nestes processos quando ocorrem fora do âmbito institucional, abrimos com isso uma série de novas possibilidades. Viabilizamos a emergência de uma nova compreensão do cotidiano escolar, focado na problemática cultural. Entendemos que muito se tem avançado neste sentido, e é inegável que a antropologia tem-se feito presente nas pesquisas educacionais, em especial através do seu caráter etnográfico (VALENTE, 1996; OLIVEIRA, 2013b), ainda que o seu ingresso no campo educacional não tenha sido acompanhado do devido debate e problematização em torno de sua base teórica e metodológica.

Buscamos aqui problematizar as possibilidades abertas em torno do debate pós-colonial na antropologia, destacando, de forma crítica, tanto o caráter historicamente colonial desta ciência, bem como apontando as direções que são vislumbradas e que podem nos trazer novas ferramentas para a compreensão do fenômeno.

### **Antropologia e colonialismo: o encontro do primitivo com o civilizado**

Como já destacamos, a antropologia historicamente se vincula a um projeto colonial, mais que isso, ela é fruto deste projeto, pois é o colonialismo que possibilita o descentramento geográfico da Europa, levando-a a conhecer o mundo, bem como aqueles que o habitam. Nesse encontro, permeado de relações de poder, de exploração e de dominação, a identidade do europeu e do não europeu passam a se constituir na alteridade, esta permeada de gradações simbólicas.

Isto tem sido utilizado amplamente por uma crítica não só à Antropologia, como também ao conceito de Cultura, central para esta ciência, ainda que se desconsidere, entretanto se é

inegável a ligação histórica entre a dominação colonial e a gênese da Antropologia e do conceito de Cultura, não é menos verdade que tem havido um processo de apropriação desta ciência e deste conceito por parte dos sujeitos tidos como colonizados (SAHLINS, 1997a), o que aponta para uma relação ainda mais complexa, em termos de relações de poder.

Quijano (2010) nos alerta como certas categorias sociais são constituídas neste momento, e que se fazem fundamentais para a nossa compreensão atual do mundo colonial, como a ideia de cor, de raça que, segundo o autor, surgem a partir do momento em que o europeu nomeia os demais povos como “pessoas de cor”, por compreender que o europeu não teria cor, seria o branco, e que só os outros teriam. Essa relação em que se imbrica a ideia de raça constitui-se num processo extremamente arraigado no mundo colonial, mais relevante que a própria categoria de classe para se compreender tal realidade social, ainda segundo o autor.

Estes encontros remetem mesmo a um período anterior, o encontro dos gregos, e depois dos romanos, com o outro, com os βαρβαρος, através do qual o outro é classificado e posto num lugar específico no mundo. O encontro da Europa com as Américas, por exemplo, veio acompanhado de todo um debate intelectual, como nos coloca Ribeiro (2006), houve uma intensa discussão acerca da existência ou não de almas nos corpos dos “nativos”, portanto, um debate acerca de sua própria humanidade.

É inegável, por este ângulo, que mesmo a antropologia evolucionista constituiu um avanço neste debate, ao situar o outro enquanto humano, ainda que sua cultura seja pensada, neste momento, como uma expressão do passado europeu, restando de fundo a seguinte questão: o que deu errado para eles? Por que não evoluíram como nós?

Com o avançar do debate a questão não se constitui apenas em torno do primitivo e do civilizado, mas sim em torno do pré-moderno e do moderno, novas terminologias para velhas questões. Tais questões, no seu processo envolvendo crises e contradições, atrelam-se ao projeto naturalizador e legitimador do processo colonial, cujo material teórico e empírico mais rico é trazido pelo saber antropológico. Para Dussel (2005), este processo de naturalização ocorre da seguinte forma:

- a) A civilização moderna se autodescreve como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica);

- b) A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral;
- c) O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, desenvolvimento unilinear e à europeia, o que determina novamente de modo inconsciente, a 'falácia desenvolvimentista');
- d) Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial) (DUSSEL, 2005, p. 64).

Contudo, relativismo cultural defendido pela Escola de Boas irá à contramão deste movimento, ao apregoar que cada cultura deve ser compreendida através de seu contexto, bem como é nesta escola que surgirá a ideia de combater veementemente a ligação entre raça e cultura, demonstrando como não há uma sobreposição em relação a estas categorias, buscando, desse modo, desnaturalizar esta relação.

Em certa medida, podemos constatar todo um esforço da teoria antropológica em torno do processo de desnaturalização do mundo; trabalhos como o de Fannon (2008), por exemplo, remetem-nos justamente a este processo de desnaturalização de lógicas culturais enraizadas de forma profunda no mundo colonial, como é o caso do racismo.

Todas estas questões do mundo colonial encontram-se hoje de forma bastante clara no universo escolar, como se a escola representasse um microcosmo cultural, a própria pluralidade cultural propiciada pela modernidade traz a tona inúmeras possibilidades de arranjos simbólicos e culturais, que devem ser encarados como uma problemática antropológica.

Ante tal cenário, a antropologia é chamada a trazer sua contribuição, destacando não apenas o movimento de alteridade, focando em nossas diferenças no universo educacional, como também aquilo que nos faz reconhecermos reciprocamente como humanos, a nossa unidade (VALENTE, 2001).

### **Por uma antropologia da educação pós-colonial**

Se é bem verdade que houve uma íntima ligação entre a Antropologia e o processo colonial, não é menos verdade que:

Depois de Malinowski, os antropólogos basearam os seus métodos na observação participante, a qual requeria o contato livre e íntimo com os povos que estudavam. Portanto, eles tinham que demolir as barreiras do preconceito de cor, que existia na maior parte das colônias, e tinham que desafiar os pressupostos básicos e tácitos de todos os regimes coloniais. Seus exemplos individuais de como europeus refinados podiam adotar com êxito muitos hábitos tribais e viver numa base de amizade com povos pobres e analfabetos, constituem um motivo de constante irritação para os colonos e muitos funcionários coloniais. Para nós, esse exemplo ainda hoje se reveste de um valor significativo (KUPER, 1978, p. 144).

E no que concerne aos avanços teóricos mais recentes, devemos destacar o esforço que tem sido realizado através da crítica pós-colonial, de modo que se tem buscado avançar teoricamente (bem como politicamente), com relação à compreensão da realidade social, considerando as relações de poder e dominação postas neste processo histórico. Autores como Dussel (2005), Fannon (2008), Hall (2009), Memmi (2007), Santos (2002, 2005, 2008, 2010), têm contribuído para a formulação desta crítica. Pretendemos aqui trazer esta contribuição para a compreensão e análise do universo escolar.

Santos (2005, 2008, 2010) nos chama a atenção para o fato de que o projeto colonial impõe monoculturas de conhecimento, suprimindo o número de experiências existentes na realidade social. Suas principais expressões seriam: a monocultura do conhecimento e do rigor científico, a monocultura do tempo linear, a monocultura da naturalização das diferenças, a monocultura do universal e da cultura mundial, e as monoculturas dos critérios de produtividade e eficiência do capitalismo.

Segundo o autor, estas monoculturas produzem formas de não existências, ao negarem e desperdiçarem a pluralidade de experiências que existe na realidade social, e devido a tanto ele propõe uma sociologia das ausências, que visa destacar este desperdício causado por esta que ele chama de razão proléptica, em seu lugar propõe uma sociologia das emergências, que visa resgatar o caráter polifônico da realidade social. Tal emergência possibilita destacar uma ecologia de saberes no lugar das monoculturas postas pelo projeto colonial.

A ecologia dos saberes visa criar um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder 'igualdade de oportunidades' às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de 'outro mundo possível', isto é, de uma sociedade mais justa e democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em relação à natureza (SANTOS, 2005, p. 26).

Quando pensamos a relação de poder estabelecida no currículo escolar, como nos destaca Apple (2002, 2006), percebemos como estas monoculturas são dadas, mas não apenas no currículo, ainda que este seja posto historicamente como monocultural, sendo inclusive um poderoso instrumento de dominação e de reprodução das relações sociais postas.

Se encararmos que a realidade escolar perpassa também julgamentos de caráter moral e comportamental, como nos indica Bourdieu e Passeron (2006, 2008), compreenderemos que a própria esfera da subjetividade se submete a uma monocultura da sensibilidade, da percepção e da moralidade. Há um desaparecimento da pluralidade, através de sua “invisibilidade curricular”, a razão proléptica aponta um percurso unilinear em termos educacionais, que negam o caráter intersubjetivo da educação, alçando-o a um caráter subjetivo não reflexivo, ou seja, nega a possibilidade de descentramento do sujeito e, portanto, a possibilidade de uma construção coletiva do conhecimento.

As práticas cotidianas escolares não se encontram, portanto, à parte das relações de poder, como já tem proferido toda uma tradição crítica da análise educacional, porém almejamos aqui também destacar que a escola, assim como a educação no sentido mais amplo, encontra-se no âmago das relações coloniais, sufocando práticas diversas, hierarquizando identidades, buscando homogeneizar e controlar.

Como já havíamos apontado, atrela-se a esta questão toda a complexidade trazida pela antropologia ante as sociedades ditas “contemporâneas”, “modernas”, etc., e mais ainda ante as sociedades multiculturais, que, como nos aponta Hall (2009), configura-se em um fenômeno novo. A escola, como um microcosmo de encontros culturais, passa a vivenciar, no sentido forte do termo, a experiência do outro.

Aqueles sujeitos lançados à “invisibilidade” estratégica, sufocados pelas diversas monoculturas impostas pelo processo colonial, passam a vivenciar novas experiências educacionais. Concomitante a este movimento, mas não por um acaso, vivenciamos a emergência dos Novos Movimentos Sociais, que elevam questões que tocam a subjetividade dos sujeitos à pauta de reivindicação política e social (GOHN, 2010), e que têm pautado uma série de novas questões no que diz respeito às políticas públicas em educação (GOMES, 2012).

As monoculturas postas pelo currículo, pela vigilância das práticas corporais – passando, claro, pelo controle do corpo já apontado por Foucault (2001) – ao gerarem formas de não

existência, como nos apontou Santos negam a existência dos próprios atores sociais envolvidos no ato educacional, pois suas identidades, suas subjetividades são encaradas como residuais.

Na escola, assim como nos demais espaços coloniais, há um esvaziamento das práticas e das experiências, de modo que em seu lugar é posto um “vazio institucional”, desprovido de sentido para os sujeitos, afirmando unicamente o caráter homogeneizador do projeto colonial, neste caso, centrado na produção de conhecimento técnico, afirmado como a única forma verdadeira de conhecimento, o que dialeticamente nega todas as outras formas de conhecimentos e saberes.

Mas a educação e a escola, no caso específico, ainda que possam ser interpretadas à luz deste processo de colonial, compreendo-a como um espaço de esvaziamento e de negação, longe de configurar um espaço de mão única, é, por excelência, um espaço polissêmico, aberta às mais diversas possibilidades, inclusive ao questionamento das monoculturas postas. No entanto, para se possibilitar o uso de tal polissemia, deve-se pleitear, primordialmente, o caráter polifônico do universo escolar, que deve começar justamente pelas vozes identitárias negadas no processo histórico, apreendendo-as não a partir de categorias estanques, mas sim através de uma percepção fluída, captando-a em sua dinamicidade.

As percepções hierarquizantes, focadas no processo de classificação social, naturalizam e aprofundam as desigualdades. A desigualdade, tomada aqui não como uma simples sobreposição à ideia de diferença, afinal a diferença deve ser reconhecida, sua negação é tanto artificial e violenta, quanto um instrumento de dominação.

A crítica pós-colonial nos permite situar a discussão, em termos históricos, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que nos possibilita resgatar o ideário relativista, não o compreendendo aqui como uma simples apatia ante ao mundo, aceitando as diversas formas de dominação e crueldade encobrando-as sob o manto do particularismo cultural. Não, a crítica pós-colonial traz à tona um relativismo ativo, engajado, que reconhece as diferenças em sua singularidade, tanto no plano cultural, quanto político e ideológico, porém atento para as contradições intrínsecas ao processo.

A escola passa a ser compreendida dentro da colonialidade da cor, do gênero, do corpo, da intersubjetividade, questionando seus alicerces e buscando nos utilizar deste espaço para o levantamento de questionamentos e de produção de novos saberes, pois estes são dinâmicos.

Trazendo o projeto de Santos, temos a demanda posta em torno da ecologia de saberes por este posta, que se faz possível através do chamado exercício de tradução. Segundo o autor,

O trabalho de tradução é complementar da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Se estas últimas aumentam enormemente o número e diversidade das experiências disponíveis e positivas, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade. A tradução não se reduz aos componentes técnicos que obviamente tem, uma vez que estes componentes e o modo como são aplicados ao longo do processo de tradução têm de ser objecto de deliberação democrática. A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática (SANTOS, 2008, p. 129).

Temos, portanto, a demanda de não apenas dar relevo às práticas e aos saberes sufocados no percurso histórico, mas também tornar suas lógicas inteligíveis, tornar estas lógicas porosas, umas em relação às outras. A cultura deve ser compreendida no universo escolar sempre como algo que se encontra em relação, ligando-se e gerando vínculos cognitivos e emocionais.

Por fim, caberia destacar uma contribuição metodológica cabal da Antropologia ao universo educacional, que diz respeito à prática etnográfica, que produz essencialmente um texto polifônico (CLIFFORD, 2011), capaz de vocalizar as vozes subalternas (CARVALHO, 2001), dentro de uma perspectiva crítica e pós-colonial da Antropologia e da Etnografia.

### **Para não concluir**

Em absoluto almejamos esgotar a questão aqui, realizamos apenas breves apontamentos em torno de direções que podem ser tomadas para a compreensão do fenômeno educacional em nossa sociedade, ao situá-lo ante a um projeto colonial mais amplo. Buscamos aqui abrir mais uma possibilidade de análise, que destaque questões ainda não posto no debate acadêmico e político.

Ainda que o debate em torno do diálogo entre a antropologia e a educação no Brasil seja incipiente, bem como a discussão em torno do pós-colonial, acreditamos que a convergência destas duas discussões nos possibilita a formulação de respostas interessantes a questões postas na realidade escolar.

Discutir hoje o multiculturalismo, a interculturalidade, o cotidiano escolar, as práticas escolares etc., é uma tarefa na qual se faz necessário o olhar antropológico, seja para desnaturalizar concepções e conceitos arraigados neste universo, que aprofunda assim as desigualdades existentes e produzidas, seja para relativizar questões postas como universais, que também possui efeitos similares.

No entanto, precisamos estar atentos para o fato de que não basta incorporar os elementos deste debate, sem haver uma apropriação crítica, tanto no que diz respeito à antropologia, no âmbito teórico e metodológico, tanto no que diz respeito aos estudos pós-coloniais, de forma específica. A problematização e a revisão crítica são procedimentos necessários para a articulação destes elementos ao debate educacional.

Bem como precisamos ainda irromper a dicotomia que por vezes é estabelecida entre a antropologia e a educação, apontando a primeira como teoria e a segunda como prática, como já nos alerta Gusmão (2008). Estas longe de configurar polos excludentes, também não se configuram em polos estanques, pois compõem em suas práxis universos de teoria e prática. Neste sentido, o exercício de tradução apontado por Santos também se faz necessário entre estes universos do conhecimento, sendo assim, o ponto onde primeiro devemos avançar.

### Referências

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2006.
- CARVALHO, José Jorge. O Olhar Etnográfico e a Voz Subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 107-147, 2001.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**. São Paulo: UNESP, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.
- GUSMÃO, Neusa Maria. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 47-82, 2008.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- KUPER, Adam. **Antropólogos e antropologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MEMMI, Alberto. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- OLIVEIRA, Amurabi. O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das escolas normais. **Pró-Posições**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 27-40, 2013a.
- \_\_\_\_\_. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013b.
- PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida: e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2006.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997a.
- \_\_\_\_\_. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte II). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.103-150,1997b.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Fórum social mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamentos, 2002.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. A propósito dos parâmetros curriculares nacionais sobre a pluralidade cultural. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 26, p. 7-18, 2001.

\_\_\_\_\_. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, Unicamp, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996.

Amurabi Oliveira - Universidade Federal de Alagoas | Alagoas | AL | Brasil. Contato: amurabi\_cs@hotmail.com

Artigo recebido em: 22 dez. 2012 e  
aprovado em: 15 fev. 2013.