

# Antropologia e educação: *culturas e identidades na escola*

Antropología y educación: culturas e identidades en la escuela  
Anthropology and Education: Cultures and Identities at School  
Anthropologie et éducation: cultures et identités à l'école

Data de recepção: DEZEMBRO 11, 2009 | Data de aceitação: ABRIL 6, 2011  
Encontre este artigo em <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Impreso: SICI: 2027-1174(201106)3:6<413:AECEI>2.0.TX;2-K; Electrónico: SICI: 2027-1182(201106)3:6<413:AECEI>2.0.CO;2-B

Escrito por SANDRA PEREIRA-TOSTA  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
BELO HORIZONTE, BRASIL  
[sandra@pucminas.br](mailto:sandra@pucminas.br)

## Resumo

Este artigo aborda a interdisciplinaridade entre os campos da antropologia e da educação, considerando-a necessária para se compreender uma das questões fundamentais na escola: as culturas e as construções de identidades que permeiam os processos de aprendizagem e socialização. Nessa perspectiva, é feita uma discussão sobre as categorias de cultura e de identidade e como elas estão presentes e se expressam na escola, tomando como pretexto cenas recorrentes no cotidiano dessa instituição que envolve professores e alunos e nos desafia a pensar sobre as dimensões da formação e do trabalho docente na contemporaneidade.

## Palavras-chave autor

Antropologia, culturas, educação, escola, identidades.

## Palavras-chave descritor

Antropologia educacional, educação e cultura, identidade cultural, integração social, processos de aprendizagem, participação dos professores, formação de professores.

## Transferência à prática

O artigo apresenta e discute teórica e empiricamente as implicações de construções identitárias que se fazem, também, no espaço escolar e aponta para a necessidade da formação de professores serem pautada pelos diálogos interdisciplinares. Neste caso, especialmente, entre educação e antropologia. A experiência narrada e problematizada no artigo aponta contribuições para professores de educação infantil no trato com as questões étnico-raciais e de discriminação presentes no cotidiano de uma sala de aula, ao retomar a importância de se entender categorias como culturas e identidades na explicação da realidade educacional.

Para citar este artigo | Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article

Pereira-Tosta, S. (2011). Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 413-431.

### Palabras clave autor

Antropología, culturas, educación, escuela, identidades.

### Palabras clave descriptor

Antropología de la educación [64], educación y cultura [414], identidad cultural [1522], integración social [876], proceso de aprendizaje [1102], participación del profesor [144], formación de docentes [4800].

### Resumen

Este artículo aborda la interdisciplinariedad entre los campos de la antropología y de la educación, considerándola necesaria para la comprensión de una de las cuestiones fundamentales en la escuela: las culturas y las construcciones de identidades presentes en los procesos de aprendizaje y socialización. En esa perspectiva, se hace una discusión sobre las categorías de cultura y de identidad y cómo ellas están presentes y se expresan en la escuela, tomando como base situaciones frecuentes del cotidiano de esa institución, en donde están profesores y alumnos, y que nos desafían a pensar sobre las dimensiones de la formación y del trabajo docente en la contemporaneidad.

### Transferencia a la práctica

El artículo presenta y discute teórica y empíricamente las implicaciones de construcciones de identidades que se hacen también en el espacio escolar e indica la necesidad de que la formación de profesores se oriente por los diálogos interdisciplinarios y, en este caso, especialmente entre educación y antropología. La experiencia narrada y problematizada en el artículo aporta contribuciones a profesores de educación infantil en el trato con las cuestiones étnico-raciales y de discriminación, presentes en el cotidiano del aula, retomando la importancia de entender categorías como culturas e identidades en la explicación de la realidad educativa.

---

### Key words author

Anthropology, Cultures, Education, School, Identities.

### Key words plus

Educational Anthropology, Education and Culture, Cultural Identity, Social Integration, Learning Processes, Teacher Participation, Teacher Education.

### Abstract

This paper discusses interdisciplinarity between the fields of anthropology and education, which is found to be necessary in order to understand one of the fundamental issues at school: cultures and the construction of identities as a part of the learning and socialization processes. From this perspective, a discussion of the categories of culture and identity, and their presence at school, is put forward. This discussion is based on frequent situations involving teachers and pupils, challenging us to think about the dimensions of training and teaching today.

### Transference to practice

The paper presents and discusses in a theoretical and empirical way the implications of the construction of identities carried out at school. It puts forward the need for teacher training to be oriented towards interdisciplinary dialogues and, in this case, particularly between education and anthropology. The experience explained and discussed in the article makes contributions to the way school teachers may deal with ethnic questions and discrimination issues in the classroom, stressing out the importance of understanding categories such as cultures and identities when addressing the reality of education.

---

### Mots clés auteur

Anthropologie, cultures, éducation, école, identités.

### Mots clés descripteur

Anthropologie de l'éducation, Éducation et culture, Identité culturelle, Intégration sociale, Processus d'apprentissage, Participation de l'enseignant, Formation des enseignants.

### Résumé

Cet article aborde l'interdisciplinarité entre les domaines de l'anthropologie et de l'éducation. On considère cette interdisciplinarité indispensable par rapport à la compréhension d'une des questions fondamentales à l'école: les cultures et les constructions d'identités présentes dans les processus d'apprentissage et de socialisation. Dans cette perspective, on fait une discussion sur les catégories de culture et d'identité et sur la manière dont elles sont présentes et se manifestent à l'école. On prend en tant que base les situations habituelles du quotidienne de cet institution, où sont les professeurs et les élèves, et qui nous met au défi de penser sur les dimensions de la formation y du travail de l'enseignant dans la contemporanéité.

### Transfert à la pratique

Cet article présente et discute théorique et empiriquement les implications des constructions d'identités qui se font aussi dans l'espace scolaire. L'article indique le besoin d'orienter la formation de professeurs par les dialogues interdisciplinaires et, dans ce cas, notamment entre l'éducation et l'anthropologie. L'expérience racontée et problématisée dans l'article fournit des contributions aux professeurs de l'éducation enfantine dans le rapport aux disputes étnico-raciales et de discrimination présentes dans le quotidien de la salle de classe, reprenant ainsi l'importance de comprendre les catégories tels que les cultures et les identités dans l'explication de la réalité éducative.

## Introdução

A interdisciplinaridade, entendida como os saberes comuns a uma ou mais matrizes do conhecimento, vem sendo colocada como dimensão necessária a qualquer projeto científico que se queira implementar com vistas a obter avanços teóricos e práticos mais consistentes e de relevância social. No campo educacional, seja o da educação escolar ou o da educação não formal, creio, não é diferente. As possibilidades de interlocução entre educação e outros saberes, no âmbito das ciências humanas ou da natureza, têm sido tema de constantes diálogos entre pesquisadores de diversos matizes.

Nesse sentido, a ciência antropológica acaba por se constituir numa esfera privilegiada e que muitas possibilidades oferece para o aprofundamento desses debates, por sua reconhecida capacidade de privilegiar e bem abordar a cultura como dimensão fundadora da sociedade do humano e, historicamente, tomar como objeto de estudo o homem e a cultura. Este conhecimento acumulado pela antropologia ao longo de sua história, sem dúvida, possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar dimensões da condição humana, sem descuidar de que ela é uma dentre as demais espécies da natureza que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexidade da trama social, tal como se apresenta na contemporaneidade.

Para que esse diálogo se desenvolva faz-se necessário adotar uma abordagem interdisciplinar mais integradora, não no sentido de simplesmente tentar unir a antropologia à educação, mas, sim, com a consciência de que problemas e temas educacionais e escolares, mesmo apresentando-se em formatos distintos e sendo tratados, também, de maneira distinta, podem encontrar-se no caminho dessas duas ciências. Movimento que exige um ir e vir analítico entre os dois campos, a fim de formular essas questões que são importantes e que podem ser mais bem tratadas por ambos.

Desde essa perspectiva e dentre aqueles que reconfiguram modelos para interpretar a realidade social, Paula Montero (1997), Neusa Maria Mendes de Gusmão (2003) e Gilmar Rocha e Sandra Pereira-Tosta (2009), entre outros autores, enfocando as culturas na sociedade atual, analisam que, “em tempos de globalização econômica e de transnacionalização de bens materiais e simbólicos”, exige-se um outro tipo de entendimento das dinâmicas sociais, inclusive da própria Antropologia que se vê diante de um quadro em que “hoje (o que) espanta os que estudam a globalização é a persistência, e mesmo a renovação, das diferenças em contextos de intensa interação social” (Montero, 1997, p. 59), ou seja, à Antropologia não cabe mais discutir um modelo de sociedades simples com uma certa coerência interna que as distinguiu das sociedades complexas, pois o que se observa são essas mesmas sociedades se “rebelando” contra modelos que lhes explicavam e participando, a seu modo, do mundo globalizado.<sup>1</sup>

Tudo isso gera consequências indiscutíveis para os modelos explicativos das ciências do homem, e a Educação não pode passar ao largo desse contexto. Não é mais possível permanecer com práticas embasadas por visões monodisciplinares e descoladas de realidades sociais diferentes e desiguais que demandam uma visão diferente e mais polissêmica do que

<sup>1</sup> Vale dizer que esses autores não trabalham com um tipo de leitura pós-moderna da sociedade, que prega o fim iminente da variedade cultural humana. Ao contrário, “longe de impor uma hegemonia monótona sobre o planeta (a globalização) tem gerado uma diversidade de formas e conteúdos culturais historicamente sem precedentes”, como afirma Marshall Sahlins (1997).

---

### Artigo descrição | Descripción del artículo / Article description | Description de l'article

O ensaio apresenta uma reflexão sobre a experiência docente da autora, como antropóloga, em cursos de formação de professores. Nele ressalta-se a potencial necessidade da construção de interfaces entre Antropologia e Educação, particularmente, no que se refere à discussão e entendimento da escola como espaço cultural onde ocorrem dinâmicas que dizem da construção de identidades.

sejam os processos educacionais, a escola, o conhecimento, as práticas pedagógicas, os currículos, a formação e a profissão.

Nesse cenário, um fato indiscutível se põe à vista: o contexto histórico informacional marcado pelas tecnologias digitais em uso recoloca outras mediações para se entender tais questões. Uma dessas mediações é a constatação de que a escola não é o único local de saber elaborado ou de elaboração de saberes e de formação. O que não significa desqualificar a escola ou os processos de escolarização, porém, outras instituições (como a mídia, o trabalho, as entidades da sociedade civil organizada) também são depositárias desse papel, ou seja, aprende-se, também, em lugares externos à escola, formais e não formais. Aceitar tal proposição é reconhecer que as relações sociais na escola ganham muito mais em complexidade e mudam com muito mais velocidade e intensidade, quando comparadas a períodos anteriores.

Vale destacar, também, que esse mesmo cenário aponta outro desafio, que é o de entender que, nessa dinâmica social, constata-se, em um mesmo movimento, que, se a sociedade contemporânea adquire, por um lado, ares de mundialização, ela assiste, por outro, ao crescimento das reivindicações pela autonomia contra formas de massificação. Em contrapartida, a uma suposta homogeneização cultural, cresce o desejo de afirmação de singularidades de cada região, como língua, etnia, crença, geração, gênero, religião, entre outros elementos que dizem respeito às culturas e às conformações identitárias de grupos sociais. O que nos permite afirmar que as culturas, enquanto estruturas simbólicas estruturantes de relações sociais, constituem-se num campo tensionado por disputas e alianças que marcam esta sociedade desde as últimas décadas e que se fazem presentes na escola nas mais variadas expressões: processos mais particulares e contingentes das diversas culturas presentes no cotidiano da escola, nas interações e nas redes de sociabilidade que ali são trançadas (Rocha & Pereira-Tosta, 2009, p. 131).

Frente ao exposto, este texto consiste de notas preliminares que têm o objetivo de sinalizar alguns ângulos através dos quais as relações entre antropologia e educação podem ser refletidas e dimensionadas, a partir da efetiva interação desses campos nos cursos de formação de professores, nas definições curriculares, nas práticas e saberes docentes como aquisições que são feitas quotidianamente em meio às relações que esses profissionais estabelecem em suas instituições, com seus pares, com seus alunos e com o próprio conhecimento. Mais particularmente, a intenção é enfocar a questão das identidades na escola como uma realidade cambiante que permeia os seus saberes e fazeres.

### **Interfaces em construção: o *outro* como espelho**

No quadro das ciências humanas e sociais, Antropologia e Educação, necessariamente, cruzam caminhos: ambas tomam o homem como ser racional e simbólico como base comum de reflexão. Mas não somos humanos apenas porque temos uma racionalidade! Como bem explica Carlos Rodrigues Brandão (em Rocha & Pereira-Tosta, 2009):

Somos humanos porque somos seres 'aprendentes'. Os animais pertencem ao primado do condicionamento genético, da instrução, do treinamento, do adestramento, e esses são os limites de seu aprendizado. Nós, os humanos, somos seres disso tudo também. Mas, para além "disso tudo", somos seres de algo bem mais complexo. Algo que ao longo da história foi recebendo nomes como capacitação, educação, formação humana. Afinal os

animais sabem e sentem. E nós sabemos e sentimos. Mas a diferença está em que nós sabemos que sabemos, e nos sabemos sabendo (ou não sabendo); e nos sentimos sabendo e nos sabemos sentindo (p. 12).

Antropologia e Educação são, assim, parentes muito mais próximos, são herdeiras de uma mesma matriz disciplinar —a Humanista— literária, de um projeto que quer pensar e falar sobre o homem numa perspectiva de desenvolvimento integral e formativo. Assim é que, procurando aproximar as lentes das reflexões já postas sobre as fronteiras entre a Antropologia e a Educação, tomou-se de empréstimo um fato, entre inúmeros outros narrados em diferentes momentos de nossa experiência como professora de um curso de Pedagogia.<sup>2</sup> Fato que consideramos emblemático e que avaliamos como “bom para pensar” o urgente e necessário diálogo entre cultura, educação e a escola.<sup>3</sup> Um registro paradigmático e didaticamente narrado por uma aluna já exercendo a docência em uma pré-escola,<sup>4</sup> e que nos diz acerca de dilemas da instituição escolar com o trato da diferença cultural. A exemplo deste, poder-se-iam enumerar muitos outros discursos acerca da diferença e da alteridade que marcam recorrentemente o cotidiano escolar. Certamente, não só no Brasil, mas também em outros países.

### **Quem quer ser o Menino Jesus?**

Em um semestre letivo, nas aulas de Antropologia e Educação em que se discutiam os modos como professores dialogam com a questão da diferença na escola, uma aluna fez o seguinte relato: numa roda de conversa com as crianças da pré-escola na instituição em que trabalhava, a aluna-professora buscava com os pequenos definir quem rerepresentaria quem na encenação do auto de Natal para as festas de encerramento do ano letivo, pois sua “turminha” fora incumbida de apresentar a história do nascimento de Cristo.

Em meio ao entusiasmo de todos com o projeto do teatro, um aluno de pele negra se levanta e se oferece para ser o Menino Jesus. Em um átimo de tempo, as demais onze crianças silenciaram repentinamente e olhavam “espantadas” para o colega que se colocara disponível para representar o Menino Jesus. E o menino da escola, de pele negra, também, emudeceu! A professora, por sua vez, também emudeceu e não soube o que fazer diante daquela situação. Fora pega de “calças curtas!”.

A verdade é que, na reação de espanto dos pequenos alunos e da professora, estava inscrita a indagação: como pode um menino negro querer fazer o papel do Menino Jesus? Da figura sagrada, cuja representação no imaginário da cultura cristã ocidental é marcada, em geral, por uma iconografia que o retrata como uma criança branca, de olhos claros, cabelos encaracolados, traços finos contornando nariz e a boca em um rosto redondo de faces rosadas. Diante desse retrato, como uma criança que não guarda tais traços poderia, então, representar aquela outra criança nas-

2 Refiro-me ao curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MG, Brasil, que, juntamente com outras licenciaturas (História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais etc.), forma professores para a Educação Básica.

3 Estou aqui propositalmente incorporando as ideias de Clifford James Geertz [1926-2006] e seu discípulo historiador, Robert Darnton [1939-] que aprofundam as fronteiras entre Antropologia e História. Em nosso caso, é aprofundar os debates entre Antropologia e Educação no mesmo sentido de se buscar uma leitura mais antropológica desse campo.

4 Pré-escola, no Brasil, refere-se à escolarização de crianças de 0 a 05 anos, conforme a legislação educacional em vigor no país desde 1996, que determina que os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil fossem formados em nível superior, admitindo, entretanto, a formação em nível médio para os docentes desses dois níveis de ensino.

cida em uma manjedoura? Espanto que encontra amparo e legitimidade nos livros didáticos, por exemplo, como um artefato da cultura escolar. Em vários deles, ainda em uso, podem ser encontrados registros que colocam o negro, no caso, como indivíduo inferior, na medida em que a diferença exposta pelos traços fenotípicos é naturalizada e traduzida como sinal quase congênito de desigualdade, de inferioridade, portanto, como uma situação insuperável.<sup>5</sup> A verdade é que a escola, em geral, ainda lida com marcações culturais como se elas fossem únicas e homogêneas ou até mesmo inatas, portanto, aptas a criar determinadas condições biopsicológicas e sociais. Quando a questão da diferença como produção social escancara inesperadamente a reação à fala de uma criança, a instituição fica imobilizada (Pierucci, 1999).

Assim, a consciência de que a diferença está presente no cotidiano da escola e da sala de aula aponta para a necessária reflexão sobre, pelo menos, duas questões importantes nas relações que se constroem em seu interior. Primeiro, que a diferença não está apenas presente na vida fora da escola, ela também atravessa os muros, quase sempre impermeáveis, da instituição escolar.<sup>6</sup> Segundo, que a forma como se compreende e se trata a “diferença” interfere nas relações educativas e, conseqüentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização, na escola ou fora dela. Para além dessas questões, outras tantas podem ser suscitadas a partir da situação vivida em sala de aula pela professora. Uma delas, apenas como exemplo, já que não cabe trazê-la neste artigo, diz respeito aos modos como as diversas manifestações da arte são ensinadas na escola em termos de textos sobre a realidade e a realidade propriamente neles representada.

De todo modo, é inegável que diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano escolar e tais questões muito importam pelos significados que contêm e que dizem respeito empiricamente à problemática das culturas presentes na escola, mesmo que, como tais, não sejam consideradas. Remetem, em termos epistemológicos, à questão fundante da Antropologia —a relação com o outro. Relação aqui evocada no discurso de uma criança de cor negra ao explicitar o desejo de representar uma outra “criança de pele branca”, revelando cenas que não se restringem ao dia a dia da escola, mas que estão presentes em outros tempos e espaços na sociedade brasileira, configurando comportamentos racistas. Se é fato que o conceito de raça na explicação de nossas diferenças não se sustenta cientificamente, é fato, também, sua força, disseminação e usos enquanto representação social e noção que migra do biológico para o político para fortalecer, por exemplos, movimentos antirraciais.

A verdade é que noções como essas, desde muito cedo, estão presentes no senso comum e na educação escolar atravessando as relações que se estabelecem nessa instituição. Seja em situações mais veladas, seja em situações de conflito aberto, elas existem e demonstram a permanência na sociedade brasileira de representações preconceituosas que orientam

5 A esse propósito, é mais que oportuno lembrar a recente polêmica que se instalou no país, via, principalmente, mídia *on-line*, sobre um parecer emitido por um integrante do Conselho Nacional de Educação, sobre restrições que deveriam ser impostas ao livro (largamente usado nas escolas) de um cânone da literatura infantil no Brasil, José Bento Renato Monteiro Lobato [1882-1948]. De acordo com o parecer, em uma de suas mais famosas obras, *O sítio do Picapau Amarelo*, no episódio “As caçadas de Pedrinho”, são feitas menções preconceituosas às personagens negras da história. Para saber mais: [www1.folha.uol.com.br/.../828188-conselho-aguarda-informacao-do-mec-sobre-obra-de-monteiro-lobato-para-rever-parecer.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/.../828188-conselho-aguarda-informacao-do-mec-sobre-obra-de-monteiro-lobato-para-rever-parecer.shtml)

6 Impermeáveis no sentido do quanto a escola é pouco permeável, refratária ao que ocorre em seu exterior, em seu entorno, ou seja, a escola pouco dialoga com o contexto cultural no qual se situa, descumprindo uma de suas especificidades que é, justamente, extrapolar o espaço escolar para imprimir sua marca às atividades das quais seus alunos participam.

comportamentos que são reproduzidos historicamente no interior da escola. Um tipo de reprodução recorrente, persistente e que provoca o “espanto” de professores, na medida em que eles, muitas vezes, não dispõem de recursos afetivos e cognitivos que lhes amparem nessas e em outras situações críticas em sua prática docente, de modo a lhes permitir uma ação oportuna e educativa.<sup>7</sup>

A constatação da existência de racismos se torna mais contundente ainda considerando que não nos referimos, neste artigo, a uma escola do passado, mas à deste século. Período em que a diferença cultural foi oficialmente reconhecida no Brasil, pelo Governo Federal, através da adoção dos PCNs —Parâmetros Curriculares Nacionais—, ainda nos final dos anos de 1990 e, mais recentemente, com a edição de outros instrumentos normativos da educação nacional. Com os PCNs, o governo reitera a necessidade e urgência da instituição escolar contemplar conteúdos que digam respeito (Brasil, 2000):

ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (p. 19).

O reconhecimento de que a diversidade é marca emblemática da vida social no Brasil, cuja história se constitui, na origem, no encontro e no confronto de “diferentes cosmologias que ordenam de maneira diferenciada a apreensão do mundo” (Brasil, 2000, p. 19), gera diversas formas de organização social, tanto no espaço urbano quanto no rural, nas quais vivências e respostas culturais se distinguem nas relações com a natureza, nas relações com o sagrado e o profano, nos modos como a escola se organiza pedagógica e administrativamente, na exposição e consumo de produtos midiáticos etc.

Contudo, vale anotar que, frente a essa pluralidade cultural, o Estado e a indústria cultural —ou mais modernamente, os meios de comunicação contemporâneos e em uso—, têm operado e disseminado dois tipos básicos de interpretação da realidade brasileira os quais se interpõem: o mito da democracia racial e o discurso da homogeneidade cultural. Mito e discurso que, historicamente, tentam dissolver as diferenças, ocultar e dissimular um quadro social impregnado de um racismo difuso, por vezes cordial, porém existente e manifesto em variadas expressões.

Certamente, esse quadro marca profundamente a educação e a escola em dois níveis, pelo menos: em um primeiro, consolidando mentalidades e atitudes das quais frequentemente o educador se exime em seu cotidiano, seja por não se dar conta de que são carregadas de intolerância e desrespeito, seja por se sentir inseguro e despreparado por não possuir recursos adequados para uma intervenção educativa diante de evidências de preconceito e de discriminação na escola. Em um segundo nível, esse

7 Evidências dessa lacuna teórica na formação de professores podem ser encontradas nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Antropologia e Educação (do qual sou integrante), nos congressos nacionais da Associação Brasileira de Antropologia, ABA ([www.aba.org.br](http://www.aba.org.br)), cujos pesquisadores vêm, sistematicamente, mapeando os modos como a discussão da cultura está ou não presente nas licenciaturas. Conferir também: Miriam Pilar Grossi, Antonella Tassinari & Carmen Rial (orgs.) (2006). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau-SC: Nova Letra, Associação Brasileira de Antropologia, ABA. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/livros/EnsinoDeAntropologia.pdf>

quadro vem, historicamente, gerando expectativas do sistema educacional como um todo em relação a um desempenho escolar “médio” —o que implica uma definição prévia de um tipo de comportamento desejado e engessado pelos processos educacionais presentes nas propostas de formação de professores—, nas práticas pedagógicas e nos currículos, entre outros.

Deslocando o olhar do que a legislação educacional institui e considerando as práticas sociais no seu acontecer, como falar, então, de culturas e identidades considerando diferenças e desigualdades no cotidiano da escola? Certamente, a resposta não é simples nem admite simplificações, assim como não bastam boas intenções em um contexto que, formalmente, prega o multiculturalismo, o respeito ao outro etc., mas que, na prática, mantém a persistência de atitudes e normas pedagógicas autoritárias que marcam a gestão da escola, dificultando a participação mais efetiva de alunos e professores e da comunidade do entorno.

Objetivando contribuir para o necessário aprofundamento dessa situação, de algumas reflexões sobre Antropologia e Educação nos valem com a convicção de que o conhecimento esclarecido ainda é uma alternativa credível na busca de elementos que contribuam para a formação e a prática docente considerando uma realidade que é cada vez mais complexa e plural.

### **A Antropologia e a questão do outro**

A narrativa da aluna-professora registrada neste artigo explicita atitudes que permeiam o cotidiano da escola quando “nós” estamos frente a um “outro” constituído como problema nas interações sociais. Problema esse que não é novo e remonta à antiguidade, quando homens de culturas diferentes procuravam-se conhecer e indagavam sobre si mesmos frente à constatação da diferença entre eles. Problema textualizado especialmente por gente que se especializou em conhecer o outro: guerreiros, comerciantes, padres e missionários, em movimentos que eram motivados mais por curiosidade ou por razões religiosas do que pelo interesse científico.

Contudo, tal questionamento somente foi constituído como problema a ser resolvido no âmbito de um projeto científico, a partir do século XVI, pela Antropologia, ainda como uma ciência em esboço. Ciência que nasce no movimento em que o homem se desloca e se coloca frente a um outro homem e busca a existência ou não de identidade entre eles.

Confronto esse que é recorrente em qualquer grupo humano em suas experiências nos vários períodos da história, em cuja relação está um outro, isto é, as interações sociais, em qualquer tempo e lugar, sejam no restrito espaço de uma sala de aula, sejam no âmbito regional ou global, continuam apresentando um desafio e, muitas vezes, um dilema, no sentido em que colocam uma interpelação que pede respostas. É justamente a procura metódica de respostas a essa indagação que vai definir uma postura e, mais tarde, já no século XIX, uma ciência, a Antropologia. Ciência cujo paradoxo reside no fato de ser um tipo de reflexão nascida na sociedade do eu (o europeu, homem, branco, civilizado e cristão) para interpretar aqueles com quem essa civilização se defrontou, em geral, no plano das disputas e dos projetos de dominação e de expropriação econômica e cultural. Mas uma ciência que, não obstante sua origem, teve sempre em vista o estudo das diversas formas com que seres humanos assumiram sua existência na terra e nos diferentes modos como eles experimentam a vida, construindo distintos recursos teóricos e metodológicos para a formular uma explicação.

Dito de outra maneira, essa trajetória de “venturas e desventuras” da Antropologia rumo ao exercício da alteridade situa os desafios e o lugar de uma ciência preocupada com as diferenças, no sentido de superar uma visão etnocêntrica — oriunda do mundo europeu em expansão — para poder conhecer o outro em seu contexto e particularidade. Constituindo-se, assim, como um campo de conhecimento, mesmo em seus momentos mais distantes e críticos, soube que conhecer a diferença não como ameaça a ser destruída, mas como alternativa a ser compreendida e respeitada seria uma enorme contribuição ao patrimônio de esperanças da humanidade, como bem relembram François Laplantine (1996) e Everardo P. Guimarães Rocha (1996). Esse campo de conhecimento se afirmaria historicamente tendo como objeto de investigação a compreensão da diferença, como marca irredutível da natureza do humano, que só poderia ser adequadamente resolvida no plano da cultura.

A fim de demarcar planos possíveis do diálogo teórico e prático entre Antropologia e Educação e sua repercussão no cotidiano escolar, apresento a seguir breves reflexões em torno dos conceitos de cultura e identidade. Ao final, espera-se oferecer ao leitor algumas articulações entre os referidos campos científicos que possam possibilitar uma leitura mais densa e abrangente da realidade escolar na sociedade contemporânea.

## **Cultura, culturas**

Sabemos que as palavras aparecem para responder a interrogações acerca de problemas que se colocam em certos períodos da história. Portanto, nomear é, ao mesmo tempo, colocar um problema e, de certa maneira, resolvê-lo. Nesse sentido, as preocupações com as diferenças entre os povos remetem à antiguidade, mas as preocupações mais sistemáticas com a problemática da cultura são bem mais recentes. Sem pretender fazer um recuo na história a fim de detalhar a formulação do conceito de cultura, lembramos, de passagem, que esta é uma viagem que remonta aos séculos XVII e XVIII, antes mesmo que o conceito de sociedade, irmã gêmea da cultura, tivesse emergido nas ciências sociais (DaMatta, 1987).

A etimologia de *Cultura* remonta ao pensamento greco-latino clássico e, curiosamente, seu significado inicial está relacionado à natureza na medida em que expressa a ideia de cultivo (latim *colere* = cultivar). Essa palavra aparece no fim do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. Com a ampliação do sentido, *cultura* passou a designar o cuidado com o espírito (*cultura animi*), o cuidado com as plantas e o cultivo da terra (*agricultura*), com os deuses e o sagrado (*culto*), estendendo-se, por fim, às crianças (*puericultura*), no sentido amplo de educação (*Paideia*). Oriundo do verbo *colo*, *cultura* apresenta ainda afinidades filológicas com *colônia*, sugerindo assim processo de cultivo de uma terra outra. O termo adquiriu presença significativa em muitos idiomas europeus no início da era moderna e seus primeiros usos preservaram o sentido original de cultivo agrícola, que se estendeu, posteriormente, do início do século XVI em diante, para o processo de desenvolvimento humano, isto é, o refinamento pessoal e da alma (Rocha & Pereira-Tosta, 2010).

O uso independente da palavra como substantivo só ocorreu mais tarde, no século XVIII, na França e na Inglaterra. Posteriormente, no final desse século, ela seria incorporada ao vocabulário alemão como *Kultur*, referindo-se à produção intelectual, artística e espiritual como expressão de vida dos indivíduos. Ainda no século XVIII, o termo *cultura* acaba por ser empregado como formação e educação do espírito, sublinhando com essa expressão a oposição conceitual entre natureza e cultura. Oposição

essa que será de fundamental importância para os Iluministas, que concebem a cultura como caráter distintivo da espécie humana. No início do século XIX, o termo era usado como equivalendo a ou contrastando com a palavra *civilização*, do francês *civilisation*, referindo-se às realizações materiais de um povo em oposição à barbárie e à selvageria, denotando claramente o vocabulário e o espírito do Iluminismo. Somente no século XIX, o conceito chamou a atenção dos antropólogos, ganhando um sentido aproximado ao que tem hoje.

Contudo, a confusão entre cultura e civilização ainda aparece na clássica definição de Edward Burnett Tylor, de 1871, para quem “cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membros da sociedade”. A novidade introduzida por Tylor, nesse momento, consiste em pensar a cultura como algo adquirido, aprendido, transmitido social e historicamente de geração a geração, portanto, não sendo algo inato. Se cultura é algo que se conquista e adquire, é também algo que se pode perder e/ou destruir.

Estudos antropológicos e históricos focados no século XIX mostram como o conceito de cultura foi ampliado e adquiriu ao longo do tempo outros sentidos, ficando próximo das noções de arte, educação e folclore, além de evocar inúmeras distinções como cultura subjetiva e cultura objetiva, cultura material e cultura não material, cultura erudita e cultura popular, cultura de massa e subcultura etc. Tal como explica Raymond Williams (1969) em *Cultura e Sociedade*:

Anteriormente significara, primordialmente, tendência de crescimento natural e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezenove, no sentido de cultura como tal, bastante por si mesma. Veio significar, de começo, um estado geral ou disposição de espírito, em relação estreita com a ideia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder a estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade. Mais tarde, correspondeu a corpo geral das artes. Mais tarde ainda, no final do século, veio a indicar todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual. Veio a ser também, como sabemos, palavra que frequentes vezes provoca hostilidade ou embaraço (p. 18).

Em termos gerais, é possível mapear algumas matrizes disciplinares na Antropologia que são configuradas, ao final, em torno de um conceito de cultura. Em uma ordem cronológica, podem-se listar: o Evolucionismo Social e a Escola Sociológica francesa (séc. XIX), Funcionalismo (séc. XX, anos 20), Culturalismo norte-americano (séc. XX, anos 30), Estruturalismo (séc. XX, anos 40), Antropologia Interpretativa (séc. XX, anos 60), Antropologia Pós-moderna ou Crítica (séc. XX, anos 80). Tal ordem não implica de modo algum a existência de uma sucessão linear entre estas matrizes e as temáticas centrais por elas contempladas. Ao contrário, tratam-se de processos históricos ora mais ou menos integradores.

Portanto, essa breve e esquemática exposição sobre as escolas antropológicas não esconde o quão é complexo falar do conceito de cultura. Contudo, no empreendimento proposto neste artigo — discutir as contribuições da Antropologia à Educação, não caberia alongar este debate—. Sem desconhecer absolutamente a importância de todas essas matrizes para o desenvolvimento e consolidação do pensamento antropológico e as

definições possíveis para Cultura, deteremo-nos na Antropologia Interpretativa, na qual se instala o autor mais visitado no Brasil em termos da pesquisa educacional na interface com a Antropologia:<sup>8</sup> o norte-americano Clifford Geertz, em seu clássico *A interpretação das culturas* (1989), obra que representa uma tentativa do autor de delinear as implicações da concepção de cultura para a teoria e a pesquisa antropológica.<sup>9</sup>

Desenvolvida nos Estados Unidos e tendo como principais representantes Clifford Geertz e David Schneider, de acordo com Roger Keesing e Felix Maxwell Keesing (1971), esta matriz considera a “cultura como sistemas simbólicos”. Geertz, especificamente, teria elaborado uma definição de homem baseada na definição de cultura, rompendo com o postulado iluminista e da Antropologia clássica, de uma forma ideal e universalista de homem, apontando para a diversidade cultural humana. Schneider está muito próximo de Geertz, porém apresentando algumas distinções. De acordo com Adam Kuper, Schneider define que a cultura como sistema de símbolos “é bastante distinta dos padrões de comportamento observado; com efeito, ‘os dois devem ser considerados *independentes* um do outro” (Kuper, 2002, p. 173). Tributário das ideias de Talcott Parsons, especialmente da “teoria da ação social”, Schneider se dispôs a discutir símbolos e significados no padrão da ação social, assim, “os símbolos não eram apenas independentes do comportamento observado; provavelmente eles não tinham nenhum vínculo com o mundo real”, em concordância a Parsons de que “um sistema simbólico era autônomo e independente” (como citado em Kuper, 2002, p. 173).

Desde essa perspectiva, David Schneider (1995, como citado em Kuper, 2002) definia *símbolo* como:

algo que representa algo mais, em que não existe uma relação necessária ou intrínseca entre o símbolo e aquilo que ele simbolizava [...] não apenas os símbolos são arbitrários, mas os próprios referentes, as coisas ou ideias que eles representam, são constructos culturais. (Pode ser que não tenham nenhuma realidade objetiva) (p. 173-174).

Assim argumentando, distanciava-se de seu colega Geertz, para quem a cultura como sistema simbólico não somente fornece modelos de vida, como é a expressão do real e o governa. Geertz apresenta um conceito de cultura formulado a partir da Semiótica, dada a preocupação dessa disciplina com as questões dos significados, do simbolismo e da interpretação. Ele se apóia, ainda, em Max Weber [1864-1920], que definira cultura como “o legado de uma parcela finita da infinidade de fatos do mundo sem significado, que tem significado e importância do ponto de vista dos seres humanos” (Weber como citado em Kuper, 2002, p. 59), cuja expressão mais característica fora na vida religiosa. Embora cultura fosse uma questão de ideias, Weber defendia e argumentava que “as convicções e os valores são tão ‘reais’ quanto às forças materiais e que ‘elas podem transformar a natureza da realidade social’” (Weber como citado em Kuper, 2000, p. 59). Em outros termos, para o sociólogo alemão, “cultura, na forma concentrada da religião, dava inflexão às mudanças políticas e econômicas [...]” (Kuper, 2002, p. 130).

8 É o que evidencia, por exemplo, as pesquisas *Os usos da etnografia na pesquisa educacional* (2005) e *Uma Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil* (2010), ambas por mim coordenadas.

9 Geertz faleceu no mês de outubro de 2006, em Princeton, nos Estados Unidos, aos 80 anos.

Em síntese, define Geertz (1989):

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal suspenso a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (p. 15).

Se o homem é um animal enredado em teias de significado que ele mesmo teceu, é isso a cultura, e sua análise é ofício do antropólogo. Teias que são tecidas em dois níveis: o vivido e o interpretado como parte intrínseca da definição de homem do autor: um (razão) e múltiplo (em situação). Como bem resume John B. Thompson (1995), interpretando Geertz: “A cultura é uma hierarquia estratificada de estruturas significativas, consiste de ações, símbolos e sinais, de trejeitos, lampejos, paródias etc.” (p. 175). Desse modo, para Geertz, a cultura é o campo do simbólico, de rituais, valores e sentidos. A cultura é pública, assim como são os seus significados, pois eles são percebidos imersos numa determinada realidade e historicidade, o que permite que esses significados possam ser interpretados.

Assiste-se, atualmente, ao retorno de novas e renovadas discussões sobre cultura, a exemplo da notável discussão proposta por Manuela Carneiro da Cunha em seu ensaio *Cultura com aspas*, no livro homônimo (2009), no qual reafirma, a partir da discussão dos regimes de conhecimento (tradicional e da metrópole) e dos direitos intelectuais indígenas em suas incursões junto aos povos da floresta amazônica, a existência de uma pluralidade de regimes de conhecimento e de culturas. O modo de conceber esses direitos depende de como se entende a cultura e a “cultura” com aspas.

Por um lado, parte desse vigoroso debate traz, também, o britânico Timothy Ingold ao recolocar a pertinência conceitual da relação natureza e cultura como uma oposição típica do pensamento ocidental na constituição da ideia de cultura como traço distintivo do homem em relação às demais espécies da natureza e ao acenar com a ideia do multinaturalismo e de um entendimento da cultura na “noção de *skill*, referida a habilidades aprendidas que incluiriam até mesmo supostas capacidades inatas, como andar ou falar” (como citado em Velho, 2001, p. 138).

Por outro lado, radicalizando o projeto de uma Antropologia hermenêutica e explorando a questão do significado quando procura trabalhar a metáfora, a proposta de Roy Wagner amplia e aprofunda o sentido

da invenção da cultura como uma cultura da invenção. Mais do que frutos da imaginação ociosa dos homens, cultura e invenção consistem no resultado de uma convenção. Em outras palavras, entendemos o sentido da invenção da cultura porque experimentamos o significado da cultura da invenção (Rocha & Pereira-Tosta, 2009; Gonçalves, 2010). Para Wagner (2010), “a antropologia é o estudo do homem ‘como se’ houvesse cultura. Ela ganha vida por meio da invenção da cultura, tanto no sentido geral, como um conceito, quanto no sentido específico, mediante a invenção de culturas particulares” (p. 38).

Fato é que o como categoria privilegiada no campo da investigação antropológica, cultura erigese em “conceito totêmico”, símbolo distintivo dessa própria ciência. A cultura, no sentido amplo, significa a maneira total de viver de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Não significa isso uma defesa da Cultura com C maiúsculo, no sentido absoluto do termo, mas também não se trata de uma defesa relativista e ingênua que, se tudo é cultura e cada um tem a sua cultura, logo a cultura não existe porque tudo é cultura (Rocha & Pereira-Tosta, 2009).

Na verdade, cultura é, antes de tudo, um instrumento utilizado pelos antropólogos com o objetivo de apreender o significado das ações e representações sociais desenvolvidas pelas pessoas em seus rituais, mitos, festas, comportamentos rotineiros, enfim, no curso da vida social. Nesse sentido, podem-se apreender culturas, no plural, enquanto sistemas de símbolos e significados construídos social e historicamente, o que equivale dizer que culturas são mecanismos de controle, orientação e classificação das condutas emocionais, intelectuais, corporais, estéticas, econômicas, políticas, religiosas, morais. Portanto, contra o relativismo ingênuo que apregoa o “fim da cultura”, culturas definem padrões de comportamentos e de sensibilidades fornecendo um sistema de significados às ações humanas.

O significado de cultura não é o mesmo de sempre e a compreensão dessa mudança pode ser conquistada por meio da comparação entre culturas e da análise histórica. Como categoria do pensamento antropológico, Cultura revela a maneira como o campo do conhecimento disciplinar da Antropologia se constituiu historicamente. Se, por um lado, essa categoria revela uma concepção teórica sobre organização, estrutura e funcionamento dos sistemas simbólicos e de significados produzidos socialmente, por outro lado, também representa um modo de conhecimento, pode-se dizer um método de pensamento, na medida em que garante a coerência e produz sentido para as ações sociais desenvolvidas no âmbito fenomenológico da vida cotidiana (Rocha & Pereira-Tosta, 2009).

## Culturas e identidades

No âmbito deste artigo não cabe discutir filigranas teóricas sobre identidade, porém é preciso esclarecer que “identidade”, mais do que um conceito constitui uma teoria com uma longa e polêmica história de discussão, desde que Fredrik Barth, no campo da Semiologia, a sofisticou e as ciências humanas e sociais dela se apropriaram. Atualmente, alerta João Baptista Borges Pereira (2002), tal conceito “é usado abusivamente fora da vida acadêmica, como rótulo mágico e simplificador, para explicar e explorar as características da população brasileira e dos segmentos étnicos que a compõem”. Por esses e outros deslizes semânticos é:

Imprescindível fixar que a identidade é sempre uma construção histórica cultural e não um dado da biologia. Não é na cor nem nos demais traços fenotípicos de um grupo que reside sua identidade. São, antes disso, as interpretações social e cultural dadas a essas características biológicas que criam simbolicamente a identidade de um grupo (p. 65).

A noção de identidade é antiga e seu pouco uso até as últimas décadas ocorreu, principalmente, nos campos da Filosofia e da Psicologia. Mais tarde é que ela será convocada por antropólogos e sociólogos, sendo associada pelos primeiros, principalmente, à noção de etnia para subsidiar e fomentar os debates sobre identidade étnica. Também é importante ressaltar, desde agora, que Antropologia e Psicologia têm versões que mais convergem que divergem na interpretação de que os processos socioculturais de caracterização dos grupos coletivos não são opostos, em suas direções aos processos de individualização dos sujeitos (Lago, 1996). Para a Antropologia, que, historicamente, tem por objeto a observação do outro, das organizações sociais humanas em suas especificidades culturais, a noção de identidade cultural é de interesse privilegiado e o tema está intimamente ligado aos estudos de etnia de Fredrik Barth.

Inspirado nos estudos de Fredrik Barth (in Poutignat & Streiff-Fenart, 1998), Roberto Cardoso de Oliveira (1976) define identidade como sendo sempre contrastiva, ou seja, ela:

[...] parece se constituir na essência da identidade étnica, isto é, à base da qual esta se define. Implica a afirmação do nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente (p. 5).

Por essa via, Roberto Cardoso de Oliveira (1976)<sup>10</sup> considera a identidade étnica como “contrastiva” e por essa via explica o etnocentrismo e a relação entre identidade e valor: “[...] através dos nossos valores não julgamos apenas os valores dos outros, mas os outros” (p. 6). Citando Peter L. Berger e Thomas Luckmann (1971),<sup>11</sup> esse autor ressalta a peculiaridade do conceito antropológico de identidade que sugere a consciência de si no contraste com o outro:

a identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade’. Sendo formada por processos sociais, ‘uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou, mesmo, remodelada pelas relações sociais’. Os processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados pela estrutura social. Essa determinação da identidade pelas relações sociais —elas mesmas determinadas pelo sistema social— convida-nos a distinguir tipos de identidade social, sem os quais dificilmente se poderá operacionalizar o conceito de identidade (social ou ‘coletiva’) na investigação empírica (Oliveira, 1976, p. 43-44).

Carlos Rodrigues Brandão (1986), em seus estudos sobre a construção da pessoa e resistência cultural, também discute a relação identidade e etnia, usando a nomenclatura de pessoa:

Pedro é nome, nomeia um indivíduo, uma individualidade, uma identidade de pessoas. Muitos Pedros são, cada um, um Pedro. Pedro Garcia de Oliveira acrescenta ao nome da pessoa os de sua gens, famílias: Garcia para a da mãe, Oliveira para a do pai. A identidade pessoal reveste-se de posições familiares... (p. 35).

Nomes que dizem de hierarquias (o nome do pai é sempre o último), ordens na escala do nascimento (Júnior, Sete, Filho, Neto), cujos sentidos são de diferenciação, indicativos de relações de parentesco. Já quando se escreve, por exemplo, Dr. Pedro Garcia de Oliveira, diz o autor, acrescenta-se aos nomes da pessoa e da família da pessoa os títulos de profissão que dizem respeito a uma classe, a um *status* social: os nomes que a ordem social atribui aos seus membros. Pessoa, parente, engenheiro, agrônomo. Cidadão, branco, negro, eleitor, católico, protestante. São marcadores sociais de *status* e *papéis*; uns atribuídos ao indivíduo por

<sup>10</sup>Um dos pioneiros da constituição do campo da Antropologia no Brasil e reconhecido pela comunidade acadêmica nacional e internacional, Roberto Cardoso de Oliveira morreu em outubro de 2006.

<sup>11</sup>Peter L. Berger & Thomas Luckmann (1971). *The social construction of reality, a treatise in the Sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin University Books.

“berço”, pela “cor da pele”, pela “posição social, e outros adquiridos por escolha ou vocação. No conjunto, essa nomenclatura diz de uma trama complicada de “relações de direitos e deveres socialmente codificados e escritos nas regras de trocas entre os atores sociais de seu mundo” (Brandão, 1986, pp. 35-36). Alguns, às vezes, com maiores poderes de orientação da conduta, adquirindo visibilidade e legitimidade, “nas normas sociais que o uso faz e a reprodução do uso consagra” (Brandão, 1986, p. 36).

Em outros termos, “identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro” (Brandão, 1986, p. 42), seja pelo contato, pela oposição, pela dominação e/ou subordinação, pela liberdade em maior ou menor grau que temos para construir em nosso mundo as representações sobre o outro. “Mais que isto, identidades são não apenas o produto inevitável da oposição por *contraste*, mas o próprio reconhecimento social da diferença” (Brandão, 1986, p. 42). Constituem os sistemas de representação com que as pessoas se percebem umas às outras e passam pelas articulações entre as culturas nas quais estes sujeitos se situam e constroem sua individualidade. Construções que estão relacionadas com processos de lutas, disputas, manipulação, e é a continuidade do processo de individuação ou subjetivação do sujeito que toma consciência de si como um ser singular, à medida que conhece o outro.

Dessa maneira, se a sociedade impõe sobre si mesma marcas a partir das diferenças biológicas (macho e fêmea, criança e jovem, adulto e velho), para além desse referente existem diferenças nas interações sociais que legitimam, como identidades e relações entre identidades, as diferenças entre homens e mulheres, crianças e jovens, adultos e velhos etc.

De acordo com Mara Coelho de Souza Lago (1996), uma diferença importante que marca a leitura dessa categoria de identidade contrastiva entre psicólogos e antropólogos é que, se para os primeiros, o pensar sobre a identidade veio associada à prática clínica e foi sugerido por problemas para os quais foram criadas expressões tipológicas como crise de identidade e identificação, confusão de identidade e identidade negativa, para os segundos, um mesmo pensar tão contemporâneo surgiu da necessidade de compreender e explicar conflitos, relações desiguais entre grupos, classes, culturas, tribos, surtos de revoltas de minorias sociais, étnicas, grupos oprimidos, colonizados.

A autora considera, entretanto, que a caracterização da identidade cultural como contrastiva é tão fecunda para a Psicologia como o é para a Antropologia, pois ela define tanto a constituição de uma identidade de grupo, coletiva, quanto a forma como se pro-

cessa a constituição da identidade individual do sujeito na relação sociocultural, como a consciência de si no contraste com o outro (Lago, 1996, p. 27).

Em uma perspectiva em certa medida distinta e crítica, a antropóloga Paula Montero (1997) afirma que compreender a categoria de identidade é trabalhar sempre na perspectiva que a concebe como construção social, portanto, relacional e não essencialista. Nesse empreendimento de conhecer o outro e forjar um modelo explicativo dele, é necessário ter claro, como afirmara Claude Lévi-Strauss (1977), que “a identidade não corresponde a nenhuma experiência substantiva, mas seria um foco virtual, um esforço de construção indispensável à explicação, mas cuja existência seria puramente teórica” (p. 62). Para a autora, embora possa parecer por demais radical essa separação entre modelo da identidade e experiência vivida da diferença, ela faz “avançar a reflexão antropológica porque retira a noção de identidade do campo das essencialidades, obrigando-nos a pensá-la do ponto de vista relacional” (p. 62), e desafiando-nos na busca de significados que estão postos nessa construção, ou seja, é necessário entender como significados constroem identidades e como elas são vistas.

A autora reconhece, como Roberto Cardoso de Oliveira e Carlos Rodrigues Brandão e outros antropólogos no Brasil, que Fredrik Barth (in Poutignat & Streiff-Fenart, 1998) foi o autor que mais contribuiu para sedimentar essa concepção relacional de identidade em seus estudos sobre etnia. Nesses estudos, o referido autor propõe que a discussão teórica sobre identidade se volte para “a compreensão dos modos como as pessoas se autoatribuem identificações, deslocando o foco da análise das relações internas ao grupo para as relações que se dão nas fronteiras entre grupos” (Montero, 1997, p. 62).

Nessa perspectiva, ela afirma:

a ênfase tradicional nas diferenças culturais de língua, religião, filiação etc., que levava à uma classificação de grupos enquanto portadores naturais e espontâneos de heranças culturais que os diferenciavam empiricamente, se desloca para pensar a identidade como um processo simbólico de autodesignação de traços culturais —mesmo aqueles que podem ser aferidos fisicamente como ausentes— que se inspira em um repertório cultural disponível (próprio ou alheio) (Montero, 1997, p. 61- 62).

Paula Montero (1997) pondera, então, que “a continuidade de uma etnia dependerá da capacidade de um determinado grupo manter, simbolicamente, suas fronteiras de diferenciação” (p. 63), o que exige manter as diferenças culturais que a distingam de grupos

vizinhos, permanentemente visíveis e renovadas,<sup>12</sup> ou seja, pensar a identidade é colocá-la em um jogo de diferenças que organiza sua construção simbólica em meio a relações interculturais, que precisam ser mantidas entre sistemas sociais que se percebem distintos.

Nesse sentido, cabe afirmar que, na discussão sobre identidades, interessa tanto a compreensão dos elementos (sempre cambiantes) que possibilitam a sua formação e visibilidade, como saber a quem interessa a constituição da diferença. Fato é que nesse debate aberto e polissêmico sobre identidades no mundo contemporâneo, seja em que campo for, é consensual que, assim como a cultura, uma concepção essencialista não resistiria a um exame crítico, na medida em que a identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida no estudo minucioso de suas relações com grupos próximos ou distantes.

Em outros termos, a identidade, seja individual ou coletiva, pressupõe sempre a dimensão da alteridade como uma categoria social e relacional. Ela se constrói a partir de experiências comuns com as quais os indivíduos se defrontam e confrontam entre si. É um movimento constitutivo de dupla dimensão: perceber-se semelhante aos outros —reconhecer e ser reconhecido— e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou coletividade. Ressonância desse postulado teórico pode ser encontrada na educação via estudos de Lev Semionovich Vygotsky (1998). Para esse filósofo, o homem é um ser que se forma (e aprende) a partir das interações sociais que experimenta (com os *outros*) ao longo de sua vida. Nessa perspectiva sócio-histórica, as identidades só podem ser pensadas na dimensão interativa na qual ocorrem a socialização e as aprendizagens.

Em síntese, o conceito antropológico de identidade a caracteriza como um fenômeno emergente da dialética entre indivíduo e sociedade, distanciando-se de essencialismos ou fixidez. É relevante lembrar sempre que, no Brasil, como em qualquer outra região do mundo, a identidade não é estática, pois varia de época para época, de lugar para lugar (Pereira, 2002).

Pois bem, assumindo o conceito de cultura formulado por Clifford Geertz e a compreensão da identidade como elemento formado e conformado nas dinâmicas culturais da qual os indivíduos tomam parte, mas também consciente de seus limites e críticas e de como ambos os conceitos podem ser pensados diferentemente por outros autores, retomamos a ideia inicial deste texto, que busca aprofundar a compreensão

da Antropologia e da Educação como interfaces em construção e pensar a educação como cultura e a escola como lugar de identidades plurais.

### **A educação como cultura e a escola como lugar de identidades em movimento**

Frente ao exposto, entender o campo educacional assumindo pontos de vista da Antropologia é, antes de tudo, tentar delimitar fronteiras que marcam ambas as áreas e que não podem simplesmente ser dissolvidas, mas repensadas no sentido da articulação que mantém suas identidades e diferenças. Em uma perspectiva conceitual e metodológica coerente com esse pressuposto, considera-se que o processo educativo se desenvolve no âmbito das vivências culturais distintas: na esfera familiar, no trabalho, no lazer, na política, na rua, nos grupos, na escola, na mídia, entre outros, nas quais são tecidas relações sociais das quais emergem significados vários e diversos. Dessas múltiplas relações é possível pensar na constituição de identidades que, em movimentos articulados dentro e fora da escola, atravessam o cotidiano da escola, que conforma processos de socialização e de aprendizagem.

Dessa maneira, a ação educativa na escola torna-se uma complexa rede de interações, lugares onde se estruturam processos de produção do conhecimento e de inter-relações entre dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais. Ação essa na qual está presente uma multiplicidade de significados e de sentidos relacionando dinâmicas permeadas por duas tensões fundamentais: uma entre o singular e o plural, e outra entre o particular e o universal.

Nesses termos, ao adotar o conceito antropológico de cultura e de identidade como construções simbólicas e dinâmicas coladas às mutações sociais, é necessário abandonar uma posição etnocêntrica, na qual, muitas vezes, nos entrincheiramos, numa atitude que pode levar ao entendimento equivocado do diferente como inferior e da diferença como um tipo de privação cultural e educacional, ou, ainda, como a ausência, naquele *outro*, de saberes organizados, a partir de uma certa racionalidade, que têm a prerrogativa de se constituírem como única expressão de civilidade e de conhecimento.

Dessa forma, entender e fazer educação como cultura demanda não perder de vista seu processo organizativo e de ação dos sujeitos nele envolvidos para perceber descontinuidades e diferenças oriundas de trajetórias e vivências particulares de professores, alunos, gestores e funcionários, famílias etc. Implica, também, conhecer as instituições e estruturas sociais formadoras e conformadoras do processo de aprendizagem, como, por exemplo, a divisão social do trabalho, a instituição e hierarquização de conteúdos e suas

<sup>12</sup> Nesse sentido, vale lembrar como está posta a discussão das cotas para negros no Brasil no ensino superior, assunto de acalorados debates sobre quem é ou pode ser considerado negro para usufruir a cota. Os critérios para amparar tal decisão são validados pela declaração dos candidatos de pertencimento às etnias negras, e não pelo fato de portarem traços físicos, muitas vezes ausentes no declarante.

formas de distribuição (no currículo), nos embates de objetivos que permeiam a complexidade institucional e as numerosas tradições culturais que expressam visões de mundo diferenciadas (e mesmo contraditórias) presentes e ativas no espaço escolar.

Queremos dizer com isso, primeiramente, da necessidade de se adotar um olhar de *estranhamento*, imprescindível para que sejam ultrapassados estereótipos e estigmas historicamente cristalizados na instituição escolar que orientam a formulação de representações sobre o *outro* pautadas pelo etnocentrismo e conseqüente desconhecimento da alteridade. Em outros termos, trata-se de buscar aportes teóricos e metodológicos para poder perceber os diversos modos de ver o *outro* na cultura escolar, nas culturas na escola e seus significados, de forma a desvelar valores que atravessem e interfiram negativamente nas relações pedagógicas.

Retomando a relevância do entendimento da cultura como sistema simbólico, escola, formação e profissão docentes podem-se constituir teoricamente em representações sociais que não possuem um significado único, na medida em que esses significados são ordenamentos culturais históricos. Construções que se dão a partir de práticas e de apropriações que tanto podem gerar sentidos comuns, quanto diferentes interpretações de um mesmo significante. Assim, questões como a repetência e a exclusão na e da escola, as dificuldades cognitivas, as relações professor/aluno, os desafios da didática, a disciplina/indisciplina e o disciplinamento, as relações de gênero e as preferências sexuais, as múltiplas formas de organização de grupos e as opções religiosas, por exemplo, podem adquirir outros entendimentos quando competentemente problematizadas na perspectiva de estudos antropológicos.

### Considerações finais

Registros como aquele da festa de encerramento do ano letivo na escola povoam o cotidiano não apenas da escola, como da sociedade e são bons para (re) pensar a instituição de princípios de políticas públicas e de atuação escolar acima de singularidades culturais, como se possível fosse suprimi-las ou tomar-lhes as rédeas (nas regras disciplinares, no enquadramento curricular, na autoridade do professor etc.), controlá-las e definir direções.

Posturas como essas podem levar a escolhas e construções teórico-metodológicas em educação que nos impedem de considerar a pluralidade de sentidos tão necessária para se entender a própria educação escolar como um processo simbólico amplo e diferenciado, enquanto enraizado no vivido, na cultura mundana do cotidiano que, muitas vezes, se apresen-

ta “como o oposto da cultura propriamente escolar e, por conseqüência, da cultura da escola, dadas as parcialidades, as particularidades, a provisoriade de que se reveste” (Guimarães, 1998, p. 208).

Cabe, então, uma distinção importante para se falar e compreender culturas na escola. Na “Análise da instituição escolar”, feita por António Nóvoa (1990), a cultura da escola é composta por elementos variados que acabam por condicionar tanto a sua configuração interna, como o estilo das interações que estabelecem com a comunidade via elementos relativos a aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica. Alguns desses elementos organizacionais permitem o entendimento da cultura da escola, sendo esses sistematizados em duas zonas: uma de *invisibilidade* e outra de *visibilidade*.

A primeira comporta as bases conceituais e os pressupostos invisíveis que são os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais na escola, num conjunto que integra os valores, as crenças e as ideologias dos seus membros, ou seja, dá-se aí a conformação de um padrão cultural. A segunda zona comporta as “manifestações verbais, manifestações visuais e simbólicas, e as manifestações comportamentais” (p. 30), isto é, como essa cultura é vista e interpretada pelos sujeitos da e na escola.

Na interpretação de Jean-Claude Forquin (1993), essa *cultura da escola* é constituída por um mundo social que tem características próprias, seus ritmos e seus próprios ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, o que não significa que nessa complexa dinâmica, processos mais particulares e contingentes são vividos na escola, não existindo, portanto, uma cultura única na escola, mas, sim, múltiplos e distintos modos como as normas instituídas na cultura escolar são apropriadas e vivenciadas em seu cotidiano. Do mesmo modo, como outros tantos traços culturais são vividos na escola, se concordamos que seu espaço é pluricultural, distintos modos de ser e de se identificar nele estarão presentes.

Nesse sentido, é preciso não perder de vista que a escola é um espaço de interação e de convivência entre diferentes, mas não o único espaço, e nem atuando isoladamente. Sem dúvida, a instituição escolar sempre esteve integrada a um contexto mais amplo e pode ser um dos muitos lugares onde se tecem redes de sociabilidade e muitos modos e estratégias de participação social.

Isso posto e voltando ao registro da aluna-professora, podemos concluir que o que estava presente no silêncio das crianças diante da oferta do colega negro em ser o Menino Jesus, na encenação que caberia à turma fazer, é uma cena que se coloca em cinco

planos, pelo menos: primeiramente, sobre os modos com o qual lidamos com a identidade de um ser sagrado como se fora algo naturalizado, e não como uma construção historicamente datada e interessada. Nesse sentido, funcionando como um mecanismo de interdição para alguns e não para outros pela dimensão sagrada que a constitui. Aludimos aqui ao conteúdo racial e excludente nos modos como símbolos são incorporados nas dinâmicas de socialização na escola, pois a imagem do Menino Jesus é portadora dos mesmos significados em todas as religiões? Além de remeter a uma velha questão que de tempos em tempos volta à pauta de debates educacionais no Brasil: cabe em um país republicano, laico e de acentuado pluralismo religioso, a manutenção de conteúdos e projetos curriculares embasados por uma denominação religiosa?

Em segundo plano, a cena nos recoloca como problema os lugares em que são encontrados marcadores de construções identitárias. Nesse caso, uma simbologia imaginária e real pela força da crença, da educação como normalizadora de condutas, das representações erigidas e largamente difundidas pela mídia sobre um país que é “católico”.

Um terceiro elemento posto naquela cena pode dizer de uma escola que, indiferente aos acontecimentos que se desenrolam em seu dia a dia, se ausenta do debate acerca do racismo e de outras formas de preconceito. Ausência notada desde os currículos que são criados para a formação de professores, por um lado, até, por outro, nas grades curriculares a serem cumpridas por estes mesmos sujeitos quando estão na condição de docentes na pré-escola ou em outras modalidades de ensino.

Como quarta e última observação, a reação das crianças pequenas permite pensar, também, nos modos como a arte é concebida e toma parte de currículos escolares e adentra na escola. O que ocorre, via de regra, é que disciplinas de ensino da arte, em geral, trazem um entendimento das múltiplas expressões artísticas e linguagens como reprodução do real, e não como criação sobre o real, ou seja, a arte não representa ou reflete a realidade, ela é a realidade percebida não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário (Anjos, 2008).

Em sociedades como a brasileira, marcadas por estruturas de desigualdades sociais e diferenças culturais, não se podia esperar reação diferente naquela cena sobre o teatro de Natal que envolveu a professora e seus pequenos alunos. Tal cena evidencia, contudo, como a problemática das diferenças não é estranha à instituição escolar, lembrando, por exemplo, como histórica e didaticamente elas continuam expostas em livros didáticos enquanto artefato da cultura escolar. Vários deles ainda em uso em escolas no país mantêm

registros que colocam o negro, no caso, como indivíduo inferior, na medida em que a diferença exposta pelo biótipo é traduzida como sinal quase congênito de desigualdade, de uma inferioridade também congênita, naturalizada. Assim sendo, insuperável.

Portanto, a consciência de que a diferença está presente no cotidiano da escola e da sala de aula aponta para uma reflexão urgente, pelo menos, de duas questões que perpassam as relações que se constroem no interior da escola. Primeiro, que a diferença não está presente apenas na vida fora da escola, como também atravessa os muros, quase sempre impermeáveis, da instituição escolar, como já referido neste texto. Segundo, que a forma como olhamos e tratamos a diferença interfere nas relações educativas e, consequentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização. Questões que apontam a necessidade de compreensão da diferença em relação à desigualdade e da escola como um contexto de contrastes e de semelhanças e que sugerem que os problemas educacionais podem ser mais bem resolvidos quando analisados como expressões culturais e mecanismos de integração simbólica que operam nas relações sociais concretas em face da interpretação de usos, posições, práticas e trajetórias que se contrastam e se complementam (Canclini, 1997).

Desde esse ponto de vista, cabe pensar as relações pedagógicas entre o conhecimento, o professor e o aluno, assim como desses com a instituição escolar, sob outros prismas, isto é, como relações pautadas por referenciais identitários que são construídos histórica e socialmente e que muitas vezes são confrontados, demandando a busca do entendimento das diferenças, das desigualdades e das infinitas possibilidades de diálogo em realidades tão distintas. Em outros termos, é reconhecer que a escola, como uma instituição social, é construída por sujeitos histórico-culturais, o que fornece visibilidade ao fato de que alunos, famílias, funcionários, professores e gestores vivenciam diferentes processos em suas relações com o mundo lá fora e o da escola. Trata-se, portanto, de um espaço que abriga a pluralidade cultural, de uma instituição que acolhe sujeitos, crianças, adolescentes, adultos, homens e mulheres que cultivam sentimentos de pertença a determinados e diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos, de gêneros, políticos, dentre outros.

Sujeitos esses que estão expostos a outros meios de informação e que levam para a experiência escolar suas visões de mundo e de homem, seus valores morais e religiosos, marcas da tradição, preconceitos, sonhos, projetos e desejos. Assim, a percepção mais ampla desses sujeitos no processo educativo requer reconhecê-los, ao longo de sua vida, como portadores e construtores de diferentes trajetórias e identidades

múltiplas e cambiantes que se misturam relacionalmente dentro e fora da escola.

Ao se focar temáticas como cultura, etnia, gênero e outras nas práticas e nas pesquisas educacionais e escolares, especificamente, faz-se necessário, então, eleger novas categorias de investigação e análise, como identidade, alteridade, relativização, multiculturalismo e multinaturalismo, rituais, mitos etc. Um exemplo, no caso exposto neste artigo, é a abordagem da identidade étnico e cultural como uma construção dinâmica, relacional e contrastiva de ser e de estar no mundo, que, ao ser incorporada aos estudos e práticas educacionais, permitirá entender os diferentes agenciamentos simbólicos, seja de negros, brancos, amarelos, índios ou outros, e os lugares que as culturas produzidas por esses grupos em interação, em relações de reciprocidade e ou de conflitos, assumem na escola e se fazem presentes em seu cotidiano, na configuração de seus tempos, espaços e aprendizagens.

Finalmente, ressaltamos que, do nosso ponto de vista, a reflexão proposta, além de ser necessária, impõe que seus resultados sejam acessíveis aos professores em seus variados percursos de formação: na escola, em serviço, continuada, sem perder de vista suas demais vivências cotidianas, da qual a escola e a prática docente são uma parte.

### Sobre a autora

**Sandra Pereira-Tosta** é graduada em comunicação social. Mestre em educação e doutora em antropologia social. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenadora do EDUC, Grupo de Pesquisas em Educação e Culturas.

### Referências

- Anjos, C. R. (2008). *Imagens visíveis, imagens invisíveis: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da rede Municipal de Belo Horizonte*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1971). *The social construction of reality, a treatise in the Sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin University Books.
- Brandão, C. R. (1986). *Identidade e etnia-construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brasil (2000). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual*. Vol. 10, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>
- Canclini, N. G. (1997). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, EDUSP.
- Cunha, M. C. da (2009). *Cultura com asas*. São Paulo: Cosac Naify.
- DaMatta, R. (1987). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- Forquim, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Gonçalves, M. A. (2010). *Traduzir o outro: etnografia e semelhança*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

- Grossi, M. P., Tassinari, A. & Rial, C. (orgs.) (2006). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau-SC: Nova Letra, Associação Brasileira de Antropologia, ABA. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/livros/EnsinoDeAntropologia.pdf>
- Guimarães, M. E. (1998). *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ.
- Gusmão, Neusa M. M. de (org.). (2003). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta.
- Keesing, R. & Keesing, F. M. (1971). *New perspectives in cultural anthropology*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kuper, A. (2002). *Cultura - a visão dos antropólogos*. Bauru, São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, EDUSC.
- Lago, M. C. (1996). *Modos de vida e identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.
- Laplantine, F. (1996). *Aprender antropologia*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Lévi-Strauss, C. (1976). *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Montero, P. (1997). Globalização, identidade e diferença. *Novos Estudos, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, CEBRAP*, 49 (3), 47-64.
- Nóvoa, A. (1990). *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, FPCEUL. Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/ant%C3%B3nio%20n%C3%B3voa.pdf>
- Oliveira, R. C. (1976). *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Parsons, T. (1937). *Structure of Social Action*. New York: McGraw-Hill.
- Pereira, J. B. B. (2002). O negro e a identidade racial brasileira. In: *Racismo no Brasil* (pp. 53-73). São Paulo: Editora Peirópolis, Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais, ABONG.
- Pereira-Tosta, S. (2007). *Os usos da etnografia na pesquisa educacional* (Relatório de Pesquisa/2007). Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MG.
- Pereira-Tosta, S. (2010). *Etnografia para a América Latina: um novo olhar sobre a escola no Brasil* (Relatório de Pesquisa/2010). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MG.
- Pierucci, A. F. (1999). *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34.
- Poutignat, P. & Streiff-Fenart, J. (1998). *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, UNESP.
- Rocha, E. G. (1994). *O que é etnocentrismo*. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Rocha, G. & Pereira-Tosta, S. (2009). *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rocha, G. & Pereira-Tosta, S. (2010). Cultura. In *Enciclopédia Intercom de Comunicação - Conceitos* (vol. 1, pp. 345-346). São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, INTERCOM. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/ascom/Enciclopedia.pdf>
- Sahlins, M. (1997). O 'pessimismo sentimental' e a experiência etnográfica – por que a cultura não é um 'objeto' em via de extinção (Parte I). *Mana – Estudos de Antropologia Social*, 3 (1). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131997000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100002)
- Schneider, D. (1968). *American kinship: a cultural account*. New Jersey: Prentice Hall.
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.
- Tylor, E. (1958). *Primitive cultures*. Nova York: Harper Torchbooks.
- Velho, O. (2001). De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico. *Mana*, 7 (2), 133-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n2/a05v07n2.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (J. C. Neto, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, R. (2010). *A invenção da cultura* (M. C. Souza & A. Morales, trads.). São Paulo: Cosac Naify.
- Williams, R. (1969). *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

## Internet

<http://www1.folha.uol.com.br/saber/828188-conselho-aguarda-informacao-do-mec-sobre-obrada-monteiro-lobato-para-rever-parecer.shtml>