

Uma das grandes questões de nossa época diz respeito ao reconhecimento da diversidade das culturas existentes como o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos. Tensões e conflitos ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais, etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, o processo educacional, enquanto formação humana - que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar -, tem sido considerado como um campo estratégico no qual tais propostas devem ou deveriam ser estimuladas e desenvolvidas.

Porém, não basta partir de uma idéia para assegurar que as consequências sejam aquelas esperadas. Paradoxalmente, o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o agravamento de atitudes discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar um tratamento desigual.

Discutir, em linhas gerais, esse paradoxo, à luz da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é o objetivo deste texto.

Palavras Chaves: Educação, Diversidade Cultural, LDB



One of the great issues of our times concerns the recognition of the diversity of existing cultures as a necessary means for overcoming tensions and conflicts. These tensions and conflicts are based on the perception of ethnic, racial, gender, and national differences, towards the construction and consolidation of a democratic society. Under this aspect, the education process, as builder of human beings - which includes mechanisms of socialization, as academic education -, has been considered a strategic field in which such propositions must, or should be stimulated and developed.

However, it is not enough to start from an idea to guarantee that the consequences are those expected. Paradoxically, the recognition of the diversity can sustain the intolerance and the growth of arbitrary attitudes, especially when the difference is used to justify an unequal attitude towards others.

The objective of this text is to discuss, in general lines, this paradox in the light of the new Law of Directives and Bases of National Education (LDB).

Key words: Education, Cultural Diversity, LDB

Educação e Diversidade Cultural Algumas reflexões sobre a LDB*

Ana Lúcia
Valente

Pós doutorada em Antropologia -
Université Catholique de Louvain,
Professora do DCH-CCHS
da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul

Introdução

No Brasil, a recente preocupação com a questão das diferenças culturais em estudos acadêmicos é expressão intelectual diversificada da tentativa de compreender os mecanismos explícitos que conformam a tendência à globalização inerente ao capitalismo, nesse momento de crise, desencadeando manifestações reativas heterogêneas no campo político-cultural.

Assim é, que um movimento, pressupondo o desenvolvimento de um certo nível de homogeneidade econômica a ser construída, em escala internacional, entre vários países, tem promovido a reivindicação da diferença ou a promoção de identidades específicas que se contrapõem e que reagem à homogeneização.

No campo educacional brasileiro, essa preocupação vem sendo alimentada pelas discussões voltadas para o multiculturalismo americano ou para a educação intercultural na Europa, que estaria buscando superar os limites e as críticas dirigidas à perspectiva adotada nos Estados Unidos. Tanto uma perspectiva como outra têm dado especial atenção às chamadas "políticas de ação afirmativa".

Após um tumultuado percurso que findou com a discussão e aprovação da redação proposta pelo Deputado Federal e antropólogo Darcy Ribeiro¹, falecido no início de 1997, a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional -

* Texto apresentado no V Congresso Afro-Brasileiro, realizado em Salvador, de 17 a 20 de agosto de 1997, quando coordenei o Grupo de Trabalho *Educação e Diversidade Cultural*.

¹ Embora muito tenha se mantido do projeto original da Câmara, principalmente no que diz respeito aos aspectos de financiamento do ensino.

LDB, promulgada em 20 dezembro de 1996, procura dar resposta a essa problemática. Além da proposta de incorporar aos currículos do ensino fundamental e médio uma parte diversificada, «exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela» (art 26), os artigos 78 e 79 do Título VIII das Disposições Gerais prevêm uma atenção especial para a oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas.

Os artigos dispõem sobre a questão nos seguintes termos:

Art 78. O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomen-

Tendo em vista o tratamento diferenciado proposto aos índios, lembraria que o texto da LDB não levou em consideração as reivindicações de militantes de outros movimentos sociais.

to à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado» (D.O., nº 248)

O que gostaria de discutir nesse momento são as possíveis implicações desse compromisso educacional, tendo em vista o tratamento diferenciado proposto aos índios. Para tornar a questão ainda mais polêmica, lembraria que o texto da LDB não levou em consideração as reivindicações de militantes de outros movimentos sociais, como as do Movimento Negro que

há anos luta pela incorporação da disciplina História da África e outras manifestações da cultura negra, exigindo um espaço de expressão nos currículos escolares.

Se consideramos o que está previsto em lei, todas essas reivindicações poderiam ser tão somente incorporadas aos currículos do ensino fundamental e médio numa parte diversificada, desde que as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela assim exigissem. Esse entendimento legitimaria projetos educativos apenas em regiões de representativa presença negra, como é o caso da Bahia?

Para além dessa provocação, gostaria de apresentar algumas reflexões preliminares sobre o assunto, válidas para todos os grupos culturalmente diferenciados, a partir de uma perspectiva antropológica. O diálogo entre a Antropologia e a Educação tem se mostrado fértil, em que pese algumas dificuldades no que diz respeito ao conhecimento historicamente acumulado pela primeira no estudo da diversidade cultural. Assim é que, em estudos recentes no campo educacional, uma série de questões e problemas já superados pela crítica antropológica, são retomados inadvertidamente. Corre-se o risco de, do ponto de vista intelectual, construir reflexões frágeis e destituídas de valor científico e, sobretudo, do ponto de vista político, elaborar estratégias não apenas equivocadas como perigosas, como «tiros que saem pela culatra».

Um deslize semântico

Há dez anos atrás, uma publicação já clássica propôs-se a discutir questões metodológicas de cunho conceitual ou de problemas de investigação em Antropologia (Cardoso, 1986). Em artigo ali publicado, Eunice Durham alertou para a existência de sérias distorções internas no seu campo de conhecimento. Segundo ela, mesmo que os antropológicos, a partir de diversas matrizes teóricas, não estejam dispostos a abrir mão da «riqueza da pesquisa empírica antropológica tradicional, elaborada pelo funcionalismo» (1986, p. 25), progressivamente foram sendo abandonados os pressupostos da análise funcional² e promovida a adesão cada vez maior ao marxismo, sem que houvesse a necessária delimitação do novo campo metodológico da antropologia, produzindo aquilo que denomina por «deslizes semânticos».

Para Durham, duas tendências marcariam, no plano prático e conceitual, tais deslizes. A primeira delas seria a de transformar a «observação participante» em «participação observante» quando os estudos resvalam para a militância e se arriscam a cair numa «armadilha positivista» ao pretenderem substituir a análise antropológica pelas categorias «nativas» para a explicação da sociedade.

A segunda tendência seria a preocupação com a análise simbólica no interior de uma perspectiva culturalista, que chama a atenção para a não universalidade do pensamento ocidental, convivendo com o conceito marxista de ideologia ou com a ausência do conceito de classe, o que resulta na despolitização desses conceitos, na medida em que estes são desligados da sua inerente problemática teórica.

Como escrevi no artigo *Usos e Abusos da Antropologia na pesquisa educacional* «a utiliza-

ção de técnicas antropológicas a partir de um substrato teórico marxista impõe, de um lado, a compreensão das relações estabelecidas entre o específico, o singular e o universal³, bem como das mediações existentes entre estas instâncias. De outro, exige a compreensão do próprio conteúdo dessas mediações, marcado pela contradição e que é categoria fundamental da lógica dialética» (Valente, 1996, p. 61b).

Ao que parece, assim como os conceitos de ideologia e classe social, o conceito de «intercultural» ou se quiserem de «interculturalidade» empregado no texto da LDB ao propor uma educação específica para os índios, resvala na mesma armadilha ou deslize semântico que o despolitiza.

A educação intercultural

A proposta de educação intercultural na Europa pretende superar a perspectiva do multiculturalismo americano. Nesta perspectiva, define-se 'multicultural' como um conceito que se limita a constatar o estado das entidades sociais onde coabitam os grupos ou os indivíduos de culturas diferentes. Para os europeus, a perspectiva 'intercultural' permite a caracterização de uma dinâmica bilateral, ao envolver nativos, de um lado, e estrangeiros, de outro, no interior da qual se engajam parceiros cons-

O conceito de "intercultural", empregado no texto da LDB ao propor uma educação específica para os índios, resvala na mesma armadilha ou deslize semântico que o despolitiza.

cientes de sua interdependência. Desde já, poder-se-ia dizer que essa dinâmica bilateral, advogada pelos europeus, esbarra numa perspectiva reducionista e mecanicista do processo

² Os argumentos mais conhecidos da crítica ao funcionalismo residem no fato de que o seu pressuposto de integração social e cultural inibe a percepção do conflito e da mudança o que resulta numa visão imobilista e conservadora da realidade.

³ De maneira sucinta, o específico, o singular e o universal são níveis diferenciados e não-excludentes da produção do conhecimento. O específico, em geral, refere-se aos objetos de pesquisa; o singular refere-se ao contexto social mais abrangente no qual o objeto está inserido; o universal expressa as tendências históricas da organização social dominante, ou seja, do modo de produção capitalista.

cultural, desconsiderando as múltiplas possibilidades de trocas e composições, envolvendo sujeitos plurais.

Nos Estados Unidos, as preocupações em torno do multiculturalismo surgem também a partir da década de 1970. O estabelecimento da política conhecida como «ação afirmativa», que garante cotas de ingresso das minorias

evitar que as "comunidades culturais" permaneçam em constante conflito.

A educação intercultural não se propõe a substituir as tarefas fundamentais do ensino na escola, mas a alargar as preocupações existentes, insistindo sobre a influência que exercem as culturas umas sobre as outras. Desse modo, ela não diria respeito apenas às

crianças que portam signos diferenciais e à sua capacidade de enfrentar uma situação de vida diferente, mas a todas as crianças e sua capacidade de tirar proveito da realidade pluricultural.

ou seja, diria respeito ao vivido concreto de todas as crianças, que, inclusive, pode não incorporar o pluriculturalismo.

Entende-se que a educação intercultural não seria uma disciplina escolar entre outras mas, antes, o princípio fundamental que subentende toda a atividade escolar. Isso exigiria que a instituição escolar reexaminasse, revisasse e alargasse as suas normas e, a rigor, seu currículo, na medida em que é nele que a orientação da escola se concretiza. Também exigiria que as atividades interculturais ultrapassassem o quadro estreito da escola, assegurando o estabelecimento de relações duráveis entre alunos, capazes de resistir aos conflitos culturais entre sistemas de valores diferentes.

No entanto, quando esses objetivos e o pequeno histórico da educação intercultural são confrontados com as experiências práticas, percebe-se o distanciamento progressivo dessas em relação à teoria que as informa e os riscos de banalização tornam-se evidentes.

O pressuposto geral de que todas as crianças deveriam ser o público alvo da proposta educativa intercultural é abandonado na prática, quando se evidencia uma preocupação centrada na diferença do "outro". Além disso, ao ser desconsiderado que o processo cultural implica dinamismo, transformação e reinterpretações, são inevitáveis os deslizes que enfatizam os aspectos mais superficiais e folclóricos da "cultura dos diferentes". Também aí se percebe um descompasso entre as linhas mestras da "pedagogia intercultural", tal como vem sendo definida pelos seus defensores, e sua prática.

A educação intercultural não se propõe a substituir as tarefas fundamentais do ensino na escola, mas a alargar as preocupações existentes, insistindo sobre a influência que exercem as culturas umas sobre as outras.

raciais e mulheres no trabalho e na escola, resultou desse momento. Mas os mecanismos discriminatórios e radistas, mesmo coibidos, não deixaram de existir. Essa política sempre enfrentou resistência para ser implantada, mas atualmente vem sendo sistematicamente criticada. Ela é considerada pela maioria dos americanos como "discriminação ao contrário", por oferecer vantagens diferenciadas aos negros e às mulheres, num momento em que a crise e as dificuldades de emprego atingem a todos.

Com a aproximação dos campos do conhecimento da Antropologia e da Educação, foram definidas as grandes linhas do multiculturalismo, marcadas pela tradição culturalista. Essa corrente de pensamento representou um avanço em relação às perspectivas etnocêntricas e evolucionistas. O culturalismo propunha o esforço de compreensão da diversidade humana, negando que ela pudesse ser explicada por determinações biológicas ou geográficas. Para essa corrente, as fontes dessa diversidade estariam na cultura e no particularismo histórico.

Essa mesma corrente de pensamento forneceu as bases teóricas para as propostas voltadas para a educação intercultural na Europa. Porém, os europeus, e particularmente os franceses, tomam a questão da diferença cultural com reservas, temendo que a sociedade multicultural enfraqueça a ideia de nação e os riscos do relativismo absoluto. A perspectiva européia parte da análise dos limites do multiculturalismo americano que, ao propor o reconhecimento da diferença, não consegue

Na verdade, esses descompassos entre teoria e prática, ou seja, entre aquilo que se professa como necessário e o que é possível de ser realizado, não são de todo condenáveis, visto o terreno plural e escorregadio no qual se pretende atuar. Tão plural e escorregadio que são múltiplas as experiências possíveis.

Uma importante característica desse terreno plural e escorregadio é que não apenas a prática, mas também a literatura sobre a educação intercultural tem um caráter militante. É produzida por pessoas engajadas em experiências de escolarização de grupos diferenciados e dirigida àqueles que estão convencidos de sua necessidade. Tal constatação não tem valor condenatório na medida em que se considera justa a causa da militância, apesar da fragilidade tateante de sua prática, desenvolvida sob a forma de julgamentos e recomendações. No entanto, os educadores e defensores da educação intercultural parecem colocar a carroça na frente dos bois, supondo que um certo número de problemas é resolvido se a cultura à qual pertencemos é conhecida.

A multiplicidade de experiências é desenvolvida a partir de um mesmo princípio e do mesmo objetivo de tornar a educação intercultural o instrumento através do qual a instituição escolar pode atingir melhor os seus objetivos de democratização, igualdade de chances e desenvolvimento cultural. Porém, ao serem mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, é impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural. Mesmo que teoricamente seja algumas vezes reivindicada essa leitura mais abrangente da questão, isso não tem sido capaz de influenciar as práticas levadas a cabo.

Finalmente, a situação de discordância entre discurso e prática pode ser explicada pela lógica societária em que ambas as instâncias estão mergulhadas. Essa lógica é histórica e presentemente informada, em escala global, pelo capitalismo. Assim, mesmo a perspectiva europeia de educação intercultural, com a intenção de superar o multiculturalismo americano, esbarra em obstáculos de várias ordens que so-

mente a compreensão dos mecanismos históricos será capaz de superar.

Ao se considerar o terreno do intercultural despojado de contradições e conflitos, mesmo que prenhes de boas intenções, as propostas nessa direção são carregadas de ingenuidade e, na grande maioria dos casos, expostas à manipulação daqueles que querem despoliticizar a cultura e toda a vida social. Nesse sentido, tais propostas escorregam na lógica que paradoxalmente pretendem combater.

Por essa razão, pode ser considerada falaciosa a proposta de uma educação intercultural como sinônimo de uma educação harmônica de respeito às diferenças. Na verdade, trata-se de dar uma conotação nova e positiva ao fenômeno das relações entre as culturas que sempre esteve marcada pelo signo da dominação. Negar a existência de forças sociais que se impõem ante o desejo de construção de uma «sociedade feliz» não basta para transformá-la.

O debate em torno da diversidade cultural é travado entre duas principais posições. De um lado, a diversidade cultural podendo ser compreendida exclusivamente no contexto particular em que foi elaborada, sem qualquer determinação universal, caracterizando a posição relativista. De outro, a compreensão da diversidade cultural sendo informada pela universalidade humana racionalista ou anti-relativista.

O pressuposto geral de que todas as crianças deveriam ser o público alvo da proposta educativa intercultural é abandonado na prática, quando se evidencia uma preocupação centrada na diferença do "outro".

O problema da posição relativista é que ela acaba sendo presa de uma análise redutora ao centrar sua atenção apenas no contexto particular no qual a diversidade é produzida, perdendo-se de vista o contexto histórico global no qual essa e outras particularidades estão mergulhadas. Ao ser negada a possibilidade de compreensão da singularidade, a partir da comparação com outras particularidades existentes, é inviabilizada a sua própria compreensão.

No caso das propostas de educação intercultural, o elemento complicador é que se pro-

cura discutir a cultura como imune ao processo transformador. Supõe-se que as culturas diferenciadas, mesmo em contato com outras, permanecem com as mesmas características originais.

A perspectiva anti-relativista ou racionalista é vista como sendo incapaz de explicar os

ma sobre a necessidade quase compulsiva da ação prática e sobre a crença de que essa prática, por si, será capaz de promover grandes transformações sociais.

Tal característica não deve ser considerada como negativa ou pejorativa na medida em

que, sendo um espaço de conflito, na escola sempre haverá lugar para a prática - que pode animar a reflexão teórica - e a utopia que se quer perseguir. No entanto, "o pragmatismo utópico" está expos-

to ao perigoso risco de uma prática sem parâmetros rigorosos de reflexão, que pode deslizar em direção ao efeito contrário daquilo que se pretendia alcançar.

Analizando os princípios que deveriam perscrutar a educação intercultural, é possível ter uma idéia de como o "pragmatismo utópico" pode gerar distorções. É curioso verificar como a crítica que seus defensores dirigem à sociedade permanece fora dos muros da escola. Assim, a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira seriam neutralizados no contexto escolar que se tornaria, desse modo, uma realidade a-histórica.

Em síntese, os artigos da LDB que tratam da educação diversificada e particularmente da indígena estariam negligenciando o papel da língua nacional como instrumento de poder e de dominação; as contradições de classe que atravessam a instituição escolar - e que a língua, como a cultura, não são imunes ao processo de transformação social -, o processo educacional é violento em si, com efeitos amplificados sobre aqueles que são portadores de uma língua e cultura sujeitas à dominação porque ocupam baixas posições na estrutura social. Isso porque o processo educacional molda as consciências a um certo tipo de organização social. Além disso, a generalização subjacente ao conceito «comunidades indígenas» escamoteia sua expressão plural.

A avaliação de que a escola é responsável por uma parte não negligenciável da formação para a cidadania, mas que continua a viver em um universo monocultural onde apenas a cultura dominante tem direito de ex-

Negar a existência de forças sociais que se impõem ante o desejo de construção de uma "sociedade faz" não basta para transformá-la.

particularismos, uma vez que esses são reduzidos a uma estrutura permanente, definida pelos universais da ação e pensamentos humanos. Dessa perspectiva afastam-se as propostas de educação intercultural, mas contraditóriamente redamam pela explicação da particularidade das expressões culturais, decorrentes de processos migratórios, historicamente definidos.

Como decorrência da opção preferencialmente relativista que norteia as propostas de educação intercultural, no seu encaminhamento prático e teórico, há dificuldade de conciliar as dimensões universal e singular da condição humana. E quando iniciativas são feitas nessa direção, perde-se de vista que essa conciliação não pode ocorrer sem conflitos ou contradições já que a universalidade é presentemente definida pela organização social capitalista, marcada por contradições e pela desigualdade.

Os riscos e as armadilhas na LDB

Em que pese as resistências, é inegável que certos avanços foram feitos na ótica de uma perspectiva intercultural em educação. Esses avanços dizem respeito, sobretudo, à sensibilização crescente dos educadores ante a problemática da população escolar culturalmente diversificada. Contudo, o engajamento de professores e pessoas comprometidas com a questão possui uma característica particularmente significativa a qual chamaríamos de "pragmatismo utópico". Expressão que comporta termos aparentemente paradoxais, ela infor-

pressar-se, não merece retoques. Não menos atraente é a idéia de que uma sociedade em perpétua mutação cultural deve educar as crianças em uma ótica intercultural, em vista de sua inserção plena na vida social econômica contemporânea. Para isso, a proposta intercultural deveria basear-se numa pedagogia que se constrói em atos e se desenvolve na confrontação, na experiência e na análise, dirigindo-se para toda a população escolar sob o risco de, ao ser reservada para os «diferentes» reforçar estereótipos.

Se o «pragmatismo utópico» não é um mal em si, ele desliza para um terreno perigoso quando tenta purificar a escola dos males da sociedade. Nesse momento, seu discurso passa a ter apenas efeito de retórica e, por isso, não se apresenta como alternativa viável ou substantivamente diferente do que já é conhecido. Poder-se-ia replicar que se pretende simplesmente oferecer, na escola, uma formação humanista, ao que poderia ser respondido que se trataria de um «humanismo inútil». Isto porque a escola não pode renunciar a inculcação de regras e convenções sociais da modernidade ocidental capitalista, da qual é fundadora e guardiã, em nome do relativismo cultural que proteja os indivíduos de uma violência e de uma imposição arbitrária que lhes é feita.

Tal renúncia impediria os grupos culturalmente diferenciados de transitar da socialização primária dada pela família, em direção à socialização secundária da objetividade social, mantendo-os na sua particularidade e privando-lhes do acesso à liberdade que o domínio dos códigos da sociedade onde ele viverá confere a um indivíduo. Assim, o que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver ao discurso escolar aquilo que é hoje ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite.

Por fim, esses riscos e armadilhas apontam para a possibilidade de serem obtidos melhores resultados em propostas desenvolvidas

sem o crivo da educação formal e do importante papel que os movimentos sociais organizados têm a cumprir, mas que devem estar atentos para a linha tênue que separa o respeito à diferença, de sua negação.

A guisa da condusão

A questão da educação e da diversidade cultural é complexa e, sem uma reflexão atenta, não se poderá evidenciar os melhores caminhos a serem trilhados. Mas, a recente experiência de outros países e, sobretudo, a compreensão histórica desse processo, será um norte importante para os educadores comprometidos com a transformação. Voltar os olhos para o passado, buscando avaliar as lições vividas no Brasil e no plano internacional, é exigência imprescindível para não cometermos os mesmos erros, os mesmos equívocos. A começar pela crença de que a problemática sobre diversidade cultural é uma «novidade».

A Antropologia se constituiu, enquanto disciplina, entre os séculos XVIII e XIX, em torno da preocupação de compreender a diversidade cultural. O conhecimento produzido pelos antropólogos, não imunes ao processo histórico, sofreu transformações e foi objeto de crítica interna. Limites teóricos foram apontados nas formulações sobre as diferenças e o próprio «olhar» da antropologia alargou-se quando as «sociedades primitivas» sofreram o irrefutável efeito da universalização capitalista.

Não se pode dizer que entre os antropólogos haja consenso na maneira de conhecer e interpretar a diversidade cultural humana que percorre um gradiente cujos pólos são as perspectivas culturalistas ou relativistas, de um lado, e anti-relativistas ou racionalistas, de outro. Mas a sua experiência reflexiva sobre a questão não pode ser negligenciada ou menosprezada, sob o risco de se pretender «reinventar a roda» e, com isso, desavisada e acriticamente alimentar a manutenção da mesma ordem social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO, Ruth (org.). *A aventura antropológica - teoria e pesquisa*. 2.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO (org.). *Op. cit.*, 1986.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Proposições*, nº 20, Campinas, pp. 54-64, 1996.