

* Doutor em Educação
pelo Programa de Pós-
Graduação em
Educação da
Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.
Professor e Pesquisador
do Centro
Universitário La Salle/
Canoas.

Correspondência:
Address:
Rua Brasil, 343, Casa
25. Bairro Harmonia,
Canoas/RS.
CEP: 92310-150
E-mail: gifs@uol.com.br

CULTURA(S), CURRÍCULO, DIVERSIDADE: por uma proposição intercultural

CULTURE(S), CURRICULUM, DIVERSITY: towards an intercultural proposal

Gilberto Ferreira da Silva*

Resumo

O objetivo deste trabalho centra-se na idéia de oferecer alguns elementos para contribuir na reflexão que considera as relações entre cultura, currículo e diversidade, propondo a noção de interculturalidade como um conceito capaz de contemplar os desafios que a diversidade cultural nos apresenta. Este trabalho encontra-se estruturado em três momentos, aborda-se inicialmente a noção de cultura, seguida pela noção de currículo e, por último, a proposição da interculturalidade. Para finalizar, busco, na convergência dos três primeiros apontar, em formato de síntese, questões consideradas fundamentais na relação currículo, cultura e interculturalidade.

Abstract

The objective of this work is to offer some elements for reflection on the relationship between culture, curriculum and diversity, proposing the notion of interculturality as a concept that is capable of comprehending the challenges posed by cultural diversity. It is structured in three parts: the notion of culture, the notion of curriculum and the proposal of interculturality. Finally, it seeks to indicate in summary form, in the convergence of the three aspects, issues considered fundamental in the relationship between curriculum, culture and interculturality.

Artigo recebido em:
20/12/2005
Aprovado em:
10/02/2006

Palavras-chave

Currículo; Cultura; Interculturalidade.

Keywords

Curriculum; Culture; Interculturality.

O objetivo deste trabalho centra-se na idéia de oferecer alguns elementos para contribuir na reflexão que considera as relações entre cultura, currículo e diversidade, propondo a noção de interculturalidade como um conceito capaz de contemplar os desafios que a diversidade cultural nos apresenta. Este texto está estruturado em três momentos, aborda-se inicialmente a noção de cultura, seguida pela noção de currículo e, por último, a proposição da interculturalidade. Para finalizar, busco, na convergência dos três primeiros apontar, em formato de síntese, questões consideradas fundamentais na relação currículo, cultura e interculturalidade.

No início do século XIX, são realizados os primeiros esforços em construir uma teoria científica de cultura sob o ponto de vista da antropologia. Marcadas pela idéia de progresso, essas teorias buscaram explicar, através das diferenças de níveis de conhecimento, o desenvolvimento cultural dos vários povos. As diferentes culturas com que os “aventureiros” (colonizadores) e missionários europeus entraram em contato ofereceram as bases para consolidar uma visão progressista de cultura que, em síntese, considerava que “as diferenças culturais eram quase, em boa parte, um resultado dos diferentes graus de progresso intelectual e moral conseguido pelos diferentes povos” (HARRIS, 1983, p.543).

Lewis Henry Morgan (1818-1881), antropólogo norte americano, um dos eloqüentes defensores da teoria evolucionista, propõe dividir em etapas os progressos desenvolvidos pelas culturas.¹ A obra *Ancient Society (1877)* tornou definitivamente conhecido no mundo científico que, envolto no clima² “evolucionista”, aprofunda as fases de desenvolvimento das sociedades, definindo-as como: selvageria, barbárie e civilização. Morgan, ainda assim, subdividiu a categoria selvageria em inferior e superior, propondo que na selvageria inferior os homens basicamente recolhiam alimentos; na selvageria superior, inventaram os instrumentos de caça, e a passagem para a barbárie é marcada pela invenção da cerâmica e pelo começo da agricultura, assim como pelo desenvolvimento da metalurgia, da propriedade privada, invenção

da escrita e das formas de governo civil. Esses processos todos acabam por marcar a entrada das sociedades humanas para a fase denominada pelo autor como “civilização” (HARRIS, 1983, p. 544-5).

Franz Boas, antropólogo norte-americano, rechaçou as idéias evolucionistas que sustentavam a superioridade de um determinado grupo humano sobre outro, sugerindo que as culturas deviam ser compreendidas a partir de seu próprio entorno e não pela ótica de outras culturas que, *a priori*, eram consideradas mais desenvolvidas ou superiores e às quais, geralmente, pertenciam os estudiosos/antropólogos. Este autor defende que cada cultura tem sua própria história, longa e única, negando, desta forma, a visão generalizadora de cultura, desenvolvida pelos evolucionistas. A forma como cada uma dessas culturas particulares deveria ser estudada considera o aspecto histórico e a própria necessidade de reconstrução do processo vivido por cada cultura. O relativismo cultural³ é uma das características marcantes do pensamento de Franz Boas.

Segundo Marvin Harris (1983, p. 548), uma das contribuições ao aperfeiçoamento da idéia de cultura aportada por Boas e seus discípulos tomava como referência o fato de que entre um mesmo grupo humano encontravam-se diferenças lingüísticas e culturais, contrapondo, dessa forma, a concepção darwinista de evolução cultural.

Além desta reação, outras concepções foram desenvolvidas no início do século XX para se contrapor às visões evolucionistas. Sem tirar o mérito destas elaborações, vou me deter no estruturalismo como uma das formas de compreensão de cultura que mantém, ainda hoje, sua influência nas análises científicas. Como afirmam O´Higgins e Rossi, “[...] o estruturalismo segue sendo um interessante enfoque que pode aportar novas luzes ao estudo dos problemas simbólicos da cultura” (ROSSI; O´HIGGINS, 1981, p. 128).

Claude Lévi-Strauss, um dos maiores representantes desta corrente do pensamento antropológico, busca, na equivalência das diferenças culturais, contrapor as concepções evolucionistas das sociedades humanas que predominaram durante todo o século XIX, deixando impregnado o pensamento até o princípio deste século. Segundo François Dosse, este processo pode ser considerado como uma revolução intelectual que faz a passagem de uma noção hierarquizante de cultura para uma percepção de equivalência entre as sociedades. “Ela mostra,

para além das latitudes, as pluralidades dos modos de ser e de pensar, todas as sociedades humanas são expressões plenas da humanidade sem valor hierárquico” (DOSSE, 1993, p. 391).

A diversidade de culturas que conhecemos hoje é resultado de *coalizões* que permitem o enriquecimento e o surgimento de outras formas culturais. Esta é uma das idéias mestras da concepção de Lévi-Strauss (1996, p. 55) sobre cultura, a partir da qual propôs uma divisão em três categorias: Culturas contemporâneas que se encontram distantes geograficamente; Culturas expressas num mesmo espaço, porém anteriores no tempo; Culturas expressas num tempo anterior e num espaço distinto.

O autor chama atenção para o fato de que é extremamente tentador estabelecer relações e comparações entre estas três formas de manifestações culturais, trazendo, como exemplo, as semelhanças verificadas entre desenhos feitos por indígenas de tribos distantes e as figuras encontradas nas paredes de grutas na França e Espanha. A humanidade não se desenvolveu de forma contínua como querem os teóricos do evolucionismo, ou por fases como apregoam os defensores da visão progressista, mas por “saltos, pulos, ou como diriam os biólogos, mediante transformações” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 63), obedecendo em cada cultura a um mecanismo próprio. Não significa que estes *saltos* sejam dados numa única direção, ao contrário, são produzidos em várias direções, mudando o próprio ritmo das mutações, imprimindo uma nova cadência a cada novo salto.

Considerar culturas como mais ou menos desenvolvidas, culturas que progredem e culturas que se mantêm inertes, depende unicamente do ponto de observação em que estamos ou em que nos colocamos. São diversas as posturas que podemos ter quando entramos em contato com outra cultura diferente da nossa.

Para permitir um intercâmbio entre culturas, é preciso extinguir totalmente esta forma de estabelecer relações com outros povos. É preciso uma mudança de atitude e postura por parte daqueles que historicamente sempre se compreenderam superiores, isso implica uma revisão, inclusive histórica, dos povos colonizadores que se consideravam os mensageiros da “boa nova” aos portadores das chamadas culturas tradicionais (inferiores).

Um dos argumentos do autor para sustentar a não superioridade de uma cultura sobre outras é tomado a partir das várias técnicas desenvolvidas por culturas não ocidentais e que mais tarde foram apropriadas, contribuindo

para o crescimento da chamada cultura “superior”⁴. O intercâmbio que se processou com a cultura oriental permitiu que esta se desenvolvesse. A tese sustentada por Lévi-Strauss é que as culturas necessitam umas das outras para continuar seu processo de crescimento. Nesse sentido, a história é vista de forma cumulativa, avançando em diferentes graus.

Como as culturas nunca se encontram isoladas, mas freqüentemente em contato com outras culturas, acabam cruzando-se e recebendo contribuições, intercambiando experiências e avançando em termos de conhecimentos.

A Europa na época do Renascimento converteu-se num ponto de fusão de várias culturas (grega, romana, germânica e anglo-saxã), possibilitando o crescimento cultural e a difusão de conhecimento. Talvez aqui se encontre uma das razões do crescimento cultural europeu e isto, segundo o autor, reforça a idéia de uma história acumulativa⁵. Para Lévi-Strauss, poderia se considerar uma sociedade inferior quando esta não entra em contato com outras culturas e mantém-se solitária, isolada. Nesse sentido não se tem uma história acumulativa, senão uma história estacionária.

A civilização implica este encontro entre culturas diversas que possibilitam o crescimento e o avanço da própria sociedade. “A civilização mundial não poderia ser outra coisa que a coalizão, em escala mundial, de culturas que preservam cada uma sua originalidade” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 97) e que, mediante este intercâmbio constante, se complementam, possibilitando que os sujeitos estabeleçam laços espirituais e sociais e capacitando a organização de sistemas de trocas entre si. Da mesma forma, também, se pode pensar nos conflitos e enfrentamentos que ocorrem nesses encontros. Esta relação entre culturas não é algo harmonioso. O interessante é considerar, mesmo nos conflitos, as relações que permitem o crescimento intercultural. Aqui cabe destacar, preliminarmente, a noção de interculturalidade como esta espécie de intervenção. Pois no encontro/enfrentamento resultam processos de interações e de trocas que podem e devem ser potencializadas como elementos fundantes da constituição do novo.

Tomando como referência a postura de Geertz (1989, p. 40) na construção e absorção dos significados simbólicos que o homem atribui à sua cotidianidade, é possível entender as diferentes culturas se houver um esforço em “mergulhar no meio delas” ou, então, conforme propõe Lévi-Strauss, as “coalizões” culturais permitem trocas que transformam e enriquecem as diferentes culturas.

Se já não se pode tomar a idéia de “matrizes” culturais únicas e localizadas para organizar e identificar o pertencimento identitário, coloca-se a busca por uma outra forma de conceber o papel da cultura e das construções identitárias. Essa outra forma de construção, que já não mais marcada por raízes profundas, é constituída por outros movimentos mais atuais que empurram os sujeitos em direções antagônicas e extremamente complexificadas. A possibilidade de pensar a idéia de cultura como intensos processos permanentes de mudanças e cruzamentos conduz a direcionar a reflexão para a cultura vista como resultado de uma infinidade de contribuições e matrizes dispersas que se aglutinam e se reorganizam de forma desconexa no interior dos sujeitos, movidas pelas necessidades contemporâneas sociais e expressas no conjunto da sociedade.

Já não se pode situar as extremidades da cultura como localmente visíveis, passíveis de serem observadas e captadas. É preciso, conforme analisa Homi Bhabha (1998), considerar os “interstícios”, a “borda das fronteiras”, o “espaço liminar” que se estabelece entre o ser e o não ser, o branco e o negro, o que está em cima e o que está em baixo. Um espaço de transição. Um outro espaço onde se dão os cruzamentos e que permite o surgimento de algo outro (novo, híbrido, mestiço), resultado não mais de um processo “evolutivo” de uma única cultura, mas do cruzamento disperso de diferentes expressões culturais. “Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 1998, p. 22).

Em termos globais, pode-se apontar para os grandes deslocamentos migratórios de regiões do mundo para outras, na procura por melhores condições de vida, ou, então, para as fugas de territórios em conflitos, sejam étnicos, culturais ou econômicos. Pensar sobre as culturas que vêm e que vão de um território para outro, que se instalam e que são reelaboradas em espaços distintos de sua origem primeira impele a considerá-las não mais como tradições conservadas ou herdadas, mas manifestações culturais reelaboradas no contato com outras culturas. O resultado é um processo híbrido de produção cultural que, por sua vez, interfere na constituição das identidades dos sujeitos que as carregam e reelaboram. Universos que formam constelações de representações simbólicas significativas de leituras dos modos de vida, de interpretação do mundo e na reformulação de valores. Novas formas de relações que se

constituem, interferindo no cotidiano, transformando práticas culturais tradicionais em “objeto” de permanente fluidez, desestabilizando e constituindo outras percepções sobre essas formações culturais.

Mesmo considerando a dinâmica que perpassa permanentemente este processo, esses sujeitos e, até mesmo, grupos sociais continuam pertencendo a territórios, estão situados em um determinado lugar e produzem estas mesclas combinatórias que não se limitam mais a um único espaço, mas rompem fronteiras, ultrapassam barreiras nacionais e interferem em outros sujeitos/grupos sociais. “À medida que as pessoas se deslocam com seus significados e a medida que os significados encontram forma de se deslocar ainda que as pessoas não se movam, os territórios já não podem ser delimitados por uma cultura” (HANNERZ, 1998, p. 24).

Conceber a cultura nesta direção, inspirado nas reflexões aportadas por Homi Bhabha, intelectual indo-britânico⁶, para além da busca conceitual, me remete para o que, há algum tempo, vinha me questionando: a cultura não mais aprisionada a uma tradição rija e fixa de um determinado grupo, mas fluída e mutante, resultado de muitos processos que, em contato, se transformam em algo “outro”.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 1998, p. 27)

É por este recorte que quero conceber a cultura pelo interior do currículo. Sem querer menosprezar o acúmulo do debate sobre este tema, proponho, de forma simples, uma abordagem seguindo as contribuições do educador espanhol Gimeno Sacristán (1995). Este educador aponta duas formas pelas quais se pode compreender o currículo. Estas formas são facilmente detectáveis na realidade das práticas pedagógicas.

Na primeira forma, um dos aspectos que se faz relevante para compreender o currículo, é o fato de que o concebe como um “documento” que consegue comportar as especificações dos temas e conteúdos ministrados durante o processo de aprendizagem, constituindo-se como a expressão de todo o movimento pedagógico empreendido pelo professor.

Na segunda forma, amplia-se a concepção de currículo e, ao mesmo tempo, se problematiza, trazendo para o espaço pedagógico uma noção mais complexa da própria concepção de educação. Compreensões tais como: o que se oferece na escola é muito mais do que aquilo que o currículo, enquanto “documento” consegue registrar. As interações ocorridas entre alunos e professores e, entre os próprios estudantes, ultrapassam os registros do currículo, configurando uma gama de interfaces e outras conexões que, na maioria dos casos, não são captadas e registradas no currículo “oficial”, nesse “documento”. Por esta perspectiva, as atitudes, valores, costumes, hábitos e as expressões culturais próprias dos alunos constituem-se como elementos fundantes do processo de aprendizagem e de interlocução de saberes e são consideradas para se pensar a atuação e a organização curricular. Ou então, poderia se dizer que nesta perspectiva sobra um espaço, um intervalo para que se processem outros movimentos, também de aprendizagem e mais, sejam reconhecidos enquanto tal. Nesse sentido, podemos dizer que o currículo não se reduz a um documento, com a pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas torna-se um referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora.

Elementos como a valorização e o reconhecimento da diferença, as preocupações que consideram a subjetividade e a linguagem (discurso) são outros aspectos que perfazem a complexidade que se tece nessa teia de interfaces, produzindo dessa forma, outros olhares para o próprio processo de aprendizagem. Em síntese, pode-se dizer com Gimeno Sacristán (1995, p. 86): “[...] o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência em um ambiente prolongado que propõem - impõem - todo um sistema de comportamentos e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar”.

A idéia em propor aqui a noção de interculturalidade exige que, minimamente, apresente-se a origem e os processos que antecederam a estas elaborações. Fazendo este percurso, espera-se poder oferecer os elementos necessários para uma melhor compreensão e distinção desta proposição.

Tomando como referência os estudos sobre multiculturalismo nos Estados Unidos, pode-se demarcar os anos 60 como um dos ícones para esse

debate, inserido e também motivado pela luta pelos direitos civis, empreendida pelo movimento negro naquele país. Este processo de luta política acaba também assumindo sua projeção no campo da educação, principalmente, a partir da implementação das chamadas ações afirmativas, sendo que uma dessas ações foi a implementação de cotas para o acesso à universidade a serem preenchidas por estudantes pertencentes a grupos minoritários (em especial os negros e indígenas).

Esse debate ganha novas proporções e acréscimos em alguns países europeus, assumindo uma outra característica teórica na abordagem das relações culturais pelo interior das sociedades européias: a interculturalidade. Esta abordagem, para os enfrentamentos/confrontos que se dão nas relações culturais ganham, por sua vez, espaço nos países da América latina, com especial destaque para os países de língua espanhola. No Brasil, recentemente, esta abordagem começa a ganhar visibilidade nas discussões e pesquisas no âmbito da educação.

Nesse movimento cabe estabelecer as necessárias distinções entre estes enfoques. Em grande parte podemos reservar o termo multicultural ou multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade. Isto não significa afirmar a existência de uma convivência harmoniosa. Os sujeitos portadores de expressões culturais diferenciadas, segundo esta vertente teórica, acabam por não estabelecer relações de enriquecimento mútuo a partir de suas diferenças culturais. Um dos resultados dessa abordagem seria guetização da sociedade organizada por grupos de pertencimento a partir de matrizes culturais distintas.

Já na perspectiva da interculturalidade enquanto proposta educativa, carregada de intencionalidade, o que se observa é a existência de uma proposição que intervêm nessa realidade multicultural, procurando a potencialização das inter-relações entre os sujeitos portadores de diferentes expressões culturais. Esse cruzamento/confronto exige um deslocamento de lugar cultural, ou seja, exige a mobilidade do lugar em que o sujeito se encontra para, a partir da acolhida do outro diferente, ocorra o intercâmbio e o enriquecimento mútuo. No âmbito da escola/educação, pensada principalmente a partir da constituição de espaços de aprendizagem e de produção de saberes, a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional. É essa intencionalidade que garante uma das distinções que se pode fazer em relação a educação multicultural.

Enquanto a perspectiva multicultural advoga a existência da diversidade cultural como um fato dado, a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento.

Nesse sentido, a organização curricular, que leva em consideração a abordagem intercultural e, que concebe a cultura como esses processos híbridos e fluídos, parte do pressuposto que é preciso problematizar a realidade sócio-cultural em que se inserem os estudantes, transformando o currículo em um espaço de vivências, de interlocução de saberes, de enfrentamentos e, também, de cruzamentos culturais, ou seja, um currículo representativo da multiculturalidade brasileira. Quando se fala em diversidade cultural, compreende-se para além da simples manifestação de grupos culturais distintos da sociedade, comumente designados como grupos étnicos. Mas se amplia essa percepção, estendendo a noção de etnia para outras formas de agrupamentos ou mesmo de sociabilidades que se constituem pelo interior das estruturas sociais atuais.

A idéia de currículo se amplia para contemplar esses processos organizados e estruturados, de tal forma que seja possibilitador das expressões dinâmicas (mutantes) dessas manifestações culturais, configurando-se na centralidade das aprendizagens que se dão no cotidiano das práticas pedagógicas.

Para finalizar apresento alguns destaques de forma sintética: primeiro, o currículo concebido como esses espaços múltiplos que possibilitam interlocução e construção de saberes, tomando por referencia a multiculturalidade, essa idéia carrega em si uma metodologia de trabalho de cooperação, do construir junto, considerando o outro diferente e seus saberes; segundo, o respeito e o reconhecimento das diferenças e expressões culturais direcionadas e contempladas nesses espaços organizados (currículo) de vivências; terceiro, a idéia de cultura concebida como resultado de processos intensos de hibridização e enfrentamentos culturais e, por último, a noção de interculturalidade como um conceito capaz de contemplar e abrigar uma proposta que oriente a ação pedagógica do cotidiano das vivências de aprendizagens.

Aproveitando-se das reflexões da educadora espanhola Margarita Bartolomé Pina (2000), destaca-se que a perspectiva da interculturalidade carrega também um certo idealismo ou uma noção utópica de sociedade.

Para que se consiga aproximar dessa utopia é necessário viver algumas etapas fundamentais e que a antecedem. Uma delas é o reconhecimento da diversidade cultural ou, então, o dar-se conta de que nas escolas existe uma realidade que é multicultural. E, não poderia deixar de apontar, a luta contra qualquer forma de discriminação, seja racial, de gênero etc. como a etapa seguinte. Dessa forma, pode-se perseguir a construção de um caminho viável para o exercício da cidadania e pela configuração de um projeto pedagógico curricular na perspectiva da interculturalidade.

Referências

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BARTOLOMÉ PINA, Margarita. *Da educação multicultural à construção da cidadania*. Comunicação realizada no Seminário: Atenção à diversidade. A escola intercultural. 23-24 de fevereiro de 2000. Ministério de Educación y Cultura de Espanha. (Tradução livre de Tomás Patrocínio). Endereço eletrônico: <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/uied/Prod/textos/Pina.html>, acesso em 28 de agosto de 2001.
- DOSSE, François. *História do estruturalismo I*. O campo do signo, 1945/1966. São Paulo: Ensaio, 1993. p. 391.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis /RJ: Vozes, 1995. Pp. 82-113.
- HANNERZ, Ulf. *Conexiones transnacionales. Cultura, gentes, lugares*. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de València, 1998.
- HARRIS, Marvin. *Antropología cultural*. (Tradução: Vicente Bordoy y Francisco Revuelta - 1ª. ed. 1983), 4ª. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raza y cultura*. Madrid: Catedra, 1996. (Colección Teorema).
- MERCIER, Paul. *História de la antropología*. Barcelona: Península, 1995. (1ª. ed. 1969).
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. 5ª. ed. Campinas/SP: 2000. p. 09-28.
- _____. Escola, currículo e construção do conhecimento: Novas reflexões. *Cadernos Pedagógicos*. Encontro de Verão. Textos Básicos, no. 5. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1995. p. 16-20
- ROSSI, Ino y O'HIGGINS, Edward. *Teorias de la cultura y metodos antropologicos*. Barcelona: Anagrama, 1981.

Notas

¹ Alguns elementos caracterizam particularmente este pesquisador. Primeiro, porque não é um acadêmico inserido no contexto de uma universidade; segundo, reúne características que extrapolam o ato da pesquisa, ou seja, a trajetória deste pesquisador está marcada por um compromisso político de resgate e preservação das culturas indígenas norte-americanas; e, terceiro, porque é considerado o primeiro investigador que vai a campo coletar suas informações, demonstrando um cuidado minucioso nos seus registros e diferenciando-se de seus colegas contemporâneos que, em grande parte, realizavam suas pesquisas em gabinete .

² Antes deste autor, outros já haviam desenvolvido teorias de caráter evolucionista, como, por exemplo, o trabalho de G. Klem em 1843 que dividiu em fases o desenvolvimento das sociedades, sendo aprofundadas por Henry L. Morgan. Para maiores informações conferir: Mercier (1995).

³ O relativismo cultural afirma a impossibilidade de estabelecer um ponto de vista único e universal sobre as culturas, defendendo a idéia de que cada cultura e cada sociedade possuem sua própria racionalidade e coerência, da qual se deve partir para proceder as análises interpretativas de seus costumes e crenças.

⁴ O ponto de partida: todas as culturas desenvolveram técnicas altamente complexas nos variados campos do conhecimento (ex.: os egípcios com a matemática, os chineses com a pólvora etc.).

⁵ Lévi-Strauss (1996, p. 94) define história acumulativa como: "a forma da história característica destes superorganismos sociais que constituem os grupos de sociedades, [...]."

⁶ A referência ao pertencimento "mestiço", "híbrido" de Homi Bhabha, circunscreve a trajetória do próprio intelectual e de seus vínculos viscerais com o tema de estudo. Já não mais indiano, nem tão pouco britânico, mas algo "outro" que está em um "entre-lugar".