

# O cânone subalterno: a Antropologia vista da Baixada

**Luena Nascimento Nunes Pereira  
(UFRRJ)**

Neste texto, produzido a partir dos instigantes debates que tive oportunidade de participar com queridos colegas no seminário “Descolonizando o ensino de Antropologia na graduação”, procuro dar minha contribuição em dois movimentos. Na primeira parte do texto, faço uma discussão mais geral sobre a relação entre Antropologia, colonização e colonialidade,<sup>1</sup> fazendo menções e comentários sobre os momentos na história recente da Antropologia em que foram produzidas críticas e novos olhares sobre estas relações.

Na segunda parte do texto, procuro entrar no debate mais específico de algumas experiências, desejos e utopias relativas ao ensino de Antropologia na graduação gestadas nestes últimos dez anos, tendo como interlocutores autores e textos que se debruçaram sobre o ensino da antropologia no Brasil em seminários promovidos e publicados pela ABA em décadas passadas.

Meu objetivo aqui é situar esse debate historicamente, como também situá-lo no contexto atual do ensino de graduação de cursos de Ciências Sociais nas universidades públicas brasileiras, profundamente transformadas pelo sistema de cotas.

---

1 Colonialidade refere-se à continuidade da mentalidade e das práticas coloniais, mesmo após o fim da colonização.

## A Antropologia sob ataque

### ANTROPOLOGIA COMO CIÊNCIA COLONIAL?

Acho necessário tecer algumas observações sobre a ideia, que é um lugar-comum nos espaços universitários já há algum tempo, de referir à Antropologia como a “ciência do imperialismo”. Embora isso seja obviamente uma verdade, é importante pensarmos também sobre o que queremos dizer com “ciência colonial”, para que se possa inserir o debate sobre descolonização da Antropologia em um contexto mais amplo de um movimento que pretende produzir uma descolonização epistemológica.

A Antropologia foi a ciência destinada à produção de saber sobre os *outros* da *modernidade*, sociedades naquela altura submetidas à dominação colonial ou, no caso das Américas, grupos indígenas e outros povos tradicionais e racializados submetidos ao colonialismo interno. Mesmo não tendo sucesso em colaborar de fato e sistematicamente com a administração colonial (Kuper, 1978),<sup>2</sup> a Antropologia produziu um *corpus* de conhecimento objetivo, ou objetivista, que permitiu falar sobre estes *outros* e, de certa forma, construí-los (Said, 1978, Asad 1973). Talvez o mais importante seja reconhecer que as condições de produção deste conhecimento são inseparáveis do empreendimento colonial, tanto objetivamente — “pacificação” e repressão das populações, que possibilitou aos antropólogos estarem em segurança entre seus “nativos” — como teoricamente — fornecendo um aparato de problemas teóricos que não podem ser descolados dos desafios da dominação colonial (Benoit *et al.*, 2002). Sociedade primitiva, etnia e o modelo de sociedade sem estado, que figuram entre os conceitos fundantes da Antropologia, emergem no contexto de uma mentalidade forjada no ambiente imperial, independente das críticas que a Antropologia tenha feito posteriormente a estes conceitos.

---

2 O argumento de Kuper e outros antropólogos que defenderam a Antropologia da acusação de “filha do colonialismo” ressalta a relação ambígua e, por vezes, conflitante que antropólogos mantiveram com a administração colonial e a falta de utilidade prática de seus achados teóricos e etnográficos (ver Asad, 1973).

Ainda assim, é importante ressaltar que outras ciências, surgidas entre os séculos XVIII e XIX, estavam igualmente imersas na ideologia imperial, sendo fundamentais para o empreendimento colonial. Uma delas é a Geografia, uma ciência central para a expansão militar europeia sobre o resto do mundo, essencial para a conquista e controle de territórios e populações. A História talvez seja o mais colonial de todos os saberes do campo das humanidades, pelo longo silenciamento a respeito das sociedades que durante muito tempo foram para a historiografia um não tema, pela afirmação da inexistência de história em sociedades “sem escrita”. A Filosofia – com destaque para a filosofia histórica de Hegel – continuou a sustentar, ainda por mais tempo, o princípio racista da ausência de pensamento racional destes povos, silenciando e não reconhecendo a existência de outros sistemas de pensamento como válidos ou mesmo possíveis.

Cabe reconhecer, ainda, que as ciências mais destacadas quanto à participação direta no empreendimento colonial foram as ciências da Saúde, da Educação e do Direito, pois participaram de forma prática, direta e concreta do movimento civilizador e ocidentalizante sobre povos dominados. A medicina científica e a educação formal ocidental foram instrumentos muito eficazes na desqualificação das culturas locais e conversão dos modos de vida dos povos colonizados para a lógica colonial, voltada para a mobilização das populações para o trabalho subordinado ao sistema colonial. O Direito, por sua vez, operou a organização jurídica da sociedade colonial produzindo estamentos racialmente diferenciados, modulando cuidadosamente as relações entre estes extratos e os escassos mecanismos de transição entre eles.

Várias destas ciências acima citadas têm vivido também os desafios de se descolonizarem. Penso ser importante observar esse movimento de questionamento das bases da Antropologia atentando também para estas disciplinas, em especial a História, a Geografia, a Filosofia e a Educação.

Da forma como entendo este debate, o que se propõe não é apenas a descolonização da Antropologia, mas da ciência e da academia como um todo, no sentido de questionar as bases do que é conhecer, do que é

conhecimento, do que é a própria ciência e como isto se relaciona com a emancipação e a luta mais ampla que empreendemos pela igualdade e equidade, superando as assimetrias baseadas em classe, raça, gênero, sexualidade, território e entre outras.

Esta luta não é mais possível em termos de um humanismo generalizante e abstrato que se pensa como universal, mas de um pós-humanismo ampliado e qualificado pelas diferenças. A reivindicação dessa emancipação de grandes contingentes populacionais (incluindo contingentes não humanos) exige a revisão do legado colonial destas ciências não apenas no plano epistemológico, mas sobretudo ontológico, no sentido de reconhecer na sua plenitude, o que implica no direito à existência, às formas de viver, de ser e estar, até então minorizadas nos paradigmas cientificista, modernizante e desenvolvimentista.

#### DESCOLONIZANDO A ANTROPOLOGIA — O PERCURSO DE UMA CRÍTICA

O tema da descolonização da Antropologia pode ser mapeado desde o processo de luta pela independência dos países africanos nos anos 1950/60.<sup>3</sup> Surge inicialmente pela própria rejeição de políticos e intelectuais africanos, e não só, à presença de antropólogos no continente. Os antropólogos eram vistos como instrumentos da ação colonial, sobretudo pela abordagem estrutural-funcionalista, ainda hegemônica até finais dos anos 1960. Os emergentes países lutavam pelo reconhecimento de sua historicidade — aspecto não considerado pela perspectiva funcionalista. Também o esforço pelo “desenvolvimento”, reclamada pelos líderes modernizantes africanos, implicava em um interesse muito maior pelas disciplinas da Sociologia e da Economia. As abordagens antropológicas eram consideradas conservadoras, reificadoras de uma África étnica, exotizantes e mesmo racistas<sup>4</sup>

---

3 Vou me referir sobretudo ao contexto africano, com o qual tenho mais familiaridade.

4 Cabe lembrar que ideias e textos antropológicos francamente racistas e evolucionistas, embora não mais dominantes na academia, continuaram circulando, fundamentando o senso comum colonialista.

(Munanga, 1983). Georges Balandier, um notório antropólogo francês, criador do inovador conceito de “situação colonial” (Balandier, 1955), se autodenominava um sociólogo dinamicista, evitando identificar-se como antropólogo, que o remeteria ao estruturalismo francês, tido como irrelevante no estudo das dinâmicas socioculturais africanas, ou ao funcionalismo inglês, paradigma da ciência colonial.<sup>5</sup>

Nos anos 1970, alguns antropólogos começam a produzir uma crítica sobre a relação ideológica entre colonialismo e ciência antropológica,<sup>6</sup> embora com pouca reverberação. Somente nos anos 1980, o movimento “pós-moderno”, que no campo da Antropologia emergiu nos Estados Unidos, foi capaz de disseminar um questionamento mais acentuado a esta relação. Esta crítica foi centrada mais no campo do objetivismo antropológico, da autoridade etnográfica da representação do outro expressa no recurso retórico do “presente etnográfico” e da presença do antropólogo em campo como garantidor da “realidade” observada (Clifford e Marcus, 1986).

Influenciada pelos pós-estruturalistas, a crítica chega a anunciar a problemática das posições de sujeito no campo assimétrico do colonialismo e do capitalismo global como fundante do pensar antropológico, mas não se aprofunda este eixo, já levantado por Said, considerado uma referência para este movimento (1978; 1993). A limitação pode ser decorrente da dificuldade destes pós-modernos extraírem todas as consequências do fato de se autorreconhecerem em suas posições dominantes de enunciação, em sua imensa maioria homens brancos estadunidenses, como sugere Harrison (1991). A radicalidade prometida pelo movimento se dissipou, ainda que as desconstruções do objetivismo e as aproximações do texto etnográfico como artefato literário tivessem perdurado na autocrítica antropológica.

Os estudos pós-coloniais emergiram na mesma época da onda pós-moderna, mas de um outro lugar, produzida por intelectuais diaspóricos do chamado Terceiro Mundo, em especial Caribe e Índia, em centros

---

5 Para uma crítica pan-africana à antropologia, ver Cesaire (1955) e Cheik Anta Diop (1955).

6 Dentre eles, o conjunto de autores organizados por Talal Asad (1973) e Jean Copans (1974)

acadêmicos na Inglaterra e Estados Unidos. Tendo seu berço no campo da crítica literária,<sup>7</sup> abrangem o campo da história e dos estudos culturais, especialmente na Inglaterra. Centrados na discussão sobre o impacto do imperialismo não somente nos espaços dominados, mas também nas sociedades colonizadoras, trazem para o debate a centralidade da raça na produção da modernidade. A narrativa da modernidade como um fenômeno europeu que se dissemina para o resto do mundo é, portanto, desafiada. A modernidade passa a ser descrita como um fenômeno que emerge a partir da expansão colonial, não antes.<sup>8</sup>

Talvez justamente por não ter surgido na antropologia, os pós-coloniais abriram uma frente de reflexão que possibilitou as bases para uma crítica mais sustentada que revela os pontos cegos da Antropologia quanto à manutenção da ideologia colonial no sentido de organizar-se a partir da noção de alteridade e da ausência de reflexão sobre a posição do sujeito que narra o “outro”, que permaneceu, assim, naturalizada.

Parte dos pós-coloniais estava associada à criação dos “estudos culturais”,<sup>9</sup> que foram vistos durante algum tempo como um campo amea-

---

7 Tal como os antropólogos pós-modernos, eram informados por Foucault (e em alguns casos, pelos pós-estruturalistas como um todo), bem como por Edward Said.

8 O giro decolonial, por sua vez, pode ser entendido como um novo momento desse movimento pós-colonial, vindo a partir da América Latina. Produzem críticas importantes aos pós-coloniais, entre as quais a revisão da cronologia da emergência da modernidade. Esta não teria emergido somente no século XVIII, junto ao Iluminismo, o surgimento do capitalismo industrial e do Imperialismo, mas bem antes, no século XV, com as grandes navegações, a “descoberta” da América e o escravismo.

9 Os estudos culturais surgem entre os anos 1960 e 1970 como um campo interdisciplinar composto pela História, Sociologia, Literatura e Comunicação. Stuart Hall é um autor central na institucionalização desse movimento, sendo ele também um autor do movimento pós-colonial. Orientado inicialmente para os estudos de cultura popular, enfatizando a “agência” e a “resistência” dos grupos subordinados nos processos de dominação cultural, esse campo amplia-se para debates sobre teoria da recepção, as relações entre cultura de massas e cultura popular. Pesquisando (não de forma etnográfica) contextos e espaços não “tradicionais” — foco principal da Antropologia — e incluindo as categorias de classe, raça, gênero, ideologia e identidade, esse campo desloca o conceito de cultura para uma perspectiva mais política. Nos anos 1980, a crescente visibilização dos Estudos Culturais parecia retirar da Antropologia sua autoridade na definição e manejo do conceito de cultura.

çador à Antropologia. Formando um movimento muito amplo, diverso e mesmo contraditório, mantiveram uma posição basicamente anglófona de crítica à permanência das estruturas, práticas e representações coloniais nas sociedades envolvidas nos dois lados do “encontro” colonial.

Na mesma época, e em diálogo com o movimento pós-moderno, a antropóloga afro-estadunidense Faye Harrison publicou uma coletânea chamada *Decolonizing Anthropology* (1991), reivindicando um engajamento mais profundo com a reflexão produzida por intelectuais críticos do terceiro mundo e antropólogos nativos. Chama também a atenção para a ausência de raça na reflexão antropológica contemporânea. O esforço de pluralizar a Antropologia estadunidense estava sendo visibilizado pela emergência da Association of Black Anthropologists (ABA), criada em 1970, que posteriormente foi incorporada como uma seção da AAA (American Anthropological Association).

O “barulho” pós-moderno (Trajano, 1987) não tardou a chegar à Antropologia brasileira, provocando muito debate, majoritariamente em um tom reativo, na virada dos anos 1980 para os 1990.<sup>10</sup> Já o pós-colonialismo demorou mais tempo para ser apropriado pela Antropologia brasileira, sendo absorvido mais rapidamente no Brasil pelos estudos literários. Talvez isso tenha se dado pelos antropólogos brasileiros estarem muito conscientes da importância do seu engajamento político e etnográfico com os grupos sociais com os quais pesquisavam, em especial os grupos indígenas. Os antropólogos se viam atuando como cidadãos comprometidos e, durante décadas, foram porta-vozes autorizados na defesa de povos tradicionais (Albert, 2014) e na visibilização das lutas camponesas e periféricas, especialmente durante a ditadura militar (Magnani, 2009).-

Voltada para uma “alteridade interna” (Peirano, 1999), em um país de passado colonial e sem ex-colônias, a Antropologia brasileira não se preocupou muito com questões sobre a posição de enunciação do sujeito

---

<sup>10</sup> Ver Trajano Filho (1987), para uma recepção mais ácida, Caldeira (1988), para uma visão mais ponderada, e Silva (1992), para uma abordagem mais aderente.

dentro de um enquadramento de assimetria e dominação. Desse modo, a reflexão sobre a matriz colonial que gestou a própria teoria antropológica, ou o questionamento da alteridade como fundamento da prática antropológica no Brasil, tenha durante muito tempo, ficado, de modo geral, fora do escopo reflexivo. Desse modo, o “nós” reificado nos textos antropológicos brasileiros majoritariamente brancos, sudestinos e de classe média alta, frente aos seus outros internos — índios, camponeses, negros e pobres — tenham se mantido tão naturalizados (Pereira, 2020).

Como toda a prática intelectual que não pode ser separada da base social de sua produção, a Antropologia brasileira se viu sacudida pelas transformações do ensino superior após a expansão e interiorização das universidades federais<sup>11</sup> e a adoção da lei de cotas.<sup>12</sup> Ele é agora marcado pela presença de negros, indígenas, periféricos e filhos de trabalhadores rurais no ensino superior e, aos poucos, também no “ofício” da Antropologia (com a presença crescente destes estudantes também na pós-graduação). Até então, estes alunos representavam os tradicionais *objetos* ou *nativos* da Antropologia. Esta transformação do corpo discente não é um fenômeno especificamente brasileiro, mas reflete também a mudança de perfil dos universitários de um modo mais geral.

---

11 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007 (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007), possibilitou a abertura de 17 novas universidades e novos *campi* em universidades já existentes, observando-se aumento considerável da oferta de cursos no interior dos estados da federação. Além da criação de novos *campi* e universidades, novos cursos foram criados, especialmente no turno noturno, nas universidades já existentes, atendendo demandas antigas de alunos trabalhadores. As vagas saltaram de cerca de 500 mil alunos para mais de 900 mil entre 2002 e 2014.

12 A Lei 12.711, sancionada em 2012, determina que universidades e institutos federais reservem metade de suas vagas para estudantes vindos de escolas públicas. Dentro dessa parcela, são designadas cotas para pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência (PCD), de acordo com a proporção que estas representam no estado onde se localiza cada instituição. Dessa forma, a lei de cotas é, antes, uma cota voltada para estudantes pobres e, dentro desse segmento, para pessoas não brancas e PCDs.

A mudança de perfil, no caso da Antropologia, é acompanhada pelo questionamento de algumas das bases do conhecer antropológico, do que é conhecer, do que é saber e da tentativa, mais uma, de superação da dicotomia sujeito-objeto. Ou seja, não estamos debatendo somente o que significa o poder de representar o outro ou os limites da representação, mas a própria ideia de *outro* começa a entrar em risco, e, com ela, os processos de alteração produzidos pela Antropologia nas suas formas de categorização, classificação, localização e reificação. A transformação que estamos vivendo na universidade em geral, e na Antropologia no Brasil em particular, parece caracterizar esse novo momento.<sup>13</sup>

Esta transformação se manifesta através de dois movimentos. Um é o desconforto com textos etnográficos repletos de expressões e observações percebidas como preconceituosas, racistas e exotizantes, desconforto que vai muito além do estranhamento comum que gerações anteriores poderiam ter com a leitura de textos “antigos”. O segundo é a demanda pela oferta de textos escritos por negros, indígenas e mulheres oriundos de espaços do *sul* em contextos subalternizados. Percebe-se, assim, uma rejeição e incompreensão aos textos entendidos como produtores de alteridade que nos impõem desafios sobre como ensinar a história da Antropologia.

---

13 Além do movimento de antropólogos afro-estadunidenses já referido, o movimento de “descolonização do currículo” ganhou tração com o movimento estudantil #RhodesMustFall, na Universidade da Cidade do Cabo, em 2015. Inicialmente um movimento iconoclasta de derrube de monumentos coloniais, ele se expandiu para questionamentos sobre as taxas cobradas para estudantes — denotando uma mudança do perfil discente nas universidades sul-africanas. Em seguida, os currículos passam também a ser colocados em questão. Esse movimento dialoga com outros movimentos ocorridos na Inglaterra e nos Estados Unidos e é intensificado com o movimento Black Lives Matter (BLM), especialmente após 2020, com o assassinato de George Floyd. Ver “Why Is My Curriculum White? (<https://www.youtube.com/watch?v=Dscx4h2l-Pk>), e Peters (2015).

## Utopias subalternas. A “alteridade” produzindo Antropologia

O CÂNONE NA BAIXADA FLUMINENSE — ANTROPOLOGIA NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFRRJ

Sou professora de Antropologia do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizada em Seropédica, na Baixada Fluminense. Além de ministrar Antropologia para Ciências Sociais (curso criado por meio do REUNI em 2009) e mais uma dezena de outros cursos que têm Antropologia no currículo, também integro o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.<sup>14</sup>

A UFRRJ é uma universidade cujo corpo discente, em torno de 2010, já era majoritariamente vindo de escolas públicas. Após 2011, o perfil racial discente da universidade se altera rapidamente para uma maioria negra. Estas transformações impuseram a nós, professores, e não somente do curso de Ciências Sociais, a rever materiais didáticos e procedimentos pedagógicos, bem como lidar com outras formas de abordar uma ciência no início tão distante da realidade dos alunos, sendo estes frequentemente os primeiros de suas famílias a acessarem uma universidade.

Nesse contexto, é importante pontuar que o tema da descolonização do ensino da Antropologia neste texto refere-se aos cursos de licenciatura e bacharelado de Ciências Sociais. Vou deixar fora desta análise outros temas igualmente importantes, como o ensino de Antropologia para outros cursos, nos quais o grau de liberdade do docente é muito maior e sem um compromisso com o ensino da história da Antropologia ou com respeito ao cânone. Não discutirei, tampouco, o ensino da Antropologia na pós-graduação, nem no ensino médio, e deixarei de fora também o tema emergente sobre Antropologia e extensão universitária.

---

14 O PPGCS, como outras pós-graduações recentes, emergiu em decorrência da entrada de muitos professores doutores com a expansão possibilitada pelo REUNI. No nosso caso, somos a única pós-graduação em Ciências Sociais na Baixada Fluminense.

Desde alguns anos, tenho participado dos debates sobre a reforma curricular do curso de Ciências Sociais. Este processo me deixou com mais dúvidas do que soluções, mas, ainda assim, animada com algumas experiências enriquecedoras de colegas de outras universidades com quem venho trocando informações e que vêm discutindo os desafios diante de um novo corpo discente com características e demandas próprias. Estas experiências têm apresentado opções muito interessantes de visibilização de autores e autoras afro-diaspóricos, africanos e indígenas e sobre o que significa esta visibilização no repensar do currículo antropológico.

Reconhecendo que o debate sobre o ensino de Antropologia não é novo no Brasil, procuro apresentar esta parte do texto em diálogo com as discussões havidas há décadas, em especial nas décadas de 1990–2000, promovidas e publicadas pela ABA.<sup>15</sup> Cabe pontuar que estes debates se deram em um contexto em que a Antropologia em geral e a brasileira em particular se viam em um contexto de crise e desafio, tanto pelas desconstruções pós-modernas como pela concorrência com os estudos culturais. Naquele momento, se buscava reafirmar a centralidade da etnografia como prática indissociável do fazer antropológico. No contexto brasileiro, havia uma crise também nas universidades federais como um todo, pois, durante anos, já vinham sofrendo uma severa perda de recursos materiais e humanos durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002).

Voltando ao debate, podemos dizer que hoje já não faz sentido a ideia, tão expressada nos anos 1990, de uma queda da qualidade ou excelência do aluno de Ciências Sociais (Fry, 2006; Sanchis, 2006), que naqueles anos já eram percebidos como oriundos das classes populares. Os professores de gerações mais recentes vêm percebendo que se trata de um corpo discente diverso, cujo *background* cultural não pode ser mais visto unicamente pela ótica da falta (baixa qualidade do ensino médio público, baixo “capital

---

15 Em especial o conjunto de textos em Grossi, Tassinari e Rial (Orgs.), 2006, que abrangem os debates havido em meados dos anos 1990 e começo dos anos 2000. Ver também, Oliveira, 2017.

cultural”), mas também por trazer heranças culturais diversas e experiências sociais complexas e ricas.

Ao invés de apenas lamentar as evidentes dificuldades dos alunos na apreensão e interpretação de texto e de seus desafios com a escrita, nós devemos, como professores, conhecer estas heranças para fazê-las dialogar com as exigências e disciplinamentos próprios do treino acadêmico em geral e antropológico em particular. O desafio hoje é justamente reconhecer e produzir, no processo de ensino-aprendizagem, outras formas de reconhecer e construir o conhecimento antropológico.

Os debates sobre ensino da Antropologia nos anos 1990 e 2000 tomavam o ensino na graduação como uma formação inicial a ser aprofundada em uma necessária pós-graduação.<sup>16</sup> Um dos focos do debate estava no desejo, expresso por vários professores, da criação de graduações em Antropologia, rompendo com o modelo de graduação de Ciências Sociais dominante no Brasil no qual a Antropologia compõe o tripé das Ciências Sociais brasileiras (junto com Sociologia e Ciência Política).<sup>17</sup> Dessa forma, o ensino de graduação estava sendo pensado, naquele momento, como base para uma formação do antropólogo a ser completada na pós-graduação. Ou seja, este antropólogo em formação é um praticante de pesquisa acadêmica.

Olhando para este debate em retrospectiva, vemos que os cursos de graduação em Antropologia nas universidades brasileiras somam menos de vinte (Freitas, 2020). Em sua maioria, a Antropologia continua a ser ministrada dentro de mais de cem cursos de Ciências Sociais.<sup>18</sup> Os cursos específicos de Antropologia só foram possíveis por meio da expansão dos cursos

---

16 Para uma síntese crítica desses debates, ver Caroline Freitas, 2020, e Sanabria, 2005.

17 Vários desses textos lembram que, na nossa tradição, as Ciências Sociais não abrangem as áreas de Economia e História, presentes nas concepções de Ciências Sociais em outros países.

18 Ranking Universitário Folha (<https://ruf.folha.uol.com.br/2023/ranking-de-cursos/ciencias-sociais/>, site do Enade (<https://enade.inep.gov.br/enade/#!/index>)).

e vagas no ensino superior federal (REUNI).<sup>19</sup> Estes cursos têm por objetivo buscar atender à formação de um profissional não só acadêmico, mas que atuasse em órgãos do governo, organizações não governamentais e outras assessorias. Portanto, deveriam ter expertise em políticas públicas, produção de laudos antropológicos, relatórios de impacto socioambiental, entre outras habilidades.

Uma das causas mais importantes para a permanência da Antropologia integrada ao curso Ciências Sociais (em alguns cursos, como uma habilitação específica dentro das Ciências Sociais) diz respeito, no meu entendimento, à disputa de um mercado de trabalho absolutamente central para estudantes de baixa renda: o ensino de Sociologia no nível médio.<sup>20</sup>

Embora seja possível que licenciados de Antropologia sejam docentes da disciplina de Sociologia no ensino médio, a formação geral em Ciências Sociais tem sido mais atraente para os que querem garantir este nicho de trabalho,<sup>21</sup> que, ademais, não impossibilita a entrada na pós-graduação (em

---

19 O primeiro curso de Antropologia no Brasil foi criado na Universidade Católica de Goiás, em 2006, antes do Reuni. Todos os outros foram posteriores e criados em universidades federais (Freitas, 2021).

20 A disciplina de Sociologia já foi inserida e retirada do currículo no ensino básico algumas vezes. Portanto, a luta por sua inclusão, pela permanência, pela generalização no ensino público e privado como disciplina obrigatória e pelo aumento da carga horária tem sido constante. É um mercado de trabalho importantíssimo para os egressos dos cursos de Ciências Sociais e Antropologia e é entendido pelos especialistas em educação como indispensável — junto com a Filosofia — na educação básica. Em 2008, após quarenta anos banida do currículo, ela voltou a ser obrigatória (da Lei Federal nº 11.684/2008). Com a criação do Novo Ensino Médio (NEM), em 2017, o ensino de Sociologia voltou a ser retirado do currículo obrigatório, com outras disciplinas, mas mantido como disciplina complementar, com carga reduzida. Na escrita deste texto, o NEM havia sido reformado em reação à forte rejeição por amplos setores da educação e continuava em debate no Congresso.

21 Cabe ressaltar a ausência de registro profissional do antropólogo, que é, entretanto, facultada ao profissional de Sociologia.

cada uma das três áreas ou nas pós-graduações em Ciências Sociais<sup>22</sup>). A garantia de conteúdos de Antropologia nos currículos de Sociologia para o ensino médio tem sido duramente disputada e eventualmente conquistada nos livros didáticos de sociologia publicados em anos recentes.

As outras possibilidades de carreira fora da pós-graduação e da docência — assessorias, ONGs, órgãos de estado, empresas — me parecem, pelo nosso acompanhamento dos egressos do curso de Ciências Sociais da UFRRJ, ter chances de serem mais bem-sucedidas a partir de uma graduação mais abrangente das Ciências Sociais. Cabe ressaltar que quase não encontrei pesquisas de Antropologia quanto à efetiva ocupação dos egressos dos cursos de graduação em Ciências Sociais no mercado de trabalho além da docência.

O QUE SERIA DESCOLONIZAR O ENSINO DE ANTROPOLOGIA NA GRADUAÇÃO?

Como é possível lecionar 150 anos de história da Antropologia e de sua teoria em três ou quatro disciplinas nos semestres iniciais do curso de Ciências Sociais hoje? Que sentido pode fazer para nossos alunos relacionarem teorias e práticas etnográficas de cem anos atrás com as questões e problemas contemporâneo que enfrentamos hoje na prática da Antropologia? Como refletir sobre isso que fazemos na sala de aula, que não tem sido um curso de teoria, mas um curso da história desta teoria (ou história teórica, como sugere Peirano, 2005)? Como fazemos esta história se relacionar com novas práticas antropológicas, tendo em vista as práticas anteriores, que fizeram da produção da alteridade o ofício antropológico? Como podemos, hoje, persistir com a noção de alteridade, considerando como esta noção foi crucial na construção de discursos de objetificação e dominação epistemológica?

---

22 Os programas de pós-graduação em Ciências Sociais, por sua vez, continuam sendo numerosos no Brasil, totalizando 21 cursos. Os cursos de pós-graduação em Antropologia têm 28 cursos; Ciência Política, 20; e Sociologia, 23, (Plataforma Sucupira, CAPES, 2024), também contradizendo a ideia de uma natural especialização em uma das três áreas.

Ao dar os cursos de teoria antropológica, eu percebo nos meus alunos um enorme estranhamento ao lidar, através dos textos, com formas de conhecer e de produzir o *outro* dentro de um contexto tão flagrante de dominação. De certa forma, eles parecem se sentir parte daquelas populações alterizadas e objetivadas nos textos clássicos da disciplina.

Eu penso que um processo de descolonização do ensino de Antropologia não deverá suprimir o estranhamento, mas fazer com que ele tenha sentido em um percurso histórico de contínua autorreflexão e auto-crítica, movimentos que caracterizam esta disciplina de um modo singular. Ao não reiterar esta produção de alteridade como algo intrínseco e central à disciplina, mas como uma possibilidade entre outras em um campo de conhecimento que se transforma continuamente, o ensino e a prática da Antropologia abrem-se para novas concepções.

A visibilização de autoras e autores negros, indígenas e outros não ocidentais e não brancos(as) e sua inclusão no currículo de Antropologia tem impulsionado um movimento muito importante, ao pluralizar saberes a partir de diferentes perspectivas e ampliar o que se entende por discurso antropológico. Esta pluralidade tem maiores chances de ressituar a problemática sujeito-objeto da pesquisa antropológica.<sup>23</sup>

Esta visibilização é importante, sobretudo, por permitir modificar o modo, muitas vezes subserviente, como nós ensinamos os textos clássicos e nos relacionamos com a ideia de cânone. Um ponto da descolonização dos currículos é o da revisão do cânone, que implica na sua própria crítica, de

---

23 O projeto Vozes Negras na Antropologia ([www.vozesnegras.com](http://www.vozesnegras.com)), realizado pelo antropólogo Messias Basques é, até agora, o mais abrangente trabalho de visibilização de antropólogos negros em uma plataforma aberta incluindo tradução de textos, cursos, biografias, resenhas críticas sobre estes autores e autoras negros. Esse projeto, acompanhado de outras iniciativas no Brasil, se encontra em um contexto de resgate e visibilização de autores negros em várias disciplinas no Brasil, como a História (caso de Beatriz Nascimento e Clovis Moura), Sociologia (Guerreiro Ramos), e Antropologia, Filosofia e Psicanálise (Lélia Gonzalez, Neusa Santos Souza e Virgínia Bicudo). Para este tema nos Estados Unidos, ver Smith, 2021.

como ele se forma, de quantas invisibilizações são produzidas para que um cânone se estabeleça.

A tentativa de descolonização do currículo não questiona a importância dos clássicos e de autores consagrados, mas sugere enfatizar a historicidade e as relações institucionais atravessadas por disputas, a partir das quais esta consagração é produzida. Guillermo Sanabria interroga: “Mas, o que significa ser ‘consagrado’? Deste ponto de vista, a noção de clássico estaria associada a um status privilegiado de certas obras e autores, *em virtude dos desenvolvimentos contemporâneos de um campo*” (Sanabria, 2005, p. 36, grifos meus). Disto decorre um ponto fundamental: o fato que a produção dos clássicos é uma prática do presente.

Isto explica a retomada de autores então esquecidos na Sociologia, por exemplo, como Gabriel Tarde, ou a consagração de um autor antes visto como de “segundo time”, como Simmel. Autores que ressurgem e são (re)valorizados na medida em que novos contextos históricos exigem novas perguntas trazendo autores que tinham trazido outros olhares para o social, na época desconsiderados, mas que vêm possibilitando novas possibilidades de investigação contemporaneamente. Quais foram os processos institucionais pelos quais determinados autores foram lidos e consagrados e outros não?

W. B. Du Bois foi, durante muito tempo, conhecido mais como o mais importante panafricanista e militante da questão racial nos Estados Unidos do que como um pioneiro da Sociologia. Este reconhecimento foi recente, e sua invisibilidade tem sido atribuída não apenas a sua cor, mas também à dominância de Robert Park na Escola de Chicago e especialmente a perspectiva que este imprimiu nos estudos de relações raciais, da qual Du Bois era divergente (Borda, 2017). Estes exemplos bastante conhecidos sugerem uma crítica ao senso comum acadêmico que atribui consagração ao autor basicamente pela excelência de suas contribuições intelectuais.

As discussões sobre o ensino da Antropologia no Brasil nas últimas décadas têm sido bastante insistentes na existência de uma *tradição*, baseada nos *clássicos* da disciplina, que, por sua vez, conformam um cânone

que forma a base dos currículos do ensino de graduação e pós-graduação. Mesmo reconhecendo a variação de preferências de textos e autores em diferentes instituições, as expressões insistentes em torno dos termos clássicos — linhagem e conversão<sup>24</sup> — para descrever e justificar a reprodução do ensino de Antropologia, nos permitem algumas observações.

Há de se notar o uso de metáforas advindas do vocabulário do parentesco para definir ou nomear a comunidade antropológica: “linhagem”, “tradição”, bem como termos religiosos para descrever o processo de formação de um estudante em antropólogo: “iniciação” e “conversão”. Esta linguagem incorpora dois dos mais antigos temas da Antropologia — religião e parentesco —, para a conformar à ideologia da ordem dentro da própria comunidade de antropólogos e reproduzi-la aos seus aspirantes.

Entretanto, cabe lembrar que os estudos de linhagem e tradição realizados em sociedades africanas (que é de onde saem alguns destes termos tão fundantes da disciplina) têm apontado como a recitação da linhagem tem a função política de garantir a autoridade e a legitimidade de grupos sociais em contextos de disputa e/ou de afirmação do *status quo*. Ou seja, a afirmação da tradição pela referência à linhagem se faz de forma seletiva e interessada, ressaltando antepassados reconhecidos e ocultando aqueles menos prestigiados, em geral de origem estrangeira ou escrava (MacGaffey, 1970, p. 83).

Ou seja, a ideia de linhagem e tradição, que aparece como naturalizada nas narrativas de antropólogos reputados (tal como os chefes de linhagem de sociedades africanas, como os Bakongo descritos por MacGaffey), é, de fato, um produto histórico manipulado em contextos de disputa e afirmação de legitimidade de definir quem manda no campo, necessário para

---

24 Ver Sanabria, 2005, para uma discussão das noções de clássico e cânone na análise sobre o ensino da Antropologia na pós-graduação, tomando os professores desses cursos como nativos.

produzir uma identidade de grupo.<sup>25</sup> As categorias religiosas de conversão e iniciação, por sua vez, remetem a uma adesão total do crente, ou neófito, ao um sistema pouco permeável ao questionamento cuja base é a fé e/ou a incorporação de um *ethos* naturalizado (*habitus*).<sup>26</sup>

Ao desnaturalizar a tradição e observar os contextos de consagração de determinados autores, podemos constatar uma intensa luta institucional, atravessada por dinâmicas internas e externas, que invisibiliza certos autores em favor de outros. Em contextos de crise e transformação, novas perguntas e novos problemas nos permitem retomar autores e nos perguntarmos: por que eles não foram lidos? Por que suas questões não foram consideradas?

Assim, retomar textos de autoras negras e negros invisibilizados na nossa disciplina pode produzir, por consequência, uma forma menos naturalizada do ensino da teoria na qual os autores canônicos são elencados como se emergissem por si só, apenas pela sua qualidade intrínseca, sem considerar o contexto histórico de suas emergência e consagração.

O momento atual de recuperação de autoras e autores do passado — em geral não brancos, não europeus, oriundos de espaços periféricos do centro de produção de conhecimento — nos fala desta historicidade da produção de uma tradição e de como ela é função do presente. Não se trata, portanto, de propor outro cânone, mas sim de não sermos submissos a nenhum.

Posto isso, me parece que a descolonização do currículo vai além da inclusão de textos de autores negros e indígenas. Aliás, esta pode ser

---

25 A produção de uma identidade da comunidade antropológica nesse momento (anos 1990 e 2000) não pode ser pensada fora do contexto do intenso debate sobre políticas de ações afirmativas no qual o *mainstream* da Antropologia brasileira se posicionou contra as políticas de cotas raciais no ensino superior.

26 Para uma discussão crítica a essas noções de linhagem e conversão no interior do mesmo debate, ver Fonseca, 2006.

capturada pela estratégia tokenista<sup>27</sup> de, ao acrescentar autores e autoras negros e negras, mulheres e indígenas, em um programa de curso, confere uma aparência de diversidade, sem alterar de fato uma estrutura curricular hegemonizada pela mesma perspectiva ocidentalizante.

Portanto, produzir um currículo, digamos, “representativo”, no sentido que os alunos negros e indígenas se possam reconhecer, não é o suficiente, porque isso pode produzir uma ilusão sobre a disciplina do ponto de vista da sua trajetória. Mas é o primeiro passo por permitir uma apropriação mais plural do que é, ou pode ser, o fazer antropológico, que hoje está em franca transformação.

Para finalizar, entendo que políticas de descolonização da Antropologia em particular e da academia como um todo dependem também de políticas de ingresso de docentes não brancos, periféricos, de comunidades tradicionais e originárias. A diversidade de heranças e experiências marcadas por trajetórias interseccionais no percurso dos/das/des antropologues me parece central para a experimentação de novas práticas (teóricas e etnográficas) na Antropologia que possam se refletir em um ensino transformador.

## Referências bibliográficas

ALBERT, Bruce. “Situação etnográfica” e movimentos étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pósmaalinowskiano. *Campos – Revista de Antropologia*, [S. l.], v. 15, n. 1, jun. 2014.

ASAD, Talal (Ed.). *Anthropology and the Colonial Encounter*. Ithaca, Nova York: Ithaca Press, 1973.

---

27 Tokenismo é um neologismo de origem estado-unidense que se refere à escolha de algumas pessoas subalternas e “domesticadas” para ocupar espaços de destaque em instituições, comissões, cargos políticos e mídia como forma de produzir “visibilidade” e dar aparência de igualdade — racial, de gênero e outras — sem alterar realmente as relações de poder que as impedem de acessar esses espaços.

BALANDIER, Georges. *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*. Paris, Presses universitaires de France, 1955.

BORDA, Erik Wellington Barbosa. A sociologia, o racismo e o silêncio: Du Bois e a Escola de Atlanta. Contemporânea. *Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 7, n. 2, p. 515–521, jul.–dez. 2017.

CALDEIRA, Teresa. A presença do autor e a pós-modernidade em Antropologia. *Revista Novos Estudos*, n. 21, p. 133–157, jul. 1988.

CESAIRE, Aimé. *Discours sur le Colonialisme*. Paris: Présence Africaine, 1955. (publicado no Brasil como *Discurso sobre o colonialismo*, Veneta, 2020).

CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Orgs.). *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: Eduerj; Papéis Selvagens, 2016 [1986].

COPANS, Jean. *Críticas e políticas da Antropologia*. [S. l.]: Edições 70, 1981 [1974].

DIOP, Cheikh Anta. *Nations nègres et culture*. Paris: Presence Africaine, 1955.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Formação e ensino na antropologia social: os dilemas da universalização romântica. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (Orgs.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 10–17.

DURHAM, Eunice. Ensino de antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (Orgs.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

FREITAS, Caroline Cotta de Mello. *Armadilhas da colonialidade: colonialidade do saber, currículo de Antropologia na graduação, ensino de Antropologia e fazer antropológico*. 44º Encontro Anual da ANPOCS. 2021.

FRY, Peter. Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (Orgs.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

-----; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Orgs.). *Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra; ABA, 2006.

HARRISON, Faye V. (Ed.). *Decolonizing Anthropology: Moving Further Toward na Anthropology for Liberation*. Arlington, VA: American Anthropological Association, 1991.

MUNANGA, Kabengele. Antropologia africana: mito ou realidade? *Revista de Antropologia*, v. 26, 198), p. 151-160.

KUPER, Adam. *Antropólogos e antropologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

L'ESTOILE, Benoît de; NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia (Orgs.). *Antropologia, impérios e Estados nacionais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul.-dez. 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço da discussão sobre ensino na Associação Brasileira de Antropologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 1, n. 1, 2007, p. 80-91.

PEIRANO, Mariza. Os antropólogos e suas linhagens. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 6, 1991.

PEIRANO, Mariza. Antropologia no Brasil (alteridade contextualizada). In: MICELI, Sergio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. Antropologia (volume I). São Paulo, Editora Sumaré, 1999. p. 225-266.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. Alteridade e raça entre África e Brasil: branquidade e descentramentos nas Ciências Sociais brasileiras. *Revista de Antropologia*, v. 63, n. 2, p. 1-14, 2020.

PETERS, Michael A. Why is My Curriculum White? *Educational Philosophy and Theory*, 47:7, p. 641-646, 2015.

SANABRIA, Guillermo Vega *O ensino de antropologia no Brasil: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura*. Dissertação de Mestrado, PPGAS/UFSC, 2005.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990 [1978].

\_\_\_\_\_. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1993].

SANCHIS, Pierre. Uma leitura dos textos da Mesa Redonda sobre o ensino das ciências sociais em questão: a antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (Orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 111–125.

SMITH, Christen A. An Introduction to Cite Black Women. *Feminist Anthropology*, 2(1), p. 6–9, maio 2021

SILVA, Vagner Gonçalves da. A crítica antropológica pós-moderna e a construção textual da etnografia religiosa afro-brasileira. *Cadernos de Campo* (USP), São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47–60, 1992.

TEIXEIRA, Carla Costa; CUNHA, Raissa Romano, Por que ler (esses) “clássicos”?, *Anuário Antropológico* [Online], v. 48, n.3, 2023.

TRAJANO FILHO, Wilson. Que barulho é esse? O dos pós-modernos? *Anuário Antropológico*, 11 (1), p. 133–51, 1987.

WOORTMANN, Klass. Breve contribuição pessoal à discussão sobre a formação de antropólogos. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (Orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 165–190.