

A pesquisa em Educação Matemática: possibilidades de feitura e apreciação dos dados sob a perspectiva dos estudos antropológicos

Resumo: A reflexão apresentada neste ensaio teórico propõe repensar metodologias de pesquisa em Educação Matemática sob uma perspectiva antropológica, promovendo a *feitura e apreciação dos dados* em oposição à tradicional *coleta e análise*, propondo uma Educação Matemática mais sensível à diversidade cultural e contribuindo para uma epistemologia plural e contextualizada. Inspirado por uma visão crítica e decolonial, enfatiza-se a importância de métodos como a observação participante, narrativas e etnografias que permitem captar a complexidade cultural e social. Esse movimento visa contribuir para uma Educação Matemática enraizada na diversidade, valorizando a pluralidade de saberes culturais e incentivando o diálogo entre conhecimentos escolares e práticas locais. Assim, promove-se uma educação mais democrática, transformadora e conectada às realidades sociais dos estudantes.

Palavras-chave: Metodologias Críticas. Epistemologias Plurais. Feitura e Apreciação dos Dados. Perspectiva Antropológica.

Research in Mathematics Education: possibilities for making and appreciating data from the perspective of anthropological studies

Abstract: The reflection presented in this theoretical essay proposes rethinking research methodologies in Mathematics Education from an anthropological perspective, promoting the *making and appreciation of data* as opposed to traditional *collection and analysis*, proposing a Mathematics Education that is more sensitive to cultural diversity and contributing to a plural and contextualized epistemology. Inspired by a critical and decolonial vision, it emphasizes the importance of methods such as participant observation, narratives and ethnographies that make it possible to capture cultural and social complexity. This movement aims to contribute to a Mathematics Education rooted in diversity, valuing the plurality of cultural knowledge and encouraging dialogue between school knowledge and local practices. This promotes a more democratic, transformative education that is connected to students' social realities.

Keywords: Critical Methodologies. Plural Epistemologies. Making and Assessing Data. Anthropological Perspective.

Investigación en Educación Matemática: posibilidades para conducir y valorar datos desde la perspectiva de los estudios antropológicos

Resumen: La reflexión presentada en este ensayo teórico propone repensar las metodologías de investigación en Educación Matemática desde una perspectiva antropológica, promoviendo la elaboración y valoración de datos frente a la tradicional recolección y análisis, proponiendo una educación matemática más sensible a la diversidad cultural y contribuyendo a una epistemología plural y contextualizada. Inspirado en una visión crítica y decolonial, destaca la importancia de métodos como la observación participante, las narrativas y las etnografías, que permiten captar la complejidad cultural y social. Este movimiento pretende contribuir a una Educación Matemática arraigada en la diversidad, valorando la pluralidad de los saberes culturales y fomentando el diálogo entre el conocimiento escolar y las prácticas locales. Se

Daniel Machado Araújo

Universidade Federal do Pará
Belém, PA — Brasil

 0009-0000-3572-2490

✉ daniel.araujo@iemci.ufpa.br

Tainah Carneiro Oliveira

Universidade Federal do Pará
Belém, PA — Brasil

 0000-0002-7189-1539

✉ tainah.ufpa@gmail.com

**Ana Clédina Rodrigues
Gomes**

Universidade Federal do Pará
Belém, PA — Brasil

 0000-0002-7152-4237

✉ ana.cledina@ufpa.br

Recebido • 02/11/2024

Aceito • 02/12/2024

Publicado • 12/12/2024

Dossiê — Antropologia e Educação
Matemática

promueve así una educación más democrática, transformadora y conectada con las realidades sociales de los estudiantes.

Palabras clave: Metodologías Críticas. Epistemologías Plurales. Elaboración y Valoración de Datos. Perspectiva Antropológica.

1 A trajetória e o estado atual das pesquisas antropológicas: práticas e transformações

A antropologia, como campo voltado ao estudo das culturas humanas e de suas dinâmicas sociais, atravessou mudanças profundas ao longo de sua trajetória. Desde suas origens no século XIX, esse campo se desenvolveu sob diferentes contextos históricos e políticos, que influenciaram suas abordagens teóricas, práticas de pesquisa e formas de análise. Inicialmente enraizada em perspectivas evolucionistas, a antropologia foi progressivamente se afastando de visões etnocêntricas e colonialistas para adotar abordagens mais críticas, reflexivas e éticas, em sintonia com as transformações do mundo contemporâneo.

As pesquisas antropológicas se desenvolveram em meio à expansão colonial europeia, moldadas por um contexto de desigualdades globais que influenciava sua prática. Autores como Edward Tylor ([1871] 1920) e Lewis Morgan (1877) basearam suas teorias em modelos evolucionistas que categorizavam as sociedades em estágios de desenvolvimento, posicionando as culturas ocidentais como o ápice de uma suposta evolução social. Essa abordagem se sustentava em uma coleta de dados indireta, realizada por meio de relatos de missionários, administradores coloniais e outros observadores externos, muitas vezes marcados por visões limitadas ou preconceituosas (Stocking Jr., 1983). Essa distância entre o pesquisador e os grupos estudados restringia a capacidade de compreender a riqueza e a complexidade dos sistemas culturais analisados.

A partir do século XX, o trabalho de campo consolidou-se como uma prática central da antropologia, transformando profundamente os métodos de pesquisa na área. Bronislaw Malinowski, considerado um dos principais responsáveis por essa mudança, introduziu a metodologia da observação participante, destacando a importância da imersão prolongada na vida cotidiana dos povos estudados. Em seus estudos com os trobriandeses, Malinowski revelou que a convivência direta era essencial para compreender os significados culturais atribuídos a práticas e crenças específicas, indo além das interpretações superficiais ou mediadas por terceiros. Paralelamente, Franz Boas (1928) foi pioneiro ao rejeitar o evolucionismo social, propondo o conceito de relativismo cultural, segundo o qual cada sociedade deve ser analisada com base em seus próprios padrões e lógicas internas. Essa perspectiva marcou uma ruptura com as abordagens generalistas e etnocêntricas predominantes até então, influenciando gerações de antropólogos e consolidando a antropologia como uma disciplina mais reflexiva e contextualizada (Geertz, 1989).

O avanço metodológico representado pelo trabalho de campo trouxe consigo uma série de questionamentos éticos e epistemológicos. Clifford Geertz (1989), ao propor a abordagem interpretativa, argumentou que os dados etnográficos deveriam ser analisados como *textos* culturais, nos quais os significados simbólicos são centrais para compreender a organização social. Para Geertz, a antropologia deveria ir além da descrição superficial, buscando interpretar os sentidos profundos que os sujeitos atribuem a suas práticas. Essa mudança metodológica exigiu do antropólogo não apenas rigor analítico, mas também sensibilidade para reconhecer a complexidade das experiências humanas.

Na segunda metade do século XX, surgiram críticas contundentes à autoridade etnográfica e à posição do antropólogo como narrador neutro das culturas alheias. James

Clifford (1986) e outros teóricos do giro reflexivo destacaram que a etnografia é, em última análise, uma construção narrativa que reflete tanto as experiências do pesquisador quanto os contextos culturais estudados. Esse debate levou à valorização de métodos colaborativos de coleta e análise de dados, nos quais as vozes e perspectivas das comunidades pesquisadas ocupam um papel central. Assim, a antropologia começou a se afastar de modelos hierárquicos de produção do conhecimento, aproximando-se de práticas mais dialógicas e inclusivas.

Nos últimos anos, as transformações globais ampliaram ainda mais o escopo da antropologia. Temas como globalização, migrações, mudanças climáticas e lutas por justiça social tornaram-se centrais para a área, exigindo novas abordagens metodológicas e teóricas. Movimentos decoloniais, como os propostos por Arturo Escobar (2003) e Walter Dignolo (2007), desafiaram a hegemonia epistemológica ocidental, propondo a valorização de saberes locais e práticas alternativas de conhecimento. Esses autores apontam para a necessidade de uma antropologia comprometida com a descolonização do saber, que reconheça as contribuições de epistemologias plurais e que enfrente as desigualdades históricas que influenciam as pesquisas nesse campo. A análise de dados na antropologia contemporânea reflete essas transformações. Enquanto os primeiros antropólogos buscavam padrões universais que explicassem a diversidade cultural, a antropologia atual adota abordagens mais situadas, que reconhecem as particularidades dos contextos estudados e a interseccionalidade das experiências humanas.

Hoje, a antropologia não é mais um campo isolado e distante. Apresenta-se como um espaço de encontro e diálogo, no qual o pesquisador e os sujeitos pesquisados se reconhecem como cocriadores do conhecimento. Essa transformação, entretanto, não implica o abandono de desafios, mas mostra o dinamismo de um campo que continua a se reinventar para responder às demandas do mundo contemporâneo. Como enfatiza Roberto Cardoso de Oliveira (2000), a antropologia contemporânea deve estar comprometida com um olhar ético e crítico, que vá além da simples descrição, propondo-se a dialogar de forma ativa e respeitosa com as realidades estudadas.

2 Antropologia da Educação Matemática: desconstrução da neutralidade e valorização dos contextos socioculturais

Este ensaio emerge de discussões realizadas na disciplina Antropologia da Educação Matemática, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da Universidade Federal do Pará (UFPA), configurando-se como um espaço singular de reflexão e debate interdisciplinar. Realizada de forma híbrida, combinando encontros da turma presencial e com a turma virtual, a disciplina não apenas explora o diálogo entre os campos da Antropologia e da Educação Matemática, mas também se propõe a repensar os saberes e práticas em contextos sociais, culturais e epistêmicos, particularmente do Sul Global.

No cerne da disciplina, encontra-se a busca por compreender a Matemática como um saber cultural, profundamente enraizado nas práticas sociais, econômicas e históricas das comunidades humanas. Ao articular-se com a Antropologia, a Educação Matemática ganha uma perspectiva crítica e plural, que questiona as visões universalistas e abstrações descontextualizadas predominantes no ensino formal. Assim, as discussões acadêmicas não apenas reconhecem a existência de diferentes formas de saber matemático, mas também buscam valorizá-las, considerando os contextos culturais e históricos que moldam suas expressões.

A Educação Matemática no Brasil enfrenta desafios significativos ao abordar a diversidade cultural e os saberes locais, por vezes marginalizados ou representados de forma

estereotipada nos materiais didáticos. Estudos como o de Barros, Baumann e Ribeiro (2023) revelam que os livros didáticos de Matemática utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental muitas vezes perpetuam visões colonizadoras e negligenciam a riqueza dos saberes indígenas. Embora iniciativas legais, como as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, exijam a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas, a implementação prática em muitos casos é superficial e desarticulada com as realidades socioculturais dos povos originários.

O contexto amazônico, marcado pela diversidade sociocultural, oferece um terreno fértil para que as discussões transcorram de maneira profundamente conectada com a realidade local. As práticas cotidianas das comunidades amazônicas — seja na organização dos sistemas de pesca, no uso da geometria nos trançados de palha dos objetos de cestaria ou nas práticas comerciais dos mercados populares — revelam saberes matemáticos que, embora frequentemente invisibilizados pelo currículo escolar, são exemplos vivos de como a Matemática se insere nas realidades sociais. Esses exemplos reforçam a relevância de adotar uma perspectiva antropológica para investigar como as práticas educativas podem (ou devem) dialogar com os saberes locais.

Essas constatações justificam a necessidade de uma abordagem antropológica e crítica na Educação Matemática, que questione os modelos tradicionais de coleta e análise de dados. Essa perspectiva possibilita a valorização de práticas locais e socioculturais, promovendo um diálogo mais profundo entre os conhecimentos escolares e os contextos comunitários. Ao problematizar a forma como os saberes matemáticos são representados e utilizados no ambiente escolar, busca-se não apenas ampliar as perspectivas epistemológicas, mas também contribuir para uma educação que respeite e integre as diversas culturas presentes no território brasileiro.

A elaboração de um ensaio teórico como culminância da disciplina é um convite à experimentação acadêmica e ao diálogo interdisciplinar. Esse exercício intelectual, construído a partir das reflexões realizadas ao longo da disciplina, buscou explorar as possibilidades teóricas e metodológicas do encontro entre a Antropologia e a Educação Matemática. Além disso, o próprio formato híbrido da disciplina permitiu que diferentes experiências e contextos fossem compartilhados de maneira rica e diversa. A interação entre estudantes e professores, tanto presencial quanto virtual, fomentou um ambiente dinâmico e colaborativo, ampliando as possibilidades de troca de ideias e construção coletiva do conhecimento. Essa prática reflete a essência da disciplina: um diálogo constante entre diferentes perspectivas e formas de saber.

Portanto, a disciplina de Antropologia da Educação Matemática não apenas desafia os paradigmas tradicionais do ensino de Matemática, mas também convida seus participantes a pensarem em novas formas de construção de conhecimento, enraizadas no respeito à diversidade cultural e na busca por justiça epistêmica. Nesse processo, este ensaio teórico se torna um espaço de síntese e proposição, no qual as reflexões coletivas ganham forma e contribuem para o fortalecimento de um campo de estudo que se mostra cada vez mais necessário e transformador.

Diante disso, a Antropologia da Educação Matemática apresenta-se como um campo necessário para repensar as metodologias e abordagens de pesquisa em Educação Matemática. Especialmente no que se refere ao que se vai ressignificar, com inspiração em Freire (1996), como *feitura e apreciação dos dados* sob a perspectiva dos estudos antropológicos, em contraposição ao que tradicionalmente é abordado como *coleta e análise de dados*. A tradicional neutralidade atribuída ao ensino de matemática ignora as práticas socioculturais e contextuais que influenciam o aprendizado e a vivência escolar dos alunos.

Com base nessa crítica, Gonçalves *et al.* (2024), em seu *Manifesto por uma*

antropologia da Educação Matemática, indicam que os métodos padronizados de pesquisa podem ser insuficientes para captar a complexidade das dinâmicas educacionais que se desenrolam em contextos culturalmente diversos. Ao se restringir a métodos padronizados e distantes dos contextos socioculturais, a pesquisa pode correr o risco de perder as nuances culturais e as interações significativas que ocorrem nas práticas socioculturais e no ensino de matemática.

A reflexão deste ensaio aponta para a necessidade de desconstruções epistêmicas na perspectiva de feitura e apreciação dos dados, que vá além da mera observação objetiva, e explora estratégias para experimentar, documentar e expressar dados de maneira mais sensível e conectada aos contextos socioculturais. Gonçalves *et al.* (2024) argumentam que o envolvimento direto e a imersão na realidade investigada são essenciais para compreender o *outro* em seus próprios termos, o que representa um desafio metodológico para a pesquisa tradicional. O objetivo desta pesquisa, portanto, é teorizar como as práticas de feitura e expressão de dados, típicas da Antropologia, podem enriquecer os estudos da Educação Matemática, proporcionando uma abordagem mais profunda e sensível às práticas socioculturais.

Ao valorizar métodos como a observação participante, as narrativas, as histórias de vida e as etnografias, os estudos antropológicos oferecem uma possibilidade de feitura e apreciação dos dados na qual a antropologia pode permitir a ressignificação desse aspecto; principalmente, por evidenciar na centralidade a empiria, aspecto crucial da Teoria Antropológica. Essas estratégias permitem documentar as experiências dos sujeitos envolvidos, mas também tornam possível expressar de forma mais fiel as complexas dinâmicas culturais e sociais que influenciam as práticas e saberes matemáticos. A proposta é romper com a neutralidade tradicional das metodologias, destacando a importância de considerar o papel do pesquisador como parte ativa no processo de feitura e apreciação de dados, favorecendo uma compreensão mais rica e contextualizada. Essas práticas de experimentação e documentação vão além da simples observação: elas exigem um envolvimento ativo do pesquisador no processo de reflexão investigativa, em que ele, além de observador, é um interlocutor. Essa abordagem reflexiva e incorporada visa desvelar as camadas culturais e epistemológicas que compõem a Educação Matemática, reconhecendo a importância dos contextos locais e das particularidades de cada ambiente.

Assim, em vez de se conformar a uma metodologia universalizante, essa perspectiva antropológica propõe que a feitura e apreciação dos dados sejam processos reflexivos, nos quais o pesquisador atua como interlocutor e não apenas como observador. Inspirada por uma visão crítica e decolonial, dessa abordagem podem emergir práticas socioculturais e epistemológicas que compõem a Educação Matemática. Dessa forma, a Antropologia da Educação Matemática surge como uma alternativa, fundamentada na diversidade cultural, para se compreender o ensino de matemática e para repensar algumas metodologias de pesquisa.

3 Antropologia da Educação Matemática: possibilidades de uma *Educação Matemática (Outra)*

A Antropologia da Educação Matemática surge como um campo crucial para a insurgência de uma *Educação Matemática (Outra)* — uma educação que efetivamente valoriza e aprecia as vozes subalternizadas que emergem dos/nos espaços formativos. Esse campo de estudo propõe uma análise crítica das práticas pedagógicas que historicamente marginalizaram saberes e epistemologias diversas, muitas vezes ignorando as culturas locais e suas formas próprias de compreender e praticar a Matemática. Ao integrar as perspectivas antropológicas,

a Educação Matemática se transforma em uma ferramenta capaz de questionar e reconfigurar as metodologias de pesquisas, com base no reconhecimento das múltiplas formas de saber e de viver que coexistem nos diversos contextos sociais e culturais.

Essa abordagem se afasta das visões hegemônicas que, ao tratar a Matemática como um conhecimento universal e, portanto, descontextualizado, silenciam as práticas matemáticas presentes nas culturas populares, indígenas e periféricas, por exemplo. Em vez disso, a Antropologia da Educação Matemática abre um espaço para a valorização dessas vozes, que muitas vezes são tidas como periféricas ou invisíveis. Em lugar de simplesmente impor um modelo único de ensino, a área propõe um diálogo entre diferentes formas de saber matemático, respeitando a pluralidade cultural e proporcionando uma educação mais inclusiva e crítica.

3.1 As práticas socioculturais e a Educação Matemática

A Antropologia da Educação Matemática pode ser uma perspectiva fundamental para compreender como as práticas de ensino de matemática são influenciadas por fatores socioculturais. Ao analisar as obras de Carlos Aldemir Farias da Silva e Iran Abreu Mendes, como o livro *Práticas Socioculturais e Educação Matemática* (2014) e o artigo *Práticas Socioculturais e Aprendizagem da Cultura* (2023), verificam-se as relações entre as práticas socioculturais e o ensino de matemática, observando como os contextos socioculturais impactam as formas de ensinar e aprender essa ciência. Portanto, a matemática escolar tradicional muitas vezes entra em um confronto com os saberes matemáticos do cotidiano, que são produzidos nas necessidades culturais e práticas sociais específicas, como o comércio, a agricultura, o trabalho artesanal, entre outras práticas. Nessa perspectiva, considera-se que a matemática não é um campo neutro ou universal, mas um produto cultural, que é aprendido e experimentado de maneira diferente em diversas comunidades.

Ao considerar que o ensino de matemática pode ser atravessado por valores, tradições e saberes locais, a Antropologia da Educação Matemática é uma abordagem que melhor consegue investigar possibilidades de integrar os saberes culturais dos alunos ao conteúdo da matemática escolar, permitindo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A ideia é que a matemática escolar não se limite a uma transmissão de conteúdos abstratos e descolados da realidade, mas seja adaptada para refletir as formas de pensar e agir das comunidades.

Mendes e Farias (2023) aborda que as práticas socioculturais influenciam não apenas o ensino de matemática, mas a própria aprendizagem e a integração cultural. As práticas culturais, como as tradições, rituais e saberes locais, são formas de aprendizagem situadas, que influenciam a maneira como as pessoas compreendem o mundo ao seu redor, incluindo os conceitos matemáticos.

Por exemplo, em muitas comunidades, a matemática é ressignificada na forma prática, em que não é preciso enxergá-la de forma explícita nas atividades cotidianas das comunidades, mas reconhecer que conceitos como a geometria estão imersos nas práticas, como na construção de moradias, no cálculo das quantidades no mercado ou na aplicação de medidas durante o cultivo agrícola. Essas práticas socioculturais são práticas utilitárias, mas também carregam significados culturais e simbólicos, que inspiram a forma como as pessoas pensam a matemática. A Antropologia na Educação Matemática reconhece que essas práticas cotidianas não devem ser vistas como algo inferior ou diferente, mas como saberes válidos que podem ser incorporados ao ensino.

3.2 Decolonialidade na Educação Matemática

Quando se propõe refletir sobre a decolonialidade na Educação Matemática, almeja-se evidenciar posturas de emancipação política, epistêmica e pedagógica nas pesquisas em Educação Matemática e sua influência significativa no processo investigativo. A hegemonia de conhecimento na matemática a partir de um paradigma colonial tende a manter a Educação Matemática impregnada de uma perspectiva neoliberal tecnicista. Nesse sentido, como expõem Yuong e Muller (2013), a Matemática é como um conhecimento poderoso, vinculado à sua especificidade e à maneira como é estruturado no currículo e nos objetos de conhecimento. No caso da matemática de matriz grega, ela carrega uma perspectiva cognitiva eurocêntrica que reflete a geopolítica do conhecimento. Essa geopolítica está intimamente relacionada ao conceito de colonialidade do poder, do ser e do saber, como discutido por autores decoloniais, como Walter Dignolo e Aníbal Quijano. Essa crítica é relevante na educação, pois o ensino da matemática muitas vezes privilegia essa tradição eurocêntrica, ignorando práticas matemáticas oriundas de outros contextos socioculturais. A Antropologia da Educação Matemática pode ser um campo epistêmico que ofereça uma alternativa ao valorizar saberes matemáticos locais e integrá-los ao ensino.

A(s) matemática(s) foi(foram) construída(s) pela colonialidade ao longo dos anos. Quijano (2005) e Castro-Gómez (2005) revelam como o conhecimento foi influenciado para atender os interesses do projeto colonial europeu. Os autores oferecem uma análise crítica da forma como a colonialidade opera nas produções de conhecimento, incluindo as ciências exatas, como a matemática: de forma coercitiva, na imposição cultural, epistêmica e a busca pela universalização da matemática europeia. Essas características ilustram como a colonialidade estruturou a forma como o conhecimento é produzido, validado e transmitido, favorecendo o eurocentrismo. É necessário reavaliar o ensino de matemática com base em perspectivas que valorizem os saberes locais e regionais. A Antropologia da Educação Matemática e os estudos decoloniais oferecem ferramentas teóricas e metodológicas para repensar essas práticas, desafiando a ideia de que a matemática eurocêntrica é universal e neutra.

A Antropologia da Educação Matemática abre um caminho para repensar a Educação Matemática, considerando as práticas socioculturais e os saberes locais como partes integradas no processo de ensino e aprendizagem. A matemática não é algo imposto de fora, mas um saber que emerge e é ressignificado nas práticas culturais de cada grupo. Ao valorizar essas práticas, o ensino de matemática se torna mais inclusivo, relevante e conectado com as realidades socioculturais dos alunos, permitindo uma educação mais crítica, contextualizada e descolonizada. Essas abordagens convidam a repensar a forma como o ensino de matemática é estruturado, promovendo uma educação que respeite a diversidade cultural e que favoreça a aprendizagem segundo as experiências vividas pelos estudantes.

Diante das necessidades dessas desconstruções epistêmicas, é importante refletir sobre a feitura e apreciação dos dados de maneira que vá além da observação objetiva, explorando estratégias para experimentar e compreender o *outro* em seus próprios termos, desafiando métodos tradicionais de pesquisa. Tendo em vista que, ao teorizar como as práticas antropológicas de produção e expressão de dados podem enriquecer os estudos em Educação Matemática, aponta-se para possibilidades de investigação mais profundas, capazes de valorizar as práticas socioculturais no campo.

3.3 Possíveis desencontros entre Educação Matemática e Antropologia diante da apreciação e feitura de dados

As tensões entre os campos da Educação Matemática e da Antropologia tornam-se evidentes quando se analisam suas abordagens epistemológicas, metodológicas e práticas. A

Educação Matemática muitas vezes opera sob uma lógica universalista e tecnicista, que busca padrões generalizáveis e abstrações matemáticas aplicáveis a diferentes contextos. Em contrapartida, a Antropologia prioriza a singularidade cultural e o entendimento contextualizado, valorizando as particularidades de cada grupo ou comunidade. Essa diferença epistemológica reflete as dificuldades em integrar perspectivas que legitimem saberes locais no ensino formal.

No campo metodológico, a Educação Matemática utiliza métodos quantitativos ou estruturados, como análises estatísticas e aplicação de instrumentos padronizados. Por outro lado, a Antropologia se apoia em métodos qualitativos, como observação participante, narrativas, etnografias e histórias de vida. Essa disparidade pode levar à subvalorização dos achados qualitativos no contexto da Educação Matemática, evidenciando um conflito de prioridades entre os campos. Além disso, a Educação Matemática geralmente apresenta-se como uma ciência neutra e objetiva, distanciando-se das influências socioculturais para garantir a universalidade do conhecimento; já a Antropologia assume uma postura engajada, em que o pesquisador é parte ativa do processo investigativo. Essa diferença implica visões opostas sobre o papel do pesquisador e a natureza dos dados coletados.

Enquanto a Educação Matemática foca em resultados educacionais específicos, como desempenho escolar e cumprimento de currículos, a Antropologia busca compreender práticas culturais em sua totalidade, sem priorizar aplicações práticas imediatas. Esse descompasso pode gerar tensões sobre o propósito da pesquisa e os critérios para a apreciação de dados. Esses desencontros não significam que os campos sejam incompatíveis, mas que o diálogo entre eles requer flexibilidade e reconhecimento mútuo das especificidades epistemológicas e metodológicas. Ao adotar uma abordagem colaborativa, é possível superar essas barreiras e promover uma Educação Matemática mais sensível aos contextos culturais e sociais, alinhada aos princípios antropológicos de respeito à diversidade.

4 Possibilidades de Feitura e Apreciação dos Dados em Investigações Antropológicas na Educação Matemática

A feita e apreciação dos dados em investigações que integram os campos da Educação Matemática e da Antropologia requerem metodologias que transcendam abordagens exclusivamente quantitativas e valorizem a complexidade das práticas culturais e sociais. Ao considerar que os saberes matemáticos são intrinsecamente culturais e, portanto, permeados por significados atribuídos pelos sujeitos, a pesquisa antropológica surge como uma abordagem para explorar esses saberes em suas dimensões mais profundas e contextualizadas.

Com base em autores clássicos, como Bronislaw Malinowski (1978), François Laplantine (2000) e James Clifford (2002), e em perspectivas críticas e colaborativas, propõe-se uma análise que privilegie métodos como observação participante, registros em diários de campo e narrativas de vida. Essa abordagem permite uma leitura mais ampla das práticas pedagógicas, considerando os saberes locais e as interações socioculturais que estruturam os contextos educacionais.

A observação participante, que Malinowski (1978) define como o cerne da metodologia antropológica, constitui uma estratégia fundamental na pesquisa etnográfica. O pesquisador, ao inserir-se no ambiente investigado, participa das práticas cotidianas, interagindo com os sujeitos e buscando compreender os significados atribuídos a essas práticas. Essa inserção ativa consente captar nuances das dinâmicas sociais e culturais que influenciam o ensino de matemática, tornando visível a relação entre os saberes matemáticos e as realidades dos sujeitos.

No contexto educacional, na observação participante, o pesquisador identifica como as práticas pedagógicas integram (ou negligenciam) saberes locais e culturais. Por exemplo, ao observar uma comunidade amazônica, o pesquisador pode identificar de que maneira conceitos matemáticos, como proporção ou medição, estão enraizados em atividades cotidianas: o manejo da pesca ou a organização de roças. Essa abordagem evidencia que a matemática não é uma ciência abstrata e universal, mas um saber que se manifesta de formas variadas conforme o contexto cultural.

Complementando a observação participante, os diários de campo são instrumentos que registram detalhadamente as experiências do pesquisador no campo, funcionando como um repositório de observações, reflexões e análises preliminares. Laplantine (2000) enfatiza que o diário de campo não se limita a descrever os eventos observados, mas também constitui um espaço para a elaboração de interpretações e questionamentos, enriquecendo o processo de análise.

Na Educação Matemática, os diários de campo oportunizam documentar como os saberes matemáticos emergem em situações de ensino e aprendizagem, bem como os desafios enfrentados por professores e alunos na integração desses saberes com as demandas curriculares. Nesse sentido, o pesquisador pode observar como professores lidam com contextos culturais diversos em sala de aula, registrando os êxitos e as dificuldades encontradas ao abordar conteúdos matemáticos relacionados às práticas locais.

A coleta de narrativas e histórias de vida é outro método essencial na produção de dados em investigações antropológicas. Clifford (2002) argumenta que as narrativas permitem acessar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, revelando como essas experiências moldam e são moldadas pelas práticas culturais.

Na Educação Matemática, essa abordagem possibilita explorar como as trajetórias de vida de professores e alunos influenciam suas percepções e práticas em relação à matemática. Nessa perspectiva, ao coletar a narrativa de um professor que cresceu em uma comunidade tradicional amazônica, pode-se identificar de que modo sua vivência com práticas como o cultivo da terra ou a navegação influencia sua abordagem ao ensinar conceitos matemáticos, como geometria ou aritmética. Essa perspectiva amplia a compreensão das interações entre saberes formais e informais, destacando as potencialidades de uma educação contextualizada e conectada às realidades culturais dos sujeitos.

4.1 Etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir

A etnografia, no campo da Antropologia, é mais do que uma técnica metodológica; ela se apresenta como uma perspectiva analítica, uma forma de pensar, ver, ouvir e interpretar os fenômenos culturais. Laraia (2001) descreve a etnografia como um exercício que transcende a simples descrição, buscando captar os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas culturais e sociais. Nessa mesma linha, Rocha (2006) reforça que a etnografia deve ser compreendida como uma *performance* narrativa, que articula razão e afetividade, pensamento e prática, estabelecendo-se como um instrumento epistemológico.

A centralidade do trabalho de campo na etnografia foi consolidada no início do século XX, com as contribuições de Malinowski (1978), que propôs a observação participante como eixo fundamental para acessar as práticas culturais em sua totalidade. Mais do que um registro descritivo, a etnografia busca interpretar os significados implícitos nas ações humanas, destacando o papel ativo do pesquisador na produção do conhecimento. No entanto, como apontado por Clifford (2002), a etnografia é também uma construção narrativa, na qual o

pesquisador dramatiza os encontros entre diferentes realidades culturais. Essa característica performativa amplia a capacidade interpretativa da etnografia, conectando-a a questões epistemológicas mais amplas.

No contexto da Educação Matemática, a etnografia se torna especialmente relevante ao investigar como práticas culturais específicas influenciam a construção e a transmissão dos saberes matemáticos. Em comunidades amazônicas, por exemplo, atividades como o manejo de recursos naturais ou a organização de eventos sociais envolvem conceitos matemáticos, como medições, proporções e cálculos, que dialogam com a matemática formal. A etnografia, ao conectar esses saberes locais ao ensino escolar, promove um diálogo entre epistemologias diversas, valorizando a pluralidade de conhecimentos e tornando o processo pedagógico mais inclusivo e significativo.

A reflexividade é outra característica central da etnografia, destacada por autores como Geertz (1989) e Rocha (2006). Esse aspecto exige que o pesquisador não apenas registre as práticas culturais, mas também reflita sobre seu próprio papel no campo e sobre as condições em que o conhecimento é produzido. Essa dimensão crítica e autorreflexiva é essencial para evitar interpretações simplistas ou etnocêntricas. Ao mesmo tempo, a etnografia, como prática performativa, permite que o pesquisador articule diferentes vozes e significados em uma narrativa interpretativa, enriquecendo a compreensão das relações entre cultura, educação e sociedade.

Rocha (2006) propõe que a etnografia seja compreendida como uma categoria de pensamento, na qual teoria e prática, emoção e racionalidade, campo e texto estão intrinsecamente conectados. Essa abordagem desestabiliza as dicotomias tradicionais, ampliando as possibilidades de análise e interpretação dos fenômenos culturais. No campo da Educação Matemática, essa concepção propicia explorar como práticas culturais específicas, como as de comunidades periféricas amazônicas, desafiam os modelos pedagógicos tradicionais e contribuem para a construção de uma educação mais contextualizada e equitativa.

Além disso, a etnografia na Educação Matemática não apenas documenta os saberes culturais, mas os integra ao currículo, valorizando sua relevância para o ensino formal. Como destaca D'Ambrosio (2002), a etnomatemática propõe que os saberes matemáticos sejam compreendidos como construções culturais e históricas, oferecendo um contraponto às visões universalistas da matemática. Freire (1987), ao enfatizar o diálogo como base para a construção do conhecimento, reforça a importância de partir das experiências dos sujeitos para promover uma educação significativa.

Assim, ao investigar como professores e estudantes articulam suas trajetórias pessoais com os saberes matemáticos, a etnografia revela os processos dinâmicos pelos quais o conhecimento é construído e resignificado. Por exemplo, um professor que cresceu em uma comunidade rural pode utilizar sua experiência com práticas agrícolas para contextualizar conceitos geométricos em sala de aula, conectando o conteúdo formal às vivências dos estudantes. Essa abordagem não apenas enriquece o ensino de matemática, mas também promove o reconhecimento e a valorização das epistemologias locais.

A etnografia, ao articular pensamento, ação e performance narrativa, é uma ferramenta poderosa para repensar as interações entre cultura, educação e sociedade. Como destacam Rocha (2006) e Laraia (2001), sua relevância ultrapassa o campo da antropologia, oferecendo possibilidades metodológicas e epistemológicas que enriquecem áreas como a Educação Matemática. Ao investigar os saberes matemáticos em seus contextos socioculturais, a etnografia, além de contribuir para a construção de um conhecimento mais inclusivo e plural,

promove uma prática pedagógica mais conectada às realidades locais e às necessidades dos sujeitos.

4.2 A apreciação de dados em uma perspectiva decolonial

A apreciação de dados na Antropologia da Educação Matemática, especialmente sob uma perspectiva decolonial, envolve a interpretação das interações culturais, sociais e políticas que influenciam o ensino e a aprendizagem da matemática. A pesquisa etnográfica, nesse contexto, oferece uma abordagem rica para investigar como os saberes matemáticos são construídos e transmitidos em diferentes comunidades, considerando as práticas cotidianas e os saberes locais. A análise, não restrita às metodologias de ensino formais, busca explorar as relações entre o currículo institucional e os conhecimentos informais que circulam nas práticas diárias, como as atividades agrícolas, comerciais ou de convivência nas comunidades. Essas práticas cotidianas apresentam formas de conhecimento matemático que desafiam os modelos tradicionais e formais de ensino (D'Ambrosio, 2002; Bishop, 1988).

Uma estratégia central para a análise dos dados consiste em identificar temáticas emergentes a partir de entrevistas e observações, o que permite perceber como as práticas matemáticas cotidianas se conectam ao ensino formal da matemática ou se distanciam dele. As interações observadas entre professores, alunos e a comunidade revelam a forma como a matemática é construída na sala de aula, bem como as tensões entre o saber institucionalizado e os saberes locais. Nesse sentido, ao observar práticas de ensino de matemática em escolas rurais ou em comunidades periféricas, é possível identificar como conhecimentos relacionados à contagem, medições e proporções são aplicados nas atividades cotidianas de maneira informal, mas igualmente significativa, como o manejo de recursos naturais, a construção de habitações ou a realização de trocas comerciais (D'Ambrosio, 2002). A etnografia, portanto, oferece uma lente que amplia a definição de matemática, reconhecendo que ela não se limita ao espaço da escola, mas se estende para as práticas culturais cotidianas (Bishop, 1988).

A Educação Matemática, como campo político e cultural, carrega marcas profundas da hegemonia ocidental, negligenciando contribuições de outras culturas, como a cultura popular negra. Segundo Manoel e Coradetti (2019), a análise de livros didáticos de Matemática aprovados pelo PNLD 2018 revela que o currículo enfatiza a valorização de feitos históricos ocidentais, apagando questões étnico-raciais e marginalizando saberes oriundos de outras culturas. Essa abordagem perpetua uma visão eurocêntrica, impedindo a criação de espaços para múltiplas representações e epistemologias diversas.

Nesse contexto, adotar uma abordagem antropológica na análise e apreciação de dados em Educação Matemática se faz essencial para desconstruir tais representações hegemônicas. Este movimento busca integrar perspectivas alternativas, promovendo um currículo plural, que reconheça e valorize a multiplicidade de saberes e experiências, combatendo binarismos e essencialismos culturais. Assim, a ressignificação do tratamento dos dados transcende o simples cumprimento de normas e contribui para uma educação mais inclusiva e conectada com as realidades socioculturais.

Além disso, a análise deve considerar o discurso acerca da matemática e como ele é construído na sala de aula e em conversas informais com a comunidade e em documentos curriculares. A tensão entre saberes formais e locais muitas vezes se revela de forma explícita nessas interações. O currículo escolar, por exemplo, reflete uma visão ocidental e eurocêntrica do conhecimento matemático que pode entrar em conflito com os saberes tradicionais das comunidades. A matemática escolar, muitas vezes percebida como universal e neutra, é questionada por aqueles que vivem em contextos culturais que não se encaixam nos parâmetros

rígidos do currículo. Tais tensões são especialmente visíveis quando as práticas locais de ensino e as epistemologias tradicionais são marginalizadas pelo sistema educacional dominante (Mignolo, 2009). A pesquisa etnográfica, ao focar nessas tensões, contribui para um entendimento mais profundo dos conflitos entre saberes e práticas culturais no ensino de matemática.

Sob a perspectiva decolonial, a análise de dados questiona a hegemonia dos saberes ocidentais e propõe a integração de conhecimentos tradicionais e locais no currículo de matemática. Essa abordagem reflete uma crítica à universalização do saber matemático, que frequentemente desconsidera e subestima os saberes culturais que não se alinham com a visão dominante. Mignolo (2009) e D'Ambrosio (2002) defendem que uma educação decolonial deve integrar as epistemologias locais e tradicionais ao currículo formal, reconhecendo a legitimidade dos conhecimentos matemáticos que emergem em contextos culturais diversos. Nessa perspectiva, o ensino de matemática não seria mais uma prática imposta e distante das realidades locais, mas uma construção colaborativa e integradora que respeita as formas de conhecimento do *outro*, valorizando as práticas culturais locais como forma de resistência à hegemonia do conhecimento eurocêntrico.

Essa perspectiva decolonial sugere formas alternativas de integrar os saberes locais ao ensino formal da matemática, criando um currículo mais inclusivo que reflete as experiências e os conhecimentos dos alunos. Ao fazer isso, propõe-se uma transformação nas práticas pedagógicas, permitindo que os estudantes reconheçam e validem suas próprias formas de saber. Para tanto, é necessário promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes locais, criando espaços de aprendizagem que valorizem a diversidade epistemológica e cultural dos alunos. Isso implica questionar a universalização do currículo e desenvolver práticas pedagógicas que desafiem a marginalização de saberes que não se alinham com o cânone do conhecimento ocidental (Mignolo, 2009).

Ao analisar os dados nessa abordagem decolonial, a pesquisa etnográfica no campo da Educação Matemática amplia as possibilidades de compreender como as tensões entre saberes formais e informais, locais e ocidentais são tratadas no cotidiano escolar. Esse processo de análise oferece um caminho para transformar a prática pedagógica e integrar diferentes formas de conhecimento, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa, que reconheça as múltiplas formas de saber e seja mais conectada às realidades socioculturais dos alunos.

5 Partilhas e diálogos finais

A relação entre pesquisas em Educação Matemática e estudos antropológicos é um campo promissor para avanços significativos no entendimento das práticas matemáticas em contextos culturais diversos e na aplicação desses conhecimentos em sala de aula. Estudos antropológicos, ao explorarem as práticas culturais e sociais que envolvem o uso da matemática, fornecem uma base teórica e metodológica robusta para compreender como diferentes comunidades constroem, transmitem e aplicam saberes matemáticos. Esse enfoque revela que a matemática não é um conjunto universal de verdades atemporais, mas uma prática culturalmente situada, que varia em função de contextos sociais, históricos e econômicos.

Embora muitas pesquisas em Educação Matemática já estabeleçam relações implícitas com a antropologia, sobretudo ao investigarem questões como etnomatemática, práticas escolares e representações culturais do conhecimento matemático, nem sempre essas relações são reconhecidas ou exploradas de forma explícita. A incorporação mais consciente e sistemática de conceitos e métodos antropológicos pode enriquecer os estudos em Educação Matemática, ampliando a compreensão de fenômenos como as interações entre professor e

aluno, os processos de ensino e de aprendizagem em ambientes multiculturais e os desafios relacionados à equidade educacional. Muitas situações surgem ao longo do desenvolvimento dessas pesquisas, evidenciando que, mesmo que de maneira indireta, há uma interseção natural entre a Educação Matemática e a Antropologia. No entanto, o fortalecimento desse vínculo e a utilização explícita da antropologia como base analítica e metodológica ainda representam uma oportunidade pouco explorada.

Muitas pesquisas em Educação Matemática, ainda que não explicitamente ancoradas em uma perspectiva antropológica, já se beneficiam de sua abordagem ao investigar temas como os saberes matemáticos das comunidades tradicionais, a construção de significados matemáticos no cotidiano escolar e as relações entre cultura e práticas pedagógicas. Ao explicitar e aprofundar essa base antropológica, os pesquisadores podem conferir maior rigor teórico às suas investigações, desenvolvendo análises mais amplas e complexas sobre como os saberes matemáticos emergem e se articulam em diferentes contextos. Essa exploração sistemática pode contribuir para identificar padrões, compreender nuances e propor intervenções pedagógicas que respeitem e valorizem a pluralidade cultural.

Além disso, uma abordagem antropológica pode fortalecer o campo ao oferecer novas perspectivas sobre questões como o desenvolvimento de currículos inclusivos, que respeitem as especificidades culturais dos estudantes, e a formação de professores para atuarem em contextos diversos. Essa interdisciplinaridade não só valoriza os saberes locais e a pluralidade cultural, mas também desafia os paradigmas tradicionais de ensino, promovendo práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e contextualizadas. Compreender a Educação Matemática como uma prática social e culturalmente mediada demanda dos pesquisadores e educadores um olhar atento para as intersecções entre os saberes acadêmicos e os saberes cotidianos das comunidades, oferecendo-lhes ferramentas mais apropriadas para a análise das relações entre a matemática e as práticas socioculturais.

O fortalecimento do diálogo entre Educação Matemática e Antropologia representa uma oportunidade para superar abordagens simplistas ou homogêneas, promovendo uma educação mais rica, significativa e transformadora. Esse movimento requer um esforço consciente de pesquisadores, educadores e formuladores de políticas para integrar essas duas áreas de maneira explícita e consistente, reconhecendo o potencial dessa convergência para o avanço da pesquisa e da prática educacional. Ao expandir os limites da Educação Matemática, é possível construir uma prática pedagógica que transmite conhecimentos, mas também promove a transformação social, valorizando as identidades culturais e os contextos históricos e econômicos dos estudantes.

A antropologia da Educação Matemática abre caminhos para uma prática pedagógica mais inclusiva e culturalmente consciente, ressaltando a importância de valorizar os saberes locais e as práticas cotidianas dos alunos. A construção de estratégias pedagógicas que integrem os saberes matemáticos aos contextos sociais e culturais dos estudantes pode, por exemplo, fortalecer o engajamento e a identificação com o processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de êxito escolar. Além disso, ao reconhecer as múltiplas formas de compreender e praticar a matemática, os educadores têm a oportunidade de construir pontes entre os conhecimentos escolares e as vivências dos alunos, promovendo uma educação mais democrática e equitativa.

Ao integrar as contribuições da antropologia, a Educação Matemática pode transcender sua função tradicional de transmissão de conteúdos, tornando-se uma ferramenta para a construção de cidadanias mais críticas e conscientes. Essa integração enriquece a pesquisa acadêmica e tem implicações práticas profundas, oferecendo subsídios para que as escolas se

tornem espaços de valorização das culturas e saberes das comunidades. Assim, ao explicitar a relação entre Educação Matemática e Antropologia, os pesquisadores podem repensar suas abordagens, revisitando métodos e objetivos e ampliando a capacidade do campo de contribuir para uma sociedade mais justa e plural.

Essa abertura para novas perspectivas convida educadores e pesquisadores a questionarem as práticas já institucionalizadas e a buscarem alternativas mais conectadas às realidades locais. Desse modo, a Educação Matemática passa a ser concebida não como um campo isolado, mas como uma prática viva, que interage com as experiências culturais e sociais das comunidades, oferecendo uma oportunidade única para construir saberes de forma participativa e transformadora.

Nota

A revisão textual (correções gramatical, sintática e ortográfica) deste artigo foi custeada com verba da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais* (Fapemig), pelo auxílio concedido no contexto da Chamada 8/2023.

Referências

- BARROS, Liana Cézar; BAUMANN, Ana Paula Purcina; RIBEIRO, José Pedro Machado. Os povos indígenas brasileiros nos livros didáticos de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação Matemática Debate*, v. 7, n. 13, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.46551/emd.v7n13a19>
- BISHOP, Alan John. Mathematics Education and cultural diversity. *Educational Studies in Mathematics*, v. 19, n. 2, p. 179-191, may 1988. <https://doi.org/10.1007/BF00751231>
- BOAS, Franz. *Race, language, and culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 1928.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX*. Tradução de Patrícia Farias. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2002.
- CLIFFORD, James. *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: um programa*. São Paulo: Autêntica, 2002.
- ESCOLAR, Arturo. *Encountering development: the making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; SANTANA, Marcela Lopes; MARTINS, Igor Micheletto; SOUZA, Carla Araujo; SCIARINI, Arthur Henrique. Manifesto por uma Antropologia da Educação Matemática. *Revemat*, v. 19, p. 1-21, 2024.

<https://doi.org/10.5007/1981-1322.2024.e97208>

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MALINOWSKI, Bronisław Kasper. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANOEL, Alan Pereira; CORADETTI, Camila Aparecida Lopes. Um olhar sobre as questões étnico-raciais nas enunciações sobre a história da Matemática apresentadas pelos livros didáticos de Matemática do Ensino Médio aprovados pelo PNLD 2018. *Educação Matemática Debate*, v. 3, n. 9, p. 267-281, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.24116/emd.v3n9a04>

MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir (Org.). *Práticas Socioculturais e Educação Matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir. Práticas socioculturais e aprendizagem da cultura. *Rematec*, v. 18, n. 45, p. 2-6, 2023. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n45.pe2023001.id540>

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2009.

MORGAN, Lewis. *Ancient society*. New York: Henry Holt and Company, 1877.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: EdUnesp, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

ROCHA, Gilmar. A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna. *Cadernos de Campo*, v. 15, n. 14-15, p. 99-114, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p99-114>

STOCKING JR., George W. *Observers observed: essays on ethnographic fieldwork*. Madison: University of Wisconsin Press, 1983.

TYLOR, Edward Burnett. *Primitive culture*. Cambridge: Cambridge University Press, [1871] 1920.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, v. 1, n. 3, p. 229-250, oct. 2013. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>