

**ENSINO DE ANTROPOLOGIA
NO BRASIL:
Formação, práticas disciplinares
e além-fronteiras**

Organizadoras
Miriam Pillar Grossi
Antonella Tassinari
Carmen Rial

Copyright © 2006
ABA - Associação Brasileira de Antropologia

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, armazenamento ou transmissão de partes deste livro, através de quaisquer meios, sem prévia autorização por escrito.

Capa

Iluminuras da Idade Média

Woman teaching geometry; Teaching History; Hild Vision; Ensino

Revisão

Fernanda Cardozo

Rafael Azize

Projeto gráfico e impressão

Nova Letra Gráfica e Editora

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Municipal Dr. Fritz Müller

301.981

E56e

Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras / organizadoras Miriam Pillar Grossi, Antonella Tassinari, Carmen Rial. -- Blumenau : Nova Letra, 2006
454p.

ISBN 85-7682-146-X

1. Antropologia – Brasil 2. Antropologia – Ensino -
Brasil I. Grossi, Miriam Pillar II. Tassinari, Antonella
III. Rial, Carmen.

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

ENSINO DE ANTROPOLOGIA: UMA “VELHA” HISTÓRIA NA ABA Miriam Pillar Grossi	7
O DEBATE DOS ANOS 90 - O ENSINO DA ANTROPOLOGIA NO BRASIL - GESTÃO 1994/1996	
HÁ DEZ ANOS Mariza Peirano	15
FORMAÇÃO E ENSINO NA ANTROPOLOGIA SOCIAL: OS DILEMAS DA UNIVERSALIZAÇÃO ROMÂNTICA Luis Fernando Dias Duarte	17
TENDÊNCIAS DA PESQUISA ANTROPOLÓGICA NO BRASIL Paula Montero	37
FORMAÇÃO OU EDUCAÇÃO: OS DILEMAS DOS ANTROPÓLOGOS PERANTE A GRADE CURRICULAR Peter Fry	59
UM PONTO DE VISTA SOBRE O ENSINO DA ANTROPOLOGIA Mariza Peirano	77
DAMAS & CAVALHEIROS DE FINA ESTAMPA, DRAGÕES & DINOSSAUROS, HERÓIS & VILÕES Mariza Corrêa	105
UMA LEITURA DOS TEXTOS DA MESA REDONDA SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM QUESTÃO: A ANTROPOLOGIA Pierre Sanchis	111
SOCIEDADES TRIBAIS, URBANAS E CAMPONESAS, UMA PROXIMIDADE DESEJÁVEL: NOTAS PARA UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL Ana Maria de Niemeyer	127

TOTENS E XAMÃS NA PÓS-GRADUAÇÃO Claudia Fonseca	147
BREVE CONTRIBUIÇÃO PESSOAL À DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE ANTROPÓLOGOS Klaas Woortmann	165
O ENSINO DE ANTROPOLOGIA NA GRADUAÇÃO DA UFPA Raymundo Heraldo Maués	191
 ENCONTRO DE ENSINO DE ANTROPOLOGIA: DIAGNÓSTICO, MUDANÇAS E NOVAS INSERÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO - PONTA DAS CANAS - DEZEMBRO DE 2002 - GESTÃO 2002/2004	
O ENCONTRO SOBRE ENSINO DE ANTROPOLOGIA Antonella Tassinari, Carmen Rial e Miriam Grossi	199
ENSINO DE ANTROPOLOGIA Eunice Durham	207
O EXERCÍCIO DA ANTROPOLOGIA: ENFRENTANDO OS DESAFIOS DA ATUALIDADE Claudia Fonseca	209
ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA: ALGUMAS PRIMEIRAS NOTAS COMPARATIVAS Lilia Moritz Schwarcz	231
PÓS-GRADUAÇÃO, GRADUAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO: NOVAS DEMANDAS DE FORMAÇÃO EM ANTROPOLOGIA Miriam Pillar Grossi	249
POR QUE GOSTAMOS TANTO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS? Yvonne Maggie	259
DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANTROPOLOGIA, CIÊNCIA POLÍTICA, SOCIOLOGIA QUEBRANDO (AINDA QUE LENTAMENTE) A INÉRCIA: UMA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA Wilson Trajano Filho	281

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E TRAJETOS/FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP Neusa Maria Mendes de Gusmão	299
ENSINO DE ANTROPOLOGIA EM “OUTROS CURSOS” Alberto Groisman	333
ENSINO DE ANTROPOLOGIA E FORMAÇÃO DE ANTROPÓLOGOS: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E MESTRADO PROFISSIONALIZANTE Elisete Schwade	351
A EXPERIÊNCIA DA UCG/IGPA E O MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM GESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL Manuel Ferreira Lima Filho	357
COMISSÃO DE ENSINO DE ANTROPOLOGIA GESTÃO 2004/2006	
APRESENTAÇÃO Yvonne Maggie e Fabiano Gontijo	363
CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS PELO MEC/INEP Christina de Rezende Rubim	367
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ANTROPOLOGIA EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINARES Lúcia Helena Alves Muller	379
ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS OU ANTROPOLOGIA? UMA BREVE REFLEXÃO COMPARADA ENTRE O BRASIL E OS ESTADOS UNIDOS Benedito Rodrigues dos Santos	385
ANTROPOLOGIA E ENSINO DE GRADUAÇÃO: OBSERVAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS Celso Castro	401
ENSINO DE ANTROPOLOGIA NA GRADUAÇÃO: CIÊNCIAS SOCIAIS OU ANTROPOLOGIA? Miriam Goldenberg	405
JORNADA DE REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ANTROPOLOGIA SOCIAL NO RIO GRANDE DO SUL Lúcia Helena Alves Müller, Jurema Brites, Paula Camboim de Almeida e Ceres Victora	415

AUTO-AJUDA DIDÁTICO-ADMINISTRATIVA PARA SE PENSAR O ENSINO DE ANTROPOLOGIA Carmen Sílvia Moraes Rial	425
PRÊMIO CLAUDE LÉVI-STRAUSS PARA PESQUISAS DE GRADUAÇÃO: UM BALANÇO Antonella Maria Imperatriz Tassinari	435
PRÊMIO ABA/FORD PARA INOVAÇÃO NO ENSINO DE ANTROPOLOGIA EDIÇÃO 2006	445
PRÊMIO CLAUDE LÉVI-STRAUSS - EDITAL 2006	449

ENSINO DE ANTROPOLOGIA: UMA “VELHA” HISTÓRIA NA ABA

Miriam Pillar Grossi

Trazemos, neste livro, as principais reflexões e debates sobre *Ensino de Antropologia* feitos no Brasil nas duas últimas décadas. Esta temática tem sido tema regular de mesas-redondas, de simpósios temáticos e de grupos de trabalho nos cinquenta anos da ABA, sendo que já estava presente nas primeiras reuniões brasileiras de Antropologia realizadas a partir de 1953.

Na criação da ABA, no decorrer dos anos 1950, a preocupação com o Ensino de Antropologia dizia respeito aos cursos de Geografia e de História, carreiras nas quais a Antropologia era ensinada até a reforma universitária instaurada no início da década de 1970 pelo governo militar¹. A partir desse momento, instaurou-se um modelo de Ensino de Antropologia nos cursos de graduação em Ciências Sociais – modelo já instituído de forma um pouco diferente na USP e na Escola de Sociologia e Política em São Paulo, a partir da influência do ensino trazido pela missão francesa quando da criação da USP nos anos 1930. Com a criação dos cursos de Ciências Sociais, a Antropologia passou a ser ofertada, ao lado da Sociologia e da Ciência Política, como uma das três disciplinas que compõem o tripé de formação desta carreira profissional. Após a criação dos cursos de Ciências Sociais, o tema da formação em Antropologia em outros cursos mudou radicalmente de foco – primeiro porque Geografia e História deixaram de ser os únicos cursos em que se lecionavam

¹ COELHO DOS SANTOS, Silvio (org). *Antropologia no Sul*. Florianópolis: Editora da UFSC/ ABA, 2006.

disciplinas gerais de Antropologia; segundo porque a Antropologia se tornou uma das disciplinas de Ciências Humanas das mais demandadas por outros cursos em busca da sensibilização de seus alunos a questões sociais e deste Homem universal e moderno que é objeto de estudo das Ciências Humanas². Disciplinas de Introdução à Antropologia passaram a ser oferecidas como disciplinas introdutórias para carreiras nas áreas da Saúde (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia), das Ciências Sociais Aplicadas (Serviço Social, Direito, Administração, Contabilidade, Economia, Comunicação, Design, Publicidade), das Humanidades (História, Psicologia, Pedagogia), entre muitas outras.

Com a emergência e o desenvolvimento da formação em Pós-graduação em Antropologia – que se dá a partir dos anos 1970 em nível de mestrado e a partir dos anos 1980 em nível de doutorado –, as preocupações sobre Ensino de Antropologia se ampliam, a partir da década de 1990, para este nível de ensino em suas inter-relações com a formação em Antropologia na graduação.

É marcante a presença do tema *Ensino de Antropologia* em várias reuniões acadêmicas da área. No sul do Brasil, a questão foi recorrente em todas as reuniões da ABA-SUL ou “Abinha Sul”, como eram denominados os encontros regionais iniciados sob impulso da ABA em 1989 e renomeados, em 1995, como Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM). Maria Noemi Brito, professora que marcou várias gerações de antropólogos formados na UFRGS, foi responsável por liderar oficinas sobre o tema em algumas reuniões, como na IV ABA-SUL, realizada em novembro de 1993, na Praia do Campeche, em Florianópolis. Esforços similares foram feitos pelos colegas das regiões Norte-Nordeste em várias reuniões da ABANNE. Por causa deste grande interesse por parte dos professores da área em refletir sobre as dificuldades e desafios deste ensino, o tema foi uma das prioridades de reflexão na gestão 1994/1996, sob a liderança

² FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. Paris: Ed. Gallimard, 1966.

de Mariza Peirano, então vice-presidente de João Pacheco de Oliveira Filho³. Nas gestões seguintes, o tema também teve instâncias privilegiadas de discussão, como o seminário sobre o ensino na Pós-graduação, organizado por Guita Debert, vice-presidente de Ruben Oliven na gestão 2000/2002⁴. Na gestão de Gustavo Lins Ribeiro (2002/2004), o tema foi objeto de dois seminários realizados em dezembro de 2002: um seminário nacional, organizado por Antonella Tassinari e por Carmen Rial, e um seminário que envolveu as regiões Norte e Nordeste, organizado por Maria do Carmo Brandão, em Recife⁵. Sendo um campo de interesse permanente na ABA, criamos, no início de nossa gestão, em 2004, a Comissão de Ensino de Antropologia, liderada por Yvonne Maggie, com o objetivo de congregar professores de várias regiões do Brasil na elaboração de diagnóstico e de reflexão sobre o Ensino de Antropologia na contemporaneidade.

Publicamos, neste livro, reflexões sobre Ensino de Antropologia feitas em três momentos da ABA: textos produzidos na gestão 1994/1996; artigos resultantes do encontro sobre Ensino de Antropologia realizado na gestão 2002/2004; reflexões feitas durante nossa gestão na ABA em fóruns organizados pela Comissão de Ensino de Antropologia nos anos de 2005/2006.

Salientamos que, além dos textos publicados aqui, a temática de Ensino de Antropologia, que foi um dos temas prioritários de nossa gestão, contou também com o apoio da Fundação Ford para a realização de concurso para projetos inovadores em Ensino de Antropologia na graduação e em projetos de extensão universitária. Cinco foram os projetos premiados: de Celso Castro para a graduação em Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (RJ), de Myriam Lins e Barros para profissionais oriundos do curso de Serviço Social na UFRJ (RJ), de Luciana Chianca para estudantes de graduação em Ciências

³ PEIRANO, Mariza. *Ensino de Antropologia no Brasil*. Rio/Brasília: ABA, 1995.

⁴ DEBERT, Guita; PONTES, Heloisa e PIETRAFESA DE GODOI, Emilia. *O ensino de Pós-graduação em Antropologia no Brasil*. Campinas: Ed Unicamp, 2002.

⁵ BRANDÃO, Maria do Carmo e MOTTA, Antonio (org). *Aproximações*. Antropologia no Norte e Nordeste. Recife: Edições Bargaço, 2003.

Sociais da UFRN (RN), de Christina Rubin para estudantes de graduação em Ciências Sociais da UNESP (SP) e de Maria Catarina Chitolini Zanini para estudantes de vários cursos de graduação da UFSM (RS).

No ano de 2005, a ABA colaborou também na reflexão latino-americana sobre a articulação entre o Ensino de Antropologia e o mercado de trabalho na área em dois encontros: na Colômbia e no Uruguai. Convidados pelo ativo grupo de jovens antropólogos da UNIANDINOS, estivemos em simpósio em Bogotá e no IX Congresso Colombiano de Antropologia realizado em Santa Fé de Antioquia em agosto de 2005. Em ambos os encontros, participamos de debates com colegas colombianos, chilenos e mexicanos sobre os novos desafios das práticas antropológicas no continente. Em novembro do mesmo ano, a ABA liderou a organização de uma mesa-redonda na VI Reunião de Antropologia do Mercosul, com colegas da Argentina, Uruguai e Chile, na qual se compararam as diferentes formações em Antropologia na região e os principais problemas encontrados em cada uma das experiências nacionais neste momento. Destes dois encontros, manteve-se o compromisso de novas reuniões em encontros latino-americanos para dar-se continuidade à reflexão em torno do tema *“Formação, Ética e Mercado Profissional em Antropologia na América Latina”*.

Na primeira parte do livro, sob coordenação editorial de Mariza Peirano, publicamos dez textos “históricos” sobre o tema, que haviam sido apresentados e discutidos em dois seminários organizados pela ABA: uma mesa-redonda na ANPOCS de 1994 e o Encontro sobre Ensino de Antropologia, realizado nos prédios da Praia Vermelha da UFRJ em abril de 1995. Parte significativa dos textos apresentados nestas duas ocasiões havia sido publicada em Caderno Especial da ABA – Ensino de Antropologia – e em dossiê no Anuário Antropológico de 1996. Por serem duas publicações esgotadas e sistematicamente fotocopiadas por novas gerações de professores de Antropologia, consideramos importante republicá-las neste volume.

Na segunda parte, organizada por Antonella Tassinari,

Carmen Rial e Miriam Grossi, foram publicados artigos resultantes do “*Encontro de Ensino de Antropologia – Diagnóstico, Mudanças e Novas Inserções no Mercado de Trabalho*”, realizado em dezembro de 2002, no Hotel Canto da Ilha, na Praia de Ponta das Canas, em Florianópolis. Neste encontro, realizado quase que uma década após o encontro da UFRJ, velhos temas voltaram à baila, como a questão do lugar do Ensino de Antropologia nos cursos de graduação em Ciências Sociais. Mas novos temas emergiram, como a crescente demanda de Ensino de Antropologia como disciplina “humanista” para outras carreiras, a necessidade de formação teórico-metodológica mais densa na graduação face à diminuição do tempo de mestrado como exigência das agências de fomento, a articulação entre graduação e pós-graduação em suas múltiplas dimensões.

Na terceira parte do livro, sob a coordenação de Yvonne Maggie e Fabiano Gontijo, coordenadores da comissão de ensino da ABA, publicamos artigos apresentados em atividades sobre Ensino de Antropologia na gestão 2004/2006 no fórum de Ensino de Antropologia no Rio Grande do Sul, na 25ª RBA, assim como documentos e relatórios de algumas das principais atividades realizadas sobre o tema neste período.

Por ser um tema que mobiliza toda a comunidade antropológica, fortemente engajada em atividades de formação de graduação e de pós-graduação, mas também de formação continuada e de extensão, este livro teve como objetivo fazer um estado da arte das principais discussões sobre o Ensino de Antropologia no Brasil. Esperamos que venha a fortalecer – e a contribuir com – o engajamento dos antropólogos brasileiros com a formação de novas gerações engajadas na excelência acadêmica e no compromisso com os povos que estuda e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



**O DEBATE DOS ANOS 90
O ENSINO DA ANTROPOLOGIA
NO BRASIL - GESTÃO 1994/1996**

HÁ DEZ ANOS

Mariza Peirano
Universidade de Brasília

Há dez anos, uma série de questões relativas ao tema abrangente do ensino de antropologia preocupava os docentes envolvidos nos cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil. Essas questões combinavam tanto aspectos substantivos e de conteúdo quanto dimensões pragmáticas e instrumentais. Um tema recorrente dizia respeito à forma como se produz, como se “faz” um antropólogo; e, nessa direção, o estilo simples de transmissão de conhecimento por meio de aulas era contrastado com a concepção de um processo mais complexo de “formação”, no qual se buscava valorizar a leitura de monografias clássicas, a orientação de um mestre e a própria pesquisa de campo.

Outro tema correlato referia-se ao lugar da antropologia no contexto das demais ciências sociais – no momento em que sua visibilidade se ampliava nos fóruns multidisciplinares, os antropólogos procuravam esclarecer e demarcar as características próprias à disciplina, assim como a pertinência (ou não) de haver cursos específicos de antropologia na graduação. Grades curriculares e propostas de cursos estavam, tanto quanto hoje, entre aquelas preocupações, mas as especificidades do ensino da graduação e da pós-graduação recebiam uma atenção especial. Na pós-graduação, a relação entre o mestrado e o doutorado foi, também, um tema que suscitou grandes inquietações, já que, naquele momento, o número de programas que ofereciam os dois níveis era ainda limitado e, neles, o percurso costumava ser excessivamente longo para o antropólogo em formação.

Assim, quando fui convidada para assumir a primeira vice-presidência da ABA – cargo até então inexistente – na gestão

de João Pacheco de Oliveira, estabelecemos que o “ensino da antropologia” seria um tema de discussão que eu assumiria como atribuição e prioridade. Nesse contexto, os textos aqui reunidos foram produzidos e como resultado de dois eventos: o primeiro, uma mesa-redonda intitulada “*O Ensino das Ciências Sociais em Questão: o caso da Antropologia*”, que aconteceu em outubro de 1994, no XVIII Encontro Anual da Anpocs, em Caxambu. Cinco antropólogos foram convidados a preparar comunicações sobre tópicos de sua escolha, e estes seriam, então, debatidos por um sociólogo e por um cientista político. (A idéia de que o ensino da sociologia e da ciência política seguiria o mesmo formato nos anos seguintes não vingou na Anpocs.) Os textos eram de Eduardo Viveiros de Castro, Luiz Fernando Dias Duarte, Paula Montero, Peter Fry e Mariza Peirano, e foram debatidos por Juarez Brandão Lopes e Fábio Wanderley Reis. Embora a discussão tenha sido acalorada e proveitosa, os debatedores não produziram textos escritos. Os trabalhos dos antropólogos foram, depois, divulgados no Caderno “*O Ensino da Antropologia no Brasil: Temas para uma discussão*”, acrescidos de comentários de Mariza Corrêa e de Pierre Sanchis. O segundo evento ocorreu em abril de 1995, em seminário realizado no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, com o título de “*Ensino da Antropologia*”. Deste encontro, três artigos foram publicados no *Anuário Antropológico/96*, de autoria de Klaas Woortmann, Cláudia Fonseca, Ana Maria de Niemeyer.

Graças à iniciativa de Miriam Grossi, dez dos textos que resultaram dessas discussões são aqui reunidos pela primeira vez, neste volume organizado por ela, Carmen Rial e Antonella Tassinari¹. Expresso a elas o meu reconhecimento e a alegria de ver estes artigos lado a lado a outras iniciativas posteriores da ABA, não apenas por seu caráter documental ou arqueológico, mas pelo interesse que várias dessas reflexões ainda hoje despertam – o Caderno há muito se esgotou –, pela variedade de pontos de vista e pela permanência e atualidade – se não relevância – de muitos temas então discutidos.

¹ A exceção é o artigo de Eduardo Viveiros de Castro, que o autor optou por não ver republicado. O texto de Heraldo Maués, apresentado no segundo evento e aqui incluído, não havia sido publicado no *Anuário Antropológico/96* por razões editoriais.

FORMAÇÃO E ENSINO NA ANTROPOLOGIA SOCIAL: OS DILEMAS DA UNIVERSALIZAÇÃO ROMÂNTICA

Luis Fernando Dias Duarte
Universidade Federal do Rio de Janeiro/MN

“[é preciso] reconhecer aí [na Antropologia] a tensão entre o iluminismo no qual a disciplina foi fundada e o romantismo alemão, onde foi se inspirar”

(PEIRANO, 1991: 45).

1. A formidável empresa do “conhecimento científico” no Ocidente moderno é um de seus mais intrínsecos componentes. A organização de uma máquina altamente racionalizada (em seus meios e métodos) de produção de “verdade” sobre o universo, de extensão aos mais recônditos desvãos da realidade do pressuposto de ordem e razão que subjaz a sua ideologia central é uma das garantias institucionais permanentes da sustentação de sua cosmologia.

Como se sabe, porém, desde o início, ela conviveu com graves resistências e contraposições, associadas regularmente, apenas, ao efeito de permanência das antigas ideologias totalizantes. Quer se tratasse de anátemas pontuais em nome da sacralidade ou da ética, quer se tratasse de refutações sistemáticas e filosoficamente argumentadas, bastava associá-las à nostalgia religiosa e supersticiosa para desqualificar seu potencial desafiador.

A primeira organização sistemática de oposição não-religiosa levantada contra o que então se resumia sob a pecha de materialismo (acrescentado ou não de qualificativos como “linear”, “mecânico”, etc.) foi a *Naturphilosophie* alemã da

passagem dos séculos XVIII e XIX¹. O exemplo das teorias das cores e da morfogênese botânica propostas por Goethe em oposição à física newtoniana e à fisiologia iluminista vinham questionar fundamentalmente a perda das propriedades sensíveis dos objetos submetidos à redução “materialista” e a incapacidade de apreendê-los em sua totalidade significativa, ou seja, em sua “estrutura” (*Urform, Gestalt*, etc.).

O que se chamou de “vitalismo” nesse período não era senão a dimensão mais abrangente desse protesto: a afirmação da irredutibilidade dos fenômenos da vida à explicação “mecânica” pela matéria. As unidades vitais dotadas de um impulso imanente para a auto-realização (*Trieb*) eram a base ontológica desse sistema. A oposição entre Forma e Vida reduplicava, assim, essa outra, quase tão explícita entre Parte e Todo, formando, ambas, a espinha dorsal da longa e influente carreira do Romantismo (em sua mais lata e filosófica acepção).

A “ciência romântica” não aspirava, porém, a um mero retorno ao Todo tradicional, religioso; aspirava, isto sim, a contribuir para o melhor avanço da “ciência”, temperando o universalismo com a ênfase metódica e sistemática na singularidade/totalidade ontológica e na inseparabilidade entre determinação do objeto e consideração do sujeito (enquanto “relação” fundante). O movimento assim inicialmente configurado foi, sobretudo, um fenômeno alemão, embora sua influência para cá do Reno viesse a ser permanente e fundamental. Foi ainda na Alemanha, nos meios que desenvolviam a mais avançada ciência biológica experimental, cada vez mais “materialista” em seus métodos e sempre algo “vitalista” em seus horizontes de inquietação, que se propôs – bem a meados do século XIX – a distinção entre *Naturwissenschaften* (ciências da natureza) e as *Geisteswissenschaften* (ciências “do espírito”, morais ou mentais), que tão importante viria a ser para o destino das ciências humanas². Essa distinção representava, até um certo ponto, a

¹ Ver, sobretudo, Gusdorf (1974) e Gusdorf (1982).

² Ver Gadamer (1975: 15), sobre o papel de Helmholtz, precedendo Dilthey nessa definição.

renúncia das expectativas românticas em relação às ciências naturais e o seu refúgio nas ciências morais, a que se passava a atribuir descontinuidade gnoseológica face às primeiras, apesar de sua postulada continuidade ontológica³.

Concomitantemente com a afirmação dessa representação holista ou entranhada (*embedded*) dos saberes modernos, desenvolvia-se também uma teoria da construção dos sujeitos que, embora inseparável dos horizontes maiores do individualismo, infletia ou “qualificava” fortemente a representação dos sujeitos livres e iguais. A ideologia da *Bildung* (formação) enfatizava a capacidade de auto-desenvolvimento dos sujeitos, com a ampliação de seus horizontes interiores e o cumprimento de uma espécie de finalismo endógeno, ou auto-teleologia⁴, inseparável das fórmulas vitalistas. A representação do “artista” produtor de obras de arte singulares que revelam progressivamente a singularidade do próprio produtor... Como “obra de arte”, acrescenta à velha teoria do gênio criador uma autonomia radical, que se estenderá completamente à identidade dos filósofos e pensadores e em parte à representação dos “cientistas”, naturais ou sociais⁵.

O mesmo processo de afirmação da singularidade expresso no ideal da ciência romântica (e sucessivamente nas *Geisteswissenschaften*) e no modelo do sujeito *gebildete* ensejou a transposição para o universo dos entes morais ou sociais da qualificação de singularidade auto-significativa que se referia originalmente à Natureza ou ao Cosmos. A determinação de entes coletivos dotados de autonomia ontológica, como as Nações, Sociedades e Culturas, é o elemento final de um projeto de conhecimento abrangente que se opôs termo a termo à linha central do universalismo racionalista que associamos hoje, sobretudo, ao iluminismo, mas que recua, na verdade, longamente às sucessivas reapropriações ocidentais da cosmovisão aristotélica.

³ Essa divisão não foi sempre perfeitamente estanque no campo alemão. A psicologia de W. Wundt, por exemplo, procurava se construir a cavaleiro dos dois domínios, antes problematizando-os do que obedecendo-lhes. Ver Duarte & Venancio (1994).

⁴ Ver Dumont (1991a).

⁵ O próprio Max Weber endossa, na “Ciência como Vocação”, essa representação, ao evocar a embriaguez e paixão entranhadas na ética de convicção do cientista (WEBER, 1972).

Ao privilégio da lógica analítica (e da compreensão do todo pela justaposição das partes) e da dissociação entre o processo de conhecimento e as características do sujeito da operação, que foram as bases da empresa “científica” central do Ocidente, antepuseram-se, assim, ao longo do século XIX, os contrapontos sintéticos (ou holistas) do que se pode resumir como a tradição romântica. O que chamamos hoje de “ciências sociais” nasce exclusivamente da tensão e da interlocução entre essas duas linhas de busca.

Seja um Karl Marx engendrado pela imbricação entre empirismo econômico e dialética hegeliana, seja um Émile Durkheim egresso da integração entre método positivista e organicismo romântico (via Claude Bernard e Wilhelm Wundt), seja um Max Weber individualista na micro-interpretção da praxis econômica e holista na percepção *verstehende* das grandes unidades culturais de racionalidade – já o testemunho dos pais fundadores reitera a inarredabilidade do mandamento: não é possível fugir à manutenção da tensão entre as duas linhas, sem que se perca a qualidade de “ciência social”.

A Antropologia Social, talvez mais explicitamente que suas irmãs, espelha claramente em sua história tal ditame. A influência romântica ou neo-romântica tanto sobre os grandes teóricos ingleses da evolução humana no século XIX quanto sobre Bronislaw Malinowski⁶ ou E. E. Evans-Pritchard é notória, bem como sobre o conjunto das sucessivas escolas antropológicas americanas⁷. O próprio Claude Lévi-Strauss, considerado o último e mais inquebrantável baluarte do universalismo racionalista, quanto não deve a uma vasta gama de influências românticas, que ele personifica parcial e explicitamente na herança de Jean-Jacques Rousseau⁸?

Provavelmente devido ao próprio rigor com que se impõe aos produtores eruditos a duplicidade do caminho, não me parece ser regular, porém, o reconhecimento do seu caráter

⁶ Ver, por exemplo, Stocking Jr. (1986).

⁷ Stocking analisa com nitidez o caso de Boas (STOCKING JR., 1968), de quem se pode lembrar a significativa evocação de um muito lembrado poema de Goethe, que é quase um manifesto da epistemologia romântica, no prefácio do *Patterns of Culture*, de Ruth Benedict

⁸ Carlo Severi explora, de maneira sumamente esclarecedora, alguns dos paralelos entre o estruturalismo de Lévi-Strauss e a ciência romântica de Goethe em Severi (1998).

inarredável⁹. Na verdade, entre tal ou qual autor, ou entre tal ou qual das fases de uma mesma obra, ou entre tal e qual investimento analítico específico, sucedem-se, na melhor das hipóteses, manifestações retóricas de afastamento em relação a um dos pólos, de tal maneira que se produza uma figura de comprometimento linear que dificilmente corresponde à realidade do que está sendo produzido. Na verdade, creio que prevalece uma generalizada inocência (ou ingenuidade, preferirão alguns) em relação às condições em que cada sucessivo construto das ciências sociais obedece às determinações das duas velhas linhas ou tradições. Seria preciso dizer mesmo que vem tendendo cada vez mais a prevalecer, na medida em que se vão avolumando as camadas intermediárias da produção e em que se vai fazendo a economia da freqüentação direta e crítica dos estágios mais antigos dos debates que levaram à evolução desses saberes.

Sempre que emerge alguma percepção explícita da tensão, ela tende a ser vasada nos termos em que já se a podia perceber pelo final do século XVIII: universalistas acoimando os românticos de supersticiosos restauradores de ilusões transcendentais, românticos denunciando os universalistas como idólatras de uma materialidade desvitalizada e inexpressiva. A única teoria corrente a dar uma interpretação antropológica sobre a aqui defendida inarredável tensão é a de Louis Dumont: o projeto universalista racionalista é a expressão gnoseológica da ideologia central da cultura ocidental moderna – o individualismo –, e o contraponto romântico não é senão a retradução da percepção hierárquica do mundo vasada nos termos de uma resposta ao individualismo (e, nesse sentido, literalmente um contraponto).

Formula-se, assim, o notório paradoxo: a ciência social, para ser ciência do social (no sentido lato do termo), necessita de uma “relativa relativização” do sistema ideológico que sustenta o seu próprio projeto de ser ciência e deve, nesse sentido, aproximar-se (sempre tendencialmente) do modo pelo

⁹ Roberto Cardoso de Oliveira é uma exceção no campo brasileiro, juntamente com a citada Mariza Peirano. Em Oliveira (1994), temos essa tensão qualificada de dinamizadora (16), saudável (22) e permanente (24). Chamo a atenção para a passagem desse mesmo texto (ibidem, 15) em que o autor reduz seu anterior modelo dos quatro paradigmas ao binômio iluminismo X reação ao iluminismo (ou seja, o romantismo).

qual o homem se realiza no mundo (mesmo que não seja ainda ou jamais absolutamente claro o estatuto ou nível ontológico da qualidade holista dessa experiência – que se pode, ainda assim, tentativamente reconhecer).

A aproximação tendencial não pode ser complementar, porém, sob pena de fazer ruir o próprio projeto de conhecimento. A repetição, paráfrase ou modulação do senso comum são os atributos dos múltiplos discursos regulares de qualquer cultura, e em muitos casos, como o das cosmologias religiosas, faz-se acompanhar das mais refinadas formas de elaboração cognitiva. A especificidade do projeto científico ocidental não está na sofisticação dos recursos formais utilizados, mas na maneira pela qual os faz operar, na recusa da totalização garantida *a priori* pela significação, na manutenção de uma atitude de suspeita metódica face às totalizações re-emergentes e na preservação do horizonte de expectativas ligado ao progressivo desvendamento das condições de organização da realidade.

É sem dúvida um dos mais notáveis exemplos da “inarrredável tensão” o fato de que a própria percepção de uma realidade externa estruturada e cognoscível a que está jungido o projeto universalista tenha sido enriquecida e espessada na constituição das ciências humanas graças a inspirações de cunho romântico. Já o trabalho de Wundt se sustentava sobre o postulado de existência de uma “realidade *sui generis*” do mundo psicológico, inassimilável ao conceito materialista mecanicista, e sobre a qual se deveria construir um aparelho de conhecimento em nada menos científico que os que antes se dedicavam a formas mais óbvias de materialidade. A mesma referência a “realidades *sui generis*” ocorre explicitamente em diversas argumentações de Durkheim e de Sigmund Freud no tocante à possibilidade de conceptualização e compreensão dos fenômenos “sociais” e “psíquicos”, a serviço, do mesmo modo, de uma redobrada disposição de iluminação. Embora a expressão não se encontre dessa forma em Boas, como não reconhecer em idêntico propósito a sua intervenção sobre os fatos “culturais”?

2. O que quer que possa se propor uma Antropologia Social hoje deve, assim, passar por uma reprodução institucional

comprometida com o reconhecimento da “inarredável tensão”. São muitos os níveis em que se pode garanti-la.

Trata-se, em primeiro lugar, de garantir a reprodução de uma instituição em que o ensino e a formação estejam comprometidos com a “pesquisa científica”. Isso significa garantir que a especulação intelectual, o livre uso de recursos formais de cognição, a complexa trama de intuição, imaginação e inteligência que garante o vôo do pensamento, mantenham a disposição de projetar-se sobre a “realidade” para dela retornar dialeticamente enriquecidas não só de supostos frutos imediatos, mas, sobretudo, de um insopitável desejo de, mais adiante, revisita-la e reinquiri-la.

Trata-se, em segundo lugar, de propiciar e exigir de estudantes e estagiários a freqüentação mais intensa possível do conjunto dos instrumentos acumulados na história desse saber, habilitando-os ao máximo afastamento da ingenuidade originária, por todos os recursos regulares de absorção comentada e criticada de uma tradição intelectual.

Trata-se, ainda e finalmente, de reconhecer e de pôr em prática o reconhecimento de que, nesse tipo de reprodução científica – mais do que em qualquer outro –, o pleno acesso à condição de produtor intelectual independente só se poderá dar através de um programa de “formação”, muito mais ambicioso do que um mero programa de ensino.

Essas três abrangentes condições devem se integrar num processo disciplinar intenso que visa a produzir um estado paradoxal de disposição à humildade metodológica da atenção à parte e da organização impessoal dos dados, combinado com uma constante submissão e consciência das totalizações, a que se poderia chamar de uma universalização romântica¹⁰.

¹⁰ Convém esclarecer que entendo como antagônicos os processos de universalização e totalização. O primeiro é o que se compromete com o horizonte aberto e infinito das representações modernas, individualistas e racionalistas, e sua atualização se dá pelo projeto de conhecimento das ciências positivas. O segundo corresponde ao horizonte fechado das unidades de significação, imediatamente reconhecível nas representações holistas/hierárquicas, cuja atualização paradigmática se dá nos sistemas cosmológicos. De toda a cultura ocidental moderna – mais do que de sua Antropologia –, pode-se dizer que tem um caráter paradoxal, se reconhecermos que o projeto universalista em um outro nível teria de ser considerado como uma cosmologia e, portanto, também como um sistema de totalização (cf. DUARTE, 1986).

É assim que se pode compreender como o ensino da Antropologia, no seu sentido mais literal, deve-se fundar sobre quatro estratégias mediadoras: a pluralidade das influências, o método da apreensão monográfica, a pesquisa de campo e a intensidade da orientação.

Em todos esses casos, o objetivo de conhecimento se vê cercado por seu contexto ou situação (o que é freqüentemente um modo de aproximar-se da totalização), tanto no que concerne à exterioridade para que se dirige, quanto à interioridade de que parte. A pluralidade das influências não busca produzir apenas uma maior taxa de conhecimento objetivo e exteriorizado. Busca, mais do que isso, produzir, pelo confronto dos diferentes modos de conhecer, a “relativa relatividade” do processo em questão e a suspensão das estreitas observâncias (em proveito da percepção das grandes divisões e transformações).

O método da apreensão da experiência antropológica pela freqüentação das “monografias” etnográficas visa explicitamente produzir a percepção do modo pelo qual o “dado” *sui generis* de nossa ciência só pode ser considerado um “dado” enquanto estiver iluminado pelo contexto de significação de que emerge – e que esse contexto inclui o pesquisador. É como que o negativo (ou modo passivo) do crucial papel didático que detém para a Antropologia a experiência da “pesquisa de campo”. Aí, mais do que nunca, se corporifica (no sentido literal de “incorporação” de Pierre Bourdieu¹¹) essa imbricação entre sujeito e objeto, contexto deste e condição daquele, que parece o essencial do método correspondente à “universalização romântica”¹².

¹¹ Para Bourdieu, o processo de incorporação tem características de universalidade, que ele explorou sob diferentes aspectos e no tocante a diferentes campos sociais; V., sobretudo, Bourdieu (1982).

¹² Evans-Pritchard diz, por exemplo, que, para que o antropólogo compreenda a sociedade nativa, esta deve estar nele, e não apenas em seu caderno de notas (EVANS-PRITCHARD, 1973: 97). Ou ainda no mesmo texto: “O que resulta do estudo de uma população primitiva não deriva apenas das impressões recebidas pelo intelecto, mas também do impacto sobre a personalidade inteira, ou seja, sobre o observador como ser humano total” (97). Mariza Peirano cita, por outro lado, Clifford Geertz a esse respeito: “Fieldwork has been, for me, intellectually (and not only intellectually) formative, the source not just of discrete hypotheses but of whole patterns of social and cultural interpretation” ([*Islam observed*], apud PEIRANO, 1994: 242).

Se há certa generalizada consciência dessas três estratégias para a formação de uma antropologia, não me parece que seja tão nítido o reconhecimento da igual importância que detém nesse processo o quarto item: o da “intensidade da orientação”. Com efeito, a relação de intensa orientação tende a ser confundida com a instituição formal homóloga (sob cuja forma exterior no mais das vezes efetivamente se produz) e com sua função instrumental imediata de levar à tese o trabalho dos alunos de pós-graduação. Ela é, no entanto, muito mais do que isso: é através do seu regular exercício que o senso de contexto produzido pela “pluralidade de influências” e pela “apreensão monográfica” ou a incorporação contida na experiência do campo exercem sua integrada influência sobre a totalidade do aprendiz, mediada pelo descortino treinado e empatia engajada do orientador. Essa relação poderá não se consubstanciar em uma única figura concreta de mestre, mas compor-se de partes de sucessivas experiências, que guardam entre si a continuidade de serem caminhos personalizados, incarnados, mediados pela palavra e o sentimento, de acesso ao modo antropológico do conhecimento. A relação de intensa orientação – em seu mais pleno sentido – é sempre o primeiro elo da formação mediata ou imediata dessas “linhagens” em que se estrutura a identidade do antropólogo e sem as quais “o antropólogo não tem lugar na comunidade de especialistas” (PEIRANO, 1991: 46).

A compreensão de que o ensino da Antropologia é indissociável do englobamento da informação objetiva por todas essas estratégias de totalização implica o reconhecimento de um processo de verdadeira formação do antropólogo, aproximável do que a tradição romântica construiu sob a rubrica da *Bildung*, ou construção de si. O que eu antes chamara de “totalização pelo processo” consistia justamente na disposição em fazer a experiência humana culminar na elaboração e atualização de sujeitos cultivados, interiormente expandidos, capazes de levar às últimas conseqüências o potencial de realização contido *in nuce* em todo ser humano¹³. Considera-se

¹³ Ver, sobretudo, Bruford (1975), Goldman (1988) e Dumont (1991b), sendo particularmente interessante para nossa discussão a versão da *Bildung* construída por Wilhelm Von Humboldt e aplicada por ele à concepção da Universidade de Berlim.

hoje em dia, regularmente, que esse modelo emergiu ele próprio de uma combinação do modelo do sujeito interiorizado e ético da Reforma luterana com o desafio da produção do sujeito universalizado e crítico do Iluminismo. O fundo reformado desse modelo consistia, sobretudo, numa ênfase no “renascimento” do sujeito exposto a uma conversão. Hegel conferiu um estatuto abstrato revelador a esse processo: a “alienação” ou “estranhamento” hegelianos compreendem fundamentalmente uma saída de si (negação ou ruptura) e um retorno a (de) si num patamar superior, “universalizado” (síntese e continuidade), que é o próprio *Aufhebung*¹⁴.

Já em Goethe via-se muito claro o comprometimento do nascente modelo da *Bildung* com a busca da legitimidade, afirmação e hegemonia do desenvolvimento da pessoa burguesa, por oposição ao monopólio de plenitude da pessoa aristocrática¹⁵. Essa nova pessoa se caracterizava justamente por ser construída, adquirida, culturalmente renascida, contra o modo atribuído, já dado, da pessoa aristocrática. Não é de admirar, portanto, que o modelo da *Bildung*, apesar de sua precisa origem romântica, tenha atravessado todo o Ocidente muito rapidamente, deixando-se adaptar aqui e ali a tantas múltiplas situações nacionais e temporais¹⁶. Seus desenvolvimentos posteriores substituíram o antigo aristocrata pelo próprio consolidado burguês (o filisteu das imagens do século XIX), não-renascido, em contraposição aos sujeitos cultivados, *gebildete*, artistas e intelectuais que mais plenamente passam a incarnar o novo ideal¹⁷.

O modelo da vocação (justamente o Beruf luterano laicizado) do cientista weberiano não enfatiza a dimensão de conversão que lhe subjaz. Weber prefere sublinhar

¹⁴ Ver Gadamer (1975: 13).

¹⁵ Ver Goethe (1986).

¹⁶ Bourdieu apresenta informação sociológica preciosa sobre processos de *Bildung* na França contemporânea (cf. BOURDIEU, 1966; BOURDIEU, 1979; BOURDIEU, 1981). Entre nós, alguns dos trabalhos de Gilberto Velho também se dedicam à etnografia de processos de *Bildung* (cf. VELHO, 1980; VELHO, 1988; VELHO, 1998).

¹⁷ Mariza Peirano lembra a interessante reelaboração de Srinivas sobre esse tema: como o renascimento (a condição dos *twice-born*) se associa, na Índia, à identidade bramânica, ele nos fala do antropólogo como *thrice-born* (PEIRANO, 1994: 218).

separadamente a dimensão de “renúncia” dessa insólita disposição, por um lado, e a necessária “possessão” e “paixão” com que se há de aplicar, por outro. Na verdade, o objetivismo universalista raramente permitiu maior consideração da dimensão pessoal, engajada e entranhada, do desempenho das carreiras científicas em geral. Se essa é uma questão que poderia ser levantada em relação ao conjunto das carreiras, ela adquire um colorido e intensidade todo especiais no tocante a algumas das ciências humanas, entre as quais avulta seguramente o estatuto da Antropologia e da Psicanálise. Nossa mitologia abunda em histórias de “conversões” originárias, estradas de Damasco onde a plenitude do caminho primeiro se vê enriquecida, sublimada por uma plenitude de sentido e missão, capaz de vitalizar indefinidamente com seu carisma o concomitante *institution building* a que estão eventualmente associados. Freud é particularmente expressivo desse padrão, mas podemos encontrá-lo mais ou menos enfatizado sob biografias intelectuais como as de Boas, Malinowski, Durkheim, Weber, Lévi-Strauss ou Edmund Leach.

Embora seja mais ou menos regular que se oponha a iniciação carismática dos pais fundadores à iniciação burocratizada dos neófitos e aprendizes posteriores, não é menos verdade que as tradições religiosas procuram celebrar ritualmente as grandes conversões primeiras em cada ato de instituição subsequente. Não é outro o sentido de um sacramento como o da “ordem” na Igreja Católica. A Psicanálise enfrentou a força simbólica da fundante “auto-análise” de Freud pela instituição de uma complexa atividade de acesso à plena categoria sacerdotal a que o próprio Freud chamou significativamente de “formação”. Sua característica mais marcante é a adoção do modo incorporado, entranhado, da passagem do aprendiz pelo próprio processo da psicoterapia e não apenas pela transmissão objetivada do *corpus* de saber consolidado. As características de “reeducação” ou de “conversão” desse procedimento são explícitas desde a obra freudiana, sobretudo no que toca à delicada questão da

desnecessidade defendida por Freud da “informação” médica prévia¹⁸.

A Antropologia, com muito mais razão, deveria ter mais próxima de sua auto-imagem essa dimensão “formativa” de seu aprendizado. Afinal de contas, as próprias conversões das religiões de civilização não obscurecem o pano de fundo dessa outra e mais “elementar” instituição humana que é o xamanismo, com toda a sua complexa ênfase na produção de uma condição *aufgehoben* pela incarnação sacrificial e pelas *Entfremdungen* rituais no mundo do Além. Se todo o Bildung pode ser considerado como o xamanismo possível no mundo moderno, “onde não há mais lugar para o mito senão no interior do próprio homem” (LÉVI-STRAUSS, 1970: 224), a produção da formação desses cientistas da totalização que são os antropólogos não pode esquecer tão próxima e desafiadora imagem. A imagem da arte e do artista, evocada por Evans-Pritchard na qualificação da Antropologia contra o cientificismo estrito de Radcliffe-Brown, bem reitera a oportunidade dessa via de reflexão, o que se aplica de qualquer modo também às expectativas recorrentes de aproximação e recurso à psicanálise (justamente a propósito de cuja relação com o xamanismo Lévi-Strauss cunhava a fórmula recém-citada). A homologia da relação mantida entre o antropólogo e seus informantes com a que se desenvolve entre analista e analisando sugere, com alguma frequência, a evocação das elaborações psicanalíticas sobre a “transferência” e a “contratransferência”¹⁹. Considero mais iluminador, no presente contexto, considerar, porém, a homologia entre os processos de “formação” nas duas disciplinas, com a forte ênfase comum na incorporação pela “conversão”.

¹⁸ Peirano evoca, por várias vezes, a relação da Antropologia com a conversão: seja sob a forma indireta das notórias conversões religiosas que se produzem dentro de algumas carreiras antropológicas (a antropologia favorece, em determinados contextos, uma reestruturação da visão de mundo destes pesquisadores (PEIRANO, 1994: 217)); seja sob a forma direta das conversões entre diferentes linhagens antropológicas (PEIRANO, 1991: 46). Seria útil, mas excessivo neste texto, explorar a passagem entre ordens mais ou menos relativas de totalização no caso da conversão para dentro da antropologia e dessas outras duas formas *a posteriori*, por assim dizer.

¹⁹ Ver um exemplo recente em Peirano (1994: 217); outros foram por mim expostos em Duarte (1989).

Se a referência ao xamanismo como primordial e intensa forma de produção de um sujeito diferenciado por um saber de experiência feito tem alguma relevância, ela só se afirma, porém, no contexto deslocado de um processo universalista de conhecimento em que já as discussões sobre sua relação com a psicanálise a haviam colocado. Como na análise de Dumont sobre o nazismo, o holismo (como negação ou renúncia ao individualismo, e não como elemento do quadro de tensão ou combinação) só pode ser restaurado no mundo moderno como “perversão” autoritária, culturalmente suicida; dada a inarredabilidade daquela ideologia para a própria identidade do projeto “moderno”. Por outro lado, qualquer projeto de um conhecimento do social exige o reconhecimento ou a consideração da dimensão holista da experiência social (seja qual for o estatuto ontológico ou metodológico que se lhe atribua), sob pena de repetirem, como um ventríloquo, as representações do senso comum, a ideologia linearmente dominante em nossa cultura.

Se estas ponderações têm algum sentido, deveria ser possível avaliarem-se, à sua luz, os sistemas de formação atualmente disponíveis e produzir-se uma grade de avaliação que lhe fosse correspondente.

Com efeito, creio que se possa avaliar o caminho das nossas escolas de Antropologia por qualidades expressivas de um determinado grau de atenção à “inarredável tensão”.

Seria preciso, em primeiro lugar, avaliar a amplitude e sofisticação dos recursos gerais e específicos colocados à disposição e tornados ativos pelos aprendizes: qualidade das bibliotecas e sistemas de acesso, recuperação e organização da informação; amplitude da temática e bibliografia dos cursos; disponibilidade de exposição às áreas mais formalizadas do saber próprio ou supletivo (parentesco, linguística, cognição, estatística, etc.); capacidade de integração dos aprendizes em um regime intenso de trabalho, em que se inclui – como indício – a disponibilidade de atividades coletivas de reforço da interavaliação pelos próprios pares (tanto entre os docentes quanto entre os discentes). Enfim, algo como um espessamento qualitativo dos habituais roteiros e formulários da CAPES ou do CNPq, sem as

também habituais ilusões de transposição quantificada.

A esses critérios objetivados, pode-se acrescentar a avaliação da presença nos trabalhos produzidos de três qualidades, cuja recorrência indica a boa condução dos processos de formação.

A primeira seria a intensidade irônica do engajamento na pesquisa, ou seja, a capacidade de abandono de si à experiência de campo, de imersão radical na vivência do universo investigado, acompanhada do permanente olhar recuado, instrumento da suspeita e do estranhamento. A tensão aqui é explicitamente encenada sob as formas da manutenção do olhar crítico e do acesso à experiência de auto-entrega (tão fundamental para todas as formas de conversão²⁰). O modo mais linear de objetivação da intensidade irônica é o da explicitação das implicações da relação entre o pesquisador e seus observados sobre o trabalho realizado e dentro dele – uma das magnas formas da totalização essencial ao conhecimento antropológico.

A segunda seria a da permanência ativa da perspectiva contextual e comparada, que corresponde – no nível do objeto – à totalização estratégica operada na qualidade anterior a propósito das relações “subjetivas” na pesquisa de campo. Trata-se de uma qualidade mais habitualmente reconhecida dentro de nossa tradição e que só mais recentemente se tem visto ameaçada. Corresponde, em princípio, à localização sociológica e simbólica de cada unidade de significação, tanto dentro do universo pesquisado, como dentro das seqüências analíticas supra-culturais acumuladas pela tradição. Como qualidade mais objetivada, é a que mais se aproxima no interior da Antropologia dos critérios da cientificidade universalista simples. Poder-se-ia talvez mesmo postular que a unidade mínima de conhecimento nesse saber corresponde exatamente ao estabelecimento de um nóculo de conexões significativas, capaz de ser utilizado como elementos de comparações e contextualizações posteriores.

A avaliação dos bons resultados do trabalho antropológico não pode finalmente prescindir da adequação dos recursos de

²⁰ W. James foi provavelmente quem melhor explorou analiticamente as implicações psicológicas de um processo a que ele chamava de *self-surrender* (cf. JAMES, 1958: 1902).

expressão escrita ao modo com que opera. Como último testemunho dessa condição holista e entranhada de seu processo de conhecimento, é notória a vinculação entre o destino de análises e de teorias e o grau de sofisticação e de criatividade de seus porta-vozes. Embora esta seja uma dimensão tão crucial, é a que menos se tem prestado a qualquer tentativa de objetivação, por envolver tão diretamente o pesquisador como totalidade expressiva²¹. Embora seja a que menos nos pode servir linearmente à avaliação do estado do ensino ministrado nas escolas de Antropologia, seria descabido desprezar o quanto uma verdadeira e intensa formação pode e deve interferir no controle e ampliação dos recursos expressivos da escrita – ainda que esses efeitos devam evoluir do conjunto do aprendizado muito mais do que de qualquer intervenção linear e diretiva.

3. Essa concepção do sentido do que é a Antropologia e do que deve ser – em consequência – a sua estratégia de formação esbarra em duas fontes de críticas e de contraposições.

A primeira se arma a partir das concepções universalistas mais lineares que tendem a prevalecer nas ciências duras e mesmo em alguns setores das ciências humanas (talvez, sobretudo, na Sociologia). Sob esse prisma, todo comprometimento sistemático com as totalizações é visto como anti-científico, transformando a Antropologia em uma espécie de ramo menor da literatura de ficção. Dentro da própria Antropologia, há tanto exemplos históricos de defesa de uma posição mais cientificista, como inúmeros modelos de aceitação parcial ou estratégica das totalizações, subordinados a um horizonte mais amplo de suspeita e de denúncia do romantismo²². Acredito que, para esses modelos, a defesa aqui

²¹ A produção dessa crítica literária (sobre os textos antropológicos) que tão longo curso vem tendo na Antropologia norte-americana desde Geertz não pode ser considerada, a meu ver, na maior parte das vezes como uma verdadeira tentativa de objetivação, uma vez que despreza regularmente o horizonte universalista comparado.

²² Eduardo Viveiros de Castro, por exemplo – apesar de sua então rigorosa defesa da posição universalista –, falava, em um texto de 1992 a propósito da prática antropológica, sobre a aproximação qualitativa e vivida do objeto (171) e sobre a importância da intuição (178), lembrando finalmente que etnografia é tanto vocação como erudição (179) – (VIVEIROS DE CASTRO, 1993).

pretendida de uma “formação” totalizante reminiscente dos ideais da *Bildung* possa ser excessiva. De minha parte, considero inescapável refletir sobre essa dimensão englobante, sobretudo quando se tem em mente o aprendiz médio que se aproxima da Antropologia, ansioso por uma “conversão” de cujos instrumentos ele próprio mal pode se fazer uma idéia. Não há dúvida de que ainda é possível conceber um acesso “aristocrático” à disciplina, ou seja, através da atualização de disposições e habitus “atribuídos” em alguma especialíssima formação primária (por oposição à aquisição latente na “conversão”). A tendência geral é, no entanto, generalizadamente oposta a este padrão.

A oposição mais acirrada ao modelo da “inarredável tensão” provém hoje em dia, porém, de um outro ponto de vista crítico. Trata-se de um amplo conjunto de iniciativas intelectuais que atravessa todas as ciências humanas e encontra espaço crescente dentro da própria Antropologia, armado sobre o que me parece possível diagnosticar como um “empirismo romântico”. No seu sentido mais amplo, consiste na ênfase empirista ou nominalista na indução a partir da observação de fatos individuais concretos e na desconfiança de todos os grandes quadros ou sistemas de pensamento que ensejem o exercício da razão dedutiva, acrescida do privilégio romântico à singularidade (a unidade auto-centrada, irreduzível à classificação generalizante). A experiência humana deve – sob esse prisma – ser observada em nódulos expressivos (institucionais, comportamentais, vivenciais, etc.) cuja compreensão se esgota em si mesma, avessa tanto à ambição universalista de projetá-la no quadro de macro-sistemas especulativos, quanto às múltiplas possibilidades de totalizações “culturais”. A denúncia contemporânea das grandes narrativas que qualifica o que se chama tão despropositadamente de pós-modernismo²³ e a recusa, no que toca às ciências sociais, da Grande Divisão (entre nossa cultura

²³ Seria, sob todos os aspectos, mais adequado chamar-lhe “neo-romantismo”, a não ser para os próprios defensores, ansiosos por negar sua ancoragem histórica, sua localização simbólica.

e as demais)²⁴ é uma das manifestações mais próximas dessa posição intelectual. Na antropologia, todo o “interpretativismo” norte-americano pós-geertziano se apóia em versões dessa tendência, sobretudo ao fazer prevalecer uma concepção monádica da experiência antropológica, que acaba por se resumir em tensas *ego-trips* auto-justificáveis (ou, mais freqüentemente, em busca de “justificação”).

O “empirismo romântico” opõe-se, assim, em todos os níveis ao universalismo romântico: enquanto método de conhecimento, enquanto concepção do processo do conhecimento e enquanto ontologia. As versões ativas na Antropologia, na medida em que exconjuram a expectativa de universalização e concentram seus esforços na apreensão ou “compreensão” das unidades discretas da “experiência” humana, fazem desaparecer igualmente de seu horizonte a importância do ensino e da formação dos pesquisadores, que passam a ser muito mais dependentes de qualidades “intrínsecas” de sensibilidade e expressividade do que de qualquer critério de capacidade de informação ou de sistematização analítica. Toda a dimensão holista, entranhada, da incorporação ou encarnação aqui discutida passa a ser imediata e já dada, despojada da tensão com a racionalização que tem qualificado essa experiência dentro da Antropologia. Seria possível dizer a meu ver, nesse sentido, que o maior problema do ensino da Antropologia hoje não reside em questões operacionais e organizacionais, mas em questões conceituais fundamentais para o desenvolvimento da disciplina, o que justifica o tom um tanto grandiloqüente deste texto.

Há pouca ou nenhuma novidade básica nesta apresentação. O seu propósito e interesse se concentram numa ênfase estratégica da qualidade complexa e paradoxal de nossa ciência, tanto na atualização de seu processo de conhecimento quanto na produção de seus praticantes. O

²⁴ A influente sociologia de Bruno Latour (com a sistemática denúncia do *grand partage*) é uma das mais refinadas expressões desse empirismo romântico, em uma versão que enfatiza, sobretudo, a retórica empirista (LATOUR, 1990; LATOUR, 1991).

reconhecimento das fronteiras do problema está hoje bem generalizado, mas nos faltam ainda formalizações coerentes de sua necessidade. Creio que Mariza Peirano, por exemplo, já tinha em mente o projeto aqui nomeado como universalismo romântico ao comentar que, “embora a temática da disciplina seja basicamente durkheimiana, a inspiração metodológica vem de Weber” (PEIRANO, 1991: 45). Com efeito, entre uma disposição objetivante que se pode associar ao básico universalismo de Durkheim e o reconhecimento do caminho pelas totalizações a que o método do *Verstehen* weberiano (com suas imediatas raízes românticas) serve habitualmente de exemplo, parece poder-se distender o caminho mais frutífero de nossas ambições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. “Champ intellectuel et projet créateur”. In: **Les Temps Modernes**, 246 (nov.), 1966 (pp.865-906).

BOURDIEU, P. **La Distinction**. Critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. “Épreuve scolaire et consecration sociale: les classes préparatoires aux grandes écoles”. In: **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 39 (set.), 1981.

BOURDIEU, P. “Les rites comme actes d’institution”. In: **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 43, 1982.

BRUFORD, W.H. **The German Tradition of Self-Cultivation**. Bildung from Humboldt to Thomas Mann. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

DUARTE, L.F. D. **Da Vida Nervosa (nas classes trabalhadoras urbanas)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/CNPq, 1986.

DUARTE, L.F. D. “Freud e a imaginação sociológica moderna”. In: BIRMAM, J. (org.). **Freud – 50 Anos Depois**. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1989.

DUARTE, L.F.D. & VENANCIO, A.T.A. “O espírito e a pulsão (o dilema físico-moral nas teorias da Pessoa e da Cultura de W. Wundt)”. In: **Mana**. Estudos de Antropologia Social, 1 (1), 1995.

DUMONT, L. “Du piétisme à l’esthétique. Totalité et hiérarchie dans l’esthétique de Karl Philip Moritz”. In: **Homo Aequalis II**. L’idéologie Allemande. France, Allemagne et retour. Paris: Gallimard, 1991a.

DUMONT, L. **Homo Aequalis II**. L’Idéologie Allemande. France, Allemagne et retour. Paris: Gallimard, 1991b.

EVANS-PRITCHARD, E. E. “Trabajo de campo y tradición empírica”. In: **Antropología Social**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.

GADAMER, G. **Truth and Method**. London: Sheed & Ward, 1975.

GOETHE, J.W. **Memórias: Poesia e Verdade (Aus meinem Lebem. Dichtung und Wahrheit)**. Brasília: Ed. Univ. Brasília/Hucitec, 1986.

GOLDMAN, H. **Max Weber and Thomas Mann – Calling and the Shaping of the Self**. Berkeley: University of California Press, 1988.

GUSDORF, G. **Introduction aux Sciences Humaines**. Essai critique sur leurs origines et leur développement. Paris: Ophrys, 1974.

GUSDORF, G. **Les Fondements du Savoir Romantique**. Paris: Payot, 1982.

JAMES, W. **The Varieties of Religious Experience. A study in human nature**. The New American Library, 1958 (1902).

LATOUR, B. “Sommes-nous postmodernes? Non, amodernes! Etapes vers une anthropologie de la science”. In: **La Pensée Métisse. Croyances africaines et rationalité occidentale en question**. Paris/Genève: PUF/Cahiers de l’IUED, 1990.

LATOUR, B. **Nous n'avons jamais été modernes**. Paris: La Découverte, 1991.

LÉVI-STRAUSS, C. "A eficácia simbólica". In: **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

OLIVEIRA, R. C. de. "A antropologia e a 'crise' dos modelos explicativos". In: **Primeira Versão (IFCH/UNICAMP)**, 53, 1994.

PEIRANO, M. "Os antropólogos e suas linhagens". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 16(6), 1991.

PEIRANO, M. "A Favor da Etnografia". In: **Anuário Antropológico/92**, 1994.

SEVERI, C. Structure et Forme Originare. In: DESCOLA (org.). **Les Idées de l'Anthropologie**. Paris: Armand Collin, 1988.

STOCKING JR., G.W. **Race, Culture and Evolution**. New York: The Free Press, 1968.

STOCKING JR., G.W. **Malinowski, Rivers, Benedict and other essays on culture and personality**. Madison: The University of Winsconsin Press, 1986a.

VELHO, G. "Projeto, Emoção e Orientação em Sociedades Complexas". In: FIGUEIRA, S. (org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

VELHO, G. "Memória, identidade e projeto. Uma visão antropológica". In: **Tempo Brasileiro/95**, 1988 .

VELHO, G. **Nobres e Anjos**. Um Estudo de Tóxicos e Hierarquia. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas Editora, 1998. 214 p.

VIVEIROS DE CASTRO, E. "O campo na selva visto da praia". In: **Estudos Históricos**, 10, 1993.

WEBER, M. **El político y el científico**. Madrid: Alianza Editorial, 1972.

TENDÊNCIAS DA PESQUISA ANTROPOLÓGICA NO BRASIL

Paula Montero
Universidade de São Paulo

Não cabe dúvida de que, neste final de século, seria preciso realizar um amplo balanço do estado atual da antropologia brasileira, que, se tomarmos como referência a obra de Nina Rodrigues, *O animismo fetichista dos negros da Bahia*, editada em 1900, completará dentro em breve seu primeiro centenário. Sabemos bem o poder que pode ter esse tipo de diagnóstico que, quando bem realizado, é capaz de revolucionar parâmetros e direcionamentos de investigação que pareciam consolidados por uma tradição de várias décadas. Mas não surpreenderei meu leitor se lhe disser que, apesar do título que lhe foi dado, não será esta a ambição deste ensaio. Um balanço dessa natureza exigiria um levantamento sistemático das obras produzidas no campo das humanidades nestas últimas décadas, de modo a que fosse possível estabelecer com seriedade o estado da arte das questões e dos problemas que organizaram atualmente este campo. Tal empreendimento requereria um esforço de reflexão e de pesquisa que está, no momento, fora do meu alcance e perspectivas. Seria preciso dedicar horas a fio na leitura de monografias e no levantamento de dissertações e de teses produzidas nos últimos anos, visto que desconheço a existência de balanços abrangentes e sistemáticos já realizados que me possibilitassem a economia desse penoso percurso e me permitissem o esforço mais confortável de ir direto a reflexões mais gerais. Seria preciso, talvez, algo mais ainda. Qualquer tentativa de se compreenderem as “tendências atuais da pesquisa em humanidades”, isto é, de se compreenderem as teorias e os problemas que ocupam a maior parte dos

pesquisadores contemporâneos, não pode limitar-se a uma simples história das idéias, ou seja, supor que as idéias se engendram a si mesmas, independentemente do contexto institucional em que são produzidas e dos agentes históricos que as criam. Na verdade, se quiséssemos alcançar aqui os instrumentos mais profundos que silenciosamente ajustam esses andaimes invisíveis de nossa reflexão, verdadeiras estruturas inconscientes e historicamente determinadas que nos permitem pensar, seria preciso ir além de uma análise dos trabalhos em andamento e levar em conta a história institucional que define os parâmetros de sua produtividade – ou, dito de outro modo, levar em conta o modo como o mundo da cultura (neste caso, da produção acadêmica) se articula com o mundo social e político. Tal tarefa está longe de minhas possibilidades neste momento. Mas, se mantive, ainda assim, a ambição no título, correndo o risco de frustrar o leitor, foi porque, por um lado, me parece oportuno sublinhar a urgência de empreendimento, e por outro, ao obrigar-me a um arriscado diagnóstico, constrange-me a explicitar os termos, ainda vagos, com os quais os pesquisadores contemporâneos têm expressado seu mal-estar com a disciplina antropológica.

Entre o que seria preciso fazer para responder à enorme incumbência que me foi atribuída e as modestas reflexões que submeterei à atenção do leitor, neste momento, há, pois, como se pode ver, uma distância abissal. Em minha defesa, pesa o fato de que meu ponto de partida serão os anos de experiência dedicados a uma vida acadêmica que se desenvolveu em várias instituições pelo país. Desde esse mirante, parece-me factível, apesar das dificuldades da tarefa, definir um leme seguro para, pelo menos, enfrentar a questão.

Como não é possível fazer qualquer afirmação sobre as tendências da pesquisa – sobretudo quando se trata de pesquisa em humanidades – sem minimamente situar o contexto dentro do qual ela se desenvolve, vou tentar desenhar aqui, de maneira bastante impressionista, as grandes linhas de transformação do trabalho de pesquisa, tal como posso vê-las desde minha perspectiva e experiência.

Se Lévi-Strauss tem razão ao afirmar que qualquer ordem é melhor do que nenhuma, proponho-lhes um modo “selvagem” de datação da vida institucional brasileira, em particular da vida universitária, que enfatiza sumariamente as décadas de sessenta, setenta e oitenta, para definir grandes marcos nas transformações da pesquisa antropológica tal como ela vem desenvolvendo-se no país. Essas referências temporais remetem, no meu entender, a configurações institucionais distintas cujas particularidades esclarecem, ainda que de forma indireta, o modo como a antropologia foi elegendo e elaborando para si seus temas e problemas.

A década de sessenta não é a década de minha experiência universitária. Terei, portanto, a lucidez de não me estender sobre ela. Há toda uma geração intelectual que poderia, animada por uma vivência que não tive, aventurar-se com mais generosidade do que eu em uma análise da conjuntura de então. Para os fins do mapeamento que proponho aqui, gostaria apenas de ressaltar algumas das principais características que, a meu ver, caracterizam a vida acadêmica daquele momento: se tomarmos como parâmetro as dimensões da universidade brasileira de hoje, pelo menos das grandes universidades, pode-se afirmar que o mundo acadêmico dos anos sessenta era relativamente pequeno. Era o tempo da cátedra, dos mestres cercados de seus discípulos e quando todos se conheciam. Além disso, foi também, um pouco mais adiante, o momento de um expressivo engajamento político da Universidade. Por outro lado, do ponto de vista mais institucional, é preciso lembrar que praticamente inexistiam no país programas de pós-graduação. Como esses fatos político-institucionais repercutiram na produção acadêmica, mereceria uma análise mais demorada que alguns autores já empreenderam. Mas, se tivéssemos de eleger uma, dentre as muitas questões que o contexto político da época colocou para pesquisa, sem hesitação diríamos que o debate em torno da educação popular foi um marco importante na reflexão que se fez desde então sobre a cultura no Brasil.

Nos anos setenta, houve uma certa mutação na vida acadêmica que me parece necessário nomear. Para além das

conseqüências mais evidentes que a consolidação do regime militar acarretou para o exercício da vida cultural, não se pode deixar de notar que esse mesmo regime promoveu uma expressiva expansão do ensino universitário, em particular apoiou a criação de sistemas de pós-graduação por todo o país. Pode-se dizer, talvez, que, pela primeira vez, o ensino de terceiro grau se torna, no Brasil, um ensino de massa. Alguns dados mostram que, entre 1960 e 1982, por exemplo, aumenta em catorze vezes o número de alunos matriculados no sistema universitário, dando um salto de 100 mil para 1,4 milhão. Esse crescimento acelerado do ensino superior na década de setenta trouxe, evidentemente, conseqüências para a formação do aluno, que se torna mais impessoal e menos exigente. Mas também repercute no campo da produção científica. Algumas das resultantes desse processo seria interessante lembrar aqui. A pesquisa, que era, então, função do catedrático e de seus assistentes, desloca-se cada vez mais para os cursos de pós-graduação; os docentes substituem os mestres, os artigos se tornam *papers*, e a formação se escolariza. A política do tempo integral torna todo professor um pesquisador por contrato.

Começam a multiplicar-se as dissertações de mestrado por todo o país; os departamentos crescem. Nesse contexto de expansão, torna-se cada vez mais difícil acompanhar a produção acadêmica, que pulveriza em inumeráveis trabalhos de pesquisa espalhados pelas bibliotecas de vários Estados. A relação entre os pesquisadores se torna impessoal, a reflexão se fragmenta e se distancia regionalmente. Mas, de maneira aparentemente paradoxal, é exatamente nesse contexto que se gestam as condições necessárias para que a pesquisa se profissionalize. Isso porque a expansão das redes de pesquisa, aliadas a uma luta da academia contra o regime militar, permitiu que se consolidasse, em muitos centros universitários do país, o que Pierre Bourdieu chama de “autonomia relativa” do campo acadêmico. É claro que, na Universidade de São Paulo, a institucionalização de padrões acadêmicos de formação e de pesquisa datam de sua fundação com a vinda da missão francesa. Mas, avaliando o campo universitário em termos mais

globais, pode-se com certeza afirmar que, pela profissionalização e pelo distanciamento relativo da academia com relação ao regime militar, criaram-se condições mais gerais para que a autonomia da pesquisa, isto é, a reflexão que se realiza a partir de parâmetros e interesses internos à própria universidade, se consolidasse em muitos centros do país.

Nos anos oitenta, as conseqüências das mudanças institucionais ocorridas no período anterior se tornam cada vez mais visíveis. Em continuidade com o processo que se iniciara na década de setenta, assistimos a uma fragmentação e a uma especialização, agora excessivas, do processo cognitivo no campo das ciências humanas. Além da perda de uma formação humanística mais geral, torna-se cada vez mais difícil, senão impossível, manter-se em dia com o que é produzido na nossa própria área. No campo dos resultados, o panorama tampouco é alentador. Escreve-se talvez muito mais, mas se proliferam, no entanto, pesquisas diferentes sobre as mesmas coisas, apequenecem-se os universos de observação, abandona-se a ambição de explicações mais gerais. É também interessante observar que nesse período se dá uma repolitização do campo acadêmico, mas em outros termos. Por um lado, com a criação das entidades de classe dos professores universitários nos anos setenta e, sobretudo, com sua posterior sindicalização, o movimento docente se reorganiza dentro dos parâmetros de um certo corporativismo. Por outro, o processo de engajamento dos intelectuais nos movimentos sociais se intensifica, e também se amplia sua participação nos quadros dos órgãos governamentais.

Apesar deste mapeamento, tão sumário, das relações entre a instituição universitária e a conjuntura sócio-política, esperamos ter salientado a necessidade da análise dessas relações para que se possam compreender os destinos da pesquisa e da reflexão. Não temos condições de empreender aqui tão vasta reflexão. Mas não há dúvida de que, para que possamos compreender as tendências da pesquisa no Brasil, seria preciso recuperar o contexto institucional e político a partir do qual ela se realiza – saber, por exemplo, quais os grandes

temas que preocupam a nação e como eles se refratam no campo intelectual. Evidentemente, quanto maior a autonomia deste campo, mais complicado será compreender as relações entre o campo da política e o domínio da pesquisa, já que seria preciso levar em conta um conjunto mais complexo de mediações entre os dois. Ao lado do contexto político, um dos principais determinantes da atividade de pesquisa é a estrutura do contexto institucional que a torna possível. Fazer um mapeamento dessas instituições, saber como nasceram e se desenvolveram cientificamente, em que momento foram financiadas e por quem, quais os objetivos que as orientaram, são temas fundamentais para o desenho da pesquisa. A fundação, por exemplo, de instituições como o CEBBRAP nos anos setenta, isto é, num momento de endurecimento político em que as grandes universidades sofreram pesadas baixas em seus quadros docentes, acabou por constituir-se como uma importante alternativa para a continuidade da atividade de pesquisa. A universidade naquele momento definhava, e a pesquisa enfrentava entraves políticos, econômicos e burocráticos. A produção acadêmica tendeu a fluir, então, para fundações muitas vezes financiadas por capital vindo de fora. Talvez por causa disso, somado ao momento político em que a informação estava absolutamente cerceada, poderíamos dizer que as décadas de setenta e de oitenta se caracterizaram por um tipo de pesquisa que eu chamaria “de diagnóstico”. Tratava-se de realizar uma leitura sistemática e quantificada dos mais importantes indicadores sociais de modo a sustentar “cientificamente” uma ação política de oposição ao modelo econômico imposto pelo regime militar. Um dos resultados mais expressivos dessa tendência foi o livro *São Paulo: crescimento e pobreza*, cujo impacto político na época foi notável. Aliás, não foi por acaso que esse trabalho fora encomendado ao CEBRAP pela arquidiocese de São Paulo. Em trabalho anterior¹, observei que, a partir dos anos setenta, se inicia no Brasil um amplo processo de profissionalização dos quadros clericais e leigos da Igreja. Assim, seu engajamento progressivo na organização

¹ Paula Monteiro & Ralph Della Cava. *E o verbo se faz imagem*, 1991. Petrópolis, Vozes 1.

dos movimentos sociais fora precedido pelo desenvolvimento e pela incorporação cada vez mais ampla, por parte de seus quadros intelectuais, de uma visão sociológica da sociedade, cunhada progressivamente nas décadas anteriores, sob a influência da Universidade de Louvain, na Bélgica. Esse esforço de descrição da realidade social dependeu cada vez mais da atuação de institutos de pesquisa profissionalizados que foram sendo criados ao longo das décadas de sessenta, tais como Ceris e Ibrades no Rio de Janeiro.

Vemos, pois, como essas relações de “apropriação” da pesquisa pelas instituições sociais podem definir qualitativamente sua direção e seus instrumentos. Mas há ainda uma última questão que é preciso apontar: os grandes temas tratados pelas ciências humanas, ou pelo menos aqueles que acabam por ter um maior impacto, são, em grande parte, determinados pela posição social que os intelectuais ocupam numa certa conjuntura histórica. Muitos dos que se propuseram a um balanço de nossa disciplina já observaram como a relação dos intelectuais com o poder direciona a construção da interpretação sobre a vida social. Desde o século XIX – quando os bacharéis defendiam os interesses dos senhores rurais nas cidades –, passando pelo período Vargas – quando se procurava construir um trabalhador-cidadão – e pelo período Isebiano – quando se tratava de desenvolver o país –, a cada momento, o modo como os intelectuais postulam as grandes questões nacionais só pode ser compreendido quando se leva em conta a natureza de sua inserção social. Eu lembraria, por exemplo, o debate sobre o nacional-popular ou sobre o desenvolvimentismo; são debates datados que só faziam sentido em função dos projetos de nação que os intelectuais que nele se engajaram haviam incorporado.

Este, talvez excessivamente longo, “détour” a respeito do que deveria ser feito num trabalho desta natureza tem apenas uma intenção – eu diria “pedagógica” – de mostrar a amplitude e a complexidade da temática a que esta mesa se propõe. Mas ele não terá sido de todo inútil se estiver estimulado, ao mapear grandes períodos e pontuar tendências, futuras pesquisas. Minha contribuição mais específica para essa reflexão será agora,

deixando entre parênteses essa história institucional, procurar analisar como essas questões sociais e políticas foram incorporadas e trabalhadas pela antropologia brasileira em sua história recente e como elas definiram seus problemas e seus métodos de investigação. Outra vez, só poderei falar de um ponto de vista situado – a partir de minha experiência em docência e na pesquisa –, já que não me dediquei ao estudo sistemático em questão.

Pode-se dizer, de um modo bem geral, que a história das ciências sociais no Brasil e a história da Antropologia em particular estiveram, desde seus primeiros passos no século XIX, ligadas ao problema da construção da nação. Muitos autores já observaram que equacionar o problema da diversidade racial era a chave para os que pensavam a nação: para construir e definir a noção de povo, era preciso compreender a natureza da cultura popular. As relações entre raça, povo e cultura têm, pois, uma história relativamente longa na reflexão antropológica. Ela vem desde Nina Rodrigues, na virada do século, passando por Gilberto Freyre nos anos trinta, pela crítica ao imperialismo nos anos cinquenta e, nos anos sessenta, pela descoberta e exaltação da cultura popular.

A cultura popular, tal como foi apreendida nos anos setenta, partia de um marco teórico marxista, trabalhando de maneira muito simplificadora e rígida. Como muitos autores já demonstraram, a problemática que estava subjacente ao interesse que então despertava o conhecimento da cultura popular era a de “libertá-la” de sua alienação e torná-la instrumento de consciência e, conseqüentemente, da luta política: pela apropriação “cultura” da cultura popular, esta maneira familiar ao povo de falar e de compreender o mundo, os intelectuais esperavam fecundá-la de verdades referentes à natureza da opressão de classes no país. Esta instrumentalização da cultura popular para a ação política significou, naquele momento, desconhecer as tradições populares existentes em sua lógica própria e extirpar desse universo popular alguns de seus elementos mais importantes, tais como a magia e a religião. Tratava-se, pois, de “purificar” a cultura popular subtraindo-lhe sua dimensão “alienante” e utilizar o que nela havia de bom

senso que pudesse promover a consciência de classe. Pode-se perceber o quanto esse tratamento dado à cultura a reduzia à sua função puramente expressiva e subordinada ao discurso propriamente político.

É interessante notar, além disso, que, no contexto dos anos sessenta, a disciplina antropologia – seus métodos, temas e interpretações – tinha pouca importância ou legitimidade institucional e quase nenhuma visibilidade fora da Universidade. As populações que estudava (índios, negros, etc.) a colocava à margem das grandes correntes políticas e das forças sociais mais dinâmicas. Era, pois, sobretudo a sociologia, ao colocar as classes e as instituições políticas e econômicas no centro de sua preocupação, quem propunha uma interpretação convincente e mobilizadora do mundo social. Acho que se pode até ir um pouco mais longe: a antropologia era vista, então, com muita reserva pelos que se engajavam nos movimentos políticos da década de sessenta. Talvez pelo valor que atribuíam à tradição e ao tempo fixo das sociedades que estudavam, os antropólogos eram vistos como conservadores e despolitizados. Quem frequenta os corredores da atual Faculdade de Filosofia, ouve referências àquele tempo como um período bastante traumático: enquanto professores de outras disciplinas iam para exílio, os antropólogos tinham dificuldades de chegar até o final de seus cursos, sendo criticados pelo que então era percebido como conservadorismo ideológico ou falta de engajamento político. Nada como o distanciamento histórico para captar o espírito de uma época. Menos de dez anos depois, a emergência dos movimentos sociais exigiu que se buscassem na antropologia os elementos de compreensão de um modo de ação que parecia fugir aos cânones institucionais até tão consagrados pela política, a ponto de terem sido considerados, num primeiro momento, como pré-políticos. Nesse contexto, a antropologia vai assumindo um lugar institucional cada vez mais legítimo a ponto de se tornar, nos anos oitenta e noventa, um dos referentes mais importantes da atuação das minorias e das instituições que dela se ocupam (cursos de antropologia passam a ser ministradas em seminários, sindicatos, escolas, etc).

Do ponto de vista teórico, foi a obra de Antônio Gramsci

que ajudou na passagem para uma visão mais positivada e flexível das culturas populares. Gramsci foi incorporado progressivamente pelos pesquisadores preocupados em compreender o universo cultural das classes populares; suas noções de “bom senso” e, particularmente, de “hegemonia” permitiram um deslocamento da análise que podia liberar-se, então, de um reducionismo marxista que operava em torno do conceito de alienação e era marcado pela busca das essências. Através do conceito de hegemonia, era possível pensar a cultura popular, ainda que fragmentada e alienada, como portadora nela mesma de consciência e capaz, portanto, de resistência política pela resistência à “imposição dos valores dominantes”.

Foram, pois, os movimentos sociais que deram relevância teórica e metodológica à antropologia: eles colocaram no centro do debate político não mais os partidos e os sindicatos, mas as vivências privadas. Ora, a tradição antropológica acumulara instrumentos e modelos interpretativos que, desde Malinowski, haviam colocado o cotidiano e seus valores como o centro da observação da vida social. Atribuir prerrogativas à abordagem antropológica significava, então, criticar a clivagem que os estudos da ciência política e a própria sociologia operavam na noção de cultura. Estas interpretações tendiam a privilegiar o que se pode chamar de “representações plenas” da vida social e política, ou seja, aquelas ligadas à esfera do privado, do não dito, do fragmentado e – por que não? – do ilegítimo: a antropologia buscava dar sentido às sombras da vida social.

No contexto desse novo debate, a antropologia procurava demonstrar que não havia um terreno específico para o exercício das relações de poder: coerente com a tradição de estudos que, desde os anos quarenta, acumularia conhecimento sobre os sistemas políticos de sociedades não ocidentais, a antropologia tornara-se forte o bastante para demonstrar que as relações de poder e de autoridade não estavam apenas onde se esperava encontrá-las, isto é, no campo partidário e sindical, mas se desenvolviam também, de maneira menos evidente e mais sutil, na rede mais ampla das relações sociais. A abordagem antropológica pretendia, portanto, tomar patente de que a compreensão da experiência vivida era fundamental para o

entendimento do mecanismo de mobilização das vontades, fonte última de todo poder. Sem este entendimento da experiência vivida, e sem a visão de mundo a ela associada, não seria possível compreender como e por que os homens se engajavam nas atividades propriamente políticas. Assim, no final da década de setenta e, sobretudo, na década de oitenta, multiplicaram-se os estudos antropológicos sobre a vida concreta das classes populares, seu lazer, seu modo de comer, sua organização familiar, etc. Foram também muito ricos os trabalhos que se voltaram para as expressões simbólicas dessas classes: o carnaval, o futebol, a religiosidade popular, etc.

Cabe aqui uma pausa para que se possa dimensionar corretamente o relato bastante impressionista que desenhei até aqui. Salta aos olhos que enfatizei, sobretudo, os estudos antropológicos que se interessavam pelos fenômenos culturais das grandes metrópoles. Esse viés da leitura revela que sou um intérprete absolutamente situado (e não poderia ser de outro jeito) na minha geração intelectual e na minha formação: esse é o prisma que me permite ver, mas também que me faz quase que identificar a antropologia àquilo que parte de minha geração e nossos mestres realizaram. É hora, pois, de tentar reparar, pelo menos parcialmente, essa grande injustiça que deixa fora da análise muitos dos temas e problemas que preocuparam a antropologia brasileira nestes últimos trinta anos. Como não posso tratar desse enorme conjunto, privilegiarei uma das especialidades que mais contribuíram para a formação dos conceitos e dos problemas da nossa disciplina, especialidade esta que alguns consideram a “verdadeira” antropologia ou, pelo menos, o “pátio do colégio” de onde teriam emergido as outras: a etnologia indígena. Não sendo especialista da área, chamarei em meu auxílio um excelente balanço da etnologia feito por Eduardo Viveiros de Castro e publicado em 1993 na Revista do CEBRAP².

Segundo Eduardo Viveiros de Castro, na década de setenta pode-se perceber uma mudança importante nestas áreas de estudo, posto que o conhecimento acumulado dos índios

² E. Viveiros de Castro, *Histórias Ameríndias*. Novos Estudos Cebrap. n 36, julho, 1993.

brasileiros atingiria um grau de sofisticação e de profundidade tal, que, pela primeira vez, a etnologia das sociedades americanas podia colocar-se à altura da etnologia que se fazia sobre as outras sociedades no mundo da Ásia e da África. Segundo sua interpretação, isso se teria dado graças a três revoluções fundamentais: a primeira está relacionada com o fato de que os etnólogos deixaram de usar fontes documentais terciárias ou de segunda mão e se voltaram diretamente para os documentos primários.

A segunda grande transformação diz respeito à importância que os etnólogos passaram progressivamente a dar ao aprendizado das línguas indígenas e à aquisição de uma competência lingüística que, até então, não tinham. O conhecimento da língua colocou a história oral no centro da descoberta e da compreensão dessas culturas: a tradição contada passa a ser, então, um documento de pesquisa fundamental.

Como terceiro momento desta transformação, o autor ressalta a maneira nova como a etnologia se abriu a um diálogo, há muito interrompido, com a arqueologia, com a lingüística e, sobretudo, com a história. É claro que a história sempre fora uma preocupação da antropologia pela história. Já é bem conhecido o movimento através do qual a história passa, pouco a pouco, a assimilar, em suas análises, os métodos, temas e problemas da antropologia. Esse procedimento resultou numa nova história que alcançava à condição de objetos legítimos e dignos de compreensão, dimensões das sociedades ocidentais até então tidas como imóveis (fora da história) ou insignificantes, tais como a cultura popular, a vida privada, etc. O que nos parece importante ressaltar aqui é que esse movimento da história acabou tendo, para a própria antropologia, conseqüências muito importantes.

A primeira delas seria o fato de que, pela primeira vez, teríamos um campo de estudos que poderíamos chamar de "americanismo", isto é, voltado para o estudo aprofundado das sociedades americanas. Até então, havia-se consolidado na antropologia, sobretudo pela atividade dos estudiosos franceses e ingleses, o africanismo. Mas o americanismo, como fonte de problemas para a antropologia, observa Viveiros, é um

fenômeno relativamente novo. E não apenas isso. Na verdade, o americanismo nunca teve lugar central na constituição dos conceitos e dos problemas da ciência antropológica. Os modelos explicativos de B. Malinowski, E. Durkheim e F. Boas foram basicamente construídos a partir de experiências de pesquisa na África, na Ásia e na Oceania. É certo que Boas pesquisou entre os índios da América do Norte, mas só muito recentemente as culturas sul-americanas começam a colocar problemas teóricos para a construção da antropologia.

Segundo Viveiros de Castro, se este salto teórico pôde ser realizado, foi porque o uso de fontes primárias e o conhecimento aprofundado das línguas indígenas teriam permitido uma nova síntese da história americana, ou, dito de outro modo, ela pôde apoiar-se numa literatura mais sistemática e pontual que trazia à luz a riqueza do mundo pré e pós-colombiano na América do Sul, em particular dos índios brasileiros, sempre ofuscado pelos grandes relatos sobre as culturas maias, astecas e incas.

Nesse sentido, tornou-se finalmente possível substituir o único guia geral de etnologia, arqueologia e história sul-americana existente até período recente: o clássico *Hand Book of American Indians*, referência obrigatória dos etnólogos nos anos quarenta e cinquenta. Quais seriam, sumariamente, as novas questões que estes estudos recentes nos trazem? Na avaliação de Viveiros, a primeira delas, e talvez a mais importante, seria a constatação de que não se pode fazer uma história geral dos índios do Brasil, tampouco uma história geral das relações de contato entre brancos e índios. Uma tentativa de tal envergadura não seria capaz de levar em conta a multiplicidade das histórias locais. Com efeito, nosso processo histórico, no que se refere à relação entre índios e brancos, é muito mais complexo do que poderia parecer à primeira vista; ele não pode, pois, ser reduzido ao problema da polaridade *extermínio ou assimilação*, modo de ver que, durante muito tempo, predominou nas políticas indigenistas governamentais, da Igreja, e que, até certo ponto, também marcava o trabalho dos antropólogos preocupados com o contato entre brancos e índios.

A segunda novidade desses estudos foi a de terem evidenciado a necessidade de uma revisão radical das idéias

comumente aceitas sobre a América pré-colombiana e sobre o impacto da invasão européia na América. Como essa revisão deveria ser feita segundo Viveiros? Em primeiro lugar, os estudos mais recentes mostram que o homem da América é muito mais antigo do que se pensava à primeira vista. Falava-se em doze mil anos; hoje a arqueologia já se arrisca a falar em cinqüenta mil, noventa mil. Também com relação ao acesso do homem ao nosso continente, a arqueologia vem demonstrando que a população da América não teria vindo apenas pelo estreito de Bering: acredita-se hoje que migrações transpacíficas importantes também devem ter ocorrido.

Do ponto de vista da demografia, os estudos arqueológicos recentes também trazem novidades. Hoje já é verossímil pensar que o continente americano era muito mais populoso do que se calculou até muito recentemente. Os cálculos anteriores afirmavam que a América não teria tido mais que nove milhões de habitantes; hoje se fala de cifras da ordem de sessenta ou mesmo de cem milhões. Isso nos dá a dimensão de que o impacto demográfico da conquista foi muito maior do que se supôs nas análises mais pessimistas. Somente na América do Sul, devem ter existido oito milhões de habitantes, e não apenas um milhão, como estimavam os cálculos anteriores. Esses dados desmentem categoricamente a imagem corrente que se construiu do continente como sendo uma terra quase despovoada, vazia, à espera do ocupante europeu.

Outra imagem muito difundida e que esses estudos ajudaram a desmentir é a da “virgindade” da natureza na Amazônia americana, que teria permanecido intocada até a chegada do homem branco. Na verdade, observa Viveiros, a ecologia amazônica atual – isto é, sua cobertura vegetal, a distribuição das terras e sua composição – não é o resultado de uma natureza original e virgem, mas, ao contrário, é o resultado de milênios de intervenção humana. A maioria das plantas úteis que existem na Amazônia de hoje prolifera em função das técnicas indígenas e do aproveitamento que faziam desse imenso território.

Finalmente, há ainda outra imagem, extremamente pervasiva, que se tem dos índios da América do Sul. Em

contraposição com o que se sabe das culturas mexicanas e da América Central, os índios amazônicos aparecem como involuídos, dotados de pouca ou de nenhuma civilização, ignorantes de qualquer tecnologia e, do ponto de vista sócio-político, destituídos de organização política e de chefias. Quando colocados ao lado dos impressionantes sistemas de organização social e política das sociedades urbanas encontradas pelos espanhóis no século XV, as culturas amazônicas pareciam desprezíveis, pobres, demasiadamente simples e até mesmo amorfas. No entanto, essa imagem começa a mudar quando a nova documentação compilada pelos pesquisadores começa a mostrar que a vida dos povos amazônicos era muito mais complexa e rica do que se pôde supor até então. Estes trabalhos nos trazem subsídios para que se possa superar o pressuposto banal – que, durante muito tempo, prevaleceu em uma certa antropologia – de que a Amazônia – ou, em termos mais latos, o clima tropical – seria hostil à evolução da civilização. As atuais descobertas da história indígena mostram que o mundo ameríndio pré-colombiano era composto de um gigantesco sistema regional que articulava os índios do Peru aos índios do litoral de São Paulo. Isso demonstra que não havia o suposto isolamento dessas sociedades, mas, ao contrário, que uma vasta rede de trocas comerciais, culturais, matrimoniais e guerreiras ligava as diversas culturas do continente. É claro que todas essas relações foram destruídas pela conquista; a intrusão do homem branco e a reação defensiva dessas culturas as levaram a adentrar-se no interior do país de tal maneira que tornou verossímil a impressão de que essas sociedades sempre teriam vivido isoladamente, suas culturas congeladas pela imensa solidão amazônica.

Na verdade, o que se vê hoje é a resultante sociológica do movimento da conquista. Esse fenômeno de ordem histórica acabou imobilizando o olhar antropológico, que congelou essas sociedades em pequenas mônades culturais. Hoje já existe, portanto, consenso entre os estudiosos de que não se pode aceitar o argumento determinista de que uma essência tropical impediria o desenvolvimento sócio-político dos povos amazônicos – desenvolvimento este, aliás, que tem sido

pensado em termos absolutamente etnocêntricos, pois toma como referentes os valores tecnológicos e políticos que nós consideramos indicadores de civilização: presença de agricultura, capacidade de armazenar grãos, existência de chefia de escravos, etc. Essas pré-noções acabaram por retardar a percepção de que essas culturas têm um complexo sistema categorial que, pela natureza relativa e relacional, dificultam a percepção do observador ocidental que acaba por traduzir relativismo como “ausência”.

* * *

Estas são, pois, em grandes linhas, algumas das tendências que têm caracterizado parte da pesquisa antropológica no Brasil. Mas, para concluir esta apresentação, parece-me necessário apontar ainda para uma das grandes questões que têm preocupado de maneira particular os estudiosos neste campo, pois afeta diretamente a natureza de nosso objeto de estudo, que é a diversidade cultural. Ela diz respeito ao fenômeno que alguns autores têm chamado de globalização do mundo. Essa forma recente de estruturação mundial se caracteriza pela aproximação econômica, política e cultural dos países, antes separados pelas suas fronteiras nacionais. Assim, não somente as diversas culturas estão hoje ligadas por complexas redes de relações que vão da troca de bens à informática, como também estaria emergindo uma nova cultura, “cultura-global”, desterritorializada, que recorta as nações em grupos transversais. Isso nos coloca diante da constatação de que as culturas não podem mais ser descritas de maneira isolada, como se tivessem um *ethos* ou modelo próprio, independente das relações que mantêm com o exterior. Num mundo que se transnacionalizou, a cultural nacional ou local deixa de ser uma mônade independente.

É verdade que o fenômeno da mundialização não é novo. Em suas análises sobre o capitalismo, I. Wallerstein cunha o conceito “sistema-mundo” para dar conta deste modo de produção que, segundo ele, já nasceu transnacional³. No entanto, o impacto desse fenômeno no mundo da cultura é algo que se tornou mais visível recentemente. Portanto, o problema da

transnacionalização da cultura começa a ser pensado pelas ciências humanas, e eu diria que interpela, de maneira particular, a antropologia. Não é caso de estender aqui sobre as causas e as interpretações que foram avançadas para dar conta desse fenômeno⁴. Mas, ainda que corra o risco de fazê-lo de maneira por demais sucinta, me parece pertinente indicar o modo como essa aproximação mundial das culturas acaba por incidir no método e nos pressupostos teóricos da antropologia.

Em primeiro lugar, quanto ao método. Como vocês sabem, a pesquisa de campo em antropologia pressupõe a possibilidade de um recorte no qual o antropólogo possa manter ao seu alcance e observar diretamente o conjunto de relações que pretende analisar. Esse procedimento suscita qualquer dificuldade em sociedade de pequena escala. No caso das sociedades complexas, a “solução” encontrada fora a de estudar “pedaços da sociedade” como se fossem aldeias indígenas, integrando, pela observação direta e pelas histórias de vida, os fatos isolados numa totalidade explicativa coerente que os fizesse aparecer como um sistema de vida. Na década de cinquenta, esse modo de trabalho conduziu aos clássicos estudos de comunidade que fascinaram sociólogos e antropólogos num momento em que, como bem observa Eunice Durham, a abordagem funcionalista “facilitava a aproximação entre as duas disciplinas que exploravam as afinidades entre a sociologia de Durkheim e a antropologia social britânica”⁵. Mas a crítica aos estudos de comunidade e ao funcionalismo levou a uma profunda fragmentação das monografias antropológicas dos anos sessenta e setenta, que não tinham mais conceitos e teorias totalizadoras para suas descrições, uma vez que o marxismo incorporado rapidamente pelas interpretações sociológicas era de difícil digestão pela antropologia: ele não trazia uma teoria positiva do simbolismo (que não fosse pela

³ Ver Immanuel Wallerstein, “World Systems Analysis”, In: Giddens, A; Turner, J. (orgs.) *Social Theory Today*, Stansford Un. Press, 1997.

⁴ Ver a esse respeito Octavio Ianni, *A sociedade global*, RJ. Civ. Brasileira, 1992, 3; Renato Ortiz *Mundialização e Cultura*, SP, Brasiliensis, 1994.

⁵ Eunice Durham, “La investigación antropológica em lãs poblaciones urbanas”, in *Alteridades*, Ano 2, nº3,1992. Universidad Autónoma Metropolitana.

chave da ideologia) e, orientando para problemas macroestruturais, tornava-se dificilmente operativo em observações de pequena escala.

Ora, nestes últimos vinte anos, enquanto os antropólogos se debatiam com o problema de compatibilizar satisfatoriamente a teoria com a observação através de um procedimento que Eunice Durham chamou de “deslize semântico”⁶, o mundo foi progressivamente se integrando numa escala que tornava cada vez mais insatisfatória a observação pontual e situada da antropologia. Ora, qualquer proposição de incorporação das relações globais na interpretação amplificara o problema do recorte da observação, já posto em menor escala na antropologia recente que, pretendendo preservar a riqueza da observação direta e elaborada pelo funcionalismo, não conseguia compatibilizar os dados assim obtidos com uma teoria geral da sociedade. Como realizar esse recorte num mundo transnacional? Como delimitar o campo da observação quando nem mesmo a sociedade nacional pode ser o referente macro da interpretação da experiência localmente situada, quando a cultura é algo que extravasa as fronteiras nacionais? Octávio Ianni observa, com propriedade, que há inúmeros pontos de vista possíveis para a construção deste recorte: o local, o mundial, o ponto de vista das nações dominantes, o ponto de vista das culturas populares. Nenhum deles é melhor. Posso privilegiar as decisões governamentais e seus personagens ou, ao contrário, o cotidiano e o indivíduo anônimo. Mas não apenas a escolha do ponto de vista se coloca como problema metodológico, como também a amplitude do recorte é difícil definir. Como circunscrever, num mesmo espaço físico de observação, as relações que é preciso explicar se sua lógica está sendo produzida por centros e por agentes dispersos geograficamente embora ligados culturalmente?

Como evidentemente não é possível construir esse universo de observação total, típica da tradição antropológica funcionalista, a antropologia se vê obrigada a incorporar cada

⁶ Trata-se de uma apropriação, pela antropologia, de conceitos como ideologia, identidade, pessoa, indivíduo, hierarquia, etc., numa chave culturalista que os despolitiza ao retirá-los do contexto histórico e da reflexão das classes e do conflito intergrupar no qual foram engendrados.

vez mais novos métodos de coleta de dados, como a estatística e o *survey* (intimamente associados a uma sociologia de tradição americana), e a multiplicar a natureza de seus universos de observação incorporando documentos, imagens, relatos históricos, etc.

Em segundo lugar, quanto à explicação. As correntes mais contemporâneas da antropologia têm discutido a natureza da explicação que a “ciência antropológica” propõe dos fatos que estuda, e, segundo a fórmula de Geertz, que se tornou clássica, cada vez mais se considera que a antropologia “não é uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa à procura do significado”. A partir dessa vertente teórica, a antropologia deixaria, pois, progressivamente de se interessar por relações sociais e privilegiaria cada vez mais os discursos, as falas dos agentes, na procura de suas significações. Nesse sentido, a antropologia estaria se aproximando da literatura, tornando-se, como aquela, mais uma narrativa do que uma ciência. Muitos autores já começaram a levantar o problema do valor relativo dessa narrativa. Teria ela o mesmo valor epistêmico, a mesma importância explicativa que o discurso emitido pelo pesquisado? Aquilo que o pesquisado relata teria peso de realidade equivalente ou até maior do que construção necessariamente parcial que o antropólogo realiza sobre esse relato? Qual seria, então, o estatuto da narrativa do observado: uma ficção, uma ideologia?

Na mesma linha de preocupações, essa corrente antropológica que se acordou – na falta de melhor nome – em chamar de pós-moderna alerta para o modo como essa narrativa ficcional que a monografia antropológica representa sofre a interferência direta da relação que o antropólogo estabelece com seu pesquisado. Ora, essa relação é, segundo esses autores, necessariamente uma relação de poder, posto que coloca face a face competências diferenciais. Conseqüentemente, o problema do poder incide diretamente na natureza da narrativa que o pesquisado e o pesquisador produzem no momento da pesquisa. Se isto é uma análise objetiva de como o outro é, estaria construída sobre uma ficção realista na qual o antropólogo impõe sobre o outro um modelo que ele mesmo

construiu. Nesse sentido, argumentam esses autores que a monografia funcionalista clássica perdeu a autoridade para dizer aquilo que o outro é, ou, dito de outro modo, não pode pretender estar dizendo a verdade sobre o outro.

Em terceiro lugar, quanto aos conceitos. Vimos que o recorte que a antropologia costuma fazer, dentro da tradição funcionalista malinowskiana, de seu universo de observação pressupõe uma certa noção de totalidade que estaria contida nos limites físicos desse recorte. Ora, se a globalização do mundo toma essa construção da observação cada vez mais frágil do seu poder interpretativo, a própria noção de totalidade perderia seu sentido inicial. Assim, aprofunda-se a fragmentação da observação antropológica, perdem-se os conceitos que até então procuravam timidamente interromper a pulverização das interpretações circunstanciais de pequenos grupos. Torna-se, pois, mais agudo o problema do que deve ser finalmente explicado pela abordagem antropológica: a vida particular de uma comunidade da periferia, a sociedade brasileira, o mundo? A antropologia se debate, pois, com a contradição estrutural existente entre a riqueza de significações capturáveis através da observação de universos pulverizados e a impotência da interpretação que perdeu o horizonte da totalidade empírica ou teoricamente alcançável. Talvez a totalidade antropológica tivesse sido, num certo sentido, uma ilusão necessária. Mas, como tal, trouxe os seus frutos. Hoje ela se torna impotente, posto que a verossimilhança desta ilusão não pode mais ser alimentada e mantida como força propulsora da interpretação.

À guisa de conclusão, eu diria que, de modo paradoxal, ou aparentemente paradoxal, o movimento econômico e social de globalização da cultura se vê acompanhado de um movimento de igual força mas que caminha no sentido inverso, que faz ressurgir, agora na chave do político, reivindicações radicais de particularismos culturais e étnicos. As razões desse fenômeno são complexas e mereceriam uma análise mais detalhada que incorporasse a compreensão das razões da crise de soberania que ameaça os estados nacionais, da natureza do separatismo e das reivindicações das novas minorias. De qualquer maneira é importante notar que, no bojo do problema

da perda das referências nacionais, a importância da identidade, da cultura local e regional se repõe com uma atualidade sem precedentes. Portanto, se a antropologia se debatia com as dificuldades inerentes a uma abordagem planetária, a força dos movimentos particulares de reivindicação de identidade acaprou imediatamente a imaginação antropológica, que colocou rapidamente o tema no centro de sua reflexão.

No entanto, não se pode deixar de observar que, nessa enorme ficção simbólica que é a produção de identidades, a antropologia é parte interessante e interessada. Certamente, é na análise dos processos de produção de identidades que esta disciplina foi capaz de revelar seu aporte mais original, mas é também aí que ela revela seus limites, e – por que não? – sua dimensão ideológica ou ficcional. E isso porque, ao legitimar, ou até mesmo produzir as identidades que ela, sob a capa protetora da ciência, diz modestamente querer conhecer, ela se esconde e, na verdade, produz o fenômeno e a realidade que pretende conhecer.

Essa distância cada vez mais estreita entre a interpretação do objeto e a incorporação pelo objeto da descrição conceitual que dele se fez é, no meu entender, um dos dilemas mais difíceis que a ciência antropológica precisa enfrentar nos tempos atuais, se ela pretende não abrir mão de seu potencial explicativo para dissolver-se na ficção literária ou na ação mobilizadora das ideologias políticas.

BIBLIOGRAFIA

MONTEIRO, Paula & DELLA CAVA, Ralph. **E o verbo se faz imagem...** Petrópolis: Vozes, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tradição e modernidade da universidade brasileira.** São Paulo, nov., mimeo, 1990.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "Histórias Ameríndias". In: **Novos Estudos do Cebrap**, n.º 36, julho, 1993.

FORMAÇÃO OU EDUCAÇÃO: OS DILEMAS DOS ANTROPÓLOGOS PERANTE A GRADE CURRICULAR

Peter Fry

Universidade Federal do Rio de Janeiro/IFCS

Aceitei o gentil convite de Mariza Peirano para participar deste fórum por concordar com a importância de se colocar o ensino na pauta da Anpocs, que é por tradição o fórum para os resultados da pesquisa. A pesquisa e as publicações que dela resultam são a face pública e universal do nosso ofício, enquanto o ensino é a contraface mais ou menos privada e local. Os artigos e livros conferem prestígio na profissão e são os critérios principais de avaliação formal dos programas de pós-graduação. O ensino, sobretudo nos cursos de graduação, confere um prestígio mais caseiro, que emerge informalmente através de conversas de bar e de bastidores entre alunos e colegas de uma e outra geração. Por mais importância que tenha o ensino, ele é hierarquicamente inferior à pesquisa, como a mão esquerda à mão direita, como o feminino em relação ao masculino na divisão tradicional dos papéis de gênero (HERTZ, 1988).

Recentemente, os professores de Ciências Sociais têm sido confrontados com alguns dados perturbadores que indicam que os cursos de graduação nas Ciências Sociais, dos quais a Antropologia faz parte igualitária com a Sociologia e a Ciência Política, estão num processo de franco declínio na hierarquia das carreiras universitárias, atraindo cada vez menos candidatos e recrutando alunos oriundos de camadas sociais mais carentes e com notas mais baixas no exame vestibular. Ao mesmo tempo, os cursos das ciências do social que permitem o acesso às

profissões, e aos quais a Antropologia contribui modestamente com cursos introdutórios, sobretudo Psicologia e Comunicação Social, sobem na hierarquia. Os cursos de pós-graduação continuam com seu prestígio relativamente intocado. Estas revelações, se não criaram um drama social *stricto sensu*, estão pelo menos provocando uma discussão bastante interessante sobre o futuro do ensino nos cursos de graduação em Ciências Sociais e o ensino de Antropologia, revelando representações normalmente mais implícitas e “*taken for granted*” do que abertamente formuladas. Para um antropólogo, portanto, esta situação apresenta-se como um ponto de partida conveniente para uma reflexão sobre o ensino das Ciências Sociais em geral e a Antropologia em particular no Brasil contemporâneo.

1. O Drama da “Queda” dos Cursos de Ciências Sociais

Numa publicação recente, Nelson do Valle Silva demonstrou que, de 1979 a 1993, as Ciências Sociais na UFRJ despencaram do 19º lugar da hierarquia das carreiras universitárias para o 24º. No mesmo período, Comunicação Social subiu do 9º para o 8º. Direito, do 17º para o 9º; e Administração, do 13º para o 7º. A razão candidato/vaga no vestibular de 1993 para o curso de Ciências Sociais foi de apenas 1,78 em contraste com 11,65 para Direito e 14,90 para Comunicação Social. Como observa Nelson do Valle Silva, “os resultados do exame vestibular espelham a seletividade implícita nestas razões candidato/vaga: as carreiras com maior demanda relativa recrutam os estudantes com melhor desempenho” (SILVA, 1994: 3). Assim, por exemplo, as médias obtidas pelos candidatos classificados em Comunicação Social e em Ciências Sociais foram, respectivamente, 5,10 e 3,50 em Língua Portuguesa; 4,10, e 2,75 em História; e 2,28 e 1,59 em Matemática. Além disso, os alunos dos cursos de Ciências Sociais são de famílias mais pobres em relação às dos alunos dos cursos profissionais. “A impressão que emerge”, escreve Nelson do Valle Silva, “quando examinamos as informações sócio-culturais preenchidas pelos candidatos quando da

inscrição no vestibular, é que os classificados para o referido curso [Ciências Sociais] são recrutados entre jovens de famílias de recursos relativamente modestos quando comparados com os demais estudantes universitários” (SILVA, 1994: 6).

Estes dados refletem a situação mais geral do país, como mostra Schwartzman (SCHWARTZMAN, 1991), que, aliás, acrescenta um dado inferido, porém ainda mais perturbador: “Para quase todos os estudantes [de Ciências Sociais], trata-se de uma segunda escolha, imposta pela impossibilidade de conseguir a primeira, que seriam os cursos diurnos das profissões mais tradicionais” (SCHWARTZMAN, 1991: 56).

E, finalmente, as taxas de “evasão escolar” se revelam como sendo tão altas quanto as do sistema escolar como um todo. Em algumas disciplinas, chegam a 60 ou 70% os alunos que simplesmente nunca terminam seu curso (SILVA, 1993; SCHWARTZMAN, 1991).

As várias interpretações destas cifras revelam distintas maneiras de encarar o ofício do cientista social universitário. Elas podem ser posicionadas num *continuum* cujos pólos seriam caracterizados como “pessimistas” e “otimistas”. Para os primeiros, as cifras ocasionam a mais profunda depressão: a sensação de uma queda, no sentido bíblico, de uma carreira antes vista como das mais nobres. O ensino na graduação parece um jogar de pérolas... De certa forma, os pessimistas refletem um aspecto dos cursos de graduação que ainda não mencionei, o seu pouco prestígio em relação aos cursos de pós-graduação, dos quais são separados por arranjos institucionais que obedecem mais a uma lógica simbólica do que prática. São alocados em “coordenações” específicas e, em alguns casos, possuem até um corpo docente distinto. Enquanto os cursos de pós-graduação recebem recursos financeiros do governo federal de acordo com o número de alunos matriculados, os cursos de graduação dependem das imprevisíveis benesses da universidade. A lógica dos pessimistas é bem descrita por Schwartzman: “Chegando à universidade com escolarização deficiente, os estudantes se matriculam em instituições que pagam mal e não dão condições mínimas de trabalho aos

professores, ou nos departamentos mais problemáticos das universidades públicas. O clima de desmotivação que predomina nesses departamentos e escolas explica em boa parte por que, quando possível, os professores procuram se refugiar na pós-graduação” (SCHWARTZMAN, 1991: 57). O raciocínio dos pessimistas, então, conduz a uma postura de resignação, a um pouco interesse pelos cursos de graduação e a uma concentração de esforços na pesquisa e no ensino de pós-graduação, onde, argumenta-se, o trabalho produz um efeito social mais marcante, mantendo a disciplina atualizada e assegurando a produção de profissionais de alta qualidade.

Para os otimistas, os dados não justificam tamanho desespero. Em primeiro lugar, os otimistas colocam em questão a capacidade do vestibular de medir a capacidade intelectual ou aptidão para os estudos, argumentando que, como os testes de inteligência, eles são etnocêntricos, privilegiando os já privilegiados. Argumentam também que as diferenças das médias não são tão enormes assim e até acham razões de elogiar o sistema público de educação: “se as escolas fossem tão ruins como dizem, as diferenças entre as médias seriam bem maiores, dadas as desigualdades familiares tão grandes”. Eles reconhecem, mesmo assim, que os alunos dos cursos de Ciências Sociais possuem um capital social e cultural menor do que os dos cursos mais altos na hierarquia das carreiras.

Outros, a partir da experiência de dar aula para turmas dos cursos de melhor ou de pior classificação na hierarquia das carreiras, acreditam que a diferença entre os alunos dos diferentes cursos vai além de origem social e “cultural geral” (VELHO, 1991); sentem uma diferença de *ethos*. Dizem que os alunos das turmas das carreiras mais altas “são mais parecidos conosco na sua maneira de ver o mundo”, enquanto os das turmas das carreiras de mais baixo prestígio parecem “diferentes”, com mais dificuldade em relação ao pensamento abstrato, em sua capacidade de perceber os problemas postos e os caminhos da sua resolução. Um colega sugeriu que “os outros” precisavam de uma “conversão” do status do “outro” para “nós”, para poderem tirar proveito do curso.

O pensamento dos otimistas conduz a renovadas tentativas de melhorar os cursos de graduação, num esforço de produzir uma educação razoável para os alunos menos favorecidos. Os otimistas argumentam que a diversidade social e cultural, que é o resultado positivo de uma política de aumento do acesso e da equidade no processo de recrutamento às universidades públicas, se constitui num desafio instigante: como conjugar uma educação de boa qualidade para os alunos de baixa renda e ao mesmo tempo manter e aumentar a excelência da pesquisa? Além disso, argumentam que a diversidade social e cultural das turmas de graduação é em si um processo de relativização da vida social, tão caro à Antropologia.

Um dos mais expressivos exemplos do trabalho dos otimistas nos cursos de graduação em Ciências Sociais é o Laboratório de Pesquisa Social (LPS) do IFCS da UFRJ. Em 1986, um conjunto de professores, a maioria antropólogos, implantou o LPS para alunos de graduação poderem aprender ciência social, fazendo-o através da participação em pesquisas orientadas pelos seus professores e com bolsas de iniciação científica. Segundo Dados de Nelson do Valle Silva, a taxa de evasão foi reduzida de 63,3% para 37,4% nos últimos cinco anos (SILVA, 1994), e grande número dos alunos do Laboratório conseguiu entrar em cursos de pós-graduação. Ainda não existem dados sobre a inserção dos outros no mercado de trabalho mais em geral. Esta mudança é atribuída a um conjunto de fatores relacionados entre si: a experiência de pesquisa; o contato mais direto que o LPS proporciona entre professores e aluno; e a possibilidade de estudar em tempo integral. Eu acrescentaria ainda mais um fator: uma transferência, embora ainda pequena, da responsabilidade, pelo processo de ensino, dos professores para os próprios alunos.

Mas mesmo os entusiastas mais otimistas sofrem recaídas de pessimismo, sobretudo quando se dão conta da quantidade de trabalho que o LPS exige e os conseqüentes prejuízos que acarreta para a produção intelectual, o único critério para distribuição de prestígio e de poder no mundo acadêmico.

Isso tudo sugere que a experiência do LPS, uma brava iniciativa de reforma, revela, em última instância, as dificuldades de se tentar educar alunos autônomos e responsáveis no contexto de um sistema de graduação cujas premissas básicas apontam em sentido contrário. Operando nos pequenos interstícios da “grade curricular”, que continua exigindo milhares de horas em atividades formais na sala de aula e pelos seus compromissos de pesquisa, e dos alunos, cujo tempo livre deveria ser empregado em leituras associadas aos cursos. É talvez por aí que surge um certo “pesquisismo” tão deplorado por Renato Lessa (LESSA, 1991).

Para entender melhor essa situação e as opiniões dos otimistas e pessimistas, convém recuar para uma discussão sobre o ensino na graduação como um sistema cultural, para depois voltar especificamente à Antropologia e às Ciências Sociais.

2. Formação, Grade Curricular e o Aluno Genérico: uma Antropologia do Ensino de Graduação

O rito de passagem da graduação pressupõe que calouros reduzidos a um padrão comum, através de um rito de desagregação e degradação (o “trote”), entrem na universidade, onde, após ficarem no mínimo 2.050 horas em sala de aula, colhendo créditos segundo uma lógica que, embora clara para quem desenhou o currículo, não é tanto para quem é destinado, cheguem ao rito final de reagregação, a colação de grau.

Para relativizar o sistema em pauta, comparo-o com o sistema no qual vivi na Inglaterra na década de 60. Para se graduar na Universidade de Cambridge, o aluno precisava passar dois exames e comprovar residência na universidade, jantando um certo número de vezes no refeitório do seu colégio. Assistir às aulas formais era assunto de foro íntimo, e participar nos “tutoriais”, reuniões bi-semanais de pequenos grupos de aluno com um professor ou aluno de doutorado, aconselhável, porém não obrigatório. O sistema privilegiava a convivência, a comensalidade, a separação da sociedade envolvente e a

atividade voluntária do aluno como indivíduo autônomo. Não foram poucos que conseguiram notas altíssimas sem aparentar estudar nada, como não foram menos aqueles que assistiram às aulas religiosamente para galgar apenas um triste grau de terceira classe.

Relativo a este sistema de muito privilégio, já certamente ultrapassado e modernamente inviável, as características do sistema brasileiro contemporâneo ficam mais evidentes. Formar, segundo Aurélio Buarque de Hollanda, significa “[d]ar a forma natural a (alguma coisa); ter a forma de conceber; assemelhar-se a; constituir; fabricar; estabelecer; determinar; promover ou facilitar a formatura a; [...]” (BUARQUE DE HOLLANDA, 1969). Assim, a ênfase parece recair sobre a ação de uma força externa agindo sobre o aluno inerte que é obrigado a seguir um currículo formal, negociando a “grade curricular”. Formado, o aluno é credenciado como cidadão especial, como que um assimilado nos regimes coloniais portugueses e franceses, que galgava a cidadania metropolitana sabendo vestir, comer e falar como seu colonizador. Como assimilado, ele ganha acesso ao estamento mais prestigioso da sociedade, aos escalões mais altos da burocracia estatal, a determinadas profissões e aos aposentos mais luxuosos das cadeias.

Exagerando as características dos dois sistemas e construindo-os em tipos ideais, pode-se argumentar que um é calcado no valor indivíduo e o outro, no valor hierarquia, em termos Dumontianos. Assim, enquanto o primeiro sistema pressupõe um aluno responsável, com a liberdade de agir de acordo com sua própria vontade, o segundo pressupõe um aluno irresponsável que, despido de vontade própria de estudar, tem de ser coagido pela grade curricular. O primeiro sistema visa encorajar um indivíduo “educado”, livre para seguir a sua carreira ou vocação, enquanto o segundo vislumbra uma pessoa “formada”, assimilada ao estamento dos bacharéis.

Vejam algumas características correlatas do modelo hierárquico brasileiro. O currículo lembra um pouco a legislação em geral. É um conjunto de regras que é tão complexo e irrealista que, no seu afã de controlar o comportamento dos cidadãos

(neste caso, os alunos), produz os efeitos opostos: alunos e professores rebelam-se silenciosamente contra as regras para garantir o que é considerado efetivamente possível e resguardar um mínimo de autonomia pessoal. São tantas horas consumidas, que sobra pouco ou nenhum tempo para qualquer outra atividade significativa para aqueles que procuram assistir às aulas, ler as bibliografias e trabalhar fora para ganhar dinheiro para sobreviver¹. Não há quase nenhum incentivo (nem tempo, aliás) para atividades geridas pelos próprios alunos, a não ser os regulares movimentos de protesto, geralmente caracterizados por uma atitude em relação ao corpo docente semelhante ao “trabalho” perante o “capital”. E não sem razão – afinal, ao desenfatizar a “responsabilidade” dos estudantes no processo de “formação”, o sistema faz com que eles se vejam, como por assim dizer, “dominados” pelo corpo docente.

Como o mote do sistema é a formação de uma pessoa mais do que a educação de um indivíduo, tanto calouros como formandos são vistos como genéricos. Os calouros são supostamente dotados de uma série de conhecimentos e capacidades que teriam adquirido ao longo da sua escolarização, uma representação que os autores dos currículos têm de si mesmos na sua juventude, ou dos seus próprios filhos na atualidade. É por ameaçar esse pressuposto implícito, sem dúvida, que os dados de Nelson do Valle Silva tanto perturbam. Mas, sugiro, é a contradição entre a vontade de providenciar uma educação individualista por parte dos professores otimistas dentro de um sistema fundamentalmente hierárquico que leva a tamanha frustração e desentendimento. O futuro do LPS e de outras iniciativas de melhorar a eficácia dos cursos de graduação nas Ciências Sociais depende, então, de uma reforma na própria cultura da graduação.

3. Reforma Geral

Um *sine qua non* de qualquer reforma dos cursos de Ciências Sociais em geral, e a participação da Antropologia em particular, exigiria como primeiro passo uma etnografia

detalhada e detalhista na universidade para aprofundar um conhecimento do ponto de vista dos vários “nativos”: os alunos, os funcionários e os professores. Os dados “objetivos” não bastam por si só, nem a sua interpretação por alguns professores; precisa-se entender as representações dos vários atores envolvidos. Desta forma, a própria Antropologia poderia contribuir para encontrar soluções para o desafio tão claramente enunciado por Simon Schwartzman: “proporcionar a este meio milhão de estudantes [o número de estudantes matriculados em cursos na área das humanidades] uma educação minimamente adequada” (SCHWARTZMAN, 1991: 56).

O próprio Schwartzman propõe um repensar do conteúdo dos cursos e o oferecimento de materiais didáticos “adequados e orientados para a realidade brasileira e internacional contemporânea”; que os professores das disciplinas “básicas” façam “um investimento considerável para entender as necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos, assim como as características mais gerais dos cursos em que ensinam”, e a “incorporação dos temas dos cursos aplicados na agenda central de trabalho dos cientistas sociais mais capacitados, ampliando, assim, sua temática e seu envolvimento em temas considerados normalmente fora de sua especialidade” (SCHWARTZMAN, 1991: 57).

A análise do sistema cultural da graduação que já esbocei, embora parcial e preliminar, sugere algumas reformas radicais. Em primeiro lugar, parece fundamental equilibrar melhor a responsabilidade de alunos e professores na cultura do ensino superior. Isso implicaria uma redução dos aspectos mais coercitivos, matemáticos e formais do sistema de graduação, e sua substituição por atividades com uma participação mais ativa por parte dos estudantes. Essa opinião não decorre apenas de possíveis preferências minhas, mas da análise já feita das dificuldades enfrentadas na reforma parcial do LPS e da convicção de que o “indivíduo moderno” fica numa situação de “vantagem comparativa” perante os desafios da sociedade contemporânea, e, portanto, do mercado de trabalho tanto acadêmico quanto mais geral. Este mercado, cada vez mais

flexível, cobiça indivíduos com uma educação que os equipara com a capacidade de identificar problemas, de arregimentar informações relevantes e de propor soluções viáveis.

Em segundo lugar, acredito ser essencial, a partir da etnografia proposta, pensar formas de educação dos alunos do primeiro ano do curso de graduação capazes de encorajar a “conversão” dos alunos menos privilegiados para uma postura mais autônoma e responsável perante o processo de educação, além de ensinar “capacidades básicas”, como a leitura crítica e a escrita. Nas universidades dos Estados Unidos e África do Sul, países com “minorias” facilmente identificadas, há uma crescente experiência neste sentido que poderia ser-nos útil. O ensino da Antropologia poderia desempenhar um papel decisivo em tal empreendimento, buscando formas de relativizar a experiência pregressa dos alunos não apenas a partir de aulas formais e textos, como também através da provocação de uma verdadeira “etnografia coletiva” sobre a diversidade social e cultural dos próprios alunos, amparada por uma literatura relevante, jornais, filmes e teatro. Tal exercício teria a vantagem adicional de aumentar a “cultura geral” dos alunos (VELHO, 1991).

Em terceiro lugar, a etnografia proposta deveria provocar uma discussão sobre a inserção da Antropologia no ensino das Ciências Sociais e fora delas, indagando sobre as práticas atuais, mas, sobretudo, as representações que os próprios antropólogos têm de si e de sua disciplina. Afinal de contas, são eles, pessoas de carne e osso, com suas qualidades, defeitos, concordâncias e diferenças, que representam os recursos com os quais é possível construir uma Antropologia real e não apenas virtual ou ideal.

4. O Olhar Antropológico

Como preparação para esta comunicação, conversei com alguns colegas antropólogos (e comigo mesmo) sobre a sua visão da Antropologia no Brasil. Deste pequeno exercício, verifiquei a existência de um conjunto de representações dotadas de uma razoável coerência lógica interna. Um sub-

conjunto destas coincide com o diagnóstico da disciplina feita em 1991 por Mariza Peirano: “(a) a pesquisa de campo e a tradição teórica da antropologia se relacionam no dia-a-dia dos especialistas, (b) a pesquisa de campo, concebida como o encontro com o “outro” é constitutiva do conhecimento disciplinar, (c) a teoria antropológica se desenvolve colada no conhecimento etnográfico, (d) teoria e história da antropologia são inseparáveis” (PEIRANO, 1991: 48).

Além disso, porém, detectei um segundo sub-conjunto de representações que se forma em volta do que os antropólogos chamaram de um “olhar” e/ou “postura” antropológicos perante o mundo. Mesmo com as ressalvas rituais, reclamando a unidade das Ciências Sociais e a não nitidez das fronteiras entre as suas disciplinas constitutivas, as referências ao “olhar” e as suas características deixaram uma impressão de que os antropólogos se vêem como diferentes, possuidores de um *ethos* e de uma cosmologia próprios.

O “olhar” se caracteriza, sobretudo, por uma certa “distância” do mundo, distância esta vista como essencial para a relativização e desnaturalização do mundo social. Ao longo das conversas sobre esse “olhar” e suas virtudes quase místicas, fiquei com a sensação de que os antropólogos sofrem de uma ligeira sobrançaria em relação às demais Ciências Sociais, como que se a Antropologia as subsumisse. Alguns acusam os sociólogos e cientistas políticos de particularistas disfarçados de universalistas, produzindo uma teoria dita geral a partir da observação das sociedades ocidentais modernas às quais eles próprios pertencem. A Antropologia, argumentam os antropólogos, é universalista mesmo se muitas vezes parece particularista pela sua insistência no detalhe e pela situação específica das suas etnografias, além da busca dos “pontos de vista dos nativos”. Pautada no eterno dilema da universalidade da humanidade manifesta através de diferenças culturais particulares, a Antropologia é obrigada a um constante vai-e-vem do particular para o universal, na procura da teoria mais convincente.

Na prática de ensino atual na graduação, a Antropologia contribui uma terça parte, junto com a Sociologia e a Ciência

Política, aos cursos de Ciências Sociais. Em algumas universidades, o aluno pode se “especializar” numa ou duas destas três disciplinas, obtendo, em consonância com a lógica matemática da cultura da graduação, uma determinada porcentagem de créditos nas disciplinas escolhidas. A Antropologia também oferece disciplinas introdutórias a uma variedade de outros cursos de graduação, que na UFRJ incluem alguns dos cursos profissionalizantes na área das humanidades, como Comunicação Social, Pedagogia, Serviço Social e Psicologia, e também para um conjunto estranhamente heterogêneo de cursos como Odontologia, Geo-Física, Enfermagem e Educação Física. Dois desses cursos (Psicologia e Comunicação Social) ocupam posições altas na hierarquia das carreiras.

A distribuição da Antropologia pelos cursos de graduação, com a possível exceção da sua presença nos cursos de Ciências Sociais propriamente ditos, não parece obedecer a nenhuma lógica geral, mas antes a casuísmos históricos. Se não, como explicar sua presença na UFRJ na Odontologia e não na medicina, na Comunicação Social mas não na Administração ou no Direito? Além disso, os professores de Antropologia tendem a encarar as matérias oferecidas fora do âmbito das Ciências Sociais como um fardo, em vez de uma contribuição essencial e positiva. Assim, a atual distribuição do ensino da Antropologia é ilógica e ineficiente. A maior parte dos ensinamentos da Antropologia é dirigida para os alunos do curso de Ciências Sociais que queriam estar alhures. A outra parte é dirigida, um tanto perfunctoriamente, aos cursos profissionais.

Sem curso de graduação próprio, a Antropologia (a Ciência Política e a Sociologia também) depende dos cursos de pós-graduação para sua reprodução institucional. Muito prestigiosos na sua maioria, esses cursos recrutam bacharéis de quaisquer cursos de graduação, e não apenas aqueles com formação nas Ciências Sociais ou com habilitação em Antropologia. Desta forma, garantem o recrutamento de alunos já “convertidos” ao modo de vida intelectual. Mas, justamente pela heterogeneidade dos seus alunos, esses cursos de

assemelham, em muitos aspectos, ao que seriam cursos de graduação em Antropologia caso tais existissem, tentando cobrir em pouco tempo a “tradição” da disciplina.

5. O Futuro do Ensino na Antropologia

Em primeiro lugar, gostaria de reiterar que o papel mais significativo que a Antropologia poderia desempenhar na atual situação seria o de colocar o seu “olhar” na própria universidade e sobre si mesma. Uma descrição e análise antropológicas tirariam o debate do “etnocentrismo” atual, em que apenas alguns dos nativos, quatro dos quais neste fórum, têm voz.

Seguindo meu argumento até agora, qualquer mudança teria de levar em conta alguns fatores:

- a necessidade de promover maior responsabilidade e autonomia por parte dos alunos, incluindo uma redução dos aspectos mais matemáticos e formais da “grade curricular”;
- a existência de uma forte identidade antropológica e a vontade de mantê-la e reproduzi-la através do ensino e da pesquisa;
- a crença dos antropólogos na importância da disciplina para a análise das sociedades complexas modernas, bem como as populações “primitivas” nelas encapsuladas;
- a importância do olhar antropológico tanto para os cursos de Ciências Sociais quanto para outros cursos universitários;
- a manutenção dos recursos humanos e materiais atualmente disponíveis.

A partir desses pressupostos, termino apresentando esquematicamente duas direções de mudança que já circulam nos meios antropológicos.

I. Antropologia para a Antropologia na Pós-Graduação e para os outros na Graduação

Neste cenário, a disciplina plantaria a sua raiz profunda nos cursos de pós-graduação, onde zelaria pela “integridade” da disciplina como instituição. A Antropologia retirar-se-ia dos cursos de Ciências Sociais como parceiro igualitário, abrindo mão, inclusive, de oferecer habilitações em Antropologia em nível de graduação. Sua participação na graduação dependeria de uma negociação com os cursos da área das humanidades, as Ciências Sociais inclusive, e com outros cursos capazes de produzir bons argumentos para incluir disciplinas em Antropologia nos seus currículos. Neste cenário, o esforço da Antropologia na graduação seria disseminado pela universidade; na pós-graduação seria concentrado na formação de antropólogos especializados.

II. Uma Declaração de Independência

Neste cenário, a Antropologia retirar-se-ia do curso de graduação em Ciências Sociais, estabelecendo um curso de graduação em Antropologia. Este curso seria composto de atividades desenhadas para (a) a produção de antropólogos (ou seja, os alunos matriculados no curso) e para (b) subsidiar outros cursos de graduação que teriam negociada a participação da Antropologia nos seus currículos. Os alunos matriculados obviamente participariam das atividades promovidas pela Sociologia e pela Ciência Política, bem como de outras áreas de conhecimento.

Em ambos esses cenários, a divisão entre as atividades da pós-graduação e da graduação ficaria mais tênue. Alguns colegas, por exemplo, pensam que os alunos de pós-graduação poderiam ser formalmente incorporados ao ensino da graduação como Assistente de Ensino. Responsáveis pelo acompanhamento dos alunos através de seminários e de outras atividades, contribuiriam para aumentar a autonomia e responsabilidade estudantil e adquiririam uma prática de ensino necessária para sua formação como profissionais.

Também, em ambos os casos, a identidade antropológica específica seria mantida (e até fortalecida), mas a sua relevância para outras áreas do conhecimento seria reconhecida e instrumentalizada.

Não tenho preferência por qualquer um desses cenários. Talvez nenhum. Mas estou convencido de que a mudança é imperativa. Na Inglaterra, as universidades foram obrigadas a mudanças, muito a contragosto, pelo governo de Margaret Thatcher. Ainda há tempo para as universidades brasileiras tomarem a dianteira no processo de reforma antes que caia a espada de Democles.

Adendo de 2006 (dez anos depois)

Muito do que escrevi neste artigo representa o que penso ainda, mais de dez anos depois. A principal mudança se refere ao clima catastrófico que descrevi com respeito ao “despencar” dos cursos de ciências sociais na hierarquia das carreiras universitárias. Meus colegas imaginam que o curso de ciências sociais sofreu certa ascensão social. Não tendo tempo de pesquisar detalhadamente, vale, mesmo assim, notar que a razão candidato/vaga na UFRJ aumentou de 1,78 para 5,15 para Ciências Sociais, e de 14,9 para 18,76 para Comunicação Social entre 1993 e 2005. Esta razão diminuiu no curso de Direito de 11,46 para 10,9. As notas mínimas do vestibular em 2005 foram 36,57 para o curso de Ciências Sociais, 42,94 para o curso de Comunicação Social, e 44,57 para o curso de Direito. Dados de um *survey* realizado na UFRJ em 2005 revelam que os alunos do curso de graduação em Ciências Sociais se encontram no centro da hierarquia das carreiras medida pela razão candidato/vaga e pelas notas mínimas no vestibular.

Ao longo desses anos, houve tentativas de modificar a grade curricular no IFCS, no sentido de aproveitar a flexibilização possibilitada pela redução de exigências curriculares do Ministério de Educação. A proposta de reduzir

as horas de aula em favor de atividades de pesquisa bibliográfica e de campo esbarrou com a intransigente oposição de alunos influentes que enxergaram um complô para “satisfazer o mercado de trabalho” (como se os graduados em Ciências Sociais pudessem se prescindir dele) e de dilapidar o caráter supostamente crítico do curso de Ciências Sociais, excluindo determinados autores. Essas desconfianças refletem a continuidade de uma percepção de que o curso de Ciências Sociais deva ser enciclopédico e de que a “crítica” emane mais da grade curricular que do encorajamento e do exercício da autonomia intelectual de todos. Sugerem também que, do ponto de vista desses alunos, o curso de Ciências Sociais deva ser orientado apenas para aqueles alunos que desejam uma carreira universitária.

O que aconteceu também nos últimos dez anos foi a generalização de acesso à internet. O *survey* na UFRJ revelou que 94,3% dos alunos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas têm computador e que 90,0% dos alunos têm acesso à internet em casa – mais uma razão de incorporar a pesquisa bibliográfica na “grade”, sem falar do incremento possível de comunicação *por escrito* entre todos.

REFERÊNCIAS

BOMENY, H. & BIRMAN, P. (orgs). **As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1991.

HERTZ, R. “A preminência da mão direita”. *In: Religião e Sociedade*, 6 (trad. Alba Zaluar), 1988.

LESSA, R. “O ensino de ciências sociais: uma conjectura pessoal”. *In: BOMENY, H. & BIRMAN, P. (orgs). As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1991.

PEIRANO, M. “Os antropólogos e suas linhagens”. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 16, 1991 (pp. 43-50).

SCHWARTZMAN, S. "As ciências sociais nos anos 90". *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 16, 1991 (pp. 51-60).

SILVA, N. do V. "Algumas observações sobre a graduação em Ciências Sociais e o treinamento no Laboratório de Pesquisa Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais". *In: Série Estudos Ciências Sociais*, nº 4, Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1994.

VELHO, G. "Ciências Sociais e humanismo". *In: BOMENY, H. & BIRMAN, P. (orgs). As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1991.

UM PONTO DE VISTA SOBRE O ENSINO DA ANTROPOLOGIA¹

Mariza Peirano
Universidade de Brasília

Há várias maneiras de se ensinar uma disciplina como a antropologia; uma das mais ineficazes é por intermédio dos manuais que prometem contribuir para explicar a obra de um autor ou definir uma época, mas terminam por limitar a criatividade, dada sua natureza classificatória *a priori*. Divulgados e consumidos em larga escala, os manuais produzem nos alunos a falsa impressão de segurança e, nos professores, a ilusão da orientação segura e abalizada. Um cientista social torna-se um antropólogo ao longo de um processo de aprendizado e de descoberta que é, ao mesmo tempo, coletivo e individual, replicando as próprias características da disciplina: é coletivo na medida em que o cientista social se torna membro de uma comunidade de especialistas que partilha pressupostos teóricos e visões de mundo comuns; é individual porque o resultado desse processo permite ao antropólogo exercer sua sensibilidade de maneira a influir de forma incisiva no seu estilo como autor e na sua carreira como profissional.

Tal postura parte do pressuposto básico de que existe um vínculo íntimo entre teoria e pesquisa nas Ciências Sociais. No caso da antropologia, trata-se de defender a tese de que a pesquisa *etnográfica* é o meio pelo qual a teoria antropológica se desenvolve e se sofisticava quando desafia os conceitos estabelecidos pelo senso comum no confronto entre a teoria que o pesquisador leva para o campo e a observação da realidade

¹ Trabalho apresentado no Fórum "O ensino das Ciências Sociais", XVIII Reunião da Anpocs, 23-27 de novembro de 1994, Caxambu, Minas Gerais.

“nativa” com a qual se defronta. Há, portanto, algo de particular e de individual nesse processo, que Lévi-Strauss (1977) inicialmente identificou como a *dúvida antropológica*, aquela que resulta, na pesquisa de campo, dos duros golpes a que estão sujeitos nossas idéias e hábitos mais caros – e que, mais recentemente, T.N. Madan (1994: 159) reconheceu como aquele *sentido de surpresa* que ocorre na pesquisa – um olhar a própria sociedade com olhos de outros –, que faz com que o conhecimento antropológico surja mais do tipo de abordagem utilizada do que do grupo antropológico que o etnógrafo pesquisa.²

Se é assim, o que outras ciências sociais consideram como a diferença fundamental entre *pesquisa teórica* e *pesquisa empírica* é inconcebível na antropologia; as duas estão intimamente associadas tanto para o iniciante quanto para o etnógrafo consagrado. Tais características da disciplina não se adequam, portanto, a um tipo de transmissão que se prediz antecipadamente. Daí decorre que aqueles rótulos com que normalmente se definem autores, e que são fartamente utilizados nos manuais – como, por exemplo, o *funcionalismo*, *estrutural-funcionalismo*, *neo-evolucionismo*, *interpretativismo*, etc. –, do mesmo modo que todas as categorias totalizadoras, só simplificam e empobrecem o que é complexo, rico e enigmático. Neste contexto, aproveito para esclarecer alguns pontos em relação aos impasses da pesquisa e do ensino; à recuperação da história da disciplina; e, finalmente, aos questionamentos a que a antropologia vem sendo submetida nos últimos anos.

² Madan ressalta que uma ênfase excessiva na alteridade pode fazer dos pesquisadores verdadeiros objetos de estudo, e não sujeitos, e cita, além de Lévi-Strauss (1977), Dumont (1966) e Srinivas (1966). O crítico literário Aijaz Ahmad defende ponto de vista semelhante: “My own sense is that theory can correct itself only through self-correction, with reference, simultaneously, to the history of facts as well as to its own prehistory and present composition” (AHMAD, 1992: 287). No Brasil, esse “sentido surpresa” foi relatado por Moacir Palmeira quando mencionou como uma linha de pesquisa surgiu da perplexidade de ver um delegado sindical que, não muito tempo de ter defendido sua posse à mão armada, votou no próprio agressor (PALMEIRA, 1994).

I – Pesquisa de campo e ensino

No processo de consolidação das disciplinas acadêmicas, as reflexões sobre as práticas antecederam aquelas relativas à transmissão de conhecimentos e ao ensino propriamente dito. Foi assim também no desenvolvimento da antropologia: quase meio século separa o início das reflexões sobre pesquisa de campo daquelas a respeito do ensino da antropologia.

Desde o início deste século, estava claro que transmitir como se faz pesquisa de campo em antropologia era uma tarefa impossível. Rivers foi o antecessor de Malinowski nas suas observações didáticas – foi quem primeiro alertou para o perigo das categorias “civilizadas”, defendendo as nativas; indicou a importância da empatia e do domínio da língua nativa; mostrou a impossibilidade de regras predefinidas para as pesquisas, etc. Se Rivers foi subestimado pelas gerações seguintes, coube a seus sucessores o maior prejuízo: professores bem intencionados tanto quanto estudantes interessados aprenderam as lições de Rivers por meio de experiências do tipo ensaio e erro. Hoje sabemos que a pesquisa de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas presentes na disciplina, do contexto socio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram entre pesquisador e pesquisado no dia-a-dia da pesquisa. Mas houve época em que se pensou que bastava aprender a fazer censos, mapas, genealogias, coletar histórias de vida, anotar os “imponderáveis” em um diário, escrever os ritos e seguir à risca os manuais que – no velho estilo britânico dos *“Notes and Queries”* (para os quais o próprio Rivers colaborou) – pretendiam ajudar o etnógrafo a entender o mundo em que vivia o nativo. A ilusão de que era possível transmitir como fazer pesquisa de campo se esvaiu com a crítica à busca do nativo-exótico. Esse estado de coisas, hoje, não é mais causa de desesperança, mas uma realidade que se explora nos seus aspectos positivos e, não raro, torna-se o fio condutor da etnografia que resulta da pesquisa.

Na década de 50, teve início a reflexão mais sistemática sobre o ensino. Foi quando Evans-Pritchard teve a coragem de

insistir que a simples capacidade intelectual e a preparação técnica, por si sós, não bastavam para formar um bom antropólogo. Entre a arte e a ciência, Evans-Pritchard defendeu que a antropologia era mais arte, e propôs que a sociedade nativa deveria estar *dentro* do pesquisador e não apenas refletida no seu caderno de campo. Um dos precursores a aceitar que a personalidade e temperamento de um pesquisador deveriam se combinar à sua capacidade e à sua formação intelectual, Evans-Pritchard enfatizou a importância da sensibilidade e da imaginação do etnólogo para a pesquisa, assim como a habilidade literária para depois traduzir uma cultura estranha. Estas seriam as qualidades de um bom antropólogo. Como ele próprio sintetizou, “o antropólogo não é só o cotejador e o intérprete de fontes. É o criador delas” (1972: 144).

Ao longo do tempo e, à vezes, indiretamente, essas qualidades individuais acabam por se somar ao acervo da disciplina. Elas são incluídas na constante progressão da antropologia, processo que resulta do confronto que se dá entre os conhecimentos teóricos estabelecidos – que determinam, nas suas linhas gerais, os próprios interesses e linhas de investigação dos pesquisadores – e o universo imposto pela cultura que o pesquisador investiga. Daí decorre que diferentes etnógrafos, ao estudarem o mesmo problema, podem produzir distintas monografias, mas tal fato não afeta a credibilidade das descobertas, pois o efeito das idiosincrasias individuais tende, de um lado, a enriquecer o acervo da antropologia e, de outro, a corrigir-se no contexto maior da disciplina. Daí decorre também um outro fenômeno: o de que a história da Antropologia está intimamente vinculada tanto às obras quanto às trajetórias dos pesquisadores. Nesse contexto, embora tenham chamado de *informantes* seus principais colaboradores na pesquisa de campo, os antropólogos talvez tenham sido os únicos entre os cientistas sociais a render sistemática homenagem a eles.³

³ Como atestam os trabalhos de Victor Turner sobre o especialista Muchona, assim como o tema e título do livro de Vincent Crapanzano, *Tuhami*. Ver Turner (1967); Crapanzano (1980). Ver, também, Casagrande (1959) e Powdermaker (1966).

Esse ponto de vista geral contra o conformismo das definições e a favor das linhagens intelectuais não é novo: vários foram os cientistas sociais que o defenderam anteriormente de uma forma ou de outra; muitos são os que o seguem hoje, a questão central parece ser a de se privilegiar tanto o que o antropólogo faz quanto o que ele diz fazer, e procurar incluir o feito e o dito no contexto maior da cosmovisão humanística e teórica da disciplina como fenômeno social, cultural e histórico.

II – Ensino, exotismo e teoria

Ao focalizar a questão do ensino da antropologia, uma reflexão sobre os cursos introdutórios faz-se necessária. Talvez valha a pena nos perguntarmos como os estudantes aprendem antropologia e o que mais aprendem, ao ler monografias clássicas, além das informações sobre as brigas de galo em Bali, a importância do irmão da mãe nas tribos sul-africanas, o kula dos trobriandeses, os mitos Kwakiutl, a nomeação Sanumá, os espíritos tailandeses, o simbolismo do pangolim entre os Lele africanos, o canibalismo dos deuses Araweté.

Ensinar antropologia em cursos introdutórios não se restringe apenas a transmitir um acervo de informações sobre o exótico, caso no qual a antropologia não seria mais do que um grande armazenamento de informações, um dicionário de estranhas peculiaridades. Trata-se, mais, de ver aflorar no estudante a descoberta de que, através do exótico, existe uma outra alternativa, uma outra possibilidade além da que nos é dada. Ao aprender sobre mitos e ritos de povos estranhos, aprende-se, e apreende-se um *ethos* específico: de forma lenta, como se fosse o resultado de um processo de iniciação, o estudante passa a reconhecer a racionalidade do outro, o respeito à alteridade, o relativismo das sociedades e das ideologias, a ausência da distinção fundamental entre primitivos e modernos, a horizontalidade das práticas humanas, a afinidade entre a ciência e a magia, entre a magia e a religião, entre a religião e a ciência.

Da eterna procura do “ponto de vista nativo” à constatação de que a antropologia não é uma disciplina apenas fotográfica,

mas, sobretudo, artesanal, interpretativa e microscópica, que liga o particular mais minúsculo ao universal mais abrangente, dá-se início a um processo de desconstrução das categorias abstratas da nossa própria sociedade – a começar pelo que chamamos comumente de religião, filosofia, política, senso comum, etc. Os alunos chegam, assim, a vislumbrar que, no inventário das possibilidades humanas, o processo histórico do chamado mundo ocidental no qual vivemos talvez tenha sido, este sim, o mais exótico, porque aquele historicamente mais singular, único, recente e possivelmente o mais contraditório.

Se esse objetivo é alcançado, o curso introdutório foi bem-sucedido. Mas a realização de tal meta pode levar a um apelo ao exótico, de um lado, e à perplexidade do relativismo, de outro. É necessário, então, mostrar que, se o exotismo é a porta de entrada da antropologia, se o “primitivo” se constitui no objeto que historicamente a distinguiu das outras ciências humanas e a marcou como produto ocidental⁴, a antropologia não se restringe nem ao primitivo nem ao exótico. No entanto, embora eles não determinem a antropologia, constituem-se em objeto e ponto de vista da mesma e estão indelevelmente presentes nas raízes formadoras do pensamento antropológico.

Esse é o tipo de reflexão possível em níveis mais avançados de aprendizado. É então que, como fruto do trabalho de cada estudante e da leitura individual que cada um faz dos clássicos, se pode perceber como, justamente nessa disciplina aparentemente incerta, curiosamente predominam linhagens teóricas e mais se produzem recorrências históricas.

Os antropólogos tendem a reconhecer que partilham ancestrais e linhagens comuns, por intermédio dos quais iniciam os estudantes em qualquer parte do mundo: um curso de história e de teoria antropológica pode variar no que diz respeito ao período contemporâneo e às figuras locais mais significativas, mas há de se lerem os clássicos da teoria antropológica. Mais ainda, há de se sofrer o *impacto* que está reservado ao estudante no momento em que ele se defronta individualmente com as monografias produzidas pelos autores

⁴ Na década de 50, Evans-Pritchard ainda definia a antropologia como “o estudo das sociedades primitivas” (EVANS-PRITCHARD, 1972).

que o antecederam. Nesse processo complexo de transmissão, no qual o professor não ensina mas orienta, forma-se a base do novo antropólogo, que passa a ser tanto um leitor independente quanto virtual autor.

Daí, talvez, a origem de um fenômeno comum nos cursos de antropologia: é que, ao dominar a literatura, cada aluno elege, de acordo com suas inclinações pessoais, um certo elenco de autores como seus mentores, inserindo-se, assim, em determinada linhagem teórica. Esta não pode ser ensinada; ela deve ser intelectual e emocionalmente construída pelo antropólogo ao longo de sua carreira. Esta liberdade de filiação, assim como outras características individuais de personalidade, etc., é controlada pelo conhecimento teórico acumulado da disciplina.

Mas permanece a questão do relativismo. Como conceber uma disciplina que se define por uma abordagem que é *contextual*? Ou não será tudo relativo se as mentalidades são sempre lógicas e inquisitivas *dentro das premissas* da própria *cultura*?⁵ É aqui, então, que a atitude comparativa toma sua forma plena.

A comparação é, para o antropólogo, a alavanca que o faz ver a cultura alheia nos termos nativos e, ao mesmo tempo, coloca em perspectiva a eles e a nós. Este ponto de vista é partilhado por Evans-Pritchard e Louis Dumont: não é possível mover, de dentro, um objeto; é necessário em *fulcro externo*, e a comparação é este fulcro (DUMONT, 1977: 11). Para tal, contamos com a vantagem que nossa civilização oferece de conhecer outras civilizações e outras culturas e, portanto, de poder nos distanciar e nos ver com olhos de quem comparou. Mas a confrontação não apenas nos permite a distância e a perspectiva: ela também fornece a base para a realização do projeto ambicioso de uma teoria sociológica universalista. Se é verdade que a humanidade é uma só, então o que o pesquisador encontra em uma sociedade estará presente, sob o mesmo ou outro formato, em qualquer outra: "They may be conscious and

⁵ Cf. a conhecida expressão de Evans-Pritchard a respeito da lógica da bruxaria Zande (1978: 54).

differentiated, or non-conscious and undifferentiated, but they are there”⁶. Mais ainda: a comparação é o meio através do qual se une a experiência individual, microetnográfica ou histórica da pesquisa (bibliográfica ou de campo), com a tradição teórica de inspiração holista ou macrosociológica. Neste encontro radical entre as visões nativa e teórico-ocidental, o etnógrafo e a própria teoria sociológica são postos à prova.

Para o pesquisador, trata-se da prova individual: “Só aquele que se volta com humildade para a particularidade mais ínfima é que mantém aberta a rota do universal” (DUMONT, 1992: 52)⁷. É nesse momento que o antropólogo demonstra que a cultura nativa está verdadeiramente introjetada e não apenas registrada em suas anotações de campo. Já no nível teórico, trata-se da oportunidade de revisitar a teoria sociológica ocidental mediante o contraste oferecido pela teoria “nativa”. Esse procedimento fez com que, há muito, os antropólogos se posicionassem contra a simples generalização e estabelecessem a universalidade como meta, seguindo, assim, os passos do ideário sociológico ocidental⁸.

Isto posto, é necessário ressaltar que a antropologia não é uma ciência prospectiva. Mas o fato de ter nascido no momento da gênese da sociedade moderna implica conseqüências importantes: ao mesmo tempo em que é fruto de valores universalistas, a antropologia se propõe a resgatar a não modernidade nos aspectos ideológicos que foram negados na

⁶ “[...] I simply transcribe the idea of the unity of mankind if I say that, if ‘X’ has been identified in one society, all societies that do not have it must have something of the kind of ‘X’. In other terms, I shall hold at the same time that all ‘features’ or ‘elements’ are deeply altered by their position, and that the sum total of all the ‘features’ or ‘elements’ is constant in all societies. They may be conscious and differentiated, or non-conscious and undifferentiated, but they are there” (DUMONT, 1970: 164 – ênfase minha).

⁷ De outra vertente, Geertz afirma que o objetivo da antropologia “[...] is to draw large conclusions from small, but very densely textured facts; to support broad assertions about the role of culture in the constructions of collective life by engaging them exactly with complex specifics” (1973: 28).

⁸ Ver, por exemplo, as críticas de Leach ao projeto de Radcliffe-Brown: para superar a simples generalização, Leach (1961) propôs modelos topológicos. Já Dumont insistiu na comparação de sistemas ideológicos (cf. nota superior). Geertz propôs a interpretação (1973), mas sem abrir mão da etnografia – “all the essays [...] are ethnographically informed (or, God knows, misinformed) reflections or general topics” (1983: 5) – e da comparação (cf. seu “From the Native’s Point of View”, 1983: cap. 3).

nossa sociedade; apesar de ser vista dentro do ocidente intelectualizado como sendo ela própria altamente *exótica*, trata-se de um discurso que se desenvolveu *dentro e para* o mundo moderno. Isto é, a antropologia é parte integrante da sociedade moderna – ela nasce, na sua acepção mais ampla de sociologia, como reação aos ideais individualistas pós-revolucionários franceses – e sua emancipação só se dá, até hoje, de maneira restrita e com um esforço concentrado, via a comparação e o confronto teórico. A antropologia questiona o mundo moderno especialmente no seu secular etnocentrismo quando, na verdade, o que nos acontece “é apenas o pão e o fel comuns de nossa coletividade ou humanidade particular” (DUMONT, 1992: 54).

No contexto brasileiro, a vocação relativista e pretensamente renunciadora da antropologia confronta-se com o compromisso que o cientista tem com o grupo que escolhe estudar – geralmente um grupo diferente, um “outro”, para utilizar o jargão, mas que faz parte da sociedade nacional – e com o envolvimento social que caracteriza e define o intelectual no Brasil. Trata-se de uma combinação *sui generis* dos papéis de cientista e de cidadão quando ela é comparada, por exemplo, com a tradicional escolha do objeto de estudo fora das fronteiras nacionais. O problema é ético e político; não no sentido imediatista que freqüentemente floresce no meio acadêmico brasileiro, mas no sentido mais profundo que associa os ideais da antropologia com suas raízes no iluminismo e com grande visão de que uma ciência da sociedade e da história era possível⁹.

Já se disse que a antropologia olha dragões mas sem tentar domesticá-los, sem abominá-los e sem querer, tampouco, submergi-los nos tanques da teoria. Olhar os dragões apenas para admirá-los reativa ou esteticamente, ou para incluí-los no registro das possibilidades humanas, pode ser projeto de antropólogos de fina estirpe¹⁰. Mas, tendo visto outros mitos e

⁹ Ver Peirano (1992a: cap. 3 e 10).

¹⁰ Este projeto talvez tenha sido mais adequado para aqueles que, no século XIX, se autodenominavam, apropriadamente, “naturalistas”.

outros ritos e – por que não? – outros dragões, temos também visto outras concepções de sociedade, outras idéias de ciência, outros modelos explicativos, outras visões de mundo. Na versão javanesa, “outros campos, outros gafanhotos”¹¹.

É possível, assim, perceber um espaço próprio para se pensar o projeto de uma ciência secular e empírica que, nos dias de hoje, procure, por exemplo, modelos alternativos de modernidade. Se o Japão não virou Estados Unidos, se a política é comunalista na Índia, se a religião se mantém viva no Irã, se as nacionalidades se mostram cada vez mais potentes e se a Comunidade Européia enfrenta perplexa as diferenças entre seus países, isto tudo é prova de que a questão da modernidade não só ainda não se resolveu, como passa pela discussão da identidade cultural, quer em seus aspectos políticos, históricos e sociais, quer nos seus regionalismos nacionais, supra ou extranacionais. Este é, talvez, um projeto que para nós se mostra mais congenial, já que fornece a perspectiva de combinar, ao mesmo tempo, a tradição intelectual brasileira com o melhor da herança sociológica e holista da antropologia.

Para tal, no entanto, há de se procurarem os dragões. Se a pesquisa de campo traz a insegurança intrínseca do desnudamento, refugiar-se nas entrevistas, nas pesquisas-relâmpago, nos questionários aplicados por auxiliares, na metodologia como camisa-de-força, enfim, pode apenas reforçar nossa tendência já naturalizada para a especulação introspectiva, criativa por certo, mas que deixa de lado o choque mais aterrador e, no entanto, mais rico do encontro com a alteridade¹². Dragões, é só procurá-los, mas os reconhecemos melhor se os encontramos primeiro fora do nosso quintal.

O equivalente pode ser dito do ensino: nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando, o máximo possível, bibliografia crítica, comentários, interpretações e, sobretudo, os manuais e classificações *a posteriori* que tornam o desenvolvimento da disciplina mais

¹¹ Os dragões, os campos e os gafanhotos são de Geertz (1984).

¹² Décadas atrás, Mário de Andrade já reconhecia essa necessidade, que procurou solucionar por meio de suas famosas “viagens etnográficas” (ver Andrade, 1983). Estas foram realizadas apenas uma década depois de Malinowski ter-se aventurado nos mares da Melanésia.

simples, menos complexo e também menos criativo. Os escritores sabem o mal que o ensino escolar pode produzir: existe uma inversão de valores segundo a qual a bibliografias críticas, os comentários e as interpretações são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (CALVINO, 1993)¹³. A leitura por meio de um intérprete, por melhor que este seja, de uma classificação extremamente sofisticada, ou da mais refinada das matrizes, impede o confronto direto do leitor com o autor, elimina o impacto deste sobre aquele, retarda o processo através do qual um autor se torna um clássico inspirador ou um opositor para o iniciante e, em última instância, é injusta com todos, leitores e autores. Ler os clássicos em primeira mão é, portanto, a solução otimista para o diagnóstico cético de Virginia Woolf: “But why teach English?... all one can do is to herd books into groups, and then these submissive young, who are far too frightened and callow to have a bone in their backs, swallow it down; and tie it up; and thus we get English Literature into A B C; one, two, three. And lose all sense of what it is about”¹⁴.

III – Histórias teóricas e historiografias

Afastados os manuais e os rótulos simplificadores (funcionalismo, funcional-estruturalismo, interpretativismo, etc.)¹⁵, algumas idéias básicas que decorrem desse ponto de vista podem ser agora sumariadas:

1 – a prática antropológica manifesta-se, em sua forma exemplar, no que os antropólogos produzem, isto é, nas monografias; estas representam a produção mais significativa da antropologia porque socialmente relevante¹⁶;

¹³ No mesmo espírito, ver Peirano (1992a: cap. 6).

¹⁴ Apud Bell (1972: 173). Trecho da carta escrita por Virginia Woolf para o sobrinho Julian Bell em 1º de dezembro de 1935.

¹⁵ Para textos densos que fazem uso das classificações mencionadas exceções à regra, portanto, ver Trajano Filho (1992); Viveiros de Castro (no prelo).

¹⁶ Este ponto expande a sugestão de Geertz (1973: cap. 1) de que os antropólogos devem ser avaliados por sua prática, isto é, pela pesquisa de campo que realizam.

2 – nem tudo o que se faz em nome da disciplina é antropologia; nem toda antropologia é, por definição, boa antropologia¹⁷;

3 – a boa reflexão antropológica deve levar em conta as discussões contemporâneas, ao mesmo tempo em que retoma os temas clássicos para lhes oferecer novas soluções;

4 – os manuais, assim como as classificações, rótulos, matrizes, representam, por sua natureza conservadora¹⁸, um desfavor ao ensino da antropologia e à formação do pesquisador;

5 – na antropologia, a história da disciplina é, ao mesmo tempo, história e teoria. Isto é, o ensino se faz melhor por meio das leituras clássicas, processo que informa o estudante das questões teóricas, metodológicas e etnográficas. Daí decorre que:

6 – se a antropologia está sempre em construção, cada monografia, como a expressão mais significativa da disciplina, é sempre artesanal e, conseqüentemente, incompleta¹⁹.

O *métier* do antropólogo consiste em um eterno recomeçar que resulta, em qualquer circunstância, em produtos temporários e parciais. Cada geração reinventa a antropologia; cada antropólogo repensa a disciplina (LEACH, 1961; DAMATTA, 1981). Em outras palavras, a história da antropologia não é, para o antropólogo, apenas um passado perdido ou ultrapassado, mas a inspiração para solucionar os *problemas* presentes, porque estes já foram enfrentados antes e, possivelmente, nem todas as soluções devidamente aproveitadas. (Um exemplo contemporâneo é a redescoberta

¹⁷ É preciso discernir a mediocridade de trabalhos individuais e o poder analítico das disciplinas. Por exemplo, uma análise do Congresso Nacional com o instrumental mais clássico da antropologia pode produzir excelentes *insights*, seja sobre a idéia de “decoro parlamentar” e, conseqüentemente, sobre valores políticos dominantes no Brasil, seja sobre os padrões de corrupção socialmente legítimos. Ver as teses de doutorado de Carla Costa Teixeira (UnB) e Marcos Otávio Bezerra (MN/UFRJ).

¹⁸ Ver Stocking Jr. (1968: cap. 1) para a idéia de uma historiografia “*whiggish*”. Adam Kuper propõe que a história da antropologia “may rather refocus the present itself, obliging us to see current views in a fresh, often unexpected, even disturbing perspective” (1991: 129). Infelizmente, esta interessante proposta não é desenvolvida no artigo em que é formulada.

¹⁹ Ver Peirano, 1993; 1994.

de Malinowski como um dos precursores da moderna teoria lingüística, o que teria sido impossível se ele tivesse sido definitivamente rotulado na ultrapassada categoria de *funcionalista*). Mas, se a antropologia é este retorno, pode assumir várias características. Uma delas é especialmente importante nesse contexto em decorrência da relação que venho procurando estabelecer entre a prática etnográfica e a teoria, de um lado, e a delicada questão do ensino da antropologia, de outro.

a) A idéia de uma história teórica

Escolho a expressão *história-teórica* para designar um elenco de autores e de monografias que se transforma, em determinado contexto, em uma linhagem socialmente consagrada da disciplina. Isto é, a história teórica pode assumir formas variadas, mas sua presença constante é elemento essencial da cosmovisão do antropólogo. Empiricamente, ela se traduz como uma reinvenção disciplinar, resultado do encontro entre teoria acumulada e dados etnográficos novos que são vistos, pelos antropólogos-praticantes, como a *história teoricamente significativa*.

A centralidade de história teórica pode ser observada em várias circunstâncias da vida acadêmica: na bibliografia citada pelo autor de um artigo, nas referências implícitas a uma determinada conferência, nos mentores intelectuais de um antropólogo em particular. Como criação cultural, a história-teórica da disciplina seleciona, ou “pinça”, um certo tema, abordagem ou autor como significativos em determinado momento e lugar. Trata-se de um fenômeno que, tal como na visão clássica de Marcel Mauss a respeito da magia, legitima uma dada vertente dentro do panteão de antecessores disciplinares. Embora os mecanismos sociológicos que, em um contexto específico, definem uma história-teórica mereçam análise à parte, desejo ressaltar, como primeiro ponto, que esse fenômeno, *interno* à prática disciplinar, faz com que os recortes realizados tanto possam ser temáticos como cronológicos, mas terão sempre como objetivo torná-los *legítimos*. Tal legitimidade normalmente se atinge pela via tradicional, isto é, por intermédio

de debates com autores contemporâneos ou por meio da interlocução com antecessores clássicos ou redescobertos. Uma característica fundamental dos debates antropológicos, contudo, é que eles não se resolvem pela eliminação de uma das facções em disputa, mas geralmente pela incorporação de todos os oponentes no momento seguinte²⁰.

A *história teórica* aparece, de forma clara, no processo de transmissão da disciplina. É quando, nos diversos programas de cursos de história/teoria da antropologia, mais ressaltam as diferentes maneiras de se conceberem as conquistas teóricas e os conhecimentos etnográficos deste século, desde que se reconheceu socialmente a antropologia como disciplina. Uma determinada *história teórica* explica, portanto, por que a leitura de alguns predecessores é considerada indispensável, mas não a de outros, criando uma hierarquia de autores.

Um segundo ponto a se destacar é que, na prática disciplinar da antropologia, os autores consagrados são geralmente pesquisadores que contribuíram, com suas descobertas etnográficas, para o refinamento teórico da disciplina. O tipo de história teórica corrente na antropologia é, portanto, fundamentalmente distinto do de outras linhagens das ciências sociais, como os de sociologia e da ciência política²¹. Uma concepção da história teórica antropológica faz, por exemplo, com que uma disciplina de teoria e história inicie uma viagem ao passado por Tylor, Morgan, Foustel de Coulanges, para depois confrontar Marx, Weber e Durkheim e, após um sobrevôo pelos antropólogos ingleses do meio do século, chegar finalmente a Lévi-Strauss, Dumont e Geertz²². Outras construções podem contemplar uma listagem cronológica de um determinado número de monografias clássicas; ou, ainda, incluir autores norte-americanos, como a escola de Franz Boas ou a tradição lingüística de Whorf e Sapir; e até sagrados (como

²⁰ Ver Peirano, 1991; 1992a: cap. 9.

²¹ Na sociologia, os três autores clássicos Durkheim, Marx e Weber ainda fornecem os parâmetros básicos do ensino. Na ciência política, Grynspan (1994) mostra como Gaetano Mosca e Vilfredo Pareto representam os pais fundadores de uma linhagem de "comentadores", especialmente no caso norte-americano.

²² Estou lançando mão, de forma relativamente livre, dos dados da análise de Viveiros de Castro (1993b) sobre os cursos de "Teoria Antropológica 1" do Museu Nacional/UFRJ.

Gregory Bateson e Marucie Leenhardt). Alguns antropólogos *menos* clássicos podem também merecer lugar de destaque, como é o caso de Robert Redfield com seus estudos de comunidade, por exemplo²³.

Nesse contexto, pelo menos dois aspectos curiosos estão presentes no processo de apropriação dos autores: de um lado, antecessores injustiçados, esquecidos ou relegados podem, em princípio, ser lembrados e recuperados. O caso de Gregory Bateson exemplifica essa situação. Esquecido dos anos 30 à década de 80, Bateson foi recuperado por um grupo de antropólogos norte-americanos que, de forma inesperada, posteriormente optou por voltar a criticá-lo em nome das realizações que ele teria tido condições de produzir, mas não o fez (MARCUS & CUSHMAN, 1982; MARCUS, 1985).

Mas existem também as aprovações valorativas de autores clássicos, tornados heróis ou vilões de determinadas vertentes. Duas apropriações contemporâneas de Evans-Pritchard ilustram esse caso: para Louis Dumont, Evans-Pritchard constitui o elo fundamental da sua linhagem teórica. Por meio dos estudos sobre os Azande, Nuer e beduínos de Cirenaica, Evans-Pritchard introduziu a noção de hierarquia, na qual dominavam os dualismos; enfatizou o contexto e adotou uma abordagem dinâmica nos modelos teóricos; além de conceber os sistemas conceituais como estruturas abertas. Evans-Pritchard teria, portanto, antecipado o melhor do estruturalismo via etnografia (DUMONT, 1980: cap.1). Já para Clifford Geertz (1988: 49), Evans-Pritchard é também um clássico, mas um clássico às avessas: dono de um estilo fascinante, *maddening brilliant*, suas monografias não fazem mais do que repetir incessantemente o mesmo processo: o reconhecimento de que algo de nossa cultura falta em outra sociedade²⁴ e a conclusão final de que

²³ No Brasil, uma tendência recente em alguns Programas (a meu ver, precoce para o estudante) é a inclusão de filósofos em voga (Foucault, Derrida, etc.) ou da crítica desconstrutiva da teoria da antropologia (George Marcus, James Clifford e outros). Esta inclusão se faz, muitas vezes, em detrimento de um curso básico sobre organização social e parentesco, pilar constitutivo da antropologia. Entre os programas de pós-graduação no Brasil, apenas o da Universidade de Brasília mantém essa obrigatoriedade.

²⁴ Entre os Azande, a distinção entre causalção natural e moral; entre os Nuer, nossa estrutura de lei estatal e controle da violência; em *Nuer religion*, nossos dogmas, liturgia, sacramentos, cultos e mitologia (GEERTZ, 1988: 69).

sempre haverá uma alternativa para substituir essa ausência²⁵. Para Geertz, portanto, o sucesso de Evans-Pritchard deve-se a um tipo de contrato narrativo entre autor e audiência, que faz com que pequenos sinais traduzam grandes mensagens, caracterizando a escrita etnográfica colonialista. Dessa maneira, Dumont faz de Evans-Pritchard herói fundador; Geertz, exemplo a ser evitado.

Em suma: apesar das variações inevitáveis no ensino teórico da antropologia, permanece o foco central em alguns autores tidos como verdadeiramente *clássicos*, núcleo que embasa a cosmologia partilhada dos antropólogos. Trata-se de linhagens reconhecidas, por assim dizer, histórias teóricas legitimadas, constituídas por seqüências de etnógrafos-teóricos e suas obras. Essas características não apenas servem como meios heurísticos de transmissão da disciplina, mas são também elementos fundamentais da própria cosmologia dos seus praticantes. Ensino, teoria e etnografia, assim, conjugam-se, conformando um mundo povoado de variados povos e tempos dos Sanusi de Cirenaica do século XIX aos contemporâneos Tshidi da África do Sul, passando pelos Pigmeus da floresta Ituri dos anos 60²⁶.

b) Outras perspectivas

A história teórica é uma construção *interna* à disciplina. De uma perspectiva mais externa, a recuperação do passado da antropologia pode ser objeto de outras abordagens que se pautam por objetivos diferentes dos da *história teórica*. Isto é, para um pesquisador-etnógrafo, a história da antropologia tem implicações diferentes daquelas próprias para um historiador, por exemplo.

Um exercício que procurou desenvolver uma *arqueologia* da antropologia é o ensaio de Bernard McGrane (1989), que teve como objetivo reconstruir, do século XVI ao início do século XX, a história das diferentes concepções européias de “culturas

²⁵ Por exemplo, bruxaria, organização segmentária, ou uma imagem modal da divindade.

²⁶ Os Sanusi são de Evans-Pritchard (1949); os Tshidi, dos Comaroff (1986) e os Pigmeus, de Turnbull (1962).

alienígenas”. Esse pequeno mas instigante estudo demonstra como as visões de mundo dos séculos anteriores ao XIX não favoreceram a elaboração de um conhecimento sistemático e disciplinar da alteridade, fato que se consumou apenas no horizonte histórico das novas concepções de tempo e espaço do Iluminismo.

Tratando da disciplina já estabelecida, uma reconstrução histórica ensaística foi produzida por Adam Kuper (1973), em texto que se aproxima a uma *história teórica* na seleção dos autores britânicos de que se trata. Essa visão positiva dos fundadores encontra seu contraponto no livro mais recente de Clifford Geertz (1988), que reúne, sob a aparência de uma história teórica, ensaios sobre os “clássicos” Lévi-Strauss, Evans-Pritchard, Malinowski e Ruth Benedict. Devido ao seu tom de denúncia, irreverência e sofisticada ironia em relação à elaboração e ao consumo da produção antropológica – o que leva Geertz a tomar várias liberdades históricas –, os ensaios devem destinar-se, de preferência, aos iniciados (ver PEIRANO, 1992a: cap.6). Também *whiggish*, em sua concepção, é a reconstrução histórica apresentada por Marshall Sahlins (1976), cujo objetivo louvável foi o de defender a abordagem cultural da explicação simplista da razão prática, mas que resultou, nesse processo, em avaliações muitas vezes injustas²⁷.

No Brasil, uma *antropologia* (ou sociologia) da antropologia tem sido desenvolvida dentro de uma perspectiva que procura examinar em que medida a própria disciplina é histórica e culturalmente informada (PEIRANO, 1981, 1992a; LEITE LOPES, s.d.; MICELLI, 1989; NEIBURK, 1993²⁸). Ainda no Brasil, outra abordagem recente procura lançar um olhar *etnológico* sobre a antropologia mediante a análise de um determinado autor, tarefa que foi realizada por Goldman (1994) a respeito de Lévi-Bruhl. As experiências de se desenvolver uma *etnografia* da ciência formam hoje uma linha de pesquisa (CARDOSO DE

²⁷ Os exemplos de Geertz e Sahlins mostram o quanto é tênue a distinção entre história teórica e historiografia e, inclusive, como a primeira pode se apresentar como a segunda para obter maior legitimidade.

²⁸ Interessante notar que essa linha de estudos tem como referência autores franceses: no primeiro caso, o interlocutor é Louis Dumont; já os demais têm como inspiração as idéias de Pierre Bourdieu.

OLIVEIRA, 1988), que foi precedida por análises das relações entre as ciências sociais e os processos sociais mais abrangentes (VELHO, 1983). Já propostas que têm como objetivo uma visão historiográfica mais bem definida estiveram presentes na última década em Melatti (1984a, 1984b) e Corrêa (1982, 1987).

A historiografia da antropologia certamente tem em George Stocking Jr. o *doyen* desta área de estudos²⁹. Nunca serão demais ou supérfluos os novos dados fornecidos pela história da antropologia, mas aqui é preciso estar alerta para a diferença que existe entre *descobertas históricas* e *teoria antropológica*. A visão dos antropólogos da sua prática cotidiana faz com que o desenvolvimento histórico da disciplina seja recuperado como uma possível história teórica, que é distinta, na sua armação e conseqüências, de uma historiografia. Este é um ponto crucial³⁰. Por exemplo, trazer à tona a correspondência de Radcliffe-Brown e Margaret Mead sugere uma interação teórica significativa dos dois autores, mas não elimina (por enquanto) a distinção clara que os antropólogos britânicos têm insistido em manter entre eles e a chamada “escola de cultura e personalidade”³¹. Essa diferenciação faz parte de uma vertente da *história teórica*, o que significa que a historiografia pode fornecer subsídios para esse tipo de preocupação, mas história teórica e historiografia não são coincidentes em suas configurações e tampouco partilham os mesmos objetivos.

Recentemente, uma nova possibilidade abriu-se para os estudiosos da disciplina. Ela se inspira no regate sociológico da noção de “gênio” desenvolvido por Norbert Elias a respeito da carreira de Mozart: o jovem compositor foi membro da sociedade de corte, mas viveu a transição para a consolidação do tipo burguês de música, transição histórica que favoreceu aspectos trágicos de sua vida pessoal (ELIAS, 1991)³². Essa

²⁹ Ver, especialmente, a série “History of Anthropology”, editada por Stocking Jr. e publicada pela University of Wisconsin Press.

³⁰ Adam Kuper (1991) não reconhece esse ponto e insiste em estabelecer, *ao mesmo tempo*, uma história que sirva tanto a antropólogos quanto a historiadores.

³¹ Ver, por exemplo, notas recentes de Stocking Jr. (1993) sobre a troca de cartas entre Margareth Mead e Radcliffe-Brown.

³² Agradeço a José Sérgio Leite Lopes a indicação desse texto, que, por sua vez, lhe serviu de inspiração para a análise da trajetória de Garrincha (LEITE LOPES & MARESCA, 1992).

perspectiva, que vincula a trajetória artística ou intelectual do indivíduo à configuração social da época, pode vir a ser útil para uma análise da história da antropologia³³ e talvez explique, de imediato, por que *The Nuer* obteve o reconhecimento de um clássico e as demais monografias da trilogia Nuer foram relegadas a um segundo plano³⁴. Embora *Nuer religion* avance nas questões complexas da análise da religião, este avanço não foi socialmente reconhecido no contexto da afirmação e legitimidade do estruturalismo lévi-straussiano na década de 50. Assim, o livro de Evans-Pritchard, com suas nuances analíticas e metáforas poderosas, não recebeu o devido reconhecimento e é desconhecido de muitos antropólogos contemporâneos³⁵.

Finalmente, em matéria de recuperação histórica, deve-se dar especial atenção aos relatos que a geração nascida nos anos 20 vem produzindo ao longo da última década, depoimentos pessoais que se transformam em dados históricos e etnográficos. Penso, especialmente, nos relatos autobiográficos de Meyer Fortes (1983), Raymond Firth (1975, 1983), Jack Goody (1991), Edmund Leach (1989-90), Clifford Geertz (cf. Handler 1991) e Louis Dumont (cf. Galey 1982) sobre suas trajetórias individuais e institucionais, que são hoje preciosos depoimentos *nativos*³⁶.

IV – No Brasil e alhures

No Brasil e em outras partes do mundo, a antropologia como disciplina vem sendo questionada tanto pelos especialistas intradisciplinares quanto por outros cientistas

³³ O estudo de Grynspan (1994) sobre Mosca & Pareto segue, a meu ver, essa abordagem, embora o autor reconheça a fonte de sua inspiração em Pierre Bourdieu.

³⁴ A trilogia compõe-se dos livros: *The Nuer* (1940); *Kinship and marriage among the Nuer* (1951) e *Nuer religion* (1956).

³⁵ Da mesma maneira, os escritos etnográficos de Radcliffe-Brown sobre os andamaneses não puderam competir com *The Argonauts*, mas Malinowski perdeu para Radcliffe-Brown na tentativa de elaborar uma ciência natural da sociedade, cf. o póstumo *A Scientific Theory of Culture*, de 1944.

³⁶ Ver, também, o livro editado por Borofsky que contém, para cada autor, uma seção intitulada "Intellectual roots". No Brasil, os "memoriais" hoje exigidos dos candidatos a vagas em concursos públicos nas universidades representam fonte interessante sobre as trajetórias intelectuais dos cientistas sociais que se formaram depois dos anos 60.

sociais. No Brasil, desde a década de 60, a principal objeção que se faz à antropologia é a de que ela representa um desalento no esforço teórico das ciências sociais e que, portanto, deve empenhar-se no aprimoramento de seus critérios de cientificidade. Analogicamente menos exigente que a sociologia, a antropologia produzida, com sua ênfase empírica, um certo abandono do rigor necessário ao campo das ciências sociais. Esse foi o tom da queixa que Florestan Fernandes fez aos antropólogos na conferência pronunciada em reunião da Associação Brasileira de Antropologia em 1961, e, hoje, no momento em que a disciplina se torna mais conhecida e influente, é uma questão que muitos cientistas sociais continuam propondo para discussão (FERNANDES, 1961; REIS, 1993).

No exterior, a questão não se coloca exatamente no contexto das ciências sociais como um todo – inclusive porque a própria designação de *ciências sociais* é, muitas vezes, problemática –, mas no quadro de discussão de um futuro para a antropologia em um mundo pós-moderno fragmentado (WEINER & PEACOCK, 1993). Os problemas considerados relevantes dizem respeito à autoridade do texto etnográfico, aos pressupostos coloniais da antropologia, à etnografia como prática acadêmica, às implicações políticas da antropologia. Apenas de forma remota a influência da antropologia sobre outras disciplinas é levantada – como acontece de forma predominante no Brasil –, mesmo assim no contexto das dúvidas sobre a unidade ou fragmentação da antropologia como conhecimento acadêmico.

O questionamento da antropologia é, então, geral, mas com implicações diversas: no Brasil a discussão desenvolve-se dentro da área do conhecimento institucional das *ciências sociais*. No exterior (principalmente nos Estados Unidos), a questão nasce nos departamentos de antropologia e de seus concorrentes centros de *cultural studies*, colocando em disputa a sobrevivência disciplinar, de um lado, e a legitimação dos “*blurred genres*”, de outro. (No âmbito de uma tradição, no entanto, os problemas norte-americanos freqüentam nossas mentes e nossos congressos; cf. MARCUS, 1991).

Aqui vale a pena lembrar que a antropologia e a sociologia têm, na consciência contemporânea, as mesmas raízes sociais e teóricas no mundo ocidental; que diferenças institucionais não implicam, necessariamente, oposições intelectuais; que o debate vale mais quando o objetivo geral é somar; e, finalmente, que no Brasil a gênese da reflexão sociológica como o estudo das “ciências sociais” (e que ainda perdura nos nossos cursos de graduação, nos institutos a que pertencemos e nas associações como a ANPOCS) deve favorecer a proximidade intelectual, senão a acadêmica. Se o estudo das relações raciais, realizado por Florestan Fernandes – da USP – serviu de base para a antropologia da fricção interétnica na década de 60, hoje podemos buscar em Oracy Nogueira – da Escola Livre & de Chicago – a inspiração para as análises de preconceito racial. Mas talvez, quem sabe, a constante procura do diálogo e as dificuldades de intercâmbio que vivenciamos não sejam exatamente os reflexos tardios da experiência na qual fomos todos gerados?

BIBLIOGRAFIA

AHMAD, Aijaz. “There worlds theory: end os a debate”. In: AHMAD, A. **In theory. Classes, nations, literature**. London: Verso, 1992.

ANDRADE, Mário de. **A lição do amigo**. Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.

BELL, Quentin. **Virgínia Woolf**. A biography. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

BOROFSKY, Robert (org.). **Assessing Cultural Anthropology**. New York: McGraw-Hill, 1994.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1988.

CASAGRANDE, J. **In the company of men**. New York: Harper Bros, 1959.

COMAROFF, John & COMAROFF, Jean. "Christianity and colonialism in South Africa". In: **American Ethnologist**, vol. 13, n.º 1: 1986 (pp. 1-22).

CORRÊA, Mariza. **A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. Mimeo. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1982.

_____. **História da antropologia no Brasil**. Testemunhos: Emilio Willems e Donald Pierson. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

CRAPANZANO, Vicent. **Tuhami. Portrait of a Moroccan**. Chicago: The Chicago University Press, 1980.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**. Uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

DIAS DUARTE, Luiz Fernando. "Formação e ensino na antropologia social: os dilemas da universalização romântica". Trabalho apresentado no Fórum "O Ensino das Ciências Sociais", **XVIII Encontro Anual da Anpocs**, 23-27 de novembro de 1994, Caxambu.

DUMONT, Louis. "A fundamental problem in the sociology of caste". In: **Contributions to Indian Sociology**, vol. 9: 1966 (pp. 17-32).

_____. **Religion, politics and history in India**. Paris: Mouton, 1970.

_____. **From Mandeville to Marx**. Chicago: The Chicago University Press, 1977.

_____. **Homo Hierarchicus**. The Chicago University Press, 1980. 3 ed.

_____. – 1992 – **Homo hierarchicus**. O sistema de castas e suas implicações. São Paulo: Edusp. (Tradução de Carlos Alberto da Fonseca.)

ELIAS, Norbert. **Mozart. Sociologie d'un génie**. Paris: Éditions du Seuil, 1991.

EVANS-PRITCHARD, E.E. **The Sanusi of Cyrenaica**. Oxford University Press, 1949.

_____. **Antropologia Social**. Seis conferências proferidas no Terceiro Programa da BBC, inverno de 1950. Lisboa: Edições 70, 1972.

_____. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (Tradução de Eduardo Viveiros de Castro).

FERNANDES, Florestan. "A unidade das ciências sociais e a antropologia". In: **Anhembi**, vol. 44, n.º 132: 1961 (pp. 453-470).

FIRTH, Raymond. "An appraisal of modern social anthropology". In: **Annual Review of Anthropology**, vol. 4: 1975 (pp. 1-25).

_____. "Meyer Fortes: an appreciation". In: **Cambridge Anthropology** (special edition), vol. 8: 1983 (pp. 52-69).

FORTES, Meyer. "An anthropologist's apprenticeship". In: **Cambridge Anthropology** (special edition), vol.8: 1983 (pp. 14-51).

FRY, Peter. "Politicamente correto em um lugar, incorreto em outro. Preconceito racial no Brasil, Zimbábue, Moçambique e Estados Unidos". In: **Estudos Afro-Asiáticos**, vol.21: 1991 (pp. 167-77).

_____. "Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular". Trabalho apresentado no Fórum "O Ensino das Ciências Sociais", **XVIII Encontro Anual da Anpocs**, 23-27 de novembro de 1994, Caxambu.

GALEY, Jean-Claude. "A conversation with Louis Dumont. Paris, 12 December 1979". In: MADAN, T. N. (org.). **Way of life. King, householder, renouncer**. Essays in honour of Louis Dumont. Delhi: Vikas Publishing House, 1982.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

_____. **Local knowledge**. Further essays in interpretative ethnology. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Works and lives**. The anthropologist as author. Stanford: Stanford University Press, 1988.

GOLDMAN, Marcio. **Razão e diferença**. Afetividade, racionalidade e relativismo no pensamento de Lévy-Bruhl. Rio de Janeiro: Editora Grypho/Editora da UFRJ, 1994.

GOODY, Jack "Toward a room with a view: a personal account of contributions to local knowledge, theory, and research in fieldwork and comparative studies". In: **Annual Review of Anthropology**, vol. 20: 1991 (pp. 1-23).

GRYNSPAN, Mario. **As elites da teoria**. Tese de doutorado. PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 1994.

HANDLER, Richard. "An interview with Clifford Geertz". In: **Current Anthropology**, vol. 32, n.5: 1991 (pp. 603-613).

HOMANS, George "Steps to a theory of social behavior. An autobiographical account". In: **Theory and Society**, vol. 12, n.1: 1983 (pp. 1-45).

KUPER, Adam. **Anthropologists and Anthropology**. The British School 1922 – 1972. New York: Pica Press, 1973.

_____. "Anthropologists and the history of anthropology". **Critique of Anthropology**, vol.11: 1991 (pp. 125-42).

LEACH, Edmund. **Rethinking anthropology**. Londres: Athlone Press, 1961.

_____. "Masquerade: the presentation of the self in holiday life". In: **Cambridge Anthropology**, vol. 13, n.3: 1989-90 (pp. 47-69).

LEITE LOPES, José Sérgio. **História social da sociologia do trabalho e dos trabalhadores no Brasil**. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: Museu Nacional, [s.d.].

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Structural anthropology**. New York: Basic Books, 1977, vol.II.

MADAN, T.N. **Pathways**. Approaches to the study of society in India. Dli: Oxford University Press, 1994.

MARCUS, George. "A timely rereading of Naven: Gregory Bateson as oracular essayist". In: **Representation**, n.12: 1985 (pp. 66-82).

_____. "Pats, present, and emergent identities: requirements for ethnographies of late twentieth century modernity worldwide". In: **Anais da 17ª Reunião da ABA**. Florianópolis: ABA, 1991.

MARCUS, George & CUSHMAN, M. "Ethnographies as texts". **Annual Review of Anthropology**, vol.11: 1982 (pp. 25-69).

McGRANDE, Bernard. **Beyond anthropology**. Society and the other. New York: Columbia University Press, 1989.

MELATTI, Julio César. "A antropologia no Brasil: roteiro". In: **Boletim informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, n.17, 1984a.

_____. "Apresentação" (Depoimentos de Luiz de Castro Faria, Egon Schaden e Thales de Azevedo). In: **Anuário Antropológico/82**: 1984b.

MICELI, Sérgio (org.) – 1989 – **As ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice.

MONTERO, Paula. "Tendência da pesquisa antropológica no Brasil". Trabalho apresentado no Fórum "O Ensino das Ciências Sociais", **XVIII Encontro Anual da Anpocs**, 23-27 de novembro de 1994, Caxambu.

NEIBURG, Federico. **A invenção do peronismo e a constituição das ciências sociais na Argentina**. Tese de doutorado. PPGAS/ Museu Nacional/UFRJ, 1993.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**. Ensaios de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.

PALMEIRA, Moacir. **Memorial do candidato**. Manuscrito. PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 1994.

PEIRANO, Mariza. **The anthropology of anthropology: the case of Brazil**. Ph.D. dissertation. Harvard University, 1981. (Divulgada na **Série Antropologia**, n.º 110, Universidade de Brasília).

_____. "Os antropólogos e suas linhagens". In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 6, n.16, 1991a (pp. 43-50).

_____. "For a sociology of India: some comments from Brazil". In: **Contributions to Indian Sociology** (n.s.), vol. 25, n.2, 1991b (pp. 321-327).

_____. "À procura de dragões". In: **Humanidades**, n. 29, 1992b (pp. 369-371).

_____. "As árvores Ndembu: uma reanálise". **Anuário Antropológico/90: 1993** (pp. 9-64).

POWDERMAKER, Hortense. **Stranger and friend**. New York: W.W. Norton, 1966.

REIS, Fábio Wanderley. **Avaliação das Ciências Sociais**. Manuscrito. (Primeira versão do relatório para o Projeto Avaliação do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, dirigido por Simon Schwartzman, 1993).

SAHLINS, Marshall. **Culture and practical reason**. Chicago: The Chicago University Press, 1976 (Tradução de Sérgio Tadeu de Niemayer Lamarão publicada em 1979 por Zahar Editores).

SRINIVAS, M.N. **Social change in modern India**. Berkeley: University of California Press, 1966.

STOCKING Jr., George W. **Race, culture, and evolution**. New York: The Free Press, 1968.

TRAJANO FILHO, Wilson. "A troca silenciosa e o silêncio dos conceitos". In: **Dados**, vol. 35, n.1, 1992 (pp.87-116).

TURNBULL, Colin M. – 1962 – **The forest people**. A study of the Pygmies of the Congo. New York: Simon and Schuster.

TURNER, Victor W. **The forest of symbols**. Ithaca: Cornell University Press, 1967.

VELHO, Otávio. "Processos sociais no Brasil pós-64: as ciências sociais". In B. SORJ E M.H.T. DE ALMEIDA (orgs.). **Sociedade e política no Brasil pós-64**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os cursos de TA1**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, manuscrito, 1993.

_____. "Sobre a antropologia hoje: te(i)mas para discussão". Trabalho escrito para o Fórum "O Ensino das Ciências Sociais", **XVIII Encontro Anual da Anpocs**, 23-27 de novembro de 1994, Caxambu.

_____. "Society". In: BARNARD, A. & SPENCER, J. (eds.). **Encyclopedic Dictionary of Cultural and Social Anthropology**. London: Routledge.

WEINER, Annette & James PEACOCK "Anthropology's future: report on a Wenner-Gren Foundation 'Conference'". In: **Anthropology Newsletter**, vol.34, n.6: 22-3 e 68, 1993.

DAMAS & CAVALHEIROS DE FINA ESTAMPA, DRAGÕES & DINOSSAUROS, HERÓIS & VILÕES

Mariza Corrêa
Universidade Estadual de Campinas

Aproveito o gentil convite de Mariza Peirano para comentar essa coleção de textos sobre o ensino da antropologia para dar minha própria opinião sobre o assunto. Não resisto, entretanto, a fazer algumas observações sobre cada um deles, espero que com a brevidade requerida a um posfácio, começando pelos dois autores que enfrentam mais diretamente a questão da estrutura dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Peter Fry começa seu texto narrando um dos experimentos de prática política mais interessantes que tenho ouvido nos últimos anos – o realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como ele mostra, tal experiência reverteu, em alguns anos, as tendências desagregadoras notadas no curso de graduação da UFRJ – e que se repetem em outras universidades. E prossegue propondo outra experiência, a de um levantamento etnográfico da situação dos cursos de antropologia no país, que, como faço mais adiante em relação à proposta de Eduardo Viveiros de Castro¹, sugiro que seja incorporada à agenda de nossa associação. Como muitos de meus colegas, tenho participado de várias reuniões – pelo menos uma delas patrocinada pela ABA (em Pernambuco, em 1988) – sobre o ensino e a prática profissional da antropologia. Em todas elas, ainda que não da forma incisiva

¹ As avaliações dizem respeito ao artigo de Viveiros de Castro publicado em 1995. Consultar: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Sobre a Antropologia hoje: te(i)mas para discussão”. In: *O Ensino de Antropologia no Brasil: temas para uma discussão*. ABA (Associação brasileira de Antropologia), março/1995 (pp. 5-9).

com que ela é aqui apresentada por Peter, retorna a proposta de que devemos usar nosso saber antropológico para entender melhor o que **nós** fazemos. Peter conclui, do mesmo modo que Eduardo, sugerindo a criação de cursos de graduação em antropologia.

Eduardo Viveiros de Castro castiga a disciplina, com menos humor (para não dizer ironia) do que o habitualmente presente em seus textos, num tom de “façamos nós as críticas antes que outros a façam”, mas parece expressar, em seu retrato das tendências teóricas, mais o perfil da antropologia norte-americana do momento do que da nossa. Seu texto lembra o de Otávio Velho, por ser alusivo e, cavalheirescamente, não citar os bandidos da história, e também o de Sahlins, numa brincadeira recente, embora ele mencione seus alvos²: quem são, afinal, os interlocutores nesse debate senão os “*cultural studies*” e seus representantes entre nós? Mas a **dispersão** (e estiçamento das metáforas, bem como a perda de um ideal de ego científico), que ele deplora, parecem ser, justamente, o claríssimo objeto de desejo desses estudos. Não vejo isso como dominante na antropologia brasileira – como moda, é certo, está presente em todas as revistas (comparando, entretanto, o hilariante levantamento de Sahlins sobre alguns artigos recentes em revistas norte-americanas, percebe-se o quanto, por aqui, mesmo a defesa desses ideais é fofa, para retomar a palavra de Eduardo) –, na qual, parece-me, no melhor do que fazemos ainda predomina o ethos do trabalho duro, não obstante as observações de Fabio Wanderley, dirigidas, aliás, às ciências sociais como um todo, e boa parte delas pertinentes.

Ironicamente (mas talvez devesse dizer didaticamente), Eduardo insiste na abertura de opções na nossa pauta teórica ao mesmo tempo em que critica a história da antropologia, curso que, pelo menos de onde falo, tem sido o lugar privilegiado de apresentação dessas opções aos jovens estudantes. Claro, a especialização galopante em todas as disciplinas (e também em certas áreas da antropologia – veja-se o belo e especializado trabalho do próprio Eduardo sobre as teorias de Françoise

² O. Velho, “Antropologia para sueco ver”, *Dados* (23)1, Rio, 1980; M.Sahlins, *Waiting for Foucault*, Prickly Press, Cambridge, 1993.

Héritier) torna difícil nosso diálogo com elas, não obstante o esforço, feito aqui e ali, para lançar pontes em direção à Antropologia Física, à Primatologia (justamente como parte crítica à Sociobiologia), ao Direito, à Matemática e, até, à Filosofia...

Eduardo tem razão em relação à nossa desinformação: cada vez que monto um novo programa de curso, esbarro em lacunas enormes em nossas bibliotecas – para não falar de traduções, quando o curso é de graduação. Mas aí acho que somos todos responsáveis – quantos dentre nós estão dispostos a “perder seu tempo” (como já ouvi de vários colegas), para traduzir livros que achamos importantes para o conhecimento da antropologia ou em reuniões intermináveis com representantes de outros departamentos, para garantir a presença de livros recentes nas prateleiras de nossas bibliotecas?

Talvez um investimento organizado de nossa associação nessa direção – traduções e redes de intercâmbio entre bibliotecas – rendesse alguns frutos.

Graduação em antropologia: Eduardo, como Peter, expressa o que é também meu ponto de vista, mas, pelo que sei, não o de boa parte de nossos colegas que acreditam que uma ciência social já frágil se tornaria ainda mais fragilizada se segmentada. Aqui, acredito, como Ernest Gellner, que a segmentação não necessariamente diminui, e, como muitos exemplos históricos mostram, pode até aumentar a coesão social do sistema³.

O artigo de Mariza Peirano fica entre esses dois que comentei primeiro e os de Paula Montero e Luiz Fernando Dias Duarte, que tratam da questão de uma perspectiva mais geral, do contexto teórico e institucional do ensino de nossa disciplina, mas, se leio bem as entrelinhas, nenhum deles quebraria lanças pela criação de um curso de graduação em antropologia. Mariza retoma aqui sua visão particular da teoria das linhagens, ainda que não explicita (a não ser na sua alusão aos dinossauros) se também retoma a velha oposição entre a teoria das linhagens e a teoria da aliança. Mas talvez seja possível pensar que, assim

³ Veja-se, em apoio à posição dos colegas que são contrários a essa criação, a opinião de L. Dumont em “O individualismo” (Rocco, Rio de Janeiro, 1985: 219).

como as sociedades amazônicas se mostraram um caso “eloqüente da independência dos sistemas positivos de aliança frente a regras de unificação”⁴, também a antropologia tupiniquim possa ser analisada com mais vantagem dessa ótica. Não tenho a pretensão de entrar no debate expresso por aquela oposição na área do parentesco, mas, nos exemplos da antropologia política, certamente a aliança sempre leva vantagem sobre as linhagens – mesmo quando se apóia nelas. Creio que isso vale tanto para propostas de articulação entre o ensino da graduação e da pós – para a articulação, proposta por Mariza, entre ensino, pesquisa e teoria – quanto para propostas de atuação articulada de antropólogos no âmbito de sua associação: se podemos tomar a liberdade de ler a teoria da aliança para além das relações de parentesco, talvez possamos também deixar de ler as alianças políticas possíveis como relações entre linhagens – isto é, sendo generosos ao avaliar o impacto de nossa atuação, pensando mais nas gerações futuras do que na nossa parentela próxima.

Luiz Fernando Dias Duarte, no contexto de uma discussão mais geral sobre a constituição do conhecimento científico, retoma de outro ângulo a idéia de formação discutida por Peter Fry e propõe uma saída para o impasse por este mencionado (“a vontade de providenciar uma educação individualista por parte dos professores dentro de um sistema fundamentalmente hierárquico”), próximo ao que “a tradição romântica construiu sob a rubrica do **Bildung**, ou construção de si”. Proposta radical que supõe, entretanto – apesar de sua ênfase na conversão –, “estratégias mediadoras”, recursos institucionais e certas “qualidades” do produto final, que o autor recusa empobrecer por uma “transposição quantificada”. Luiz Fernando conclui observando que “o maior problema do ensino da antropologia hoje não reside em questões operacionais e organizacionais, mas em questões conceituais fundamentais para o desenvolvimento da disciplina”. Mas certamente questões operacionais e organizacionais podem emperrar esse desenvolvimento, desejável por todos?

⁴ E. Viveiros de Castro, “Princípios e parâmetros: um comentário a L. exerce de la parente”, PPGAS, Museu Nacional, Comunicação 17, Rio, 1990.

Paula Montero, depois de um balanço não sistemático da antropologia no país nos seus últimos anos, parece concordar com minha observação alhures de que a etnologia é o aspecto mais desenvolvido da nossa disciplina no país, pelo espaço que concede a um bom resumo de seus avanços⁵. Mas se mostra mais pessimista quanto aos avanços da antropologia em geral, concluindo por esboçar um de seus dilemas: “a distância cada vez mais estreita entre a interpretação do objeto e a incorporação pelo objeto da descrição conceitual que dele se fez” – de sua resolução dependendo o futuro mesmo da disciplina, “se ela pretende não abrir mão de seu potencial explicativo para dissolver-se na ficção literária ou na ação mobilizadora das ideologias políticas”. Pode ser, mas, como ela mesma diz: “nada como o distanciamento histórico para captar o espírito de uma época”.

Prefiro apostar que, em dez anos, a geração de antropólogos que estamos formando agora vai ser obrigada, mais do que o foi a minha, a prestar atenção à contribuição que os estudos etnológicos brasileiros vêm fazendo à discussão internacional – já que eles certamente vão ser (re) introduzidos no currículo, provavelmente em inglês ou em francês.

Voltando ao currículo, ou ao tema central da mesa redonda que deu origem a esses textos, e sumarizando, em benefício da clareza: dinossauros e dragões, mocinhos e bandidos são muito interessantes e certamente têm seu lugar, assim como nesses textos, nas discussões em salas de aula, mas creio que precisaríamos, primeiro, nomear adequadamente o dragão do ensino, antes de sair a caçá-lo. Estou, no caso, apoiando a proposta de Peter Fry de que precisamos saber mais sobre como se dá o processo de transmissão do saber de nossa disciplina, nos cursos de graduação e de pós-graduação. Segundo, gostaria de saber a opinião geral dos associados da ABA – já que ouvi até agora a dos poucos, pouquíssimos, colegas que se animaram a tratar do tema – sobre a criação de uma graduação em antropologia nos Institutos de Ciências Humanas do país.

⁵ Ver M. Corrêa, “A antropologia no Brasil (1960-1980)”, 1992, finalmente a sair este ano pela Editora Sumaré, volume II da História das Ciências Sociais no Brasil, organizado por Sergio Micelli.

Terceiro, creio que a ABA poderia formar um grupo de pressão junto às editoras universitárias para fazer traduzir com urgência, pelo menos os clássicos (por que é só nessas horas que nos lembramos de que Boas não está traduzido, sequer na coleção Grandes Cientistas Sociais da Ática?), e junto às reitorias das universidades onde houve recentemente um esforço pra informatizar seus acervos, na criação de uma rede de intercâmbio de informações bibliográficas. Pequenas ações práticas que os antropólogos, esses “caçadores recalcitrantes de dragões”, como diz Dan Sperber, parecem desdenhar; “ser convidado a matar um dragão é uma experiência incomum; ela não deixa de evocar lembranças, medos e sonhos compartilhados. Por que seria vergonhoso entrar no jogo?”⁶.

BIBLIOGRAFIA

CORRÊA, Mariza. “A antropologia no Brasil (1960-1980)”. In: MICELLI, Sérgio. **História das Ciências Sociais no Brasil** – volume II. São Paulo: Editora Sumaré/FAPESP, 1995.

DUMONT, Louis. **O individualismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

SAHLINS, Marshall. **Waiting for Foucault**. Cambridge: Prickly Press, 1993.

SPERBER, Dan. **Le savoir des anthropologues**. Paris: Hermann, 1982.

VELHO, Otávio. “Antropologia para sueco ver”. In: **Dados**, (23) 1. Rio de Janeiro: 1980.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Princípios e parâmetros: um comentário a L'exercice de la parenté”. Rio de Janeiro: PPGAS, Museu Nacional, Comunicação 17, 1990.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Sobre a Antropologia hoje: te(i)mas para discussão”. In: **O Ensino de Antropologia no Brasil: temas para uma discussão**. ABA (Associação brasileira de Antropologia), março/1995 (pp. 5-9).

⁶ Le savoir des anthropologues, Hermann, Paris, 1982.

UMA LEITURA DOS TEXTOS DA MESA REDONDA SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM QUESTÃO: A ANTROPOLOGIA

Pierre Sanchis

Universidade Federal de Minas Gerais

A leitura destes textos nos proporciona um rico e atual panorama da Antropologia no Brasil: sua problemática, as aporias do seu exercício e de seu ensino, uma perspectiva para os anos que estão chegando. Lembramos o texto antigo de Lévi-Strauss, publicado na Antropologia Estrutural: *“Place de l’Anthropologie dans les Sciences Sociales et problèmes posés par son enseignement”*. Só que, no nosso caso, este ajuizamento está programaticamente marcado por uma insistência sobre o concreto de determinada inserção sócio-histórica – a Universidade brasileira de hoje –, e passa pelo crivo de experiências individuais, sensibilidades e competências de natureza variada. Alguns ouvintes ou leitores, foi-me dito, teriam recebido estes textos como variações muito afins sobre um tema comum. Gostaria de relê-los, um pouco ao contrário, como construindo progressivamente este tema, nos seus aspectos consensuais, sem dúvida, mas também nos questionamentos em aberto que lhe constituem um balanço controvertido.

Com efeito, o tema não me parece ter sido “dado”. Todos lembramos de outros “balanços”, em reuniões anteriores da ANPOCS, que suscitavam até a ironia dos colegas das duas áreas-irmãs pelas conclusões um tanto otimistas. A Antropologia ia muito bem, obrigado! A impressão era de um campo imenso que se abria progressivamente, através da descoberta, pelos colegas e pelos alunos, junto com a das imitações teóricas e metodológicas da sociologia, política e

história praticada no Brasil, das potencialidades de uma ciência social mais ágil do que elas, capaz de escapar, sem prejuízo para o rigor e criatividade analíticos, da simples e repetitiva projeção de sistemas teóricos prontinhos para amoldar de antemão conclusões, à complexidade e variedade de um “real” concreto e cotidiano, que parecia definitivamente não se enquadrar nos limites categoriais, conceituais e teóricos a ele impartidos por tais sistemas. Resenhas de livros, apresentação de autores estrangeiros nos Suplementos dos grandes jornais, narrativas de itinerários científicos contidos em prefácios, frisavam freqüentemente este caráter seminal da antropologia, enriquecedor e renovador para as outras Ciências do Homem. Correlativamente, o interesse dos estudantes e o entusiasmo dos professores permitiam o alargamento e a sedimentação de uma rede sólida de formação.

Guardo pessoalmente a impressão de que tais representações que percorriam o nosso meio não se reduziam a ingênuas ilusões. A antropologia cresceu mesmo no Brasil, amadurecendo perspectivas e programa de desnaturalização sem *a priori* de uma realidade desafiadora e alargando o alcance deste programa. O texto de Paula Montero, por exemplo¹, analisa este ascenso da antropologia no Brasil dos anos 70, correlativo à descoberta, através do engajamento dos intelectuais nos movimentos sociais, de que a política, por exemplo – e poder-se-ia analogicamente abrir uma lista de campos afins –, não estava necessariamente onde institucionalmente as Ciências Sociais a alocavam, e que esta descoberta estava prenha de novos *insights* e análises renovadoras sobre outros domínios da realidade social: era toda uma tradição analítica implantada que, por sua vez, parecia desnaturalizar-se aos olhos de seus próprios fautores. E, por isto, os balanços da antropologia podiam colorir-se de certo tom triunfalista, que lhe suscitou o retorno de alguma irritação.

Esta irritação é certamente levada em conta no balanço

¹ Pelo menos o texto que nos foi comunicado, e que não é nem aquele efetivamente pronunciado nem o texto publicado aqui.

atual, e mais ainda os problemas reais, teóricos, metodológicos e institucionais que tal crescimento e tal divulgação de suas perspectivas próprias trouxeram à nossa antropologia como verdadeiros desafios.

Será preciso falar de certo diagnóstico de crise? A palavra é às vezes sugerida (“a antropologia está saindo da moda...”); mas o tom geral implica muito mais uma vontade de lucidez autocrítica e decididamente construtiva (“...felizmente”), em resposta a desafios claramente postos. Resposta procurada – e é isto que dá certo colorido geral a contribuições, por outro lado, bem demarcadas em sua especificidade – na afirmação de uma identidade própria da antropologia.

Por sua vez, o que faz a riqueza deste diagnóstico é que nem o nível dos questionamentos é unívoco, nem a identidade detectada é simples.

Quanto à crise, se ela pode enraizar-se na situação genérica das Ciências Sociais, ela não deixa de se alimentar, a montante, na crise geral da Universidade, nem de irradiar-se, a jusante, nos problemas específicos da Antropologia.

Com a Universidade, sobretudo Peter Fry e Paula Montero se preocupam explicitamente. Uma etiologia baseada nas modalidades da “democratização” do ensino, que acarreta uma mudança da relação entre professores e alunos, entre professores e alunos e as perspectivas de aprendizagem nas quais estão, uns e outros, envolvidos, entre estas perspectivas imediatas e o exercício posterior de uma profissão/vocação. Um diagnóstico que detecta uma multiplicação, mas também um afunilamento dos objetivos de pesquisa, uma menor ambição no alcance da globalização, um empobrecimento em nível da cultura e descortino humanísticos. Por outro lado, uma maior passividade do aluno diante das exigências institucionais, que pouco espaço deixam para suas iniciativas de automação. Finalmente, um aluno de Graduação pouco preparado e também pouco motivado para estudar.

As perspectivas de reforma apontadas são várias. E não pretendo, aqui, nem resumo nem síntese. Passam elas pela recapitulação das condições feitas às Ciências Sociais e à própria antropologia e atingem, por conseguinte, um grau de precisão

maior do que se simplesmente situadas no nível da problemática genérica da Universidade. Inspirado por elas, no entanto, quero simplesmente apontar aqui, neste nível, dois caminhos de reflexão.

O primeiro diz respeito à escala desejável da Universidade em nosso país e à relação entre volume e qualidade nesta escala. O comentário mais geral concerne à queda do nível no segundo grau e à conseqüente impreparação dos recém-ingressos na Universidade, que vêm, assim, prejudicada a formação do seu *habitus* intelectual em termos mais ativos e autopropulsados. A nossa experiência mais comum neste ponto nos levaria provavelmente a distinguir, nos cursos de graduação, uma proporção, variável, de alunos que “poderiam e deveriam estar aqui”, mas cuja relação com o universo do conhecimento e da maturação intelectual está sendo prejudicada pela presença e a necessária atenção aos outros, os que normalmente “não estão preparados e, em muitos casos, motivados”. Por que, neste caso, não reformular o projeto universitário de modo a adequá-lo à sua genuína definição, restringindo o ingresso nele – universidade em sentido estrito – àqueles que, de fato, são capacitados para dotar o país, nesta modalidade, do nível de excelência indispensável? Por que continuar a confundir cultura e competência com diploma universitário? É preciso, ao contrário, romper com esta implícita exigência de um canudo que a sociedade impõe àqueles de seus membros que querem “ser alguém”. Isto supõe – condição prévia e indispensável – que se dote o sistema de uma variedade de cursos de nível intermediário, posteriores a um secundário completo, de um ou dois anos de duração e orientados para a aquisição de uma “técnica superior”. Estaria, assim, aberta a possibilidade de formações diversificadas, correspondendo, por um lado, às necessidades efetivas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente em qualidade, e que, por isso mesmo, deixaram de ser virtualmente criadoras de tantas frustrações, como a exclusiva formação universitária atual.

“Elitismo”, poderemos pensar – tanto mais odioso que bem sabemos não ser esta ausência de preparação para a vida acadêmica de tipo universitário basicamente devida à

incapacidade ou à incompetência mas, na maioria dos casos, às condições sociais que não permitiram, *ab initio*, o cultivo das potencialidades que aí estão... No entanto, esta medida poderia redundar no contrário do elitismo se se acompanhasse de mais profundas modificações. Os estudantes universitários, menos numerosos mas dotados todos de bolsas que permitissem a dedicação exclusiva ao estudo, seriam responsabilizados, juntamente com os professores, para conceber e movimentar uma imensa rede de difusão de cultura, destinada a cobrir todos os espaços sociais do país: escolas, sindicatos, comunidades de bairro, associações, rádios e TV, atividades culturais, festivais de férias, etc, tudo o que uma imaginação responsável possa detectar em termos de possibilidades, expectativas, frustração. Para falar somente em Antropologia, enquanto os alunos de Pós-Graduação, conforme uma sugestão feita neste dossiê, deveriam colaborar na difusão, nos diversos cursos de graduação (e talvez não somente na própria Universidade), do “olhar antropológico”, os alunos de Graduação deveriam – com seus professores – conceber criativamente programas de “cultura antropológica” a ser passada, na altura de seu próprio desejo e de suas capacidades próprias, para todos os grupos sociais de nossa população, a começar – note-se bem que não se trata de cursos regulares, mas de conferências, debates, filmes comentados, montagem de espetáculos, etc. – pelas escolas. Uma ou duas gerações acadêmicas com este regime – de privilégio, sem dúvida, mas também de exigência – poderiam reorientar a universidade brasileira para sua vocação propulsora própria num país como o Brasil, e elevar consideravelmente o nível cultural geral, suscitando fermentação de expectativas e fervilhar de aprendizagens, de modo a preparar para amanhã uma autêntica abertura quantitativa da Universidade. Utopia, e utopia regressiva? Uma ocasião como esta me parece, no entanto, propícia para sua expressão.

A segunda sugestão diz respeito mais diretamente ao ensino “básico”, este semestre geralmente consagrado à preparação: alunos de várias disciplinas confundidos, para o estudo posterior de uma especialidade.

A idéia fundamental é a de levar totalmente a sério o que

se define a situação quando se prepara a enfrentar o seu primeiro semestre de Faculdade. Ele está operando uma transição, uma das mais importantes de sua vida, e o Básico está destinado a auxiliá-lo neste passo.

A transição se dá de um lado entre a estrutura organizativa de um colégio secundário e a da Universidade, por outro lado e correlativamente entre uma situação de relação predominantemente passiva com o conhecimento a ser recebido e outra relação, de procura, captação e elaboração idealmente ativa e pessoal de um conhecimento de âmbito mais ambicioso em que a cota da “informação”, sem perder a sua importância, se articule cada vez mais criativamente com necessidades mais abrangentes de “formação” ao pensamento autônomo. No caso da Antropologia, os textos em exame são particularmente enfáticos quanto à peculiaridade deste caráter de “formação”.

Nessas condições, o Básico deveria fundamentalmente responder a uma tríplice exigência, que não é aqui o espaço para detalhar. Telegraficamente:

- 1- Deve ser uma Introdução à Vida na Universidade, desde o seu aspecto mais elementar e cotidiano até as perspectivas mais elevadas da organização e composição de um curso, do seu ritmo de desenvolvimento, das expectativas cabíveis, do incentivo a iniciativas pedagógicas coletivas, da possibilidade de apoio para pesquisas, da relação destas pesquisas com o estudo teórico, etc., etc.
- 2- Deve ser, sobretudo, uma Introdução à Vida Universitária e ao tipo de relação com o conhecimento que esta vida implica e que, para os estudantes recém-introduzidos nela, é muitas vezes e infelizmente absoluta novidade. Uma iniciação à leitura; um treinamento para a compreensão de textos e o armazenamento dos seus conteúdos; um aprimoramento do raciocínio, a partir do estudo detalhado de modelos cuidadosamente escolhidos entre autores clássicos e contemporâneos (elenco de autores aberto sobre as perspectivas de uma cultura

geral, muito além das especialidades acadêmicas); uma introdução à construção e montagem de um pensamento organizado, através de exercícios que partam dos conhecimentos adquiridos na vida cotidiana e no ensino secundário, para levar estes conhecimentos, também aqui com a ajuda de autores escolhidos num campo científico mais amplo que o das Ciências Humanas, de um estado fragmentado até a sua organização e apresentação lógica; o treinamento para a expressão escrita, enfim, com as várias camadas que esta iniciação implica, a começar pela procura da expressão correta, possivelmente elegante e em todo caso fiel de um pensamento embrionário, que se realiza em se dizendo; aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira. Esta parte da formação seria assegurada em um clima de “seminários”, “ateliers”, “trabalhos práticos” e “coletivos”, num contato direto e operacional com o “mestre”, em um sistema de aprendizagem artesanal.

- 3- Além deste aspecto instrumental e formal, o jovem estudante deve ser introduzido, em perspectivas ao mesmo tempo sociais e epistemológicas, à compreensão do espaço onde, como futuro cientista social, ele vai ser chamado a pensar.

Trata-se de uma Introdução à situação do conhecimento (ou da reflexão organizada, ou ainda da ciência) no mundo contemporâneo, o que implica ajudar o estudante a sistematizar o conhecimento, até então intuitivo e vivencial, do universo social e epistemológico em meio ao qual vai doravante desenvolver o seu pensamento, além do mergulhar desta situação específica no movimento da história – história do papel do pensamento e do pensador nas sociedades humanas, único quadro capaz de dar a perceber a situação específica da “ciência” na sociedade imediatamente contemporânea – e da preparação indispensável, no nosso caso, para a abordagem posterior do problema da natureza “científica” da Antropologia.

A partir desta tríplice problemática, devem desdobrar-se

múltiplos temas específicos, que, ladeando e cruzando várias ciências humanas, nunca, no entanto, se confundirão simplesmente com alguma delas. O importante é levar o aluno a abrir-se para o *habitus* do pensamento, a propósito daquilo que já constitui a sua vivência real, pois, mais ainda que o futuro matemático ou futuro engenheiro, o futuro cientista social (ou “humano”) deve aprender a pensar é sobre a vida, a sua vida, a vida de sua sociedade.

Neste sentido, pode ser importante – apesar de discutível – manter certa indefinição de identidade disciplinar em todo o âmbito da formação no básico. Um Básico dotado deste perfil deveria, sem dúvida, agrupar somente os futuros alunos de cursos relativamente “afins”, mas talvez não insistir desde já sobre a introdução específica a uma qualquer das Ciências Sociais ou Humanas. No máximo, uma das atividades reagruparia os futuros alunos – no nosso caso, de Antropologia – para sugerir as perspectivas do seu olhar específico. Ou, ao contrário – e talvez de preferência – esta iniciação discreta seria dada a todos, em meio a suas equivalentes para outras ciências afins.

Quanto à situação específica das Ciências Sociais, e da Antropologia enquanto parte delas, o diagnóstico só pode preocupar. Menor procura de candidatos menos favorecidos socialmente – o que infelizmente significa menos preparados academicamente – e que, em ampla medida, dirigem-se para as Ciências Sociais como para uma opção menos claramente preferida. Tal ponto de partida (um dos textos fala em “drama” a seu respeito) deixa esperar dificuldades muito particulares. É verdade que várias iniciativas são lembradas, que tentam corajosamente e com êxito inverter este quadro, mas com a ameaça do sacrifício de outros valores (a produção dos docentes, por exemplo) cuja excelência umas graduações e pós-graduação equilibradas deveriam também assegurar.

E chegamos aos problemas específicos da Antropologia. Longe de mim a intenção de recapitular a reflexão original, de alcance seminal amplo e sofisticado, presente ao longo de todos os textos ou concentrada em alguns deles. Gostaria que meu comentário se reduzisse a transmitir simplesmente a minha

reação à sua globalidade.

Não falaria em “crise”, mas em encruzilhada. E em procura de rumos identitários. Para sair da indecisão e da encruzilhada? Precisamente não. Pois o achado parece-me exatamente na convicção de que é mesmo na encruzilhada que reside a especificidade – por que não falar mais uma vez em identidade? – da Antropologia e de que a solução identitária não passa por uma decisão dia-crítica, mas por uma posição conscientemente sin-crítica (e não sincrética)². O equilíbrio e a verdade da antropologia existe por ela situar-se num campo, por definição, tensional. E, também por definição, este equilíbrio é instável ou, mais exatamente, inatingível. Note-se bem, em primeiro lugar, que não se trata só da tensão fundamental que o trabalho (densa e ricamente sofisticado, e não “gradiloqüente”, como parece ele pedir desculpas) de Luiz Fernando Dias Duarte analisa, depois de enunciá-la nas palavras de Mariza Peirano. No entanto é nela, tensão entre a corrente do “iluminismo” e a do “romantismo alemão”, que vão radicar quase todas as aporias que encontraremos a seguir. Trata-se do modelo epistemológico definidor: em que sentido a antropologia é uma ciência? Parece-me ir fundo a tentativa “sincrítica” (ver acima...) do texto, e colocar a hipótese etimologicamente crucial capaz de abrir o espaço para a qualidade complexa e paradoxal de nossa “ciência”. A partir de uma posição de tal clareza cartesiana, o diálogo torna-se possível e rico. Encetado aqui mesmo (ou continuado?...) pelo texto de Eduardo Viveiros de Castro³. Diálogo que confirma, para mim, a natureza “de encruzilhada” da ciência antropológica. Não se trata, evidentemente, de edulcorar o caráter contundente deste segundo texto, reduzi-lo a uma escrita “bem comportada”. É um grito, um protesto, um manifesto. Mas também representa ele um “momento” numa dialética, que precisamente nunca

² Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Hollanda: “Síncrese: oposição; antítese; reunião de duas vogais num ditongo; coagulação de líquidos misturados”. “Sincrítico: Relativo à síncrese”.

³ As observações dizem respeito ao artigo de Viveiros de Castro publicado em 1995. Consultar: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Sobre a Antropologia hoje: te(i)mas para discussão”. In: **O Ensino de Antropologia no Brasil: temas para uma discussão**. ABA (Associação brasileira de Antropologia), março/1995 (pp. 5-9).

chegará ao seu ponto final. Parece-me que o autor não pretende desconhecer naquelas tendências cuja absolutização o revolta: o germe de reconsiderações possivelmente fecundas. É precisamente um pretendido caráter “ab-soluto” de-finidor e excludente que lhes recusa. Até às críticas que ameaçam fazer parte do senso comum de uma geração (a acusação, por exemplo, de conivência cognitiva da antropologia com o colonialismo, de sociologismo, de cultivo repetitivo de temas obsoletos) ele nega o poder destruidor dos valores a que elas visam. “Equilibra”, reequilibra, numa insistente reafirmação de uma tradição epistemológica, com a permanência de suas problemáticas e ambições próprias, sem, por outro lado, fechar caminhos. É pelo menos assim que recebi o seu texto, ao mesmo tempo proclamador da necessidade da memória das “questões centrais da disciplina”, bem como da urgência de “atualizar o paradigma dos clássicos”⁴.

Não pretendo nenhum irenismo, mas sim transmitir – já que me foi pedido – a convicção que confirmou em mim a audição e/ou a leitura destes textos: a tradição antropológica é precisamente a composição e articulação das diferenças e até de oposições. “Momentos” (até momentos de uma história teórica) talvez não sejam para nós definitivamente diacrônicos, mas suscetíveis de serem reassumidos na permanente sincronia de um campo em que insistências, pendores, ênfases não significam conclusões ou desqualificações definitivas. Afinal, descobrimos, com o último Lévy-Bruhl e com quase todos os nossos mestres, que a diferença entre pensamentos como os que um deles chamou de “selvagem” e de “cultivado” não reside em sua inscrição exclusiva em um ou outro tipo de sociedade, mas na sua existência simultânea, correlata e desigualmente privilegiada, em cada uma delas. A antropologia parece, neste ponto como em outros fundamentais, montar-se epistemologicamente à imagem daquelas mesmas descobertas que realiza no seu campo empírico de atuação. “Escolas”,

⁴ Uma ilustração mais ampla da necessidade deste “ao mesmo tempo”: “Por que Lévi-Strauss foi o último “grande” antropólogo: porque seu sistema teórico misturava precária mas sugestivamente uma preocupação “nomotética” com os universais, uma retórica “construtivista” e uma atenção “ideográfica” ao concreto”.

autores, mestres históricos ou contemporâneos, autores de textos “antropológicos” – finalmente nós mesmos, e os mestres autores destes textos –, todos modulam suas opções, suas afirmações, suas preferências e insistências sobre um ou outro pólo de aporias fundamentais, cujo conjunto articula o espaço onde se move e se expressa teoricamente o “olhar antropológico”. E estas opções contribuem a compor este campo, a condição de nunca serem tomadas, mesmo se for preciso à revelia do seu autor, como ab-solutas.

Ora, esta “relativização”, desta vez das próprias perspectivas epistemológicas em que a antropologia se elabora como ciência, não pára no nível fundamental de que tratamos até aqui. No decorrer dos textos em apreço, e sem a pretensão de ser exaustivo, levantei várias outras oposições, mais ou menos radicais, que, parece-me, tendem também todas elas a articular (mais do que simplesmente anular-se) para definir o perfil da antropologia.

Um pouco ao acaso, enumero: a especificidade da antropologia e o que ela tem de comum com as outras Ciências Sociais (PF), a perspectiva analítica da explicação e a da compreensão (praticamente todos os textos), correlativa com a oposição entre a narrativa do nativo e a do próprio antropólogo (PM); o constante e fundamental vai-e-vem entre o particular e o universal (PF); o relativismo e o comparativismo, em direção a um universalismo específico (MP); a experiência micro-etnográfica, individual, correlativa à experiência nativa, frente à teoria etnográfica individual, correlativa à experiência nativa frente à teoria macro-sociológica de tipo ocidental (MP); mais radicalmente e na mesma direção, os conhecimentos teóricos acumulados pelo pesquisador e o universo imposto pela cultura investigada (MP); neste mesmo universo, a interpretação dos “dados” como uma descoberta da “realidade” do objeto ou ao contrário de uma incorporação/assimilação pelo objeto de sua descrição conceitual anterior (PM): ou ainda a afirmação de “propriedades objetivas” ou a ênfase sobre as características “textuais” dos discursos que constroem esses objetivos (EVC). Afinal, sob a sua forma romântica de “totalizações culturais” ou sob a forma da teoria que visa a “universais humanos”, uma

exigência de sistematização globalizante, frente ao puro nominalismo empírico (tanto LFDD quanto EVC). Ou ainda uma explicação baseada na inserção social do objeto cuja referência seria “determinante”, ou nas “determinações” de sua lógica interna (PM, EVC); “Arte” ou “ciência” afinal (MP), cujo adepto deve armar-se, sobretudo, de competência adquirida ou de qualidades pessoais “adscritas” (MP e LFDD)? Na sua formação, serão privilegiados temas “clássicos” ou as discussões contemporâneas sobre as novas soluções apontadas para velhos problemas? (EVC, MP). Problemas, aliás, que poderão ser detectados reduzidamente em constatações de idiosincrasias etnográficas ou projetados como universais, em outras palavras como dizendo respeito à natureza humana ou a alguma cultura particular (EVC); o que implica, na abordagem destes problemas, uma escolha sutil entre generalização e universalização. Finalmente – e entre muitas outras que poderiam ser pinçadas como aflorando nestes textos –, a evolução do mundo contemporâneo impõe outra escolha, nem sempre fácil e sem dúvida lacunária se exclusiva, entre o pontual, “o etnográfico de sempre”, e o global, concretamente transnacional (PM).

Se a antropologia compõe-se na confluência problemática das pontas destas aporias, por que não “antropologizar” os textos em apreço e lê-los também, como testemunhos, convergentes na sua eventual divergência, em direção à afirmação de uma ciência do relativo e da sínaxe, sincrítica, à imagem teorizada do universo sincrético da vida que ela estuda?

Isto constitui um programa. Leio-o afirmado nos textos, à revelia talvez, também ela relativa dos próprios autores... mas procuro em vão – ou enganei-me e não soube ler? – uma elaboração a nível abstrato e teórico deste programa. Como realizá-lo teoricamente uma multivariada síncriese, que não descambe para uma pouco elaborada síncrese? Como caracterizar epistemologicamente, além de uma constatação de princípio e de perspectivas estratégicas (o caminho comparativo, por exemplo), um nível específico, não para a abordagem, mas para a “demonstração” antropológica?

Talvez, aliás, tal ausência tenha valor afirmativo. Quem sabe seja ela o avesso de uma proposição que de fato atravessa estes textos, praticamente todos, sobre o caráter essencial da leitura dos “clássicos” ou, mais amplamente, das obras de primeira mão e especificamente das “monografias antropológicas” – as de há muito consagradas, as mais recentes ou as contemporâneas –, como se a formação do futuro antropólogo não passasse necessária ou pelo menos exclusivamente nem em primeiro plano pelo estudo das sínteses teóricas sucessivas e antagônicas produzidas pelos antropólogos, mas pela freqüentação das sínteses implicadas ou embrulhadas nas análises de totalidades concretas ou imediatamente emergidas destas análises. Será preciso ainda relativizar os relativizadores? E dizer que, se toda formação tem momentos fortes – de “inicialização” e carisma –, é também feita de momentos institucionalizados, em que o conhecimento dos “ismos” e sua recomposição numa matriz disciplinar possam ser de grande utilidade para criar lucidez? Não resta dúvida, em todo caso, de que o importante é estourar – *mas de dentro* – estas sucessivas sínteses (as “escolas” e suas “teorias”) “cometidas” pelos antropólogos através das leituras das próprias monografias que, em princípio, representam o trabalho destas “escolas” e suas teorias. O contraste, por exemplo, é paradigmático, entre o Malinowski pesquisador e o mesmo teórico, pelo menos no seu nível mais global de pretensão.

Mais uma vez, aliás, devem encontrar-se articuladas duas exigências aparentemente contraditórias, a do conhecimento das teorias e a da impregnação teórico-empírica através das monografias, pois é através delas, como pela antiga aprendizagem do artesão ao lado do seu mestre, que se montam “concretamente” e pouco a pouco nas cabeças os modelos “teóricos alternativos” – e historicamente concatenados na sua elaboração – de explicação e interpretação antropológicas do real. É então que a unidade do campo antropológico sutilmente se revela, unidade concretamente feita da relação, enfeixada em obras de demonstração práticas, entre valores (sociais, epistemológicos, metodológicos) diferentes ou até opostos. A

mesma relação de compreensão e complementaridade sem confusão que é factível ao formando descobrir, em nível de texto, ou criar, na sua leitura, entre os próprios antropólogos.

Resta concluir. Se for verdade que a Antropologia não deixa de ser uma ciência sem, por isso, simplesmente reproduzir os modelos de ciência canonicamente consagrados, talvez seja utópico pensar que um dia possam os antropólogos articular com plenitude um modelo alternativo para sua atuação. Neste caso, é de achega em achega, compatibilizando num gênero particular de prática teórica ou aparentemente contraditório, que se construirá o estatuto epistemológico, ao mesmo tempo universal e particular, para a Antropologia. É na inserção neste empreendimento, cada um no seu nível e no seu pedaço, que consiste a “conversão” do jovem antropólogo, no prosseguimento sistemático de seu contato com as obras que o representam, que se opera sua iniciação – uma iniciação da qual a pesquisa de campo, teoricamente embasada mas concretamente desafiadora da teoria, continua a constituir o rito de passagem fundamental.

Seguem-se preciosas dicas para possíveis e pensáveis *reformas* do ensino da Antropologia. Não posso entrar no seu detalhe. Entre várias proposições, Peter Fry, que mais detidamente as menciona, declara não saber escolher. Mas todas – criação de graduação própria, ao contrário supressão da antropologia no Curso de Ciências Sociais para dispersar estrategicamente o essencial do seu enfoque na formação destes e de outros cientistas; envolvimento dos alunos de Pós-Graduação nesta difusão antropológica permeando a Universidade, sem contar as insistências sobre o caráter quase “iniciático” da formação, a freqüentação das monografias, o laço entre ensino e pesquisa, entre teoria e método, a necessidade de estudos comparativos, a conexão com outros saberes institucionalizados, o não-desconhecimento de problemas só aparentemente descartados pela história recente da teoria, o aprimoramento da expressão, etc., que nada tem propriamente de “reformas” – parecem-me conter uma mola-mestra: a necessidade, primeiro, de implantar, e cultivar, nos nossos

alunos, depois de difundir, entre os seus pares nas Ciências Sociais e além deste campo particular, as fundamentais coordenadas do “olhar antropológico”.

Este “olhar” também me parece tranqüilamente sincrítico, navegando entre aporias cujos termos perderiam o seu valor de verdade somente numa rejeição de qualquer auto-relativização. É segurando as duas pontas do fio que os liga e tentando construir o caminho de sua co-presença ativa na análise, que o olhar antropológico adquire a sua especificidade: a identidade e/ou a alteridade; a diversidade múltipla e/ou a única universalidade humana; a razão prática e/ou o investimento simbólico.

Ora, exatamente esta tríplice problemática está no coração das perguntas fundamentais – e dramáticas – do mundo contemporâneo. Ela torna-se vital, em sentido estrito, para a própria sobrevivência relativamente pacífica deste mundo. É por isso que a Antropologia é chamada a continuar construindo, enganchada na sua história teórica, na sua experiência empírica e no diálogo como “acontecimento” cotidiano, uma identidade que os antropólogos não podem deixar de transmitir, construindo-a.

SOCIEDADES TRIBAIS, URBANAS E CAMPONESAS, UMA PROXIMIDADE DESEJÁVEL: NOTAS PARA UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Ana Maria de Niemeyer
Universidade Estadual de Campinas

“Jamais se cria senão a partir de qualquer coisa que é, por isso, necessário conhecer a fundo, nem que seja para que se lhe possa opor e ultrapassar”.
(LÉVI-STRAUSS, 1983: 379).

Apresentação

A idéia principal deste texto é a de um curso de introdução à Antropologia Social, abarcando sociedades tribais, urbanas e camponesas, organizado em torno de um tema¹. A intenção é apontar a importância de uma formação ampla, que vem sendo relegada a segundo plano em função de uma especialização precoce do aluno.

O texto visa propiciar um intercâmbio de práticas de ensino entre docentes; seu conteúdo está restrito, portanto, a cursos que ministrei e à minha interpretação do ensino de antropologia na UNICAMP. Antes de entrar no programa que idealizei, ponto central deste texto, convém explicar o que estou entendendo por especialização prematura do aluno. Para isto, relato brevemente a posição da antropologia social na graduação em ciências sociais da UNICAMP².

¹ O tema escolhido pode variar; mas, nesta proposta, o eixo sempre abarca os três campos. É ideal a participação de três professores representando cada um dos campos em questão.

O curso de ciências sociais está estruturado para formar o Bacharel e o Licenciado, que são assim definidos:

BACHAREL é o cientista social; estuda a vida social do homem, a interação social, a estrutura, o funcionamento e a evolução dos grupos sociais; poderá exercer atividades de pesquisa, planejamento e assessoria técnica em agências privadas ou governamentais em cada uma das três áreas de especialização – Sociologia, Política ou Antropologia – ou de forma interdisciplinar. Poderá atuar como professor universitário. LICENCIADO – Além das atribuições do bacharel, poderá atuar como professor de Sociologia no 2º grau [UNICAMP, Catálogo de Graduação de 1995: 83-88 – *grifos meus*].

O sistema é de créditos, e cabe ao aluno construir a sua trajetória dentro das modalidades/habilitações oferecidas pelo curso e de acordo com certas regras³. Assim, há um núcleo comum às três disciplinas do curso de ciências sociais e um conjunto de matérias eletivas por disciplina. Fazem parte do núcleo comum:

Introdução à Economia para Ciências Sociais;
Economia brasileira;
Educação física desportiva;
Epistemologia das Ciências Sociais;
História política, econômica e social geral;
História política econômica e social do Brasil;
Geografia humana e econômica;
Política I: introdução à Ciência Política;
Sociologia de Durkheim
Antropologia I: introdução à antropologia social;

² Na UNICAMP, o mestrado é em antropologia social e o doutorado é interdisciplinar, reunindo sociologia, antropologia e ciência política em torno de áreas temáticas.

³ Para o bacharelado em antropologia, são exigidos 150 créditos, correspondentes a 2.254 horas. O prazo máximo para cumprimento do total de créditos é de 14 semestres. O máximo de créditos por período letivo é de 28. O período é integral (ibidem: 83).

Pensamento Político Clássico;
Sociologia de Marx;
Antropologia II: história do pensamento antropológico I;
Política III: teoria do Estado I;
Metodologia e técnica de pesquisa;
Sociologia de Weber;
Antropologia III: história do pensamento antropológico II;
Estatística descritiva [UNICAMP, op. cit.]

Na primeira etapa (bacharelado), o aluno deverá cumprir créditos majoritariamente entre disciplinas eletivas do núcleo comum e uma parcela menor entre matérias oferecidas pela UNICAMP. O aluno que optar pela modalidade antropologia tendo em vista o bacharelado deverá, além do núcleo comum mencionado acima, realizar obrigatoriamente o curso Antropologia IV: Métodos e Técnicas de Pesquisa Antropológica.

Existe ainda um bloco de disciplinas eletivas (dentre as quais deverá cumprir um certo número créditos) que serão identificadas mais adiante. Os demais créditos que lhe faltam serão preenchidos com disciplinas oferecidas pelas ciências sociais e por outras áreas da UNICAMP, também de escolha livre.

Para a licenciatura, o aluno tem a obrigação de seguir cursos já mencionados acima (o núcleo comum e o curso Antropologia IV). Nesta fase, acrescentam-se como obrigatórias disciplinas de caráter pedagógico⁴.

Os créditos restantes serão selecionados entre as disciplinas eletivas da modalidade antropologia e/ou entre qualquer curso optativo cujo conteúdo fica a critério do professor (estes cursos, em geral, tratam de assuntos relacionados às pesquisas dos docentes e a temas de ponta)⁵. Após ter cumprido os créditos obrigatórios do núcleo comum,

⁴ Esses cursos são: Estrutura de Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau; Educação e Sociedade; Psicologia Educacional – Adolescência; Psicologia Educacional – Aprendizado Aplicado ao Ensino de Ciências Humanas; Didática Aplicada ao Ensino de Sociologia; Prática de Ensino em Ciências Sociais – Estudo Supervisionado I; Prática de Ensino em Ciências Sociais – Estudo Supervisionado II (UNICAMP, ibidem).

o aluno que escolher a modalidade “antropologia” terá acesso ao seguinte bloco de disciplinas:

Religião, Mito e Ritual;
Antropologia Econômica;
Família, Parentesco e Casamento;
Antropologia do Brasil Indígena;
Identidade Social e Relações Interétnicas,
Antropologia Política [cf. Catálogo de Graduação].

A especialização a que me refiro no início dessas notas acontece nessa etapa, quando o aluno, para completar o total de créditos, escolherá dois cursos deste bloco, evitando aqueles que considera sem interesse. Assim, é possível, por exemplo, que fique sem um curso de parentesco, conhecimento indispensável para a compreensão da teoria antropológica e para a formação ampla necessária tanto ao pesquisador quanto ao professor⁶. Como essa, outras restrições podem ser feitas.

Ora, é imprescindível um conhecimento adequado para que a eleição de teoria/tema/objeto de pesquisa seja realizada por escolha competente⁷. Para tanto, é indispensável passar por etapas de aprendizagem consideradas fundamentais e, portanto, obrigatórias⁸. Há, ainda, a questão da relevância dos objetos escolhidos para estudo. Em relação às sociedades complexas, diz Marcio Goldman (1995) que:

a investigação direta de determinados sistemas de
nossa própria sociedade, devidamente instruída
por um olhar treinado por mais de cem anos de

⁵ Uma opção possível, na etapa final da graduação da UNICAMP, é a realização pelo estudante de uma monografia sob orientação de um professor.

⁶ Não estou esquecendo que, como visto nos objetivos da graduação acima citados, o curso da UNICAMP também pretende formar o “planejador” e o “assessor técnico”. Deixarei para uma outra ocasião a avaliação da preparação para estas especialidades.

⁷ O sistema atualmente vigente de desvalorização do mestrado, em favor do doutorado, tem sido responsável por uma certa aceleração na formação do estudante pós-graduado. Isto, em parte, explica o fechamento para cursos considerados fora do campo em que está inserido o tema de tese do aluno.

⁸ Ver em L.F.D. Duarte a defesa de uma posição de “propiciar e exigir de estudantes e estagiários a freqüentação mais intensa possível do conjunto dos instrumentos acumulados na história desse saber, habilitando-os ao máximo afastamento da ingenuidade originária, por todos os recursos regulares da absorção comentada e crítica de uma tradição intelectual” (1995: 12).

observação fina de outras culturas, poderia produzir melhores resultados. Para fazê-lo, contudo, a escolha do objeto constitui uma dimensão fundamental [: 148]. [Escolha que seria política...] mas no sentido preciso atribuído ao termo por Michel Foucault: a determinação do objeto deveria passar por uma espécie de diagnóstico do presente, procedendo em função do mapeamento e seleção de questões e lutas contemporâneas [: 149].

Para Goldman, essas questões e lutas devem ser vistas como sintomas de processos fundamentais. Trata-se de investigar caminhos que levem a esses processos e à consciência crítica desses processos⁹. O “olhar treinado”, a meu ver, implica não só uma formação ampla, mas, também, uma interdisciplinaridade muito mais abrangente que essa assegurada pela graduação em ciências sociais, como, por exemplo, entre lingüística, música, teoria literária, história etc. – sem deixar de lado, é claro, a sociologia e a ciência política.

Talvez a graduação em ciências sociais e o sistema de créditos tenham uma certa responsabilidade pela relativa parcimônia com que é ministrado o conhecimento de antropologia. Neste caso, uma das soluções possíveis seria uma graduação em antropologia¹⁰. Existe, porém, uma discussão prévia que se inspira num diagnóstico de Sara Pain, psicóloga que trabalha com teoria do conhecimento:

⁹ Em um curso de leituras de monografias, solicitei dos alunos uma resenha crítica do livro de M. Taussig (1995) e, em seguida, indiquei-lhes a resenha de C. Fausto (s.d.) sobre o mesmo livro, para que cotejassem suas críticas com as de Fausto. Notei que os alunos que já tinham lido, em um curso de etnologia, a monografia de E. Viveiros de Castro (1986) tiveram uma base melhor para efetuar uma boa análise crítica. Desta experiência concluí que um curso que adote diversas monografias, com enfoques teóricos diferentes, talvez permita que o aluno opte com conhecimento de causa e não saia, logo no início de sua formação, escolhendo o caminho que está na moda. Ver R. Cardoso de Oliveira para observações sobre três tipos de monografias — clássicas, modernas e “experimentais” (1994: 19-20) – e para uma breve avaliação de resenhas deste último tipo de monografias (: 20, nota 12).

¹⁰ No currículo exposto acima, nota-se que o profissional que é reconhecido para ministrar curso no segundo grau é o sociólogo: a antropologia, portanto, corre o risco de ser desconhecida enquanto opção para o vestibulando. Para um resumo das posições a respeito da graduação em antropologia, ver os artigos de Viveiros de Castro (1995), Fry (1995) e Corrêa (1995).

No nível universitário, como cada cátedra recorta o conhecimento da forma que lhe convém e o ensina como um todo, sem colocar demasiada atenção nas fronteiras e nas superposições com outras “matérias”, o resultado é um mosaico mal reunido, um arquipélago de idéias sem tráfego entre si. O isolamento evita as contradições [1990: 83].

Estas considerações vêm de encontro a uma reclamação dos alunos da graduação, que aparece em todas as discussões sobre reforma de currículo de que venho participando, desde o final da década de 70: é a da desarticulação entre as disciplinas que compõem as ciências sociais. Assim, nossa primeira tarefa, antes de modificarmos a graduação em ciências sociais, talvez seja refletirmos sobre como estamos transmitindo conhecimentos para os alunos e o que queremos estabelecer como conteúdo básico de antropologia e de disciplinas afins¹¹. Caso contrário, é possível que aquela mesma insatisfação dos alunos reapareça dirigida, desta vez, ao novo conjunto de alianças interdisciplinares.

A proposta do curso que se segue e as considerações finais do texto são sugestões para enfrentarmos algumas das questões formuladas até aqui.

Programa de curso:

“Antropologia I: Introdução à Antropologia Social”¹²

Esta proposta tem duas intenções principais: a reunião temática em torno de três campos de interesse da antropologia e a escolha da música como foco do curso¹³. A música faz parte da vida dos jovens de todas as classes sociais: está presente no tempo livre e, quando possível, no de trabalho. Varia o tipo de

¹¹ Mariza Peirano trata diretamente de conteúdos básicos que seriam ministrados no contexto de uma “história teórica” (1995: 36-38).

¹² Curso do núcleo comum da graduação em ciências sociais. Ver quarto parágrafo deste texto.

¹³ A idéia do tema é, em parte, resultado de tentativas de ensino de teoria antropológica através de algumas vertentes da relação entre percepção e cultura: espaço e cor (A.M. Nierneyer, 1993, 1994a). Aqui, proponho uma ampliação para uma outra vertente dessa relação, o som (ver também nota 18).

música valorizada. Entretanto, ela está fora dos cursos de ciências sociais enquanto um meio de comunicação e de conhecimento. Introduzi-la no aprendizado do jovem universitário, logo no primeiro ano, amplia nossa transmissão de conhecimento, que está baseada, quase que exclusivamente, no modelo sensorial predominante na cultura ocidental (CLASSEN, 1990: 722-723; FABIAN, 1983: 105-109), mais precisamente na nossa cultura adulta, universitária: o visual.

Divido a proposta em partes correspondentes aos campos selecionados:

- 1 – sociedades tribais,
- 2 – urbanas,
- 3 – camponesas.

O curso deveria começar por uma introdução à antropologia e à música com o objetivo de constituir um campo mínimo de conceitos básicos comuns à classe. Não me deterei em exemplos deste tipo de leitura de antropologia porque certamente há um certo consenso, entre os colegas, em relação aos textos adotados. Mas indicarei por onde eu começaria as informações sobre música, que é a novidade que sugiro aqui¹⁴.

De início trataríamos do “fenômeno sonoro e de seus modos de uso”: som, ruído e silêncio, seguindo a exposição de José Miguel Wisnik na obra *O Som e o Sentido* (1989). Fica-se à vontade para percorrê-la e para introduzi-la em cursos de antropologia, pois Wisnik diz não exigir do leitor uma formação musical,

mas o senso da escuta e uma disposição para pensar, como na música, em várias claves – onde se podem combinar a percepção das sonoridades, a interação corporal e também o pensamento poético, histórico-social, antropológico ou outro [: 11].

¹⁴ A proposta prevê o convite a um especialista em música – um etnomusicólogo, por exemplo – para participar de algum modo no curso.

Wisnik chama atenção para a redescoberta pela música ocidental das músicas modais¹⁵ para sonoridades diferentes presentes no mundo contemporâneo (polifonias dos cantores da Sardenha, canto das mulheres búlgaras); para a convergência no sintetizador do funk e da música eletrônica; para a ponte entre a vanguarda e os meios de massa realizada por certos gêneros musicais, como a canção; para a presença dos processos elaborados e dos processos elementares no jazz e no rock. Essa sincronia questiona a história convencional dos sons e “exige que o pensamento, ele mesmo, se veja investido de uma propriedade musical: a polifonia e a possibilidade de aproximar linguagens aparentemente distantes e incompatíveis”.

Nosso desafio no programa que se segue é a reunião de linguagens habitualmente tratadas em separado em nossos cursos.

1. Sociedades tribais

Constance Classen (1990: 731), ao estudar o simbolismo de cores e sons entre os povos dos Andes e da Amazônia, mostra como os povos das terras altas centrais Andinas compartilham o mesmo modelo sensorial básico. O mesmo não acontece com os povos das Terras Baixas da Amazônia, que diferem quanto à atribuição de valor a determinados sentidos.

Tomo apenas alguns exemplos entre os povos da Amazônia, correndo o risco de simplificar o artigo de Classen (1990: 727-729). Na cosmogonia dos Desâna da Amazônia colombiana, o mundo foi criado pela luz, e o criador toma conta de sua criação; a luz do sol contém várias energias de cor, às quais são atribuídas diversas propriedades¹⁶. A cor forma um conjunto primário de energias, enquanto o odor, a temperatura,

¹⁵ Para Wisnik, o campo modal inclui as tradições pré-modernas (músicas dos povos da África, da Índia, da China, do Japão, dos países árabes, das sociedades tribais das Américas etc.). O canto gregoriano e a música da Grécia antiga são estágios modais da música ocidental. O campo tonal vai da polifonia medieval ao atonalismo (música “erudita” da Europa). E o campo serial inclui a música de vanguarda do século XX e seus desdobramentos – música eletrônica, etc. (: 9).

¹⁶ Na cosmogonia dos Andes, o mundo foi criado pelo som, e o criador fala com sua criação (: 727-729).

e o sabor constituem um conjunto secundário. Para os Desâna, a visão percebe as categorias, e a audição conduz à sua compreensão. A audição é, assim, o mais cultural entre os sentidos – as mulheres menstruadas, por exemplo, são consideradas fora da cultura: diz-se que nesse estado elas não ouvem.

Entre os Suyá – povo do Brasil central –, a audição também é o sentido simbolicamente mais valorizado. A visão é anti-social (e não inferior, como para os Desâna): são os feiticeiros que têm poderes relacionados à visão. Entretanto, tal como os Desâna, os Suyá valorizam o olfato, classificando espécies naturais, tribos e classes sociais pelo cheiro (: 729-730).

Os cheiros, para outros índios do Brasil central, os Bororos, têm uma importância fundamental: servem para regular a vida social e para expressar os dois princípios mais fundamentais da cosmologia Bororo – transformação e estrutura (: 730).

O paladar serve de exemplo de como varia o significado cultural de cada sentido entre os povos: para os Bororos, é uma propriedade secundária do odor; para os Suyá, tem pequeno valor simbólico; para os Desâna, serve, sobretudo, para classificar grupos de parentes; para os Mehinaku da Amazônia brasileira, é o sentido por excelência.

Temos acesso à literatura em português¹⁷ sobre algumas das sociedades estudadas por Classen. É o caso de Anthony Seeger (1977; 1980), para os Suyá, e de Berta Ribeiro (1992), para os Desâna. Há um disco sobre a arte vocal Suyá (J. & A. Seeger, 1982) que amplia o nosso aprendizado sobre este povo para além da dimensão visual.

Não é suficiente, por exemplo, saber que é o canto (*akia*) dos homens Suyá que ultrapassa a barreira de evitação entre irmãos e irmãs, estabelecendo uma comunicação entre eles; é necessário ouvir estes cantos, para que se possa apreender o simbolismo atribuído à audição por este povo.

Passo, no item seguinte, à apresentação de idéias para um tópico sobre sociedades urbanas. Aqui ficará evidente como o

¹⁷ Estou enfatizando que é possível montar um curso com boa literatura em português, contornando a dificuldade de encontrar textos traduzidos.

estudo de fenômenos urbanos, através da música, pode nos conduzir ao entendimento de linguagens, aparentemente de difícil conciliação, num curso de antropologia com os objetivos propostos neste texto.

2. *Sociedades urbanas*

Introduzo o rap (*rhythm and poetry*), não só para ouvi-lo, mas para penetrar neste modo de apreender e transmitir conhecimento e posicionamentos políticos, sociais etc., pois é isto que ele é para os negros e para outras categorias sociais oprimidas de cidades industrializadas, entre as quais se encontram as brasileiras, americanas e européias. Na França, encontramos grupos de rap que são formados por filhos de imigrantes oriundos, sobretudo, de diversas etnias e nações da África¹⁸. Surgem daí temas como etnicidade, racismo e violência, que tornam próximos de nós os jovens franceses¹⁹.

Uma música como o rap, que é um reflexo das transformações da sociedade²⁰, pode ser um dos caminhos que levem à identificação de processos fundamentais na escolha do objeto de nossas pesquisas de antropologia em sociedades urbanas, tal como foi sugerido por M. Goldman²¹. Trechos da letra do rap “Corpo Fechado” do grupo paulistano Thaide e DJ Hum, confirmam esta indicação:

¹⁸ No texto “Rima Urbana: Falas sobre o Multiculturalismo em Bolonha e Paris” (1996), reproduzo a letra do rap “Qui Sème le Vent Récolte le Tempo”, na qual os autores, do grupo francês Mc Solaar, dizem que o rap visa interpelar os jovens através da música, desafiando-os a usar a inteligência para tomarem posição contra os regimes totalitários, os militares, os colonizadores e demais formas de opressão.

¹⁹ José Carlos Gomes da Silva, em seu Doutorado em Ciências Sociais na UNICAMP, concluiu em 1998, sob minha orientação, a tese “Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana”.

²⁰ Ver Wacquant (1994) para uma análise da “violência vinda de baixo” nas cidades dos Estados Unidos, da França e da Inglaterra.

²¹ Para teses de mestrado em ciências sociais que analisam o fenômeno musical entre jovens urbanos, ver: H.W. Abramo 1994; K. Kemp 1993; C.B. Rodrigues da Silva 1992.

[...]

Olá, rapaziada, como vai, tudo bem?

O Mc. Jack está aqui também,

e nossa amizade não há problema nenhum,
considere Thaíde e também DJ Hum.

Atira uma pedra, que eu te atiro uma granada,
se tocar em minha face, sua vida está selada,
portanto, meu amigo, pense bem no que fará,
pois não sei se outra chance você terá,
você não sabe de onde eu vim, e não sabe pra onde eu vou,
mas, pra sua informação, vou te falar quem eu sou,
meu nome é Thaíde e não tenho um RG,
não tenho CIC, perdi a profissional,
nasci numa favela, de parto natural,
numa sexta feira santa que chovia pra valer,
os demônios me protegem e os deuses também,
Ogum e Iemanjá e outros santos do Além,
eu já te disse o meu nome,
meu nome é Thaíde,
meu corpo é fechado, e não aceita revide.

Thaíde,

Thaíde,

Thaíde,

Thaíde,

com quatro cruzeiros, eu escrevi o meu nome numa cela,
peguei o camburão que desce na favela,
em briga de rua, já quebraram meu nariz,
não há nada nesta vida que eu já não fiz,
vivo nas ruas com minha liberdade
fugi da escola com 10 anos de idade,
as ruas da cidade sempre foram minha educação,
minha lei sempre foi a lei do cão,

[...]

não me arrependo de nada que eu fiz,
saber que vou pro céu não me deixa feliz,

[...]

Em conjunto com o estudo da música e da letra de rap, podemos introduzir um ensaio como o de Abrahams (1974) sobre a fala negra das ruas²² americanas. Este autor mostra como os afro-americanos participam de uma comunidade lingüística (*speech community*) diferente da dos euro-americanos (: 240)²³. Em seu estudo sobre a fala negra nas ruas, Abrahams diz que, nos Estados Unidos, o exemplo mais claro da existência desta comunidade lingüística está na diferença entre as concepções e atitudes de seriedade e brincadeira entre os negros e os brancos e, em consequência, nas distinções entre o que é falado – e como e com quem é falado –, em público e em privado, e nas esferas de trabalho e de tempo livre²⁴. Para os afro-americanos, há uma distinção entre “fala da casa” (*house talk*) e “fala da rua” (*street talk*). Abrahams traz exemplos de clivagens de faixa etária, geração e sexo, presentes nessa comunidade lingüística. Os filmes de Spike Lee mostram isso de modo contundente.

São igualmente incisivos relatos de situações de violência a que são submetidos peões e prostitutas hoje no Brasil rural (ESTERCI, 1994), bem como os testemunhos de violência contra negros na cidade de São Paulo no início do século, recolhidos em estudos de etnohistória (J.C.G. da SILVA, 1990). O próximo tópico tratará destes assuntos.

3. *Sociedades camponesas*

Esterci (1994) estuda a opinião e a atitude de peões, trabalhadores braçais de origem camponesa empregados em fazendas do Mato Grosso e de mulheres de cabaré, prostitutas das “zonas” próximas às fazendas, em relação à violência física e/ou simbólica que os torna vítimas de formas atuais de

²² Rua refere-se, neste estudo, a todas as áreas consideradas públicas (: 242).

²³ Para o autor, configura-se uma comunidade lingüística quando os participantes se distinguem de outros grupos quanto às variedades de falas usadas e quanto aos modos de empregá-las no desempenho ritual de suas intenções pessoais (ABRAHAMS, 1974: 240). Isto “não quer dizer que não existam termos paralelos, ou práticas análogas” entre o inglês dos afro-americanos e o inglês americano padrão (: 241). O que ocorre é que “a extensão, a intensidade, a proliferação de termos, e a importância de situações de fala, como um todo, são diferentes da configuração dos sistemas comunicativos encontrados” no inglês dos euro-americanos (: 241). Tradução minha.

²⁴ Sem esquecer a importância do que é silenciado (ABRAHAMS, 1974).

escravidão (: 7). Procura compreendê-los não como vítimas passivas, mas como atores que agem, numa arena que lhes é desfavorável, de acordo com tradições e valores dos seus grupos de origem e com a posição que ocupam na organização e hierarquia social destes grupos (: 126). É neste quadro que devem ser vistas tanto a revolta contra a opressão, quanto a convivência (e/ou negociação) com ela por parte desses sujeitos. Para o entendimento desses paradoxos, a autora examina, entre outras, as relações de parentesco.

Encontram-se situações em que os vínculos de parentesco definidos num sistema social anterior ao sistema de exploração ao qual são submetidos peões e prostitutas permanecem — ou são reintroduzidos — através de inúmeras formas. A infração a alguma regra do parentesco (perda da virgindade, separação, etc.) com frequência empurra a moça para a prostituição. Mas os vínculos com a família de origem são reatados, por exemplo, nos casos em que a prostituta entrega o filho para a mãe criar e provê o sustento de ambos (: 123,124). Esta é uma das situações relatadas por Esterci em que foi estabelecida uma ligação entre o espaço da prostituição e a família (: 123).

É aqui que entra Helena Meirelles, mato-grossense de 75 anos, cuja música e história de vida não separam esses espaços: viveu tocando (violão, viola caipira), cantando e contando histórias para os peões, boiadeiros, mulheres e freqüentadores da “zona” de pequenas cidades do sul do Mato Grosso²⁵.

A música de Meirelles aponta um aspecto do paradoxo identificado por Esterci. Um outro aspecto, a resistência à violência, é detectado no samba dos negros recém-migrados do campo para a cidade de São Paulo, no limiar de nosso século²⁶.

Na metrópole paulistana, eles configuraram “territórios negros” – por exemplo, na Barra Funda (J.C.G. da SILVA, 1990:

²⁵ Um estudo interessante é o de Martins (1975: 103), que distingue entre uma sociologia da música com foco nas technicalidades da música, e a sua própria perspectiva, a de uma sociologia de relações sociais que toma a “música como instrumento de mediação ou como resultado”.

²⁶ Segundo Florestan Fernandes (1978), esses migrantes eram conhecidos como negros da lavoura, formando a camada mais desqualificada e pobre entre os migrantes (J.C.G. da SILVA, 1990: 13).

13). A repressão policial em relação às manifestações culturais dos negros atingia o então nascente samba paulistano, como podemos conferir num trecho da história de vida de Seu Zezinho-da-Casa Verde²⁷:

E a vida nossa era ali... A gente ficava fazendo aquele morão-morão lá, tomando cachaça, quem tomava cachaça e quem não tomava, ia até de madrugada cantando samba... Foi quando surgiu aquele samba:

“Na Barra Funda, meu bem/ Zona que dá o que falar/ Onde a polícia não vem/ Mocarongo não tem/ Que a quadrilha matar [...]”

E todas essas coisas saía na roda, né, mas ficava ali entre nós, porque não podia ir pra lá... Lá a polícia não podia ir... Quando vinha, a gente já via, porque não tinha outro jeito de entrar lá, era só vale, e quando entrava, também, nós sumia na linha do trem. Como é que ia pegar nós? Não ia. Nós não tinha sossego. Porque, se caísse nas mãos do Dr. Carlos Pimenta, ele mandava você embora pra outro lugar. Se caísse uma negra que fosse pega três vezes... Ele era horroroso, ele raspava a cabeça e passava piche. Assim a gente vivia na Barra Funda, sossegado em parte e em parte não [cf. depoimento de Seu Zezinho-da-Casa Verde – J.C.G. da SILVA. 1990: 92-93].

Ao terminar, penso que um programa de curso como este necessita da contribuição de muitas entre as disciplinas citadas no início do texto: lingüística, música, teoria literária, história, sociologia e ciência política; sem esquecer física e biologia, indispensáveis para o entendimento da percepção de cores e de sons. Estamos, pois, diante de uma interdisciplinaridade mais ampla do que aquela que temos hoje nos cursos de ciências

²⁷ Seu Zezinho-da-Casa Verde nasceu em 1911 e morou na Barra funda desde 8 anos de idade. Participou do Grupo Barra Funda, mais tarde denominado Escola de Samba Camisa Verde e Branco (J.C.G. da SILVA, 1990: 20).

sociais. Mas não param por aí os nossos desafios, como tentarei explicar na parte seguinte, que encerra essas notas.

Finalizando: questões para continuar a discussão

Chamo atenção para os pontos centrais deste texto: a ênfase na formação intensiva em antropologia social e numa interdisciplinaridade ampliada, a aproximação entre campos de especialidade do antropólogo, a identificação de questões subjacentes à prática do ensino, a música ocupando um lugar no ensino de antropologia e a discussão sobre uma futura graduação em antropologia social. Acrescento apenas, antes de terminar, uma precisão e uma pista de investigação.

A precisão refere-se ao contexto em que, segundo Bastos, é possível introduzir a música em “sistema de conhecimento e ensino” (1995: 28): o de uma semântica musical que alia a sensorialidade à inteligibilidade e “recompõe a integralidade da música como linguagem” (: 13). A inclusão da etnomusicologia na etnologia “nunca conseguiu deslocar esta profissão em termos de seus sistemas de conhecimento e ensino. Aqui, ler-escrever música, mesmo que dos ‘outros’ – emblema do etnomusicólogo com relação ao etnólogo –, sempre foi algo em si mesmo exótico, lançado para as margens da disciplina” (: 28).

A pista de investigação aponta para a aprendizagem, isto é, a transmissão do conhecimento (Sara Pain, 1987, vol. 1 e 2), estudo que terá conseqüências no ensino e na sua avaliação²⁸.

Tenho constatado algumas práticas que merecem uma reflexão sobre questões que lhes são subjacentes. Exemplifico. Há uma aferição da aprendizagem dos alunos através de diferentes instrumentos (provas, trabalhos, ensaios, seminários, dissertações).

Ora, periodicamente se discute a modificação dos indicadores que medem o aprendizado nesses instrumentos. Varia-se entre notas, conceitos e categorias. Não há um indicador

²⁸ Por conhecimento, entende-se a “organização operatória de um código, isto é, as regras pelas quais se pode gerar significado” (PAIN, 1987, vol.2: 80).

único nas pós-graduações brasileiras para as teses de mestrado e doutorado: oscila-se entre as categorias de reprovação e aprovação *tout court*, ou entre a adoção das duas primeiras, mas acrescentando-se, à segunda, distinção ou distinção e louvor. Assistimos, com uma certa frequência, a intermináveis discussões em que são feitas propostas de reformulações entre estas alternativas.

Para ultrapassarmos essas discussões de instrumentos e de critérios que não atingem as questões fundamentais, por que não questionar certos cortes que estabelecemos no momento das nossas avaliações do aprendizado dos alunos? Pain propõe uma “possível articulação entre uma teoria do sujeito epistêmico, dotado para o raciocínio, e uma teoria do sujeito capaz de esquecimento”²⁹. Para tanto, procura definir uma teoria única do pensamento reunindo inteligência e pensamento simbólico, habitualmente tratados em separado (vol. 1: 7, 9). Isto implica ultrapassar certas barreiras (desconhecimento e negação) entre a teoria freudiana³⁰ e a teoria piagetiana (: 7)³¹.

Para os professores de antropologia, iniciar o questionamento por esta proposta é, sem dúvida, desafiador³², além de nos alertar sobre uma heterogeneidade de aprendizagem dos alunos que certamente os nossos atuais critérios de avaliação não atingem.

²⁹ A autora parte da prática psico-pedagógica, mas enfatiza que sua proposta teórica ultrapassa o campo desta prática clínica (1987, vol.1: 10).

³⁰ A autora trabalha com a versão lacaniana da psicanálise.

³¹ Ao estudar orientação espacial, encontrei posições diferentes de Gell e Hallpicke em torno de postulados piagetianos. Nem as críticas do primeiro (1985) às posições de Piaget e nem os pressupostos piagetianos do segundo (HALLPICKE, 1979) foram suficientes para me esclarecer quanto aos limites da contribuição de Piaget para investigações de antropologia sobre o simbolismo espacial. Também por esta razão a teoria de Pain é interessante, pois o exercício de aplicá-la sobre nossa prática de ensino pode tornar mais clara outra fronteira entre Piaget e temas de nosso interesse.

³² Teremos de discutir um estudo rigoroso como o de Pain, que estabelece, desde logo, condições para uma compatibilidade entre essas teorias, quando aplicadas ao mesmo objeto, sem deixar de ressaltar que elas são irreduzíveis: devem conservar sua identidade de objeto, função e procedimentos, para que haja uma “discriminação dos efeitos provocados por sua simultaneidade no pensamento” (1987, vol.1:14). Mas, sobretudo, teremos de deixar de lado alguma posição *a priori* sobre teorias oriundas do campo psicológico.

Agradecimentos

Neste texto, procuro explicar mais detidamente idéias que coloquei na reunião da ABA sobre ensino de antropologia (RJ/1995). Algumas leituras novas ajudaram a clarear alguns pontos de vista. Este texto foi discutido com colegas do Departamento de Antropologia da UNICAMP, naturalmente é minha a responsabilidade sobre o resultado final. Agradeço a colaboração de Suely Kofes, Márcio Silva, Emilia Pietrafesa de Godoi e José Luiz dos Santos.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, H.W. **Cenas Juvenis**. Punks e Darks no Espetáculo Urbano. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.

ABRAHAMAS, R. "Black Talking on the Streets". In: BAUMAN, R. & SHERZER, J. (eds.). **Explorations in the Ethnography of Speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 1974 (pp. 240-262).

BASTOS, R.J. de Menezes. "Esboço de uma Antropologia da Música: Para além de uma Antropologia sem Música e de uma Musicologia sem Homem". In: **Anuário Antropológico/93: 1995** (pp.9-73).

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. "Olhar, Ouvir. Escrever". In: **Aula Inaugural**. Campinas: UNICAMP/IFCH/Cursos de Graduação, 1994 (pp. 5-27).

CLASSEN, C. "Sweet Colors. Fragrant Songs: Sensory Models of the Andes and the Amazon". In: **American Ethnologist**, 17 (4), 1990.

CORRÊA, M. "Damas & Cavalheiros de Fina Estampa, Dragões & Dinossauros, Heróis & Vilões". In **O Ensino da Antropologia no Brasil** (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995 (pp. 42-43).

DUARTE, L.F.D. "Formação e Ensino na Antropologia Social: Os Dilemas da Universalização Romântica". In **O Ensino da**

Antropologia no Brasil (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995 (pp. 10-18).

ESTERCI, N. **Escravos da Desigualdade**. Estudo sobre o Uso Repressivo da Força de Trabalho Hoje. Rio de Janeiro: Cedi/Koinonià, 1994.

FABIAN, J. **Time and the other**. How Anthropology Makes its object. New York: Columbia University Press, 1983.

FAUSTO, C. A Antropologia Xamanística de Michael Taussig e as Desventuras da Etnografia. **Anuário Antropológico/86**: [s.d.] (pp.183-198).

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FRY, P. "Formação ou Educação: Os Dilemas dos Antropólogos Perante a Grade Curricular". In: **O Ensino da Antropologia no Brasil** (ABA [Mariza Peirano], Org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995 (pp. 26-31).

GELL, A. "How to Read a Map: Remarks n the Practical Logic of Navigation". In: **Man**, 20 (2): 271-286, 1985.

_____. "Correspondance: Maps and Wayfinding". **Man**, 21(2): 344-346, 1986.

GOLDMAN, Marcio. "Antropologia Contemporânea, Sociedades Complexas e Outras Questões". **Anuário Antropológico/93**: 1995 (pp.113-153).

HALLPIKE, C. R. **The foundations of primitive Thought**. Oxford: Clarendon Press, 1979.

KEMP, K. **Grupos de Estilo Jovens: O "Rock Underground" e as Práticas (Contra) Culturais dos Grupos "Punk" e "Trash" em São Paulo**. Tese de Mestrado. Campinas: UNICAMP/ Antropologia, 1993.

LÉVI-STRAUSS, Claude. "Palavras Retardatárias sobre a Criança Criadora". In: **O Olhar Distanciado**. Lisboa: Edições 70, 1983.

MARTINS, José de Souza. "Música Sertaneja: A Dissimulação na Linguagem dos Humilhados". In: **Capitalismo e Tradicionalismo**. Estudos sobre as Contradições da Sociedade Agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975 (pp. 103-61).

NIEMEYER, Ana Maria de. **Desenhos e Mapas na Orientação Espacial**: Pesquisa e Ensino de Antropologia. Exposição Iconográfica Financiada Pela FAEP/UNICAMP e arquivada no arquivo Edgard Leurenroth, UNICAMP/IFCH, 1993.

_____. "Desenhos e Mapas na Orientação Espacial: Pesquisa e Ensino de Antropologia". In: **Textos Didáticos 12**. Campinas: UNICAMP/ICFH, 1994.

_____. **Rima Urbana**: Falas Sobre Multiculturalismo em Bolonha e Paris. Imagens. Campinas: EdUNICAMP (no Prelo), 1996.

PAIN, Sara. **A Função da Ignorância. Vol. 1: Estruturas inconscientes do Pensamento; Vol. 2: A Gênese do Inconsciente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987 [1985].

PEIRANO, Mariza. "Um Ponto de Vista sobre o Ensino da Antropologia". In: **O Ensino da Antropologia no Brasil** (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995 (pp. 32-41).

RIBEIRO, Berta. "A Mitologia Pictórica dos Desâna". In: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo Indígena**: Estudos de Antropologia Estética. São Paulo: Studio Nobel/FAPEESP, 1992 (pp. 35-52).

SEEGER, Anthony. "Porque os Índios Suyá Cantam Para as Suas Irmãs?". In: VELHO, Gilberto (org.). **Arte e Sociedade**: Ensaios de Sociologia da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1977 (pp. 39-63).

_____. **Os Índios e Nós**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.

SILVA, C. B. Rodrigues da. **Da Terra das Primaveras à Ilha do Amor**: Reggae, Lazer e Identidade em São Luís do Maranhão. Tese de Mestrado. Campinas: UNICAMP/Antropologia, 1992.

SILVA, José Carlos Gomes da. **Os Suburbanos e a Outra Face da Cidade, Negros em São Paulo 1900-1930 – Cotidiano, Lazer e Cidadania.** Tese de Mestrado. Campinas: UNICAMP/ Antropologia, 1990.

TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 [1986].

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Araweté: Os Deuses Canibais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. “Sobre a Antropologia Hoje: Te(i)mas para Discussão”. In: **O Ensino da Antropologia no Brasil** (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995 (pp. 5-9).

WACQUANT, Loïc J. D. “O Retorno do Recalcado: Violência Urbana, ‘Raça’ e Dualização em Três Sociedades Avançadas”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 24 (Ano 9), 1994.

WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido.** Uma Outra História das Músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DISCOGRAFIA

MC SOLAAR. **Qui Sème le Vent Récolte le Tempo.** CD. Editions Fair & Square/BMG Music Publishing/Virgin Music.

MEIRELLES, Helena. **Helena Meirelles.** CD. Rio De Janeiro: Sony Music, 1994.

SEEGER, Judith & Anthony. **Música Indígena: A arte Vocal dos Suyá.** Disco de Edições Tacape, 1982.

THAÍDE & DJ HUM, **O Começo 87/91.** Cd. Sony/Eldorado.

ZISKIND, Hélio & J.M. Wisnik. **O Som e o Sint.** Uma Trilha para o Som e o Sentido. Fita. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

TOTENS E XAMÃS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Claudia Fonseca
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sendo esta mesa sobre o ensino de antropologia na pós-graduação, falarei sobre a formação de antropólogos profissionais – futuros professores e pesquisadores. Com o risco de soar elitista, insisto que a pós-graduação é o lugar apropriado para criar antropólogos. E quero, em primeiro lugar, explicar esta postura.

Falamos muito, durante este seminário, sobre a formação do antropólogo enquanto processo de *conversão religiosa*. Que essa noção explique muita coisa, não tenho dúvidas. (Na UFRGS, a nova turma do Mestrado falou em fazer camisetas estampadas na frente com “Falange Antropológica”). Mas, se o espírito religioso tem suas vantagens, também tem seus problemas. Acredito, por exemplo, que a natureza *passionnelle* de nosso engajamento explica por que é difícil para nós definir com nitidez as diferentes etapas da formação acadêmica: graduação, mestrado, doutorado... Queremos adiantar o processo iniciático agora para produzir antropólogos na graduação e, quem sabe, até incluir antropologia no lugar das aulas de religião no nível secundário... E não duvido de que certos centros consigam abrir excelentes cursos de graduação. Mas, como política geral, eu assumiria uma atitude mais protestante em face da conversão à antropologia – um batismo, não do recém-nascido, mas do indivíduo mais maduro e que enfatiza a importância do livre arbítrio.

Está certo. Gostaria que os alunos que ingressam na pós-graduação tivessem um nível mais adequado. Mas este “bom nível” refere-se a capacidades básicas: raciocínio lógico, espírito crítico e autonomia intelectual. Essas qualidades não são e nem

devem ser monopólio da antropologia. É nosso dever enquanto cidadãos denunciar as carências do sistema educacional e zelar por políticas que melhorem a situação. É a partir dessa base que podemos esperar formar antropólogos de qualidade – *junto com bons sociólogos, filósofos, jornalistas, engenheiros e cientistas*.

É evidente que a antropologia tem muito a oferecer para alunos de graduação – no curso de ciências sociais ou em outro. Mas acho que neste nível as coisas religiosas ainda correm o risco de virar dogma. Sabemos o quanto os jovens querem aquietar suas ansiedades, querem salvação. É justamente por isso que prefiro lembrar aos estudantes que a antropologia é um campo acadêmico entre outros e que dou graças a Deus que nem todo mundo é antropólogo. Sem dúvida minha paixão pela disciplina é mais do que evidente, e essa paixão desmente minhas palavras. Porém, acredito mesmo que, sem a irrigação fornecida pelo contato (trocas e conflitos) com outras disciplinas, a nossa perderia sua vitalidade.

Chegando à pós-graduação, é outra história. É aí que o aluno, tendo recebido uma boa educação *à la* Peter Fry (1995), embarca na viagem de formação *à la* Luiz Fernando Duarte (1995). Mas agora surge o problema da diferença entre mestrado e doutorado. Ontem, uma colega perguntou: “alguém pode definir o que é (ou deve ser) uma tese de mestrado? Afinal, qual é a diferença entre a dissertação de mestrado e a tese de doutorado?”. Excelente pergunta. Nós poderíamos responder que a tese de mestrado é um mero exercício acadêmico para marcar uma etapa intermediária da carreira. É essa sua função em muitas universidades, especialmente do exterior. Mas essa idéia de etapas, de meias-estações, não combina com a linguagem de conversão religiosa. Já ouviram falar de *meio-evangélico*? De *católico júnior*? Querendo formar antropólogos no mestrado, exigimos de nossos estudantes teses maduras que reflitam todas as sutilezas do olhar antropológico. Nesses termos, o doutorado se torna quase redundante (é possível se converter duas vezes à mesma religião?).

Diante deste dilema, a primeira reação do nosso programa na UFRGS foi enviar nossos mestres para o doutorado em outra

universidade. Essa é a política da maioria das universidades, por exemplo, nos Estados Unidos, onde é raríssimo um estudante fazer graduação, mestrado e doutorado na mesma instituição. Os alunos celebram cada nova etapa da carreira mudando de sacerdotes, se não de religião. Entretanto, a realidade brasileira não encoraja tamanha mobilidade. Ao barrar alunos egressos de nosso mestrado, eliminávamos alguns dos melhores candidatos a doutorado e, assim, tivemos de repensar esta política.

Afinal, talvez caiba uma atitude menos messiânica diante de nosso ofício. Falamos muito, durante este seminário, de nossos ideais: como deveria ser a formação do antropólogo. Também insistimos na pluralidade de respostas possíveis. O problema é que nossas condições não são ideais e, especialmente na pós-graduação, onde a vida e a morte do programa dependem do apoio financeiro do CNPq ou da CAPES, falar em autonomia é ledor engano. Ainda por cima, tomando a antropologia mais como ciência do que como religião, os “adeptos” têm compromisso de tornar claros os limites de seu ofício. Quanto mais nítida a definição do “espaço antropológico”, dentro do campo intelectual, mais aguda deve ser a nossa consciência de suas limitações e da necessidade (imperativa) de trocas fecundantes com outras disciplinas: história, lingüística, biologia, psicologia, etc. Afinal, para enfrentar o desafio atual, de travar políticas de ensaio que “adaptem” nossos ideais à realidade em que vivemos, é preciso uma atitude eminentemente profissional – fria, não, mas certamente “distanciada”.

A universidade brasileira está passando por um momento de redefinição que, em muitos aspectos, ameaça prejudicar a alta qualidade de sua produção. Na última discussão sobre ensino de antropologia, Paula Montero (1995) levantou algumas considerações sobre esta situação, que, desde então, só vem piorando. Nesta época em que a emenda proposta por Darcy Ribeiro à LDB ameaça acabar com estruturas básicas da universidade pública, tenho plena consciência de que meus comentários, neste *paper*, só tangem uma pequena parte de um problema complexo. Para avaliar o impacto das mudanças pelas

quais estamos passando – a proliferação de cursos e de alunos de pós-graduação, a diminuição proporcional de bolsas, etc. –, haveria necessidade de uma pesquisa sistemática. Aqui, trago apenas reflexões a partir de minha experiência pessoal – a visão de um “nativo” que convive no meio há 17 anos.

Depois deste preâmbulo, proponho agora pensar sobre um programa para a formação de alunos de antropologia na pós-graduação. Tomarei como interlocutores especiais os colegas que participaram da primeira mesa sobre ensino organizada pela ABA durante a XIX Reunião da ANPOCS. Construindo uma boa parte dos meus comentários a partir de suas intervenções, olharei para assuntos de interesse comum – totens (as obras clássicas), viagens iniciáticas (a pesquisa de campo) e xamãs (verticalidade X horizontalidade no desenvolvimento de conhecimento), antes de chegar a uma questão final – o porquê de uma ciência do particular em um mundo globalizado.

A formação “teórica” – uma questão (também) de infraestrutura

Enquanto, nos cursos introdutórios da graduação, gosto de “seduzir” os alunos com textos diversificados baseados na realidade deles, sou inclinada a encarar o ingresso no curso de pós-graduação de forma inteiramente diversa: como um rito em que o “sofrimento” do iniciado é um ingrediente indispensável à sua socialização enquanto membro do grupo. É nesta fase que os jovens aprenderão a venerar os totens do clã. E, junto com os demais “velhos” encarregados de garantir a continuidade da tradição, escolho como forma de “tortura” mais eficaz o estudo dos clássicos, especialmente das monografias clássicas.

Mas onde estão as *traduções*? Onde estão as *etnografias* de Firth e Fortes, de Gluckman e Leach? As primeiras pesquisas de Geertz? As traduções existentes, além de estarem cheias de erros¹, são, na sua maioria, velhas e refletem preocupações de outras épocas. (Na década de 70, por exemplo, com a grande influência da sociologia, foram traduzidas diversas *obras teóricas*

de diversos autores. As traduções de pesquisas etnográficas são bem mais raras). Não podemos traduzir tudo. Afinal, os estudantes têm de dominar as línguas estrangeiras para apreciar a totalidade da obra dos diferentes autores – para sentir o aspecto dinâmico destes pensadores cujas idéias evoluem ao longo da vida. Mas poderíamos garantir um núcleo mínimo², inclusive para o benefício da graduação – e este mínimo certamente iria além dos ensaios de teoria destilada que existem atualmente.

O contato direto com as obras originais nos libera para usar na sala de aula também aquelas mal-faladas fontes secundárias. É criticando os críticos que os alunos aprendem a ver certos erros. Acho útil examinar exemplos de lógica espúria e grossa simplificação. É o que chamo “a campanha de vacinação”. No mesmo sentido, gosto de usar aqueles *whiggish articles*, os ensaios beligerantes em que temos um autor “clássico” digladiando com outro: Harris (1968) sobre Boas, por exemplo, ou Geertz (1989) sobre Lévi-Strauss. É um espetáculo que sempre me lembra a descrição de Chagnon a respeito de um jogo festivo dos yanomami em que um sujeito fica imóvel no meio da clareira enquanto outro lhe dá bordoadas na cabeça; e, quando a vítima (ou herói) não agüenta mais, trocam de papéis. Acrescenta um elemento de ludicidade sem diminuir o sério do empreendimento acadêmico. Os alunos se indignam com os exageros de um autor ou outro, e, desta forma, em um jogo de identidade contrastiva, vão firmando seu próprio lugar dentro do campo.

Afinal, concordo com a grande ênfase dada por vários outros colegas (ver, por exemplo, Corrêa [1995] e Peirano [1995]) à história da antropologia. Acho que, desde a graduação, toda disciplina deve servir como palco para reflexão sobre a história

¹ É raro achar uma tradução sem erros sérios. Exemplos já me vêm à mente nas traduções de Geertz, Sahlins e Turner. Nem sempre nós, professores, nos damos conta, pois normalmente estamos lendo o texto original. Mas já descobri que uma parte da confusão mental dos alunos vem de traduções que simplesmente não fazem sentido. É difícil ensinar rigor aos alunos quando passam sem comentário diante de traduções que trocam “patrilocalidade” por “patrilocalidade” e assim adiante.

² Desde a primeira publicação desse texto, saíram diversas monografias clássicas (Leach, Firth, Malinowski) em boas traduções. Caberia agora pensar em providenciar a tradução *de e para* português de etnografias contemporâneas para azeitar a comunicação deste material.

teórica da disciplina. Os alunos, inteirados dos velhos debates, podem, então, esperar fazer avanços em vez de andar em círculos. Mas é importante evitar a visão da ciência como um acúmulo pacífico de conhecimentos. Estudar-se-ia antes a história de idéias *em movimento* – um campo de conflitos em que, se há sobreviventes, ninguém sai ileso³. Os clássicos, sim – mas os clássicos bem dados. Não é o mero alistamento de nomes conhecidos que fará isto acontecer. Uma obra mal traduzida, mal escolhida e pouco comentada, por célebre que seja o autor, contribui pouco para a formação intelectual do aluno.

A viagem iniciática

Com a diminuição do prazo das bolsas, houve uma preocupação entre colegas de que fosse suprimida aquela etapa indispensável da aprendizagem antropológica – a pesquisa de campo. Sobre este ponto, a comunidade entrincheirou-se: hoje, verifica-se que a maioria dos mestrandos continua “indo para o campo”, mas será que este fato não cria em nós uma falsa tranquilidade?

Mariza Peirano resume o pensamento de muitos de nós quando coloca, como elemento fundamental da formação antropológica, o “choque aterrador do encontro com a alteridade” (1995: 35). Lembramos, no entanto, que este “choque” não ocorre em cada pesquisa de campo: ainda mais, *pode* ocorrer sem nenhuma ida ao campo, só através de leituras. Trata-se de uma “viagem”, mas não necessariamente de um deslocamento geográfico. Em outras palavras, enquanto professores de antropologia, nossa preocupação deve ser não a pesquisa de campo *em si*, mas sim algo que Duarte chama de “método de apreensão monográfica” (1995).

Lembramos que a maioria dos antropólogos hoje toma como objetivo a interpretação da teia de significados que compõem um determinado universo simbólico. Este processo normalmente implica um casamento entre a pesquisa

³ O cultivo de uma atitude profundamente iconoclasta desde o início é justamente o que ajuda o aluno a não ceder para atitudes extremadas e teses bombásticas. Respondendo a uma preocupação expressa por Viveiros de Castro (1995), podemos dizer que quem nunca acreditou em Papai Noel não tem tanto problema em continuar com as festividades de Natal.

etnográfica e uma análise teórica que não é, de forma alguma, pacífico. Lembra-me uma brincadeira infantil segundo a qual a pessoa deve dar tapas na cabeça com uma mão e, com a outra, esfregar a barriga em movimentos circulares. Inevitavelmente, a pessoa acaba dando tapas em ambas (cabeça e barriga) ou esfregando as duas. É quase impossível fazer os dois gestos simultaneamente sem que um contamine o outro, sem que um desvie o outro de sua finalidade. Traduzir a “visão do outro” para a linguagem do leitor acadêmico – integrar o “particular” à reflexão científica, sem reduzir, reificar ou simplesmente depurá-la de tudo que inspirou nosso interesse em primeiro lugar – é um empreendimento da mesma natureza⁴.

Alguém aqui já descobriu a receita de “como fazer uma descrição densa”? Já nas aulas introdutórias, alertamos os alunos quanto aos defeitos das primeiras análises funcionalistas: ignoravam as forças supra-locais (nacionais, globais), subestimavam os fatores da política econômica e passavam ao lado da desigualdade fundamental na relação pesquisador/pesquisado. Mas, muito freqüentemente, o esforço dos alunos para corrigir estas fragilidades do método resulta em capítulos desconexos, dados gratuitos ou aquelas viagens tão criticadas da pura subjetividade pós-modernista. Amarrar todos os fios da trama num nó através da descrição densa – um texto que, ao mesmo tempo, seduz e convence o leitor de seu valor científico sem perder de vista a visão do nativo – não é tarefa fácil. É um talento que, como diz Mariza Peirano, “não pode ser ensinado [...], deve ser intelectual e emocionalmente construído pelo antropólogo ao longo de sua carreira” (1995: 34).

Há muito tempo, os antropólogos andam chamando atenção para a diferença entre o que os nativos dizem e o que

⁴ O tema do “equilíbrio instável” entre os pontos irreconciliáveis, que perpassa todo o “campo tensional” da reflexão antropológica, é recorrente na literatura antropológica (SANCHIS, 1995). Em um texto recente de J. & J. Comaroff, os autores retomam essa reflexão, presente em muitos escritos antropológicos: “[...]s a simultaneous sense of hope and despair intrinsic to ethnography? Does its relativism bequeath it an enduring sense of its own limitation, its own irony?” (1992: 7). Os paralelos com Geertz são óbvios – vide seus comentários sobre a tensão entre “the need to grasp and the need to analyze” (1973: 24), sobre o “método gago” (1983: 6), e as conclusões “tremulously based”, “intrinsically incomplete” e “essentially contestable” do empreendimento etnográfico.

fazem. O pesquisador de campo sabe que deve construir seu modelo do “valor nativo” não exclusivamente a partir dos ideais explícitos das falas, mas também a partir da lógica informal das práticas cotidianas. Da mesma forma, os alunos, além de consultarem textos teóricos, aprendem o modo de pensar antropológico olhando para a *prática etnográfica* de pesquisadores bem sucedidos. É por isso que lêem monografias. Não há outro método para adquirir o talento da “apreensão monográfica”, não existem atalhos, nem tratados teóricos capazes de ensinar este ofício⁵. Em suma, poderíamos dizer que a antropologia não se aprende por receita, mas, antes, por osmose.

É através da viagem em companhia de nossos pais fundadores, da convivência – com eles e com nossos contemporâneos – nas ilhas de Trobriand e em outros lugares exóticos, que nossos alunos adquirem uma linguagem em comum, e, por conseguinte, uma determinada identidade. Sugere-se que essa herança se assemelha a um grupo de descendência, uma linhagem que une seus membros em um tipo de grupo corporado. Mas vivemos com a consciência aguda de que o parentesco não é um dado biológico – a linhagem é um sistema de classificação como qualquer outro. Podemos ter os mesmos ancestrais, mas, no processo de memória seletiva, acontece um mexe-mexe com a ordem dos componentes que faz toda a diferença. Por exemplo, quando Peirano cita Dumont sobre “a particularidade mais ínfima [...] que mantém aberta a rota do universal” (1995: 34), penso imediatamente em frases de Boas, Evans-Pritchard e Geertz que expressam a mesmíssima idéia⁶. Já vejo aí os contornos de uma linhagem à qual me afiliar

⁵ É notório que os bons etnógrafos raramente fazem bons textos teóricos. Malinowski, todos nós concordamos, fazia brilhantes monografias; sua teoria era, no mínimo, rudimentar. Por outro lado, a melhor e mais sofisticada das receitas para o trabalho etnográfico não garante necessariamente bons resultados. É interessante que, com a exceção de seu ensaio sobre a briga de galos, o próprio Geertz, “inventor” da descrição densa, é mais citado por causa de seus textos teóricos do que os etnográficos.

⁶ “If the specificity of a fact is lost, the generalization about it becomes so general as to be valueless” (EVANS-PRITCHARD, 1962: 175). “Generalization will be the more significant the closer we adhere to definite forms” (BOAS, 1968: 268). “Theoretical formulations hover so low over the interpretations they govern that they don’t make much sense or hold much interest apart from them. This is so, not because they are not general [...], but because, stated independently of their applications, they seem either commonplace or vacant” (GEERTZ, 1973: 25).

– uma linhagem que, pelo apreço do método histórico, e por uma certa integração descritiva dos eventos, consegue cavalgar os dois lados do Atlântico. Mas sabemos que Boas já fez parte de outras linhagens – Sahlins (1976), por exemplo, na sua análise dos dois grandes paradigmas na teoria antropológica, o coloca do lado de Lévi-Strauss e de Radcliffe-Brown. Leach, por seu lado, enfocando o problema de generalização antropológica, coloca Lévi-Strauss e Radcliffe-Brown em campos diametralmente opostos. Estamos aqui diante de uma lógica segmentária que acaba com qualquer ilusão de pacatos grupos corpóreos. Observamos, portanto, que não somente os estudantes de antropologia têm o que Peirano chama “uma liberdade de filiação”. O que é mais importante: eles enfrentam o desafio de construir a linhagem à qual se afiliam. E, no processo, aprendem que aquelas polaridades entre, por exemplo, universalismo racionalista e empirismo romântico (DUARTE, 1995), aquelas polaridades – tão instrutivas em determinada fase de nossa reflexão – não são entidades naturais, não têm nada de absoluto.

Em resumo, insisto com a maioria dos meus colegas que não é a ida ao campo *per se* que faz a antropologia. Aquele elemento indispensável e que torna a formação do aluno tão demorada não é a pesquisa de campo, mas sim o aprendizado da apreensão monográfica. É um contato com a realidade que vai além da fetichização empirista; é uma experiência teórica que vai além de fórmulas livrescas.

A tentação com bolsas menores e com tempo mais curto é de afunilamento: os estudantes continuam fazendo pesquisa de campo porque isto, sim, é considerado essencial, mas entram no curso com o seu tema de tese já definido e ficam procurando um marco teórico para aplicar à sua pesquisa como se fosse um vestido *prêt-à-porter*. Não conhecem e nem sequer pensam em conhecer nada além do muro de seu quintal. É um procedimento expediente e, certamente, este aluno aprimora hábitos importantes para a pesquisa acadêmica, mas temos de pensar seriamente se é essa a resposta à crise de conjuntura que queremos.

A transmissão xamanística *versus* a comunidade de pares

Justamente porque não há receitas na nossa disciplina, o papel do professor – mestre/orientador – assume uma importância enorme. Chega-se a falar em termos de uma transmissão xamanística de conhecimentos. Duarte (1995) aproxima a aprendizagem da antropologia à da psicanálise – um processo incorporado, entranhado, mediado pelo “descortino treinado e empatia engajada do orientador” (Ibid: 13). Para ensinar, o mestre viaja junto a seu aprendiz – desde os percalços do campo até as angústias da análise/interpretação. E, para muitos orientadores, ser companheiro de viagem é um dos grandes prazeres da prática de ensino.

Com a expansão dos programas de pós-graduação, este procedimento se torna difícil. Alguns colegas lamentam que já entramos na era da “iniciação burocratizada” de neófitos. Será, contudo, que esta gradual transformação é tão trágica assim? Gostaria de lembrar que os ritos xamanísticos têm seus riscos. A dependência exagerada nesta relação “vertical” pode levar a uma filiação *toute faite*. O aluno, numa adoração cega, simplesmente adota a perspectiva de seu orientador. A viagem torna-se redundante, como também a consulta à comunidade de pares – isto é, outros estudantes e jovens pesquisadores.

Muitas vezes, vejo estudantes querendo passar por cima de teses feitas por gerações anteriores; querem comungar exclusivamente com autoridades consagradas. Combinando uma atitude utilitarista com um certo esnobismo, estes alunos tendem a desprezar leituras que não vêm com garantia de “grande relevância” ou “legitimidade” convencional. Desta forma, minimiza-se a pertinência de estudos sobre sociedades tribais assim como, o que é igualmente grave, os múltiplos trabalhos etnográficos feitos por colegas nas diferentes regiões do Brasil e da América Latina. Elimina-se a possibilidade de formular análises comparativas⁷ ao mesmo tempo em que se

⁷ Aqui estou pensando no método comparativo que Sahlins atribui a Marc Bloch: “uma das vantagens da comparação e seu sentido forte ou lingüístico – isto é, a comparação de estruturas “geneticamente relacionadas” – é que ela nos permite falar de permutações marcadas por ausências significativas” (1990: 39).

reforça um certo descaso com a “produção local”. Ora, se o aluno não sabe aproveitar trabalhos semelhantes ao dele, como pode esperar que outros venham achar algum sentido em debulhar seu próprio texto? Para que está escrevendo? O aluno que tem o hábito de ler monografias e procurar nelas *insights* capazes de levá-lo para um nível de abstração, uma ordem de generalização maior, já tem a resposta a esta pergunta. É este o pesquisador que nos ajudará a criar *escolas* originais de pensamento em níveis regional e nacional.

A importância da comunidade de pares não deve ser subestimada. Na minha experiência, os estudantes mais brilhantes surgem justamente das turmas mais solidárias – aquelas em que a identidade de antropólogo se trava em oposição aos “pais fundadores” locais – isto é, em oposição a nós, seus professores. Trata-se, é claro, de uma *loyal opposition*, mas uma que mostra, entre os alunos, suficiente espírito crítico para querer mudar as coisas e não simplesmente aproximar-se à cúpula.

Na época da orientação xamanística, bastava o mestre e um pequeno grupo de acólitos. Não era necessariamente hábito do aluno consultar os diversos índices bibliográficos sobre a produção recente na sua área de pesquisa; não era hábito escrever cartas para alunos e professores em outras universidades que pesquisavam temas afins; não existiam as tecnologias que nós temos à mão hoje – bibliotecas virtuais, redes eletrônicas – que pudessem ajudar a mapear o campo. Hoje, o aluno não tem mais desculpa para ignorar o que está sendo feito em outros centros de excelência acadêmica – não somente no exterior mas também aqui no Brasil.

A informática, com sua organização quase anárquica de informações, traz um nítido contraste ao efeito hierarquizante dos filtros acadêmicos usuais. As redes eletrônicas democratizam, de certa forma, a divulgação de materiais acadêmicos. Qualquer usuário pode colocar artigos ou recados na tela, normalmente sem passar por uma seleção ou ordenação prévia. Diante desta tecnologia, o aluno enfrenta um novo desafio: tem de desenvolver seus *próprios critérios* de seleção para hierarquizar a massa de informação que recebe. É possível que percamos alguns alunos, estonteados pelo demônio eletrônico

ou embrutecidos pela massificação. Mas, bem dosadas, essas “redes horizontais” podem encorajá-los a abrir-se para fora de seu grupo local, irrigando seu pensamento e combatendo os efeitos nefastos da “endogenia” e do provincianismo que ameaçam tantos grupos acadêmicos.

Redefinições

É apostando na relativa autonomia da nova geração que esperamos ver a disciplina arrancada de suas tradições antiquadas e adaptada à sociedade contemporânea. A comunicação audiovisual, para citar só um exemplo, é uma realidade que eu não procurei. Foi-me imposta pela nova geração. Mas hoje, depois de ter participado durante três anos de um programa sumamente dinâmico, coordenado pelo Laboratório de Antropologia Social da UFRGS, depois de assistir a seminários internacionais, oficinas e centenas de filmes etnográficos, me converti a esta religião⁸. Continuo vendo a linguagem escrita como pilar mestre da nossa disciplina, mas estou persuadida de que, se não desenvolvermos um pouco de habilitação na linguagem visual, estaremos perdendo o bonde da história. Para seduzir os alunos de graduação, tanto quanto para fazer pesquisa de campo, para assegurar a interface entre a academia e a sociedade civil tanto quanto para pensar problemas teóricos de alta relevância contemporânea, o audiovisual nos abre possibilidades cujo aproveitamento é crucial para o futuro da nossa disciplina.

Outra discussão que os alunos me trazem inexoravelmente de volta é a da antropologia aplicada. Depois da *mea culpa* da década de 60 (ver, por exemplo, Gough [1968]) e da euforia da “pesquisa participante” de décadas posteriores, parece que deixamos este debate para os cuidados do grupo sempre dinâmico e original, que estuda sociedades indígenas. Olhando bem, vejo que a maioria de nós tem algum envolvimento em programas de intervenção ou de planejamento, mas este envolvimento não leva a grupos de

⁸ Este projeto foi desenvolvido pelos esforços incansáveis da Prof.^a Cornelia Eckert, coordenadora do LAS/UFRGS, e de Nuno Godolphim.

discussão, mesas ou GT's, onde seria possível avançar nossa reflexão sobre o assunto. Com raras exceções (ver Duarte *et alii* [1993]; Zaluar [1995]), não é este tipo de experiência que os pesquisadores escolhem para publicar nas revistas mais prestigiosas. Sem querer promover um novo populismo antropológico, e sem querer – de forma alguma – sucumbir a pressões de nível governamental que empurram a universidade na direção de trabalhos aplicados, apóio a sugestão dos alunos para um debate sistemático sobre a articulação do antropólogo com grupos da sociedade civil. Louvamos a política da atual administração da ABA, que traz para a frente do debate acadêmico o campo – raramente prestigiado – do ensino. Cabe agora perguntar se não seria possível um movimento semelhante no domínio da antropologia aplicada.

Rumos do futuro

Na cacofonia de vozes estridentes proclamando “o fim da história”, “o fim da civilização”, não podia deixar de haver uma anunciando “o fim da antropologia”. Vítimas de sua própria ambição, são muitas vezes as pessoas que, alguns anos atrás, pleiteavam a antropologia como salvação que hoje lamentam em voz alta sua decepção. Ora, quem nunca acreditou em papai Noel verá que este discurso bombástico, além de garantir manchetes nos cadernos culturais de alguns jornais cotidianos, pouco faz para refinar nosso pensamento ou para nos tirar de impasses.

Tem, no entanto, o mérito de chamar a atenção para um problema central ao exercício de nosso ofício – nossa fixação no particular dentro de um contexto que se torna cada vez mais mundializado. Abordagens convencionais, calcadas em uma linguagem de *either/or*, que pensam o mundo em termos de pólos mutuamente excludentes, sublinham o “paradoxo” desta nossa postura. Mas será que este paradoxo realmente ameaça os fundamentos de nossa disciplina? Há antropólogos como J. & J. Comaroff que dizem não. Pelo contrário, transformam o aparente impasse em trampolim para se catapultarem além da areia movediça da “atual crise”.

[...]Seria falso presumir que uma etnografia da Nação-Estado, do império ou de uma diáspora apresente problemas jamais vistos em estudos anteriores sobre, por exemplo, produção doméstica, ritos de posseção ou relações de linhagem. Este pressuposto parece verdadeiro apenas se imaginarmos que tais fenômenos “locais” sejam evidentes [visible in the round], e separados por propostas heurísticas de qualquer coisa além de seu âmbito imediato; [parece verdadeiro apenas] se mantivermos a ficção primitivista de que as ordens tradicionais são naturais e auto-perpetuadoras – e radicalmente diferentes dos mundo (sem lei, sem limite e até desnaturados) de “modernidade” ou “capitalismo”. Mas o certo é que poucos gostariam de condenar a antropologia a este arcaísmo pastoral. O que deveria definir-nos é uma postura analítica particular, menos nosso *locus* do que nosso foco. Seja o nosso assunto a caça de cabeças na Amazônia ou a redução de cabeças⁹ na América (ou vice-versa?), exorcismos de vodu no caribe ou a economia vodu em Washington, deveríamos abordá-lo na mesma perspectiva: como prática significativa, produzida na inter-relação do sujeito e do objeto, do contingente e do contextualizado [1992: 32 – tradução de CF].

Segundo estes autores, é livrando-se dos “dualismos de um evolucionismo persistente” que a imaginação antropológica estará em condições para enfrentar o desafio principal do momento: “dissolver a grande divisória analítica entre tradição e modernidade para confrontar fenômenos globais em termos mais inventivos, menos pejorativos” (*ibidem*).

Ruben Oliven, no seu livro *A Parte e o Todo*, fornece-nos uma resposta semelhante aos profetas da globalização. Depois de ter ressaltado a importância dos movimentos regionalistas ao longo da história brasileira, conclui:

⁹ “Headshrinking” é um jogo de palavras que se refere simultaneamente a caçadores de cabeças e a psiquiatras.

Todo esse processo de mundialização da cultura, que dá a impressão de que vivemos em uma aldeia global, acaba repondo a questão da tradição, da nação e da região. À medida que o mundo se torna mais complexo e se internacionaliza, a questão das diferenças se recoloca e há um intenso processo de construção de identidades. [...] À medida que o mundo fica menor, torna-se cada vez mais difícil se identificar com categorias tão genéricas como Europa, mundo, etc. É natural, portanto, que os atores sociais procurem objetos de identificação mais próximos. Somos todos cidadãos do mundo na medida em que pertencemos à espécie humana, mas necessitamos de marcos de referência que estejam mais próximos de nós [1992: 135-136].

Evidentemente, quem tiver aprendido sua lição, entre totens e xamãs, sobre “a particularidade mais ínfima que mantém aberta a rota do universal” não terá dificuldade em compreender este raciocínio do tipo *both/and* e, por conseguinte, verá claramente que o conhecimento dos antropólogos, “mercadores do exótico”, não está, de forma alguma, obsoleto.

Na nossa disciplina, anti-essencialista por natureza, sabemos que a realidade é construída através do sentido que nós, os atores, lhe atribuímos – um sentido historicamente, contextualmente determinado. Dentro da atual conjuntura – conturbada por ameaças políticas e limitações financeiras –, a formação dos alunos ainda conta como elemento importante desta construção. Se estamos aqui, hoje, nos preocupando com o ensino da antropologia, significa que acreditamos no futuro da disciplina – e não simplesmente por um espírito corporativista e conservador, mas porque consideramos que a antropologia tem algo especial para contribuir em termos da compreensão do mundo contemporâneo. Por isso, procuramos aqui linhas de uma política comum – o mínimo necessário para manter a nossa identidade coletiva e continuar acreditando na importância da nossa disciplina. Trata-se de ideais, sim, mas de ideais que levam em conta as pressões institucionais e a possibilidade de rupturas e de inovações trazidas pela nova geração.

BIBLIOGRAFIA

BOAS, Franz. **Race, Language and Culture**. New York: The Free Press [Collier-Macmillan, 1940], 1968.

CHAGNON, Napoleon A. **Yanomamo: the fierce people**. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1968.

COMAROFF, John & Jean. **Ethnography and the Historical Imagination**. Boulder: Westview Press (Studies in the Ethnographic Imagination), 1992.

CORRÊA, Mariza. "Damas e cavalheiros de fina estampa, dragões e dinossauros, heróis e vilões". In: **O Ensino da Antropologia no Brasil: temas para uma discussão** (ABA [Mariza Peirano]. Org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. "Formação e ensino na Antropologia Social: os dilemas da universalização romântica". In: **O Ensino da Antropologia no Brasil: temas para uma discussão** (ABA [Mariza Peirano]. Org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

DUARTE, Luiz Fernando Dias *et alii*. "Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares brasileiras". In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 22 (8): 5-19, 1993.

EVANS-PRITCHARD, E. E. "Social Anthropology: past and presente". In: **Social Anthropology and Other Essays**. MacMillan paperback. (The Marett Lecture, 1950), 1962.

FRY, Peter. "Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular". In: **O Ensino da Antropologia no Brasil: temas para uma discussão** (ABA [Mariza Peirano]. Org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Culture**. New York: Basic Books, 1973..

_____. **Local Knowledge and Further Essays in Interpretative Anthropology**. New York: basic Books, 1983.

_____. **El Antropólogo como Autor**. Barcelona: Paidós, 1989.

GOUGH, Kathleen. "Anthropology: child of imperialism". In: **Monthly Review**, 19 (11): 12-27, 1968.

HARRIS, Marvin. **The Rise of Anthropological Theory**. New York: Harper and Row, 1968.

LEACH, Edmund. **Repensando a Antropologia**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MONTERO, Paula. "Tendências da pesquisa antropológica no Brasil". In: **O Ensino da Antropologia no Brasil: temas para uma discussão** (ABA [Mariza Peirano]. Org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEN, Ruben George. **A Parte e o Todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PEIRANO, Mariza. "Um ponto de vista sobre o ensino da antropologia". In: **O Ensino da Antropologia no Brasil: temas para uma discussão** (ABA [Mariza Peirano]. Org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

SAHLINS, Marshall. **Culture and Practical Reason**. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.

_____. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SANCHIS, Pierre. "Uma leitura dos textos da mesa-redonda sobre 'O Ensino das Ciências Sociais em questão: a Antropologia'". In: **O Ensino da Antropologia no Brasil: temas para uma discussão** (ABA [Mariza Peirano]. Org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "Sobre a antropologia hoje: te(i)ma para discussão". In: **O Ensino da Antropologia no Brasil: temas para uma discussão** (ABA [Mariza Peirano]. Org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao Paraíso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

BREVE CONTRIBUIÇÃO PESSOAL À DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE ANTROPÓLOGOS

Klaas Woortmann
Universidade de Brasília

[...] do not believe that my chief duty as a man of the university is to teach students entrusted to me the truth about the object of their study, but rather to strive to make them familiar with some of the ways and means for discovering the truth for themselves [...]
(UBEROI, 1978: 13).

O convite para participar de uma reunião em que se discute o ensino da Antropologia me causou certa surpresa. Afinal, não sou um antropólogo moderno, afinado com o sinal dos tempos deste fim de século. Ao aceitar o convite, cometi uma ousadia despropositada. Apresentarei, então, alguns pontos de vista pessoais, certamente ingênuos, já que o problema não tem ocupado minhas preocupações de maneira sistemática. Contudo, algumas tendências contemporâneas me têm preocupado, e será a partir delas que irei desenvolver meus pontos de vista. Estarei também expressando as necessidades com que me defronto no momento ao procurar entender a Antropologia a partir dos movimentos intelectuais que constituíram a disciplina – hoje em dia, cada vez mais indisciplinada.

Estou certo, também, de que nada de novo tenho a dizer. Irei repetir o que já foi dito. Mas o que foi dito me parece certo, e insistir no certo não é errado.

Discutir a formação de antropólogos é discutir a própria Antropologia e colocá-la em perspectiva histórica. É percebê-la

ao mesmo tempo como cultura e como cultivo. De outro lado, o ensino da Antropologia implica problemas relativos ao momento em que ela é praticada. E o momento atual é, novamente, um momento de crise, em que se está preocupado em entender como ela foi construída, mas também em que se ganha prestígio acadêmico desconstruindo a *disciplina*, juntamente com suas noções básicas.

É o momento em que certas tendências correntes, bastante populares, minimizam a Etnografia (com E maiúsculo) em favor de uma espécie de crítica literária. Ou que estabelecem uma espécie de (con) fusão entre um neo-romantismo que nega o caráter científico da disciplina e uma espécie de neo-occamismo nominalista que, negando as “substâncias segundas”, nega as totalidades, como a sociedade (que já vinha antes sendo negada, por exemplo, por Schneider, em benefício de categorias ou princípios culturais) e a própria cultura.

Essas tendências contemporâneas recusam as duas grandes fontes de nosso “*métier*”, tanto a tradição Iluminista quanto a Romântica. Os clássicos da Etnografia, como Malinowski e Evans-Pritchard – este último muito claramente na fronteira entre a arte e a ciência –, não mais existem como construtores de teorias ou como tradutores culturais, mas como produtores de textos que devem ser desconstruídos, para que se possam demolir seus autores. Em alguns redutos, sociedade e cultura perdem existência, e tudo se resume à linguagem. Em outros, aquele neo-occamismo prescinde da teoria em benefício exclusivo de uma “sensibilidade” voltada para indivíduos, pois só eles existem. Nessa tendência, que recusa as metáforas da teoria, a Etnografia se torna uma espécie de jornalismo sentimental que chega aos limites da ingenuidade e de um novo “populismo”, na medida em que a noção de totalidade se afasta do horizonte antropológico para ceder lugar à subjetividade de indivíduos e à literalidade de suas falas.

Estou me referindo, é claro, àquilo que vagamente se autodenomina “pós-modernismo” – uma nova seita, ou dogma, localizada principalmente em certos redutos norte-americanos, internamente diferenciada, sem dúvida, mas devotada a uma espécie de “balcanização” da Antropologia, pois agora só

restam no mundo “fragmentos” e não mais sistemas, e a Antropologia só é capaz de apreender fragmentos e não sociedades e culturas. Todo o esforço totalizante que constituiu a Antropologia em uma de suas vertentes parece querer ceder lugar a uma destotalização que, no limite, leva ao abandono da idéia de coletividades (sociedades, comunidades, grupos, categorias sociais) pela de experiências individuais impenetráveis.

Talvez certos pós-modernos, um tanto paradoxalmente – já que são críticos ferrenhos da modernidade –, tenham se rendido de vez ao individualismo que tornou possível, através de muitas mediações (e em diálogo com a tradição Romântica), o próprio surgimento da Antropologia como sua negação (já que a Antropologia é “holista” – DUMONT, 1985).

Alternativamente, as culturas se tornam intraduzíveis, pois só o que vale é o literal. Outros, entre os estudiosos da religião, decidiram retornar ao “mistério” da teologia e às insondáveis causas primeiras da vontade divina.

Não são todos os pós-modernos que se opõem à Etnografia. Muitos procuram encontrar novos caminhos para ela. Não se deve ignorar que algumas críticas à Antropologia tradicional seguramente contribuíram de forma positiva a uma reavaliação do que seja fazer Etnografia.

Os problemas enfrentados por Crapanzano no uso da linguagem, tanto em seu “encontro etnográfico” com os sul-africanos quanto ao escrever *Waiting* (no qual a totalidade histórica não está ausente), são um bom exemplo disso. O renovado recurso a modelos da linguagem – pois a linguagem já de há muito “modelou” a Antropologia (e o pensamento pré-antropológico, como em Vico) – leva a repensar, por exemplo, a questão da identidade a partir de um ponto de vista dialógico, como no mesmo Crapanzano em outro trabalho (1981). Identidades não são dadas de uma vez por todas, mas circunstanciais e em constante processo de reconstrução dialógica/dialética no plano da linguagem e da intersubjetividade. A linguagem inexistente fora de contexto (Malinowski já dizia isso), mas ela mesma também cria contexto.

O uso da linguagem na construção do (con)texto

etnográfico precisa certamente ser examinado criticamente, mesmo porque a textualidade etnográfica é a maneira pela qual a Antropologia representa a alteridade e a si mesma.

Mas não devemos esquecer que a crítica à Antropologia pelos antropólogos tem sido feita o tempo todo, ainda que em outros planos, desde que a Antropologia começou a existir. O que ela é, ou deveria ser, variou muito no tempo, ou mesmo no mesmo tempo e no mesmo lugar: Frazer e Malinowski; Malinowski e Radcliffe-Brown; Radcliffe-Brown e Evans-Pritchard; Meyer Fortes e Leach; Radcliffe-Brown e Lévi-Strauss; Lévi-Strauss e Needham; Lévi-Strauss e Héritier; Lévi-Strauss e Geertz; Geertz e seus descendentes, que o acusam de cripto-positivista ou de funcionalista disfarçado – a controvérsia tem sido constante. Ao longo dessa controvérsia, oscilou-se entre o universal e o particular, entre a “mente” e a cultura, e, ao longo dela, reconstruiu-se continuamente a teoria.

Não se espera que a Etnografia de hoje seja igual àquela de Malinowski. O realismo etnográfico monofônico talvez deva ceder lugar a uma postura mais dialógica e polifônica – muito embora a heteroglossia me pareça mais uma utopia que uma possibilidade. O “ponto de vista nativo” talvez deva ceder lugar ao ponto de vista de nativos. Mas há também problemas. O “realismo” pode ceder lugar a novas formas de “idealismo”, na medida em que desaparece a sociedade e só permanece a linguagem, ou a novas formas de atomismo, na medida em que só existe o indivíduo.

Pessoas concretas devem certamente comparecer no texto etnográfico, pois compareceram no momento anterior à escrita na relação intersubjetiva do chamado “encontro etnográfico”, mas sem perder de vista que tais pessoas se movem em espaços sociais e/ou culturais que são totalidades. Os alemães do século XIX eram, por certo, bem diferentes uns dos outros, mas se moviam dentro de um *Volksgeist* específico. Os trobriandeses também diferem entre si e deviam ter opiniões diferentes sobre o *Kula*, mas o *Kula* era trobriandês e não polonês ou britânico.

Conseguir lidar com pessoas, com subjetividades individuais e, ao mesmo tempo, com totalidades parece-me ser o desafio, e não simplesmente abandonar a totalidade particular,

enquanto horizonte epistemológico que permite a compreensão, em favor da fragmentação. A favor da fragmentação etnográfica, tem-se argumentado que o próprio mundo se fragmenta, como ocorre hoje com o desaparecimento de alguns estados nacionais. Mas o que parece ocorrer é justamente o (re)surgimento de totalidades, de identidades, de *Volker*, cada um com seu *Geist*.

Se a idéia de linguagem intersubjetiva nos permite renovar perspectivas – o que de resto a Antropologia sempre fez, como já disse –, nem por isso deixam as pessoas (objetos/sujeitos) de serem seres históricos. Seres ambíguos, por isso mesmo, pois que estão na história, e esta está neles. Reduzir tudo à linguagem da Etnografia como escrita às relações sociais “etnografadas” – reducionismo por parte dos que criticam outros reducionismos – pode se tornar mais um dos modismos atuais. Justamente quando se procura historicizar a Antropologia (“*Functionalism Historicized*”, etc.), pode se perder de vista que as próprias sociedades são históricas, como também as pessoas, justamente porque só existem em sociedades. Argumenta-se que a História nada mais é que um mito do Ocidente, mas se faz um enorme esforço para desvendar a História da Antropologia, e se publica uma série de livros de alto prestígio acadêmico, e de inegável valor, chamada *History of Anthropology*, editada por Stocking.

Meu ponto de vista sobre a formação de antropólogos se resume a quatro pontos: 1) Etnografia e experiência de campo; 2) uma saída para além da Antropologia como condição para entendê-la e para entender a nós mesmos; 3) autores clássicos; 4) a estrutura dos cursos.

1. A Etnografia tem sido, ao mesmo tempo, a glória e a maldição da Antropologia. Mesmo aqueles que hoje niilisticamente a condenam, já a praticaram, e, de certa forma, continuam a fazê-lo vicariamente, visto que constroem suas reputações sobre etnografias feitas por outros.

Etnografia tem aqui dois sentidos: de um lado, a chamada observação de campo, o “trabalho de campo” ou o “encontro etnográfico”, isto é, a relação pessoal entre o pesquisador e aqueles que este estuda. De outro, a construção de um texto

consistente no qual o pesquisador fala sobre alguém – aqueles que procurou entender – para alguém outro – a comunidade antropológica e/ou um público mais amplo. No trabalho de campo, realiza-se o encontro com a alteridade; no texto se realiza o esforço de dar sentido ao Outro para nós, de traduzir uma cultura para outra.

Fazer Etnografia é também dar inteligibilidade aos “dados” (que, na verdade, nunca são *dados*, mas *construídos*) pela via de uma teoria, já que é por meio desta que a tradução se torna possível. É, assim, traduzir o sentido de nosso trabalho para quem nos lê. Pouco importa que o antropólogo se perceba como fazendo ciência ou arte. Num caso como noutro, há de haver disciplina. Tornar-se antropólogo é aprender a ter disciplina intelectual, e a Etnografia é nossa forma privilegiada de alcançá-la.

A Etnografia tem sido vítima de ataques por parte de outros cientistas sociais, que a percebem como impressionista ou pouco científica, ou como descritiva e “chata”. Mais importante, porém, é o fato de que ela tem sido atacada também de dentro da própria Antropologia. Como já disse, há quem faça a crítica, até certo ponto correta, do realismo etnográfico tradicional, da construção objetificante, da ausência no texto de uma discussão sobre a relação de intersubjetividade que constitui o “trabalho de campo”. Ou a presença do antropólogo no texto é excessiva, ou excessiva é sua ausência. Mas a atitude crítica pode ser levada ao extremo, e ao invés de se tentar representar o Outro, fala-se o tempo todo, auto-reflexiva e confessionalmente, de si mesmo e de seus dramas existenciais, como no caso de alguns filhos parricidas de Geertz. A solução talvez seria articular, no mesmo texto, *Argonautas* e o diário de Malinowski ou chegar a uma espécie de compromisso entre *Argonautas* e *Waiting*, duas formas de afirmar a autoridade etnográfica.

Uma das acusações correntes é a de que a Etnografia produz o exotismo, o que a levou a ser execrada por certo tipo de antropólogo. Corre-se o risco de jogar fora a criança junto com a água do banho,

É o caso de Thomas (1991) num artigo sugestivamente intitulado “*Against Ethnography*”. Não deixa de ser correto seu ponto de vista de que as etnografias tendem a enfatizar mais o diferente que o semelhante. Contudo, entender a diferença e encontrar a humanidade na diferença, a unidade na diversidade, é a tarefa fundamental da Antropologia.

A Antropologia é sempre comparação, no sentido da comparação radical de que fala Dumont, e toda Etnografia é implicitamente uma comparação do *outro* com o *nós*. Quando Taussig (1983) descreve e busca interpretar o “pacto com o Diabo” de camponeses colombianos, ele compara a percepção do dinheiro e da mercadoria que eles têm com o “fetiche da mercadoria” e com a firme crença ocidental de que o dinheiro é um ser vivo. A frase de Benjamin Franklin ao dizer que o dinheiro é uma “espécie prolífica”, a noção de que “tempo é dinheiro” ou de que “o dinheiro move o mundo”, não são menos exóticas que a crença de algum xamã de um povo remoto. O pacto com o Diabo é uma forma simbólica de ordenar (no caso, de reordenar) o mundo, como o é também o fetiche da mercadoria. De qualquer maneira, se exoticizamos os outros, exoticizamos também a nós mesmos. Afinal, desde o Iluminismo irônico, o Nobre Selvagem tem servido à causa da auto-reflexão ocidental.

Thomas propõe que a Etnografia seja substituída por generalizações regionais, como por exemplo, a Polinésia.

fieldwork should be drawn into other kinds of writing that move into the space between the theoretical and universal and the local and ethnographic, and that are energized by forms of difference not contained within the us/them fiction [THOMAS, 1991: 315]

A partir daí ele propõe a revigoração da Antropologia comparativa, aparentemente sem ter notado que a Antropologia mais criativa e a Etnografia sempre se moveram no espaço entre o teórico/universal e o local/etnográfico, no mesmo texto.

A new kind of post-ethnographic anthropological writing would presume the sort of local knowledge that has always been critical for representing circumstances both at home and abroad, but would refuse the bounds of conveniently

sized localities through venturing to speak about regional relations and histories [THOMAS, 1991: 316].

Devemos, pois, construir um “local knowledge”, mas não devemos transformá-lo em texto, e o único argumento para isso é que tal texto exotica. Devemos comparar os nativos entre si.

Ele nos adverte de que não está advogando a antiquada comparação positivista destinada a produzir teorias gerais, mas uma comparação regional voltada para uma pluralidade de alteridades. Não deve haver, então, teorias, visto que elas são necessariamente gerais.

Acredito que essa pluralidade de alteridades não escaparia da comparação radical. O que garante que, ao invés de “exoticizar” um outro, não se estaria exoticizando a pluralidade?

Esse tipo de comparação regional foi o que fez Sahlins, ao discutir, justamente nas regiões mencionadas pelo autor, processos gerais constitutivos da chefia (“*from kinship to kingship*”) a partir do “modo de produção doméstico”. Talvez, na opinião do autor, Sahlins tenha sido por demais “positivista”, já que se atreveu a desenvolver uma teoria geral da reciprocidade. Aliás, é significativo que esse trabalho de Sahlins não é mencionado pelo autor, talvez porque Sahlins tenha defendido o ponto de vista de que, para situações etnográficas particulares, nenhuma explanação abstrata pode ser tão satisfatória quanto levar em conta fatores específicos e que, na medida em que o fenômeno é geral (regionalmente ou não), nenhuma análise particular será tampouco satisfatória: “yet the general only exists in particular forms [...] what is the use of putting into comparison a society you have not first thoroughly understood?” (SAHLINS, 1978: 75).

De forma algo diferente, porque não lida com regiões, não foi essa comparação histórica que fez Geertz em *Islam Observed*? E não afirma ele que não poderia ter chegado a essa análise se não tivesse antes estudado etnograficamente aldeias particulares?

É evidente que ninguém se opõe ao tipo de generalização proposta por Thomas. Não é aí que está o problema, mas sim

na negação da Etnografia particularizante, na compreensão de povos particulares, simplesmente por medo do exotismo (ou por medo de ser Ocidental). Continuo achando que a melhor forma de chegar àquele tipo de generalização é passar antes pela totalidade particular.

Se enfatizarmos tendências gerais, princípios gerais (mesmo que o “geral” signifique “regional”), não estaremos falando de ninguém em particular e, portanto, não estaremos exotizando. Mas estaremos abandonando a inspiração Romântica anticientífica, assim como o ponto de vista dos nativos.

O problema do exotismo parece ser um fantasma que ultimamente tem assombrado as consciências ocidentais. Ele certamente existe no tipo de trabalho antropológico (?) feito por Chagnon (1968; 1975; 1988), por exemplo, em que a etnologia é substituída pela etologia numa clara “animalização” dos Yanomami, ou na projeção sobre eles de categorias economicistas do mercado competitivo ocidental (SMILJANIC BORGES, 1995; SAHLINS, 1978).

Mas é bastante duvidoso que o exotismo seja a marca registrada do trabalho etnográfico. Analisar os ritos Ndembu seria exotizá-los? Naven seria exotizante ao focar um rito e procurar dar-lhe sentido?

Já há muito tempo a Antropologia vem fazendo Etnografia “*at home*” tanto quanto “*abroad*”. No Brasil, aquela é a forma predominante, e não consigo ver exotização nas etnografias sobre camponeses nordestinos, nas quais o tema predominante não foi a busca do exótico, mas de processos gerais no plano local. Suas concepções da terra como natureza de Deus e da propriedade como produto do trabalho seriam mais exóticas, porque diferentes, que a concepção da propriedade como mercadoria? Não consigo ver exotismo nas etnografias sobre crianças da Febem ou colonos de origem alemã ou polonesa no sul; sobre o “pedaço” em São Paulo, sobre drogados ou escolas de samba do Rio de Janeiro. E, no entanto, são outros, face ao pesquisador.

Trajano Filho estudou a crença na invisibilidade de líderes da luta pela independência em Guiné-Bissau e exorciza

adequadamente a questão do exotismo:

[A crença na invisibilidade] pode representar paradigmaticamente o exótico. Os antropólogos estão, ou deveriam estar, conscientes do cuidado que devem ter ao tratar da diferença cultural em construir artificialmente a alteridade pela via do esdrúxulo [...] a antropologia tem sido vista [...] como um saber [...] exoticizante. Como o colesterol, o exótico é duplo: tem o bom e o mau. Sua face perversa é a que põe o acento descritivo exclusivamente no inusitado, curioso e esdrúxulo, criando uma espécie de opacidade pretensamente natural naquilo que descreve. [...] [o exotismo se constrói quando] o objeto em foco [...] é desconectado do mundo da vida em que se atualiza. [...] a descrição do objeto cultural jamais deve ser feita de modo a pinçá-lo do mundo original em que ele se atualiza, para que não perca o potencial de significação que sempre se encontra nas relações desse objeto com outros, pertencentes ao mesmo sistema cultural. [Assim], a análise antropológica tem aumentadas as suas chances de chegar ao final do trajeto produzindo um acréscimo de significação, isto é, revelando o objeto e seu sentido original e adicionando um “quantum” especial de significado: o objeto e sua verdade original fazem sentido em sua diferença porque são uma das múltiplas possibilidades criativas de ser do homem [TRAJANO FILHO, 1995: 205-206; grifos meus].

O que a Antropologia faz, pela conjugação entre Etnografia e teoria, é justamente isso: um acréscimo de significação. Seriam os guineenses que acreditam na invisibilidade (por certo não são todos) mais “exóticos” que os cristãos ocidentais que acreditam no nascimento virgem, em anjos (às vezes também invisíveis) ou em aparições milagrosas?

Faço essa digressão pelo exotismo porque tem sido uma das várias formas pela qual a Etnografia tem sido atacada recentemente, de dentro da própria Antropologia. Meias verdades têm sido usadas para solapar o próprio fundamento do fazer antropológico.

As etnografias clássicas foram atacadas de todos os lados. Bateson foi acusado por não ter problematizado a relação entre o pensamento do intérprete e do interpretado em seu “encontro etnográfico” – como se ele não tivesse sido um inovador da

Etnografia e, por essa via, da teoria dos rituais. Evans-Pritchard foi acusado de descrever os Nuer pelo que eles não tinham (estado, classes, etc.) – como se ele não tivesse sido um inovador nas teorias do parentesco, no contexto do estrutural-funcionalismo, como mostra Dumont, ou como se ele, no estudo sobre os Azande, não tivesse contribuído de maneira fundamental para uma teoria da magia, justamente porque, em seu “encontro etnográfico”, ele se rendeu ao tema que os nativos privilegiavam naquele momento. Se o texto etnográfico é tropológico, como afirmam os pós-modernos, a Etnografia que faz a Antropologia deve ser uma tropologia e deve ser “topográfica”, pois cada sociedade vê o mundo através de tropos culturais e dos *topoi* que privilegia. Nesse sentido, a cultura é linguagem.

O que Bateson, Evans-Pritchard, Malinowski e outros fizeram foram justamente experimentos etnográficos. Criticá-los pelo que não fizeram é fazer tipicamente a crítica fácil, que parece criar uma nova alteridade: os antropólogos do passado submetidos ao “presentismo” dos críticos atuais. Parece se aplicar a idéia de que toda história é história contemporânea.

A Etnografia também foi atacada de dentro do próprio departamento a que pertencço por alguns alunos incompleta ou perversamente socializados, num momento em que se privilegiava a leitura de filósofos mais que de etnografias. Etnografias eram vistas como carregadas de “irrelevâncias empíricas” porque registravam os detalhes do trabalho, da atividade econômica ou da vida social.

Sem dúvida, nesses casos, falhamos: ao invés de cultivarmos a Antropologia, cultivamos a arrogância pseudo-teórica – aliás, num momento em que analisar textos era considerado mais nobre que ir ao campo.

Não se percebeu o sentido da Etnografia. É claro que o dado empírico não interpretado carece de sentido. Mas o texto etnográfico deve conter detalhes empíricos, mesmo porque ele não se destina ao entretenimento. O que vêm a ser “irrelevâncias empíricas”? Aquilo que não interessa ao leitor, porque seu tema preferido é outro? Ou porque o tema do trabalho já não é um tema nobre, como o foi durante o período de fecundação da

Antropologia pelo marxismo?

Valho-me da opinião de Latour em sua avaliação crítica do livro de Shapin & Schaffer (1985). Um dos pontos de excelência do livro, para Latour, reside em que:

For the first time in the literature of science studies, it is through the details of the practice of an instrument that all the ideas about God, the King, Matter, Miracles and Morals, are translated and made to pass [...] Philosophers of science and historians of ideas wish to bypass the world of the laboratory altogether, this disgusting kitchen where ideas are suffocating in trivia: S & S force them to scrutinize all the possible details of the laboratory set-up — ethnographers of science they both are indeed [LATOUR, 1990: 151-152].

É dos “trivia” que emergem as idéias. Coral Gardens está cheio de detalhes empíricos. Seriam “irrelevâncias”? Tenho visto etnografias tão superficiais que mal dão para sustentar um artigo. Toda Etnografia que se preza deve conter mais “detalhes empíricos” que o necessário para exemplificar o argumento, e isso por duas razões: em primeiro lugar, toda Etnografia deve conter a riqueza de dados empíricos que possibilitem sua reavaliação e eventual contestação. Deve conter até mesmo aqueles dados que o antropólogo, por essa ou por aquela razão, não foi capaz de interpretar. Em segundo lugar, uma obviedade freqüentemente esquecida: o texto etnográfico é, entre outras coisas, informação.

Já me referi a Malinowski, por quem tenho particular admiração, não obstante a enxurrada de críticas que o tem atingido. Malinowski se distinguiu exatamente pela Etnografia. Se suas teorias – seja da magia, da linguagem, do parentesco, da sexualidade ou da economia – são “ultrapassadas” (são mesmo?), seguindo o destino de todos os que vieram antes dele e de todos que o sucederam, sua Etnografia permaneceu. Independentemente de críticas, ela faz sentido.

Quanto já foi escrito com base nos textos de Malinowski? Desde Uberoi, na época um radcliffe-browniano convicto, que dá novo significado à política do “anel do Kula”, até Tambiah, que repensa as bruxas voadoras e o poder mágico das palavras,

ou Wiener, que reanalisa os trobriandeses enfocando as mulheres, inteiramente ausentes no texto de Malinowski. Este último tem permanecido em constante diálogo com antropólogos mais “modernos”. Aliás, a própria construção do texto de Wiener é exemplar como forma de diálogo que, se é crítico, não esconde o respeito por Malinowski.

Malinowski permaneceu porque foi um excelente etnógrafo. O mesmo poderia ser dito com relação a outros antropólogos. Veja-se, entre nós, a reanálise feita por Peirano a partir da Etnografia (e também da exegese) de Turner. Movida intelectualmente por outros paradigmas analíticos, ela reordena a floresta de símbolos: de certa forma, poder-se-ia dizer (não sei se ela concorda com isso) que ela chega à floresta mais que o próprio Turner, restrito por inibição ou modéstia a árvores ou conjuntos de bosques, já que consegue construir uma totalidade do “sistema ritual” na cosmologia Ndembu.

Defendo, aqui, mais que meu ponto de vista. Defendo meu trabalho. Acabamos, Ellen F. Woortmann e eu, de entregar para publicação um livro, uma Etnografia, propositalmente tradicional e recheada de “irrelevâncias empíricas”, mais do que o necessário, para demonstrar que a especificidade do campesinato de uma região do Nordeste (e não apenas de um ou dois camponeses) se inscreve numa tradição de pensamento, de valores e de matrizes de modelos cognitivos mais ampla – uma “grande tradição”, como diria Redfield.. Parafrazeando Latour, a roça dos camponeses foi nosso laboratório porque é o laboratório deles, onde realizam sua prática e seus experimentos e onde reconstróem sua teoria. É nos detalhes de como combinam plantas entre si e com o solo, de como preparam a terra, que está o contexto dos “trivia” em que discutem gênero, Deus e a condição humana e em que constroem sua cosmologia. Essa descrição detalhada pode parecer irrelevante a alguém não familiarizado com o fazer etnográfico, mas ela é também abrir o conhecimento que alcançamos sobre a lógica e a simbólica do trabalho camponês para outros interessados no trabalho camponês.

Insisto no ponto de vista de que a Antropologia se fez pela Etnografia. De fato, a Antropologia se faz continuamente,

através de uma constante tensão entre Etnografia e teoria. De nada adianta a pura descrição sem o apoio da teoria – e é preciso deixar claro que Etnografia não é pura descrição –, assim como de nada adianta teorizar sem etnografar. No clima atual de ataques à Etnografia, não apenas àquela dos clássicos mas à própria idéia de Etnografia, lugar de encontro entre as duas grandes tradições que nos constituíram, é necessário, mais do que nunca, fazer Etnografia para continuar fazendo Antropologia.

Por isso mesmo, é preciso estudar em detalhe as etnografias detalhadas não só dos clássicos mas também as monografias recentes. Não só pelas informações que contêm, mas pelas soluções, inclusive textuais, que construíram para que possamos construir nossas próprias representações daqueles/daquilo que estudamos. A Etnografia é a prática da teoria antropológica.

Formar antropólogos, pois, entre outras coisas fundamentais, como discutir teorias, é fazer ler criticamente etnografias – não capítulos selecionados em coletâneas, mas monografias inteiras. Não só uma de cada autor, mas o conjunto da obra etnográfica.

Quantos alunos de cursos de pós-graduação leram etnografias completas? Muitos leram partes dos *Argonautas*; menos alunos leram os *Argonautas* de cabo a rabo; pouquíssimos foram mais adiante dos *Argonautas* (traduzido para o português), para ficar apenas em Malinowski. Quantos leram Coral Gardens? Quantos foram além de *Structure and Function* na obra de Radcliffe-Brown? A propósito, em quantos cursos se oferecem semestres decentes sobre os estudos de parentesco, sem os quais não se consegue entender a constituição da Antropologia?

Mesmo quanto a autores mais recentes, quantos conhecem suas obras completas? Consideremos Geertz, a figurinha mais fácil do ensino atual: não há quem não tenha lido a famosa briga de galos ou talvez até mesmo a tradução incompleta da *Interpretação das Culturas*. Mas, antes disso, Geertz escreveu muitos outros trabalhos. Quem leu *Agricultural Involution*? Quem leu *Religion of Java, Peddlers and Princes, Islam Observed* ou *Negara*?

É aí que está a Etnografia de Geertz, ou a combinação entre Etnografia e historiografia; é aí que estão as várias soluções com que se defrontou. É daí que parte sua construção teórica.

Hoje está na moda ler *Local Knowledge* ou *Works and Lives*, mas é no conjunto dos textos que estão a trajetória de um autor (e de suas conversões) e, em vários casos, a própria história da disciplina. Lê-se, quando muito, o ponto de chegada, mas não se conhece o ponto de partida. Talvez por isso se papagueia tanto o “texto”, sem conhecer o caminho etnográfico percorrido para chegar a ele.

Desde meu ponto de vista tradicional, formar antropólogos é motivar o neófito para o trabalho de campo – ainda que nem todos o façam – e para o texto etnográfico. Notadamente num tempo em que o diálogo criativo entre Etnografia e teoria sofre a concorrência da exegese de textos (em sentido literal) e da resenha crítica como gênero de escritura, analisar tropos de peças teatrais, textos literários ou outros escritos pode ser muito elegante. Pode ser um exercício intelectual interessante, mas não é a essência da Antropologia (peço desculpas pelo essencialismo aqui professado).

Os praticantes tradicionais da Etnografia criticaram seus antecessores por terem se dedicado a especulações, evolucionistas ou difusionistas, sem que tenham ido a campo. Talvez tenha havido uma fetichização do trabalho de campo, mas a expedição ao Estreito de Torres – quantos estudantes ouviram falar dela? – foi um marco fundante. Hoje talvez se esteja estimulando uma nova geração de “armchair anthropologists”. Não quero dizer que se deva ficar a vida toda fazendo Etnografia – e são realmente poucos os professores que voltaram à pesquisa de campo depois de concluídos seus doutorados. Mas acho que, antes de escrever sobre a Etnografia dos outros, ou de se deliciar com peças teatrais ou romances, de “pensar o pensamento” dos intelectuais, dever-se-ia ter pelo menos uma experiência etnográfica significativa.

Na medida em que a Etnografia é um encontro com a alteridade, ao longo do tempo as etnografias representaram não apenas o Outro, mas a própria maneira de lidar com a alteridade e com a relação entre ela e a teoria. É preciso, pois, conhecer

etnografias, desde as mais antigas às mais recentes – através delas se compreende a história da Antropologia –, como soluções e como problemas de lidar teoricamente com os fatos (“les faits son faits”) e de relacionar a experiência com a teoria, como maneiras de usar a linguagem e como formas de problematizá-la.

Cada Etnografia – e não existem duas iguais – e cada pesquisa é uma experiência pessoal de relacionamento intersubjetivo e, por ser pessoal, é intransferível. Isto significa que cada Etnografia, enquanto “pesquisa de campo” e enquanto texto, é uma solução *pessoal* possível, entre várias, no sentido de dar conta do que foi observado, visto e ouvido e de traduzi-lo com significado antropológico.

O texto etnográfico, não importa se construído por sinédoque, metáfora ou outro tropo qualquer (assunto que tanto preocupa os pós-modernos que privilegiam a forma), é sempre uma totalização no plano do texto, mesmo que o antropólogo se insurja contra a noção de totalidade aplicada à sociedade. Por mais fragmentária que seja sua apreensão de coisas “fragmentárias”, como hoje se afirma ser a identidade (não conhecem, por certo, os colonos poloneses do sul do país), é preciso solucionar a representação dos fragmentos.

O problema de todo antropólogo de volta do “campo”, virtualmente afogado em dados de observação, é perguntar-se “e agora, o que é que eu faço com tudo isso?”. Todo e qualquer texto etnográfico deve dar sentido. Formar antropólogos não é ensinar como fazer Etnografia, pois isso não se ensina: experiencia-se. Mas é levar o aluno a ler as diversas soluções encontradas antes. Em resumo, ensinar Antropologia é, mais do que métodos e técnicas, fazer pensar uma Teoria da Etnografia. Para isso, não basta ler algumas críticas “pós-modernas”; é preciso ler também, e primeiro, as etnografias, os trabalhos monográficos antigos e recentes. Mas é preciso ler as etnografias de hoje em interlocução com os clássicos. Do contrário, não se perceberá que a Antropologia é um contínuo fazer-se e refazer-se.

2. Meu segundo ponto diz respeito à Antropologia como

vocação e profissão. Não tomo esta última palavra em seu sentido vulgar, como surge na expressão corporativista “regulamentar a profissão”, mesmo porque a profissão antropológica não se regulamenta: disciplina-se. Profissão é professar, como é também ser professor. Vocação é *Beruf*, no sentido religioso da palavra.

Talvez não por acaso grande parte dos antropólogos o seja por conversão, atendendo a um “calling”. Entre os antigos, temos os casos de Malinowski e de Leach. Entre os nossos fundadores, temos Thales de Azevedo, vindo da Medicina, e Roberto Cardoso de Oliveira, egresso da Filosofia. Entre os mais recentes, temos antropólogos vindos da História, da Geografia, do Direito, da Física, da Música, da Geologia, da Economia, da Arquitetura, etc.

Na própria graduação em Ciências Sociais, a maioria dos alunos ingressa no curso tendo em vista a Sociologia, socialmente mais visível, para que, num momento posterior, alguns se convertam à Antropologia. Para esse processo de conversão, é fundamental a disciplina Introdução à Antropologia (que, em algumas universidades norte-americanas, tem o sugestivo nome de “Invitation to Anthropology” e é encargo dos professores com maior senioridade). É o momento em que o aluno se repensa num exercício espiritual; é o momento da sedução, da atração para a tribo dos antropólogos.

Na própria medida em que é uma vocação, a Antropologia é também uma identidade (contrastiva face às outras disciplinas das Ciências Sociais). Por isso, precisamos saber quem somos e de onde viemos; precisamos conhecer nosso Gênesis. Neste sentido, ainda, mais do que ensinar Antropologia, formam-se antropólogos. Ser antropólogo é cultivar-se, cultivar uma *Bildung*, atingir uma *Verständnis*.

Não se trata simplesmente de perfilar a “História da Antropologia”, o que com freqüência é feito através do desfile das “escolas” (sem considerar que as várias escolas têm diversas alas). Trata-se mais de realizar uma Antropologia da História no que é relevante para a compreensão das origens e da historicidade de nossa disciplina.

Se a Antropologia é uma visão de mundo, ela é parte de uma cosmologia maior que se segue a uma cosmografia. Descoberto o Novo Mundo, inventa-se um mundo novo, e a Antropologia é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito dessa invenção. Conhecer essa cosmologia é condição da formação do antropólogo.

Uma conjugação de processos, a um tempo sociais e intelectuais, inicia uma sucessão de revoluções no pensamento acerca do mundo, com profundas implicações sobre a hegemonia da religião nesse pensamento. O que fazer do Homem, desde que ele foi descoberto na América sem ter passado pelo Dilúvio? E o que fazer da transubstanciação face a uma concepção atomista, anti-aristotélica (o aristotelismo era o paradigma fundamental do pensamento europeu desde Tomás de Aquino) da matéria? A nova metafísica, de Galileu (de certa forma antecipado por Nicolau de Cusa) e de Newton, expulsando o homem do mundo, agora mecânico e matemático, livre da teleologia, pois auto-regulado, e livre das qualidades secundárias, com Deus reduzido a um mantenedor de encanamentos celestes (BURTT, 1983), redefine o Homem. A mesma metafísica, juntamente com a revolução teológica de Calvino e Zwingli (UBEROI, 1978), constrói firmemente o positivismo, que irá projetar-se sobre o pensamento iluminista e sobre o “progressismo” do século XIX. Influi decisivamente tanto iluministas como Holbach quanto o evolucionismo.

Esses processos não foram, por certo, lineares nem isentos de ambigüidades. Hobbes se contrapunha à *res cogitans* de Descartes, a partir de seu nominalismo materialista, tanto quanto ao experimentalismo de Boyle em suas implicações metafísicas. A discussão entre Hobbes e Boyle é menos um debate sobre métodos científicos (apodítico ou experimental) que sobre Deus e a sociedade política (LATOUR, 1990). Por outro lado, a metafísica de Newton lhe impunha perplexidades a partir de seu arianismo: o mundo inteiro – lembrava ele – não era só o mundo da ciência. Não esqueçamos que, além de físico, era também teólogo.

Não menos revolucionário foi o pensamento de Locke. Seu debate com Filmer e o Ensaio sobre o Entendimento Humano

com sua teoria da mente como tábula rasa e seu individualismo (não independente do atomismo newtoniano, como também não o é a concepção do mercado auto-regulado) se projetaram sobre a Antropologia, desde Maine (a concepção lockeana do casamento como um momento do desenvolvimento moral) ou Lubbock, até mesmo Schneider:

[...] the place of kinship in Locke's thought both reinforces and is reinforced by Schneider's account of contemporary American kinship. What else is his 'order of law' rationally governing his 'order of nature' but a legacy — described as a system — from Locke's proprietorial steward? [ZENGOTITA, 1984].

Quantos estudantes vieram a saber da revolução paradigmática de Lyell na Geologia e de Darwin e de seu significado para a Antropologia? Do ambiente intelectual vitoriano, que tem como metáfora a exposição industrial no Palácio de Cristal? Do spencerismo, de onde emergiu o evolucionismo, uma das primeiras formas assumidas pela Antropologia?

Tanto quanto é necessário entender o Iluminismo em suas variedades “idealistas” ou “materialistas” e o Positivismo, é preciso entender o que se entende por Romantismo, de Herder e Fichte a Goethe (sem esquecer a Ciência Nova de Vico, “ilustremente esquecido” nos cursos de Antropologia).

Razão e sentimento; generalização e compreensão; qualidades primárias e secundárias; átomos e vida; estruturas universais do pensamento e *Volksgeist*: de um lado, leis, regularidades e explicação; de outro, *Volkskunde*, a totalidade particular, o “ponto de vista nativo” (malinowskiano ou geertziano). Como já ressaltaram outros colegas meus (PEIRANO, 1986; DUARTE, 1994), a Antropologia expressa a tensão entre um Iluminismo fundante e um Romantismo que, contrapondo-se a este último, dá inspiração à nossa disciplina.

Não pretendo me estender sobre esse tema. Ele já foi muito bem abordado por Duarte em outra reunião sobre a mesma questão que aqui estamos discutindo, sob o título “*Formação e Ensino na Antropologia Social: os dilemas da universalização romântica*”, de que destaco as expressões formação e

universalização romântica.

Não podendo desenvolver a questão de melhor forma, limito-me a transcrever o que disse Duarte:

Ao privilégio da lógica analítica [...] e da dissociação entre o processo de conhecimento e as características do sujeito da operação [...] antepuseram-se assim ao longo do séc. XIX os contrapontos sintéticos (ou holistas) do que se pode resumir como a tradição romântica, O que chamamos hoje de 'ciências sociais' nasce exclusivamente da tensão e da interlocução entre essas linhas de busca.

[...]

A Antropologia Social, talvez mais explicitamente que suas irmãs, espelha claramente em sua história tal ditame. A influência romântica ou neo-romântica tanto sobre os grandes teóricos ingleses da evolução humana no séc. XIX quanto sobre Malinowski ou Evans-Pritchard é notória [...]. O próprio Lévi-Strauss, considerado o último e mais inquebrantável baluarte do universalismo racionalista, quanto não deve a uma vasta gama de influências românticas, que ele personifica parcial e explicitamente na herança de Rousseau [DUARTE, 1994: 2-3].

Considero essa questão fundamental para a formação do antropólogo, concebida como cultivo, e para a prática da teoria em sua relação com a Etnografia. Contudo, Duarte põe mais ênfase no Romantismo que no Iluminismo, na metafísica da ciência (Botânica e Física) de Goethe que no positivismo neo-newtoniano. Privilegamos uma ou outra de forma consistente com a Antropologia que praticamos, mas devemos ter o cuidado de levar os alunos ao estudo de todas as vertentes originárias de nossa disciplina. A mesma Alemanha que produziu o Romantismo, ou ainda o pré-romantismo de Herder, com sua teoria da História oposta àquela de Voltaire e ao Iluminismo, produziu também Kant, que leva ao limite a metafísica newtoniana.

Devemos ir além dos clichês. Todos afirmam essas origens da Antropologia, mas poucos alunos ou professores se deram ao trabalho de estudar seriamente o significado do Renascimento, da tensão entre religião e ciência, do racionalismo

iluminista, do vitorianismo, etc. Neste mesmo trajeto, é preciso expor os alunos às diferentes concepções do que seja fazer Antropologia e às trajetórias intelectuais dos vários heróis da disciplina, incluindo suas conversões (novamente Evans-Pritchard e Geertz são exemplares). Não basta afirmar a dupla origem da Antropologia – é preciso estudá-la.

Para os neo-evolucionistas, virtualmente desconhecidos no Brasil, o Iluminismo significou algo bastante diverso do que é percebido pelos neoweberianos ou para os descendentes de Boas. Para uns, o Romantismo é a luz; para outros, não passa de obscurantismo.

Mas não é suficiente remontar ao passado pré-antropologia. A contínua transformação de nossa disciplina, principalmente num momento de proliferação de heresias (que, tal qual na religião, são úteis para a reafirmação da disciplina), implica uma contínua transformação no contexto mais amplo do pensamento, para a qual contribuiu a própria Antropologia, contextualizada e contextualizante. Se, do ambiente intelectual vitoriano e do spencerismo, emergiu o evolucionismo (ele mesmo bastante diversificado), de qual contexto, ou contextos, emergiu o estrutural-funcionalismo e como se contrapunha ao funcionalismo Malinowskiano? O que significa acusar Radcliffe-Brown de “benthamismo”? Como se explica o grande sucesso do estruturalismo nos anos sessenta e setenta, e não só, é claro, na Antropologia? Por que saiu ele de moda, já nos anos setenta e mais decididamente nos oitenta? Quais as forças impulsionadoras dessas mudanças? Qual o significado maior dessas várias metafísicas? Por que e como se constituiu o interpretativismo – simplesmente porque Geertz leu Wittgenstein e Ricoeur? Por que se passa do “fato” para a “estrutura” e para o “texto”? Se a Antropologia é uma visão de mundo e uma construção do mundo (mesmo quando desconstrutivista), ela também está no mundo, e ele deve ser compreendido, a bem de nossa vocação e de nossa identidade.

Em resumo, a profissão de fé na Antropologia, seja qual for a persuasão do praticante, demanda uma discussão do espaço em que ela se movimenta.

Sair da Antropologia para esse espaço maior implica

riscos. Certa tendência contemporânea de absorção de filósofos mal digeridos, deleuzes e lyotards, pode resultar numa viagem sem volta. A Filosofia pode nos fornecer luzes, mas pode também nos dar a neblina que nos projeta num pântano intelectual de novo fim de século.

3. Chego agora ao terceiro ponto: os Clássicos. Posso tratá-lo de forma breve, pois o assunto está incluído, até certo ponto, no que já foi dito a propósito da Etnografia.

Por que os Clássicos? Ora, porque são Clássicos! Porque são autores, criadores de teorias ou de soluções fundamentais. Porque são “bons para pensar”. Sempre que os lemos, mesmo que os tenhamos lido dúzias de vezes, aprendemos de novo. Porque representam exemplarmente a tensão acima referida entre ciência e arte. Ou porque continuam a ser discutidos, pró ou contra, como Evans-Pritchard: apresentador de “slide shows” ou inovador na teoria do parentesco e formulador da idéia de tradução cultural? Como Durkheim e Mauss, herdeiros do racionalismo, em busca do “elementar” ao mesmo tempo em que afirmam a totalidade da sociedade. Como Weber, dos tipos ideais e da compreensão, apropriado de formas distintas por Parsons e por Geertz (que já foi parsoniano, sabiam disso?).

Nem todos os clássicos foram, é claro, produtores de Etnografia. Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss nunca passaram pelo Estreito de Torres, enquanto outros – e, entre os clássicos, incluo também os ainda vivos, como já se notou pela menção a Lévi-Strauss – o fizeram, como Leach, Evans-Pritchard, Radcliffe-Brown (durkheimiano britânico), Bateson, Meyer Fortes, etc. São, contudo, Clássicos porque inauguraram formas de pensar e porque suas teorias continuam em constante diálogo com a Etnografia – é por isso que são clássicos da Antropologia.

Penso nos Clássicos em termos semelhantes a uma “Sociedade dos Poetas Mortos” (embora incluindo vivos e, de preferência, sem suicídios), em que se exercita a criatividade estimulada por uma figura central: o professor/orientador.

4. Passo agora ao último ponto. Se a Antropologia é uma profissão/vocação, seu ensino implica a presença de

professores/orientadores. Não me refiro àquela cada vez mais melancólica figura que dá aulas a uma classe. Quero dizer que ser professor é professar. Ensinar Antropologia é fazer Antropologia; ensinar é continuar a estudar; é professar a dúvida e a incerteza em meio à certeza (o que falei sobre os Clássicos não é desculpa para não ler o que se escreve hoje). Ser orientador é ter um “oriente” que possibilite ao aluno criar o seu próprio. É ter, ao mesmo tempo, o rigor da disciplina (não se exige o uso do silício) e o estímulo à criatividade individual.

Para tanto, atrevo-me a mencionar uma trivialidade a mais; uma obviedade freqüentemente “esquecida”: a existência de uma biblioteca. Aquele lugar (embora infestado de ácaros) de contemplação quase mística onde se busca a inspiração para a criatividade; onde se conta com os Clássicos e com a “avant-garde”. Infelizmente, porém, nem todos os freqüentadores fizeram seus votos. Há quem possua uma bela coleção particular composta de exemplares subtraídos à biblioteca, numa manifestação de estética sem ética.

O “esquecimento” da obviedade acima referida diz respeito a uma questão de que tratei em outra ocasião em que se discutiu a pós-graduação. Desenvolvi, então, a idéia de uma “cultura do Mestrado” em sua dimensão perversa. Poderia ter falado de uma demagogia do Mestrado. Nota-se hoje, em muitos departamentos ou universidades, um sentimento de desprestígio pela inexistência de cursos de pós-graduação, um sentimento de “periferismo” que seria curado com a criação de mestrados, assim como a crença de que, uma vez criado o Mestrado, viriam os recursos financeiros. Juntando-se meia dúzia de Doutores, por vezes de diversas áreas interdisciplinares, freqüentemente sem currículos convincentes, cria-se um curso qualquer.

Pressões políticas têm levado à criação de cursos de pós-graduação sem bibliotecas. Mas os poetas mortos estão nas bibliotecas vivas. Sem elas, como estimular a criatividade? Como percorrer as estantes, folheando livros e revistas, e encontrar o insuspeitado? Quantas vezes alunos meus contribuíram para os seminários, e para meu cultivo pessoal, trazendo textos que eu não conhecia! Sem elas não seriam possíveis seminários

experimentais, nos quais tanto professores como alunos são aprendizes. Uma biblioteca não é apenas um recurso material. Saber que se está estudando ou trabalhando numa instituição que conta com uma boa biblioteca e que possui uma política de contínuo enriquecimento de acervo traz consigo um sentimento de difícil definição, mas central para a formação intelectual.

Ao longo de mais de vinte anos, investimos milhares de dólares na importação de livros e de periódicos, e continuamos a fazê-lo. E somos apenas razoáveis, segundo padrões internacionais. No entanto, assisto, entre pesaroso e escandalizado, à invenção de cursos nos quais certamente não haverá vocação nem profissão – no melhor dos casos, algum “treinamento profissional”, no sentido vulgar de profissão.

A mesma cultura do Mestrado acima referida, em outra de suas dimensões, levou-nos a repensar o processo de formação de nossos alunos.

Dividimos o curso em duas etapas. A primeira, de caráter mais escolar, é basicamente uma etapa de leituras, de familiarização com teorias e etnografias, com as soluções a que me referi antes, com a Teoria da Etnografia, com os Clássicos e com os modernos. É uma etapa em que a orientação é, por assim dizer, socializada, difusa, de certa forma; dividida entre o corpo docente como um todo. Essa etapa se conclui com uma monografia (que já pode ser o encaminhamento de uma futura tese), assistida já por um orientador individualizado e com um exame de qualificação. Demonstrando sua capacidade de tratar conceitos, de realizar leituras críticas e até mesmo de exercitar uma etnografia menos ambiciosa (mas não menos rigorosa), o aluno ingressa na fase final. Na minha opinião pessoal, tal ingresso deve ser individual.

A segunda etapa consiste basicamente no exercício da pesquisa, mais longa que a primeira. É o momento iniciático fundamental em que o aluno irá encontrar sua própria solução intransferível, rendendo-se ao “campo”, mais que o enfrentado; exercitando simultaneamente a intersubjetividade e o distanciamento crítico. O papel do orientador, já colocado ao final da primeira etapa, é aqui fundamental. Rigoroso na

disciplina mas não impositivo nas idéias, o bom orientador é aquele que estimula a busca por um “oriente” mas que não teme ter suas idéias contraditas.

Nossa proposta de reorganização da pós-graduação enfrenta a perplexidade dos alunos. É muito interessante que se ressentam da desritualização que acompanhou a substituição da antiga dissertação, via de regra exagerada face ao que vale no mercado acadêmico, pela monografia, que pode muito bem ser um artigo de boa qualidade. Sentem falta da ritualização que marca o final de uma etapa, quando emergem simbolicamente das profundezas da Catacumba; dos aplausos que expressam a solidariedade dos colegas. Parece que estamos face a um (des)encontro de pontos de vista nativos que merece ser considerado outra negociação intersubjetiva.

BIBLIOGRAFIA

BURTT, E.A. **As Bases Metafísicas da Ciência Moderna**. Brasília: EdUnB, 1983.

CHAGNON, N. **Yanomamö: The Fierce People**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

CHAGNON, N. **Genealogy, solidarity and relatedness: limits to local group size and patterns of fissioning in an expanding population**, 1975.

Yearbook of Physical Anthropology 19.

CHAGNON, N. Life Histories, Blood Revenge and Warfare in a Tribal Population. In: **Science**, 236, 1988.

CRAPANZANO, V. “Text, Transference and Indexicality”. In: **Ethos** 9(2), 1981.

DUARTE, L. F. “Formação e Ensino na Antropologia Social: Os Dilemas da Universalização Romântica”. **XVIII Encontro Nacional da ANPOCS**, 1994.

DUMONT, L. **O Individualismo**. Uma Perspectiva Antropológica da Ideologia Moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

LATOUR, B. **Post Modern? No, Sirnply Amodern! Steps towards ao Anthropology of Science**. Stud. Hist. Phil. Sci., 21(1), 1990.

PEIRANO, M. "O Encontro Etnográfico e o Diálogo Teórico". In: **Série Antropologia/53**. Brasília: UnB, 1986.

SAHLINS, M. **Stone Age Economics**. Londres: Tavistock Publications, 1978.

SHAPIN, S & S. SCHAFFER. **Leviathan and the Air Pump' Hobbes, Boyle and the Experimental Life**. Princeton: Univ. Press, 1985.

SMILJANIC BORGES, M. I. **Das Amazonas aos Yanomami**. Dissertação de Mestrado, Dep. de Antropologia, UnB, 1995.

TAUSSIG, M. **The Devil and Commodity Fetishism in South America**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1983.

THOMAS, N. "Against Ethnography". In: **Cultural Anthropology**, 6 (3), 1991.

TRAJANO FILHO, W. O Poder da Invisibilidade. **Anuário Antropológico/93**: 1995 (pp. 205-240).

UBEROI, J.P.S. **Science and Culture**. Delhi: Oxford Univ. Press, 1978.

ZENGOTITA, T. de. "The Functional Reduction of Kinship in the Social Thought of John Locke". In: STOCKING, G.W. (ed.). **Functionalism Historicized**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1984.

O ENSINO DE ANTROPOLOGIA NA GRADUAÇÃO DA UFPA

Raymundo Heraldo Maués
Universidade Federal do Pará

O texto pretende ser um simples depoimento sobre o que é o ensino de antropologia na graduação da Universidade Federal do Pará. Partindo de um flagrante dos dois últimos planos departamentais do Departamento de Antropologia, examino em seguida qual a possível trajetória de um aluno que faz o vestibular na UFPA em relação às diversas disciplinas antropológicas. Trato, depois, mais especificamente, do Curso de Ciências Sociais. Para concluir, examino a idéia que já tivemos, em nosso Departamento, de criar um curso de graduação em Antropologia e as razões que nos levaram a desistir dessa proposta.

Este depoimento certamente não trará novidades em relação ao ensino de Antropologia na graduação, já que, pelo que parece, há muitas semelhanças na grade curricular entre as várias universidades públicas. Acredito, porém, que, neste seminário sobre a temática do ensino, é necessário também que se registre como ele é processado numa universidade específica.

A Tabela I, a seguir, mostra o quadro geral do ensino de graduação no segundo semestre do ano passado (1994):

Tabela I

DISCIPLINAS OFERECIDAS	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE PROFESSORES
Introdução à Antropologia	02	02
Antropologia Cultural	09	06
Antropologia Cultural II	03	02
Cultura brasileira	08	03
Folclore brasileiro	02	01
Elementos de Museologia	01	01

Tabela II

DISCIPLINA OFERECIDA	CURSO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE PROFESSORES
Antropologia Cultural I	Psicologia, Biologia, Ciências Sociais, Geografia, Filosofia, História, Pedagogia e Turismo	11	06
Antropologia Cultural II	Ciências Sociais e História	03	02
Cultura Brasileira	Letras, Ciências Sociais, Psicologia, Turismo e História	06	04
Folclore Brasileiro	Turismo, Educação Artística, Ciências Sociais, História e Letras	05	02
Etnologia Indígena da Amazônia	Ciências Sociais e História	02	01
Arqueologia	História	01	01
Elementos de Museologia	História	01	01

Vale lembrar que, nos dois semestres, o número total de professores efetivamente envolvidos com o ensino de graduação é inferior à soma dos números da coluna “número de professores”, já que alguns deles assumem mais de uma disciplina.

Examinaremos agora a possível trajetória do aluno que faz vestibular na sua relação com as disciplinas antropológicas. Na UFPA, o vestibular não é unificado, sendo feito de acordo com as áreas de escolha do candidato: ciências exatas e naturais, ciências biológicas, letras e ciências humanas.

Até há poucos anos, quando vigorava apenas o regime de créditos, o candidato às três últimas áreas teria chance de fazer alguma disciplina antropológica, nos seguintes cursos: Biologia, Odontologia, Letras, Comunicação, Educação Artística, Direito, Economia, Administração, Serviço Social, Filosofia e Psicologia. Esse regime, agora em extinção, convive ainda com o “novo”

regime seriado, no qual se reduziu um pouco a oferta de Antropologia.

A Tabela III mostra a oferta de disciplinas antropológicas nos diversos cursos (exceto ciências sociais, que será abordado adiante) no atual regime seriado:

Tabela III

ÁREA	CURSO	DISCIPLINA
Ciências Biológicas	Odontologia	Antropologia aplicada ¹
	Biologia	Antropologia Física ² e A. Cultural I
Letras	Letras	Cultura Brasileira e Folclore Brasileiro
	Educação Artística	Cultura Brasileira e Folclore Brasileiro
	Comunicação	Antropologia Cultural I
Ciências Humanas	Serviço Social	Antropologia Cultural I
	Turismo	Cultura Brasileira e Folclore Brasileiro
	Geografia	Antropologia Cultural I
	Psicologia	Antropologia Cultural I
	Filosofia	Antropologia Cultural I e A. Filosófica ³
	História	Antropologia Cultural I e II, Cultura Brasileira, Folclore Brasileiro, Etnologia Indígena da Amazônia e Elementos de Museologia

Quanto ao aluno que faz Ciências Sociais, este pode optar por três ênfases distintas: sociologia, ciência política ou antropologia. As disciplinas antropológicas variam de acordo com essas ênfases. Até o 5º semestre, todos fazem as mesmas disciplinas, incluindo as seguintes: Introdução à Antropologia, Antropologia Cultural I e II e Cultura Brasileira. A partir do 6º semestre, só para a ênfase em Antropologia é que são oferecidas disciplinas antropológicas: Teorias Antropológicas, Antropologia Política, Organização Social e Parentesco, Antropologia da Religião, Antropologia Econômica, Pré-História Brasileira, Etnologia Indígena da Amazônia e Tópicos Temáticos em Antropologia. Nos dois últimos semestres, o aluno deverá fazer um Estágio Supervisionado em Antropologia e um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Antropologia. Esta experiência do Curso de Ciências Sociais

¹ Disciplina oferecida por odontólogo e que não é de responsabilidade do Departamento de Antropologia.

² Disciplina oferecida por antropóloga que pertence ao Departamento de Morfologia do C.C.B. Essa professora também leciona disciplinas antropológicas da área cultural, ofertadas pelo Departamento de Antropologia.

³ Disciplina oferecida por filósofo e que não é de responsabilidade do Departamento de Antropologia.

com ênfase em Antropologia está sendo implantada, não tendo sido ainda concluída a sua primeira turma.

Antes da alteração do currículo de Ciências Sociais, que entrou em vigor com a implantação do regime seriado, há dois anos, os alunos desse curso podiam ter uma orientação mais específica em Antropologia fazendo seus TCCs sob a supervisão de um antropólogo. Esta possibilidade ainda existe para os remanescentes do regime de créditos em Ciências Sociais e também para alunos de outros cursos, especialmente História.

A formação em Antropologia, na graduação, pode ser complementada, para alguns alunos, caso participem de projeto de pesquisa, como bolsistas de Iniciação Científica. Essas bolsas são oferecidas pelo governo do Estado do Pará, através do Programa Institucional de Pesquisa (PIPES), e pelo CNPq. Ao participar de projeto de pesquisa, o aluno passa a ser orientado por antropólogo e, ao término de seu curso, elabora TCC com abordagem antropológica, mesmo que seja estudante de História, Geografia ou outro curso da área de humanas. Alguns bolsistas de IC podem prosseguir suas atividades no mesmo ou em outro projeto de pesquisa, quando recém-formados, agora como bolsistas de Aperfeiçoamento (AP). Esta é uma alternativa importante para aqueles que desejam, numa fase intermediária, preparar-se para a pós-graduação em Antropologia.

Para concluir, uma última palavra sobre a idéia de se criar uma graduação em antropologia. Em 1987, alguns professores do então Departamento de História e Antropologia da UFPA chegaram a elaborar projeto de Curso de Graduação em Antropologia, mas a idéia depois foi abandonada. Já que agora, em plano nacional, a mesma ressurge como proposta para revigorar o ensino de Antropologia no nível de graduação, seria interessante apontar as primeiras razões para esse abandono. Em primeiro lugar, ocorreu o fato de que o Curso de Ciências Sociais, que na época tinha uma ênfase quase estritamente sociológica, começou a discutir sua reformulação, que conduziu à atual estrutura curricular. Foram colocados entraves, pela administração superior da UFPA, apontando para as dificuldades no tocante ao reconhecimento de cursos novos pelo


Conselho Federal de Educação. Havia dúvidas sobre a existência de mercado de trabalho promissor para profissionais formados em Antropologia na graduação. Havia também o exemplo de um dos cursos, mais recentemente criado, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, cujo mercado de trabalho é pouco promissor: como a quantidade de candidatos no vestibular é pequena em relação às vagas oferecidas e, conseqüentemente, a aprovação se torna mais fácil, vários alunos procuram este curso para fazer dele uma ponte no sentido de ingressar mais tarde, sem vestibular, naqueles cursos mais prestigiosos e difíceis de entrar, como Direito. Essas razões nos levaram a optar pelo reforço da reforma do Curso de Ciências Sociais, instituindo a ênfase em Antropologia, o que, não sendo uma graduação propriamente dita em Antropologia, permite oferecer possibilidade de formação bastante razoável a esses estudantes.

Essa experiência repete o que tem sido feito em outras universidades públicas. Certamente tem inconvenientes, como a relativa fraqueza no preparo intelectual dos alunos que ingressam no Curso de Ciências Sociais na UFPA, em comparação com outros cursos de maior prestígio na área de humanas. Por outro lado, o próprio Curso de Ciências Sociais pode e tem sido usado como “ponte” para a entrada em outros da mesma área. Por isso, acredito que não se devem adotar soluções padronizadas. Cada universidade deve procurar soluções criativas e realistas para seus problemas específicos.

Talvez, em alguns casos, uma graduação específica em Antropologia seja de fato conveniente; mas ela oferece riscos também, sobretudo o de dar o título de “antropólogo” a profissionais ainda não suficientemente preparados para o exercício dessa profissão, especialmente numa conjuntura em que questões as mais delicadas estão exigindo a participação dos antropólogos.

Por outro lado, como o ensino de graduação não pode estar desvinculado da pós-graduação, creio ser necessário também reforçar este último nível, deixando nele sempre aberta a porta para profissionais de outras áreas – atendendo à própria tradição bem conhecida da Antropologia –, no sentido de formar

melhores antropólogos. Há certamente uma carência de mestres e, sobretudo, de doutores em antropologia, carência esta que é sentida mais agudamente naquelas universidades “periféricas” como a UFPA. Precisamos, frente a uma demanda social evidente (principalmente para postos de ensino), fortalecer a graduação e ampliar a pós-graduação, mas, sobretudo, melhorar sua qualidade, já que, se isto não ocorrer, aqueles postos terão de ser preenchidos por profissionais mal preparados (o que já está sendo uma realidade em muitas situações pelo país afora).



**ENCONTRO DE ENSINO
DE ANTROPOLOGIA:
DIAGNÓSTICO, MUDANÇAS E
NOVAS INSERÇÕES NO
MERCADO DE TRABALHO
PONTA DAS CANAS
DEZEMBRO DE 2002
GESTÃO 2002/2004**

O ENCONTRO SOBRE ENSINO DE ANTROPOLOGIA

Antonella Tassinari, Carmen Rial e Miriam Grossi
Universidade Federal de Santa Catarina

O interesse da comunidade antropológica com o ensino e com a formação de antropólogos remonta há algumas décadas. Desde o final dos anos 50 do século XX, a Antropologia é ensinada nos cursos de Ciências Sociais, sendo uma das três disciplinas básicas deste curso, que se compõe também da Sociologia e da Ciência Política. Neste período, apenas na Universidade de São Paulo era possível continuar a formação de pós-graduação em Antropologia. Foi no decorrer da década de 1960 (na USP) e, fundamentalmente, na década de 1970 que a Antropologia passou a ser objeto de uma formação específica nos emergentes cursos de mestrado criados no início da década de 70 no Rio de Janeiro (Museu Nacional/UFRJ), em Brasília (UnB), em Campinas (Unicamp), e, na segunda metade desta mesma década, em Florianópolis (UFSC), em Porto Alegre (UFRGS) e em Recife (UFPE).

Mesmo que a preocupação com a questão do ensino e da formação em Antropologia tenha sido importante na criação e na consolidação dos cursos de pós-graduação, foi a partir da revitalização da ABA – que ocorreu a partir da 9ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em dezembro de 1974 em Florianópolis – que esta preocupação passou a ser objeto de reflexão mais sistemática da Associação Brasileira de Antropologia. O início dos anos 1980 foi marcado, na ABA, pela definição do novo *status* de associado, regimento que buscava dar lugar à demanda por filiação de inúmeros novos estudantes de pós-graduação em Antropologia, mas que, ao mesmo tempo, fixava regras rígidas de acesso ao *status* de antropólogo. Após

inúmeros debates em torno de quem podia ou não se considerar e ser considerado antropólogo, tornou-se consenso na disciplina que só se ascendia ao conhecimento antropológico após uma formação de pós-graduação de nível de mestrado.

É na década de 1990 que a Associação Brasileira de Antropologia passa a fazer reuniões regulares de troca de experiências didáticas e de reflexões de fundo sobre a formação em Antropologia no Brasil. Além de uma mesa-redonda realizada em 1994 na reunião anual da ANPOCS, a então vice-presidente da ABA, Mariza Peirano, organiza, em abril de 1995, uma reunião nacional da ABA para o debate e para a reflexão sobre o ensino de Antropologia no Rio de Janeiro¹. Observamos que as principais preocupações dos antropólogos naquele momento eram as seguintes:

- * Especificidade da Antropologia e qualidade das dissertações de mestrado face à pressão das agências financiadoras para a diminuição do tempo de titulação.
- * O papel do ensino de teoria e de metodologia na formação dos alunos de pós-graduação.
- * A necessidade ou não de criação de um curso específico de Antropologia na graduação.

Estes argumentos e debates continuam atuais no interior da disciplina, mas em 2002 as questões que se colocavam para a organização do Encontro Ensino de Antropologia eram de outra ordem. Parecia haver, naquele momento, um consenso de que “tudo havia mudado” na formação de pós-graduação. Com a drástica diminuição do tempo de titulação no mestrado, uma das preocupações crescentes da maior parte dos cursos de pós-graduação dizia e diz, ainda, respeito ao tipo de ensino de Antropologia que deve ser dado nos cursos de graduação: se devíamos criar cursos de graduação em Antropologia ou se devíamos modificar o tipo de formação dado nos cursos de Ciências Sociais.

Datam dos anos 1960 e, mais particularmente, dos anos 1970 grande parte dos cursos de Ciências Sociais em

¹ Material que está publicado na primeira parte deste livro.

funcionamento hoje nas principais universidades do país – a maior parte deles com reformulações em seus currículos feitas no decorrer dos anos 1980, no processo de abertura política do país. Nos anos 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, o Ministério de Educação propôs uma ampla reforma do currículo mínimo em Ciências Sociais. Para elaborar uma nova proposta de currículo, foi chamada, sob a liderança de Yvonne Maggie, uma comissão de especialistas em Antropologia, Sociologia e Ciência Política, que, após inúmeras consultas aos cursos de Ciências Sociais existentes, propôs um novo currículo mínimo cuja principal inovação dizia respeito à flexibilidade de formação em Ciências Sociais. Lamentavelmente, apesar do estímulo governamental, poucas foram as mudanças nos cursos de Ciências Sociais já consolidados, e os raros novos cursos que abriram desde então seguiram o modelo tradicional de um curso fortemente estruturado em torno das três disciplinas de base (Antropologia, Sociologia e Ciência Política). Nas inúmeras reformas de currículo propostas pelos cursos já existentes a fim de adequarem-se à nova legislação, permaneceu a formação tradicional em torno do tripé das três Ciências Sociais de base na área.

Mas, enquanto a formação em Ciências Sociais permaneceu praticamente imutável nas últimas décadas, houve grandes transformações no mundo do trabalho e nas expectativas dos egressos dos cursos de Ciências Sociais. Se, por um lado, aumentou o número de graduados que continuaram sua formação antropológica no mestrado, parte significativa dos egressos foi atuar em instituições estatais, no ensino secundário nem sempre ensinando Sociologia – e, particularmente, observou-se uma demanda crescente desta mão-de-obra especializada na “questão social” por parte de Organizações Não-Governamentais.

Além deste mercado de trabalho já consolidado para egressos de Ciências Sociais com habilitação em Antropologia, surgem, cada vez mais, novas demandas de profissionais com interface com a formação antropológica. Diferentes projetos na área de patrimônio que envolvem questões relativas a manifestações culturais populares, projetos no campo dos

direitos humanos e dos direitos de minorias étnicas, projetos que envolvem temáticas como gênero e sexualidade, assim como uma infinidade de outras demandas, mostram que há uma necessidade cada vez maior de antropólogos atuando nas mais diversas instâncias da sociedade brasileira. Como responder a esta demanda sem desqualificar o status do antropólogo? Como introduzir os conceitos antropológicos em campos como a saúde e a educação – campos que necessitam estruturalmente dos aportes teóricos da Antropologia? Por que não introduzir conceitos e temas antropológicos no ensino secundário? Estas e outras são as questões com que os professores de Antropologia se têm defrontado regularmente em sua prática profissional, e poucos são os espaços institucionais que permitem a troca de idéias e as reflexões sobre os objetivos do ensino de Antropologia.

Defrontamo-nos, portanto, com um complexo campo de reflexão quando pensamos no ensino de Antropologia hoje no Brasil. Por um lado, temos um nível elevadíssimo de reflexão nos cursos de pós-graduação; por outro, temos cursos de graduação muitas vezes sem recursos e sem um projeto acadêmico devido à grande fragmentação do ensino de graduação na maior parte das universidades.

A formação de Antropologia na graduação ainda é um campo que carece de mobilização e de articulação, pois os professores (parte significativa deles egressos dos cursos de pós-graduação em Antropologia) estão dispersos em inúmeras instituições isoladas no interior do Brasil. Muitas são as propostas inovadoras na formação em Antropologia dos alunos de graduação, mas estas permanecem praticamente desconhecidas pela comunidade acadêmica, sobretudo porque não existem redes de troca de experiência de ensino de graduação como existem em nível de pós-graduação.

Nesse contexto e com a finalidade de contribuir para a reflexão sobre essas questões, foi realizado em Florianópolis, com o apoio da ABA, da CAPES, da SESU/MEC, de 5 a 7 de dezembro de 2002, o encontro *Ensino de Antropologia: Diagnóstico, Mudanças e Novas Inserções no Mercado de Trabalho*. O evento contou com um público de cento e cinquenta professores de

Antropologia que participaram de três mesas redondas e de dez fóruns temáticos.

A mesa de abertura, coordenada por Carmen Rial, teve com participantes Eunice Durham (*O Ensino da Antropologia e a Formação dos Antropólogos*), Gustavo Lins Ribeiro (*Antropologia e Poder no Brasil*), Mariza Peirano (*Pecados e Virtudes da Antropologia: reflexões com relação ao ensino*) e Miriam Grossi (*Da graduação à pós-graduação: desafios do ensino de Antropologia para o século XXI*). A segunda mesa, sobre “*A Formação em Antropologia na graduação e na pós-graduação*”, foi coordenada por Esther Jean Langdon e composta por Lilia Schwarcz (*Ensino de Pós-graduação: algumas primeiras notas comparativas*), Maria do Carmo Brandão (*Antropologia Norte e Nordeste: graduação, pesquisa e extensão*), Myriam Lins de Barros (*Qual é o tom? Reflexões sobre o ensino de antropologia no curso de Serviço Social*) e Yvonne Maggie (*Por que gostamos tanto do curso de Ciências Sociais?*). A terceira mesa, a respeito da “*Profissão da antropologia: mercado de trabalho e ética*”, foi coordenada por Antonella Tassinari, com a presença de Antonio Carlos de Souza Lima (*Para que mercado de trabalho ensinamos hoje antropologia?*), Claudia Fonseca (*A expansão do mercado de trabalho para antropólogos: glórias e riscos*) e Guita Debert (*Esferas de atuação profissional e a formação antropológica*).

Os fóruns temáticos, espaços abertos à apresentação de trabalhos e à discussão de grandes temas relativos ao ensino de Antropologia, organizaram-se em torno dos seguintes tópicos: 1) Ensino de Antropologia em Cursos de Ciências Sociais; 2) Ensino de Antropologia em Outros Cursos; 3) Experiências de Estágio Docência: articulação graduação e pós-graduação; 4) Cursos de Especialização e Mestrado Profissional; 5) Desafios do ensino de Antropologia no Ensino Fundamental e Médio; 6) Reflexões sobre a orientação: iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, pós-graduação; 7) Propostas de Metodologia de Ensino e de Avaliação na Graduação e Pós-graduação; 8) O Mestrado e o Doutorado em Antropologia: currículo, formato dos trabalhos de conclusão, passagem de um nível ao outro; 9) Desafios do Mercado de Trabalho e regulamentação de assessorias, laudos e perícias; 10) Experiências de Ação Afirmativa.

Os textos que seguem não pretendem recuperar a totalidade das discussões realizadas naquele momento no Hotel Canto da Ilha, em Ponta das Canas, na cidade de Florianópolis, mas podem aproximar o leitor das contribuições que o evento trouxe para o tema do *Ensino da Antropologia no Brasil*. Os artigos são versões atualizadas de algumas das palestras das mesas redondas, relatos das discussões de alguns dos fóruns temáticos e versões aprofundadas de certas comunicações apresentadas nos fóruns.

Eunice Durham, sempre lúcida e incisiva, abordou especialmente a Antropologia na graduação, propondo alterações aparentemente simples mas que teriam imensa repercussão no trabalho dos professores e na formação dos estudantes. Claudia Fonseca, com uma visão abrangente que seus anos como representante da área de Antropologia junto à CAPES certamente ampliou, busca uma saída para os novos antropólogos. Se “cada época exige dos jovens profissionais extrema criatividade para que se adequem às condições do momento sem perder a identidade que os trouxe para o campo da Antropologia originalmente”, quais seriam as estratégias a serem adotadas pelos jovens antropólogos de hoje, diante do fechamento dos postos na academia? Esta é a questão que o artigo busca responder. Lilia Schwarcz comparou currículos de diferentes PPGAS no Brasil, num interessante artigo que trata da estrutura dos cursos de pós-graduação da área, apontando para um certo conservacionismo no ensino de Antropologia e alertando “para achatamentos, perfis cada vez mais comuns, grades assemelhadas, atividades parecidas” que seria conseqüência de uma “cultura da avaliação”. Miriam Grossi reflete, a partir de sua experiência na representação da área de Antropologia na CAPES (2001/2004), sobre o desenvolvimento da pós-graduação em Antropologia e sobre alguns dos impasses pelos quais a área de Antropologia na CAPES tem passado no que diz respeito à articulação com a área de Ciências Sociais tanto na pós-graduação como na graduação.

Em um artigo com passagens surpreendentes (como, por exemplo, “imaginar a importância dos partidos políticos em reuniões de departamento”), Yvonne Maggie aborda a trajetória

do curso de graduação em Ciências Sociais da UFRJ, tendo como referência sua participação na comissão nacional que pensou a reestruturação dos cursos de Ciências Sociais e sobre sua experiência no curso do IFCS/UFRJ. Maggie relembra os tempos difíceis, não tão distantes, do fechamento político no país e suas conseqüências nefastas para o curso de Ciências Sociais, assim como o fracasso do projeto inovador de uma graduação própria para a Antropologia, em que os alunos tomassem contato com a literatura básica precocemente, rejeitado pela maioria do colegiado do curso. Como ela mesma resume, “por que gostamos tanto do curso de Ciências Sociais é uma paródia e ao mesmo tempo um desabafo. Nos últimos dez anos, tendo participado de muitos fóruns de discussão sobre o tema, não consegui demover colegas e administradores dessa trilha ou trilho”. Num caminho oposto, Wilson Trajano Filho refaz os percursos da construção do curso de graduação em um dos cursos de Ciências Sociais considerado de excelência no país, o da Universidade de Brasília. Em seu texto, ele aponta para os princípios teóricos e para as experiências concretas na formulação do currículo que têm norteado a experiência da implantação de um curso específico de graduação em Antropologia na UnB. Também no sentido de mapear experiências concretas de ensino, Neusa Gusmão nos traz detalhes de uma relação antiga, que data do século XIX, entre a Antropologia e a Educação, a partir de sua experiência como antropóloga na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Alberto Groisman sistematiza as discussões do Fórum que teve o maior número de inscritos e que abordou um “além-fronteira disciplinar”: o ensino da Antropologia em cursos diferentes de Ciências Sociais. Por fim, Elisete Schwade e Manuel Ferreira Lima Filho tratam de um novo convidado na cena dos cursos de pós-graduação de Antropologia: os cursos profissionalizantes; o texto de Elisete apresenta também o debate sobre os cursos de especialização, que há anos atendem a “uma demanda de profissionais que não tenham nos seus horizontes de formação a expectativa de uma carreira acadêmica”, relatando o exemplo dos cursos de especialização realizados na UFRN.

A publicação destes artigos torna pública uma parcela significativa das reflexões e dos debates ocorridos no Encontro de Ensino de Antropologia de 2002, que teve uma publicação em número especial da série *Antropologia em Primeira Mão* – publicação do PPGAS/UFSC. Passados quatro anos do evento, vemos que aqueles temas se tornaram cada vez mais atuais e que as contribuições ali produzidas merecem a presente oportunidade de divulgação.

ENSINO DE ANTROPOLOGIA

Eunice Durham
Universidade de São Paulo

No Brasil, pensamos o ensino de Antropologia como sendo destinado a formar antropólogos. Também sempre o pensamos como parte do Curso de Ciências Sociais, no qual o aluno recebe uma formação básica não apenas em Antropologia, mas também em Ciência Política e Sociologia, com alguma complementação em História, Geografia Humana, Economia e Estatística. Há ainda, minoritariamente, algumas propostas de se criar um bacharelado em Antropologia. Mas há uma preocupação em iniciar o aluno na pesquisa antropológica e encaminhar os melhores para a Pós-Graduação. Embora excepcionalmente acolhamos, neste nível de ensino, alunos de outras áreas, o próprio processo de seleção privilegia os estudantes que se bacharelaram em Ciências Sociais.

Eu tenho uma visão diferente. Penso que a Antropologia tem um papel importante em diversos cursos e carreiras. É parte integrante da formação em Ciências Sociais, mas tem um papel importante e às vezes essencial em outras carreiras, tais como Serviço Social, Arquitetura, algumas áreas da saúde, Educação Física, Jornalismo, Psicologia – papel esse que não é exatamente o de ensinar a fazer pesquisa em Antropologia. O papel da Antropologia nesses cursos é apresentar um outro modo de pensar os problemas que são próprios dessas carreiras, e oferecer informações sobre a diversidade cultural no Brasil, especialmente no que diz respeito às classes sociais, à questão da pobreza e da violência, entre outras.

A formação de pesquisadores é uma tarefa da pós-graduação. É para isso que ela existe. A pesquisa, na graduação, é um instrumento pedagógico, parte de um ensino moderno e,

na minha opinião, não deve estar limitada à iniciação científica, esta tradicionalmente voltada para a formação de candidatos potenciais à pós-graduação.

Por outro lado, creio que é uma política interessante, na pós-graduação, incluir candidatos que vêm com outra formação. A Antropologia, aliás, foi constituída por pessoas com formação extremamente diversa, como Física, Letras, Geografia, História, Medicina, etc. Isso, na minha opinião, areja a disciplina, amplia a diversidade de visões e problemas – que constitui uma característica fundamental da Antropologia.

Claramente, esses alunos precisariam de uma complementação básica em Antropologia, que poderia ser feita absorvendo-os na graduação como alunos especiais.

O EXERCÍCIO DA ANTROPOLOGIA: ENFRENTANDO OS DESAFIOS DA ATUALIDADE

Claudia Fonseca
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Convidada a falar pelo comitê organizador do evento “Ensino de Antropologia: Diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho”, comecei minha fala, em dezembro de 2002, com uma explosão de entusiasmo:

Na espera da tomada de posse de nosso novo presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, estamos vivendo, neste momento da história brasileira, um singular clima de otimismo. Assim, somando-se ao aumento impressionante de antropólogos formados na última década e à abertura de novos espaços para o emprego desses egressos, surge a possibilidade de uma nova ordem de diálogo democrático e participação popular em que o papel do antropólogo, especialista da diversidade, será mais do que nunca valorizado.

Ao olhar para essas frases introdutórias hoje, não posso deixar de pensar o quanto nós pesquisadores, tal como nossos informantes, somos influenciados pelo contexto em que vivemos. Certamente, em dezembro 2002, o meu entusiasmo espelhou a esperança generalizada numa nova ordem política. Hoje, quase dois anos depois, diante de taxas *record* de desemprego, e decepções em diversas outras áreas de política social – enfim, o reconhecimento de que a utopia não é para já -, o meu tom se arrisca a ser bem menos otimista.

Reconheço agora que a nova geração de antropólogos brasileiros terá uma situação desafiadora a enfrentar, e dela se exigirá muito trabalho – muita análise reflexiva e de

experimentação – para se adequar de forma criativa a esses “tempos modernos”. Formados numa época de plena expansão do campo disciplinar, ou pelo menos por professores que viveram essa época, terão de adequar os seus conhecimentos a um contexto em que não somente o mercado de emprego como também a política de ensino superior (sem mencionar o clima político em geral) são radicalmente diferentes dos que conheciam.

É uma obviedade dizer que as coisas mudam de uma geração para outra, mas – talvez porque eu pertença agora à geração dos “antigos” – me impressiona mais do que nunca o quanto as circunstâncias para o exercício de nossa profissão têm mudado nesta última geração. Assim, é bom lembrar que, mesmo se eu conseguisse convencer alguém de que, no Brasil, a comunidade de antropólogos estabeleceu um programa interessante de formação durante os anos 80 e 90 (afirmação ainda aberta ao debate), nada garante que seja desejável, hoje, aproveitar a sabedoria dos anciões (nós). Talvez o melhor legado que podemos deixar para a nova geração seja a clareza de que cada época exige dos jovens profissionais extrema criatividade para que se adequem às condições do momento sem perder a identidade que os trouxe para o campo da Antropologia originalmente. Sem querer cair na nostalgia, muito menos num discurso catastrófico, creio que qualquer comentário meu deve ter como prefácio essas palavras de cautela.

Vou bater em duas teclas ao longo deste artigo: em primeiro lugar, há o fato de que a maioria de nossos egressos hoje, diferentemente da geração de seus professores, está destinada a ensinar antropologia para não-antropólogos – estudantes procurando aquela cultura geral necessária para que técnicos e cidadãos em geral se movimentem no mundo contemporâneo; em segundo lugar, apontarei para a necessidade de tornar a antropologia explicitamente relevante para domínios extra-acadêmicas de políticas públicas e intervenção. Ambas as preocupações são conseqüência da reconfiguração do mercado de emprego para egressos dos cursos de antropologia. Sobre o primeiro tema, farei uma rápida retrospectiva para colocar em perspectiva a época atual. Sobre

o segundo tema, trarei à tona a experiência do núcleo de que participo, um núcleo voltado para a tripla agenda de pesquisa, consultoria e formação de alunos. Considerando a minha proximidade do campo em discussão, este artigo será um tipo de “depoimento de nativo”, com uma concentração em detalhes “locais”. Espero, contudo, ser um tipo de informante privilegiado, estimulando reflexões mais abrangentes a partir de um caso particular.

1. Modos (e modas) de ensino, tipos de corpo discente

A época das mil flores: um curriculum heterogêneo durante a reabertura democrática

Quando comecei a dar aula no curso de Ciências Sociais da UFRGS, em 1978, os estudantes palpitavam muito. Nessa época da reabertura democrática, a antropologia tinha de se defender contra a acusação de ser politicamente conservadora, simples reflexo de uma mentalidade colonialista. O curso de Ciências Sociais (especialmente sociologia e ciência política) atraía, entre outros, jovens idealistas que procuravam nesse curso instrumentos para mudar a realidade. Exigiam que nós, professores, tornássemos as aulas relevantes para a realidade deles. Compreensivelmente, queriam refletir sobre os movimentos sociais e os novos processos de participação política que tomavam conta do cenário nacional. Aceitavam pequenas doses das Ilhas Trobriand e, do outro lado do mundo, povos nilóticos... mas o grosso das discussões (e mesmo das leituras) era voltado para problemas existenciais e políticos que os jovens viviam na época.

Lembro que a nossa biblioteca ainda possuía volumes e mais volumes de manuais de antropologia – livros traduzidos do inglês por alguma frente de expansão cultural norte-americana (Kaplan e Manners, Keesing, Montagu). De fato, meus colegas e eu raramente usamos esses livros na sala de aula. Sem dúvida, havia aí uma rejeição bem fundamentada do imperialismo *yankee*, e da ideologia implícita no conteúdo e na própria organização desses livros. No entanto, cabe notar que

havia (e ainda há), na antropologia brasileira, uma rejeição ampla de qualquer receita didática. Assim, nem os manuais mais recentes, ou de origem nacional mais variada (Aznar, Laplantine, Cuche), foram adotados como livro mestre de cadeiras, quer fossem da graduação ou da pós-graduação. Tampouco surgiram cartilhas, a base de disciplinas já ministradas, conforme uma tradição francesa. Cada programa consistia em uma colagem de textos – capítulos de livros, artigos e revistas – composta pelo regente da cadeira. Parecia um ponto de honra evitar qualquer fixidez dos programas. As leituras não apenas diferiam de um professor para o outro: podiam mudar radicalmente de um semestre para o outro.

A ausência de cânones didáticos resultou numa grande flexibilidade curricular. Assim, a disciplina “Introdução à Antropologia” (ou Antropologia I) podia encerrar uma variedade de temas, conforme a inclinação do professor: desde artigos contemporâneos sobre terreiros de umbanda, causas feministas, conflitos indígenas, etc., até textos clássicos de Mead, Malinowski e Mauss. Aprendi muito na tentativa de atender às demandas dos estudantes dessa época, mas, no processo, eu – como alguns dos meus colegas – deixei os clássicos durante um certo tempo em segundo plano.

Cabe lembrar que muitos dos estudantes da graduação acabaram entrando na vida acadêmica. Ainda era possível entrar na carreira universitária com apenas o Mestrado (tinha sido o meu caso). Havia relativamente poucos estudantes no ensino superior, e a política nacional pautava a expansão do sistema. Em 1977, o Museu Nacional, da UFRJ, criou o segundo doutorado em antropologia, que veio a somar-se ao tradicional da USP, seguido, em 1981, pelo programa de doutorado da UnB. Mas as vagas “locais” para doutorandos ainda eram poucas, e a maioria de jovens mestres que queriam continuar os seus estudos tiveram de sair para o exterior – França e Estados Unidos em particular.

A volta dos clássicos: a consolidação do sistema de pós-graduação

Quando, no início dos anos 90, chegou a época da reestruturação curricular (inspirada na iminente LDB), o clima já era outro. Entrava na faculdade uma nova geração de profissionais, que, apesar de exímios pesquisadores, se ressentiam do que consideravam ser os “buracos” na sua própria formação. Assim, quando saiu o novo plano curricular, os clássicos estavam em alta. As cadeiras opcionais só iniciavam depois de uma base sólida – no mínimo, três semestres – passando sistematicamente pelas diferentes escolas da tradição disciplinar.

A ênfase numa sólida base disciplinar coincidiu com a consolidação do sistema de pós-graduação no país. No fim dos anos 80, muitos jovens doutores que tinham sido bolsistas do governo federal (CNPq e CAPES) voltavam do exterior com uma agenda de pesquisa que estreitava os laços entre o Brasil e a comunidade acadêmica internacional. No vaivém intelectual entre os continentes, os clássicos se declararam mais do que nunca como garantia de uma referência comum. Todos os esforços estavam voltados para a formação de pesquisadores, na criação de uma antropologia brasileira que se pudesse impor no cenário internacional.

Com a consolidação do sistema de avaliação CAPES, a maior ênfase na política universitária era no desenvolvimento da pós-graduação, área que trazia prestígio e recursos para os diferentes departamentos de antropologia. Já que era preciso um número mínimo de doutores para abrir um programa de pós-graduação, houve uma corrida por diplomados. Em certas circunstâncias, ainda havia mais vagas para professores do que candidatos ao cargo de professor doutor. O sistema se retroalimentava. Era necessário a criação de mais programas de pós-graduação para formar doutores, e era necessário um maior número de doutores para abastecer estes programas. Na área de antropologia, os programas de pós-graduação eram todos localizados em universidades públicas (estaduais ou federais), que ainda eram, de longe, a fonte principal de emprego tanto para mestres quanto para doutores.

A expansão e a privatização do ensino superior

No final dos anos 90, houve uma nova reviravolta no cenário da antropologia brasileira. Frisamos, em primeiro lugar, a produção persistente (ainda que modesta) durante os últimos dez anos de jovens diplomados em antropologia. Desde meadas dos anos 90, as universidades brasileiras estão diplomando entre 20 e 30 doutores em antropologia por ano, e um número duas a três vezes maior de mestres. Com a abertura, em 2002, do doutorado da UFF, nove dos dez programas de pós-graduação em antropologia podiam ser considerados mais ou menos “consolidados”, com número suficiente de professores doutores, ao mesmo tempo em que se acelerava a produção de novos doutores.

Concomitantemente, ao longo dos anos 90, tinha caído a quase zero o número de solicitações ao CNPq e à CAPES por bolsa de doutorado no exterior. Com raras exceções, os melhores alunos de Mestrado optavam por realizar o seu doutorado no Brasil (frequentemente no mesmo Programa onde realizaram o seu mestrado), onde gozavam, além de uma boa formação, de uma integração segura em equipes e programas coletivos de pesquisa. Essa “nacionalização da antropologia brasileira” foi, de certa forma, conseqüência de seu sucesso. A antropologia brasileira alcançou as suas metas da década de 90 – consolidando um estilo próprio, e passando a ser reconhecida internacionalmente, ao lado das comunidades da Noruega e da Índia, como uma das principais “Antropologias da Periferia”. Ironicamente, como conseqüência do êxito internacional de antropologia brasileira e da alta qualidade dos programas de pós-graduação nacionais, estamos lidando hoje com uma geração de jovens doutores em antropologia que não tiveram necessariamente experiência de estudo ou pesquisa no exterior.

Cabe, em segundo lugar, sublinhar o processo de “democratização” do ensino superior como um todo. Na última década do século XX, o número de alunos nos cursos brasileiros de graduação dobrou, chegando em 2002 a 3,5 milhões. Enquanto ocorreu certa expansão nas universidades públicas mais antigas, houve um crescimento vertiginoso de instituições

privadas de ensino superior. Em 2002, 70% dos alunos da graduação do país estavam matriculados em cursos particulares (SAMPAIO, 2003: 154).

É importante entender as implicações desse processo para o mercado de trabalho de diplomados em antropologia. Graças à onda de aposentadorias provocada pela Reforma da Previdência (concebida em 2003 e promulgada no início de 2004), ainda existe certo mercado de emprego para professores nas universidades públicas, mas a produção de diplomados (Mestres e Doutores) supera em muito essa demanda.¹ Doutores, e mesmo mestres, ainda conseguem emprego mas, cada vez mais, apenas sob a condição de aceitar trabalhar “no interior” e num lugar que não tem programa de pós-graduação.

Hoje: a negociação entre pesquisa, extensão e ensino

As mudanças por que passamos hoje são em parte fruto de uma política nacional que está “redimensionando” o peso de pesquisa e pós-graduação na política geral de ensino. Houve um achatamento dos salários nas instituições públicas e um deslocamento sutil de fundos em direção às universidades privadas. O financiamento público para pesquisa não tem acompanhado o crescimento dos programas de pós-graduação. Enquanto no início dos anos 90 havia bolsas de estudo para praticamente todo o corpo docente, hoje boa parte deste, senão a maioria, fica pelo menos durante certo período desprovida de bolsas.

Existe atualmente uma pressão dupla, e de certa forma paradoxal, pesando sobre a comunidade acadêmica. Por um lado, apesar das condições menos propícias, cobra-se o mesmo nível de excelência (ritmo de publicação, prazo para defesa de teses e dissertações) alcançado ao longo da última década. Por outro lado, há políticas que favorecem o atendimento à demanda técnica, através de cursos de especialização, Mestrados

¹ Os cursos de pós-graduação, por sua vez, passaram a produzir mais do que três vezes o número de titulados por ano. Em 2002, diplomaram 6.893 doutores, contra 1.780 em 1992; e 21.359 mestres, contra 7.380 em 1992 (Martins 2003). Os departamentos e PPGs em antropologia seguiram nesse mesmo rumo, se bem que em um ritmo menor.

profissionalizantes, programas de extensão, etc. Já que a maioria destes, ao contrário dos cursos puramente acadêmicos, são pagos pelos alunos, existe, entre outras, uma motivação financeira para promovê-los. Tais programas são uma maneira de garantir aos departamentos uma fonte de renda suplementar.

Contudo, antes de denunciar a atual conjuntura como a conseqüência pura e simplesmente de um complô neo-liberal, deveríamos reconhecer que existem certas dinâmicas em jogo – a expansão do sistema de ensino superior, sua “interiorização” e o aumento do número de titulados – que mudariam o cenário de uma maneira ou de outra. Fosse como fosse, teríamos de lidar com o fruto dos esforços relativamente bem-sucedidos das últimas décadas, deparando-nos, então, com a pergunta: e agora?

Durante longos anos, com raras exceções², o ensino da antropologia recebia relativamente pouca atenção. A aprendizagem se fazia de forma artesanal, no exercício da pesquisa. Dependia de uma transmissão quase xamanística de conhecimentos, conforme a relação particular do professor com seus orientandos. Havia tremenda criatividade da parte de certos professores, especialmente no ensino de aulas introdutórias, mas o benefício dessas experiências não circulava muito além de um pequeno círculo de colegas (VICTORA, KNAUTH E HASSEN, 2000; CAVEDON, 2003). Ademais, quem dava aulas para estudantes e técnicos de outras áreas era geralmente aquele colega abnegado ou altruísta, pois tal atividade era considerada menos digna – além de mais difícil – do que ensinar no curso de ciências sociais, preparando futuros antropólogos para o ofício. (Não deixa de ser irônico que justamente os antropólogos, treinados para pensar “a diferença” em termos relativistas e não necessariamente hierárquicos, viessem a considerar essa função – garantir uma dimensão humanista (e, eu diria, crítica) à prática dos futuros dentistas, médicos, psicólogos, educadores, etc. – algo “menor”.)

A reunião da qual participamos em dezembro de 2002, todo o programa da ABA (ver Ribeiro e Trajano Filho 2004),

² Ver, por exemplo, os vários artigos sobre esse tema no fascículo editado pela ABA *O ensino da antropologia no Brasil: temas para discussão* (1995), ou no *Anuário Antropológico* 96.

assim como a coletânea em que este artigo está incluído são provas de que essa atitude está mudando. Jovens com excelente formação e vocação tanto para o ensino quanto para pesquisa estão encontrando emprego em universidades interioranas onde lhes é exigido repensar a sua hierarquia tradicional de valores. Não se encontram cercados de colegas antropólogos num departamento específico da área. Muitas vezes, nas suas faculdades, sequer existe curso de ciências sociais. Quando muito, estão em um departamento pequeno de ciências sociais (ou humanas) e têm como tarefa principal demonstrar a relevância do pensamento antropológico para não-antropólogos, realizando atividades de extensão e completando a educação dos alunos dos cursos técnicos. Creio que muitos desses jovens antropólogos, em vez de perder tempo se lamentando de sua desgraça, estão enfrentando os desafios da situação. Além do mais, projetam incorporar a sua experiência em discussões acadêmicas, para o enriquecimento da disciplina como um todo.

Deixando esse ponto para ser aprofundado por pessoas mais diretamente envolvidas no ensino nesses novos contextos, passo agora a considerar as formas pelas quais, desde a formação em cursos de ciências sociais, podemos encorajar o tipo de reflexão que valora o papel do antropólogo fora do quadro universitário. Se por um lado viemos de uma época em que a pesquisa acadêmica (e a sua divulgação no meio internacional de *scholars*) era suficiente para legitimar a disciplina, sugiro que hoje em dia, por outro lado, é mais do que nunca necessário sublinhar as aplicações práticas do nosso saber.

2. Pensando, junto com os estudantes, as aplicações práticas de nosso saber

O que tem a antropologia a oferecer para o técnico (pedagogo, psicólogo, médico, administrador, etc.) no contexto extra-acadêmico? Sugiro que a dificuldade em responder a essa pergunta não é exclusiva de estudantes neófitos: é endêmica à disciplina. Evans-Pritchard, por exemplo, apesar de quinze anos de trabalho intensivo no Sudão, escreve em tom de leve queixa

que nunca foi consultado sobre qualquer problema pelos administradores colonialistas locais. O seu predecessor, Seligman, contratado pelo governo sudanês para realizar pesquisas, teve apenas um pouco mais sorte: foi consultado uma vez, e a sua sugestão não foi acatada (KUPER, 1975: 133). Não obstante muito alarido sobre o papel do antropólogo, “parteira do imperialismo” (GOUGH, 1968), há farta evidência de que, pelo menos até aos anos 50, não existia, fora do mundo acadêmico, muita demanda pelo seu trabalho. Malinowski, é verdade, prometia grandes resultados, na esperança de conseguir – da Coroa ou dos governos colonialistas – fundos para pesquisa e formação de estudantes; no entanto, na opinião de pelo menos um dos grandes historiadores da disciplina, Adam Kuper, o trabalho dos antropólogos se mostrou pouco útil para a administração colonial. Kuper cita um administrador de então, queixando-se dos antropólogos:

[ao mesmo tempo em que] protestavam que só eles tinham talento para entender [os nativos...], produziam relatórios de tal tamanho que ninguém tinha tempo para lê-los e, em todo o caso, até se tornarem disponíveis, [estes relatórios] eram freqüentemente irrelevantes para os negócios cotidianos do governo (1975: 133).

Da parte dos antropólogos, a falta de interesse nos assuntos do governo colonialista era praxe. A aliança entre eles e a administração colonial era vista pelos dois lados como um mal necessário. A administração lançava ocasionalmente mão de um antropólogo para dar a impressão de uma política esclarecida, e os antropólogos esperavam, dessa forma, conseguir verbas para realizar aquilo que consideravam realmente importante: a pesquisa acadêmica (ibid.).

Eu poderia tornar mais sutil o meu argumento sublinhando fatores históricos e políticos que explicam o desencontro entre antropólogos e administradores colonialistas (FONSECA, 1982). Também poderia citar outros capítulos da antropologia – a antropologia americana depois da Segunda Guerra Mundial, por exemplo –, quando, devido a uma orientação pragmática, houve um entendimento bastante

afinado entre antropólogos e seus empregadores extra-acadêmicos (ver MEAD, 1955; KLUCKHOHN, 1961 [1949]; SPICER, 1952). Finalmente, poderia entrar nas inúmeras críticas da antropologia funcionalista que aceitou de forma ingênua a ideologia e metas de seus empregadores (agora, nos malogrados projetos de desenvolvimento) (LECLERC, 1972; FABIAN, 1983). Certamente esses temas deverão ser retomados justamente para que jovens engajados não repitam os erros do passado. Porém, é fundamental não se deixar paralisar pelas críticas. Deve-se lembrar que antropólogos ao longo da história também tiveram um envolvimento crítico nos diversos projetos de intervenção, trabalhando inclusive em parceria com populações minoritárias para resistir a imposições da política oficial (ver, por exemplo, BARCELLOS et al. 2004, ANJOS e SILVA, 2004).

Por ora, gostaria de evocar o tipo de frustração expressa por Evans-Pritchard (e, antes dele, Seligman) para sublinhar um aspecto que considero inerente ao próprio procedimento do antropólogo e que dificulta o entendimento entre este e os seus potenciais empregadores. Falo do princípio enunciado por um de nossos pais fundadores, Malinowski, de que o pesquisador deveria rejeitar idéias preconcebidas e trabalhar com hipóteses abertas, susceptíveis de ser substituídas por hipóteses inteiramente novas, conforme a experiência de campo. Em tais circunstâncias, como cumprir promessas ou garantir a relevância da pesquisa para objetivos traçados (pelo administrador) de antemão? A análise cultural, com a sua insistência na particularidade dos universos simbólicos, exige uma enorme versatilidade, afastando, desde logo, o antropólogo das receitas técnicas, familiares ao administrador. Imagine um antropólogo tentando explicar o seu “método gago” de pesquisa para um administrador público... (De acordo com esse método, e nas palavras de C. Geertz: não se sabe “exatamente onde começar ou, tendo começado, aonde ir. O argumento se torna oblíquo e a linguagem também, pois, quanto mais bem-ordenado e reto um caminho, mais ele parece duvidoso” (GEERTZ, 1983: 6)). Diante de tal quadro, não é nada surpreendente que o empregador sinta grande dificuldade em entender exatamente

com o que pode o empreendimento antropológico contribuir para sua organização.

A próxima etapa desse processo, a de voltar o foco de análise para as categorias do próprio pesquisador, desconstruindo os termos originais do “problema” sob estudo, é quase impossível de engolir por parte dum planejador. O antropólogo precavido pelas críticas à antropologia clássica procura incorporar as dimensões políticas e históricas à análise cultural (DIRKS, ELY e ORTNER, 1994). O empregador, entendendo que ele detém o monopólio dessas considerações, tenta circunscrever o trabalho do antropólogo ao “estritamente cultural”. Surge assim uma tensão que deve ser trabalhada, uma renegociação dos próprios termos da colaboração antropológica. Expresso nesses termos, o processo parece tão árduo que não é surpreendente que muitos antropólogos fogem dessa experiência (de ciência aplicada) como o diabo da cruz.

3. Preparando alunos e sensibilizando futuros empregadores

O diálogo entre os antropólogos e os seus “clientes” extra-acadêmicos é difícil, mas não é impossível. Como devemos proceder – nós professores – para promover esse diálogo? Cabe, em primeiro lugar, intensificar uma discussão, já na graduação, sobre os percalços de uma ciência aplicada. O estudo aprofundado da história da disciplina lança uma luz sobre essa questão. Mas é também importante trazer à tona as inúmeras atividades realizadas no Brasil contemporâneo por colegas antropólogos: além de laudos sobre quilombolas e sociedades indígenas (LEITE, 1999; ANJOS e SILVA, 2004; BARCELLOS et al 2004, O'DWYER, 2002, etc.), incluem-se as assessorias que envolvem obras hidráulicas, patrimônio histórico, planejamento urbano, políticas de saúde e demais projetos sociais. A reflexão sobre as inevitáveis complicações políticas, analíticas e éticas dessas atividades ajuda a preparar alunos para a participação em projetos semelhantes (ver, entre muitos outros, SILVA, LUZ, e HELM, orgs. 1994; LEITE, 1998).

Em segundo lugar, é mister encontrar formas de, no interior das estruturas dos departamentos e dos cursos, valorar

as ciências aplicadas. Uma maneira é a de promover cursos de pós-graduação *lato senso* voltados para profissionais de diferentes áreas. O Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPE, por exemplo, realiza há mais de quatro anos, em convênio com a FUNASA, uma Especialização em Saúde Indígena para profissionais de saúde na região do rio Negro, Amazônia. Recentemente, iniciou em Recife uma Especialização em Antropologia da Saúde voltada para agentes do PSF. Desde 2002, professores do Departamento de Antropologia do Museu Nacional (UFRJ), em parceria com universidades federais no Norte do país (UFAM, UFRR), deslocam-se para regiões interioranas, a fim de habilitar profissionais em um Curso de Especialização em Gestão em Etnodesenvolvimento. Na UFF, antropólogos têm lugar de destaque na Especialização em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública. E, desde 2001, o Mestrado Profissionalizante em Gestão do Patrimônio Cultural da Universidade Católica de Goiás (UCG) recebe profissionais vindos das áreas de história, arquitetura, turismo, ciências sociais, administração e marketing, que aproveitam a formação antropológica para se tornarem “gestores de patrimônio cultural”. Certamente, a presença no programa de estudantes de origens profissionais diversas, cotejando colegas dos cursos de pós-graduação *estricto senso*, propicia trocas enriquecedoras.

Por outro lado, não seria impossível inscrever nos cursos de graduação mecanismos para garantir a experiência de futuros cientistas sociais em diferentes espaços da sociedade civil. Soube³, por exemplo, que na UFF se projeta incorporar mais estágios e aulas práticas no curriculum, atribuindo a essas atividades um peso, em créditos, quase equivalente àquele das aulas teóricas. A idéia não é abandonar a formação teórica, mas insistir em que a teoria seja bem digerida, através de aplicações em pesquisa e projetos específicos.

Afinal, é uma obviedade dizer que faz bem integrar alunos em equipes de pesquisa e consultorias técnicas. Mas gostaria de sugerir que a pesquisa em diferentes instituições, associações

³ Agradeço a Simone Guedes, coordenadora de graduação da UFF, por essa informação,

e ONGs da sociedade civil sensibiliza não somente os alunos, mas também os agentes que atuam nas instituições pesquisadas. Em outras palavras, para garantir um futuro espaço para antropólogos profissionais, é preciso mais do que antropólogos bem preparados – é preciso também pensar estratégias para “formar” empregadores competentes. É preciso “fazer a cabeça” dos técnicos e administradores para que vejam a pertinência do trabalho antropológico – não a antropologia tecnicista, mas sim a antropologia reflexiva e crítica – para a análise de problemas e dinâmicas na sua própria organização.

A título de ilustração, posso citar no mínimo quatro experiências de pesquisa realizadas por estudantes ligados à equipe de pesquisa em que atuo: o Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACI) da UFRGS. Essas pesquisas envolveram, respectivamente, uma ONG feminista voltada para a promoção de acesso à justiça (Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero), uma agência municipal responsável pela assistência social à população pobre (FASC), uma agência estadual voltada para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei (FEBEM-RS) e, finalmente, uma espécie de sindicato para prostitutas (NEP – Núcleos de Estudos da Prostituição). Em três dos quatro casos, foram os membros da equipe de graduandos a escolher o lugar de pesquisa, entrando com pedido de permissão para freqüentar o local. No quarto, vieram procurar nosso núcleo para oficializar uma parceria... Em todos os casos, iniciamos a nossa intervenção pesquisando um assunto bastante vago, mas tipicamente antropológico – o processo de comunicação entre os técnicos da organização e os usuários do serviço.

Era praxe que, no início, praticamente ninguém entendia o porquê da nossa presença nos locais de atendimento. Deixávamos os “nativos” – tanto técnicos e planejadores quanto usuários – perplexos. Nós mesmos mal sabíamos o que procurávamos. Contudo, fomos construindo, através de leituras teóricas, comparações e o interminável diário de campo, o nosso objeto de análise. Não vou dizer que produzimos resultados tremendamente originais em termos acadêmicos (ver Fonseca e Cardarello 1999, Paim 2000, Fonseca, Bonetti e Pasini 2002)⁴ –

mas o interessante, para o nosso propósito aqui, é que, nos quatro casos, alguns dos nossos “clientes” – das instituições empregadoras – acabaram percebendo, mais ou menos, o que era o olhar antropológico. Já antes da entrega de qualquer relatório, passaram a antecipar as nossas perguntas e tecer hipóteses sobre a sua própria organização. Em outras palavras, a presença do antropólogo agia para sensibilizar as pessoas, induzindo ou pelo menos reforçando um processo de auto-reflexão. Mais importante ainda, as quatro instituições voltaram pouco tempo depois do término de pesquisa para contratar os serviços de um antropólogo. A FEBEM, além de solicitar palestras e cursos de curta duração, convidou o NACI a realizar uma pesquisa sobre o clima institucional – um trabalho que agregou doutores, mestres e estudantes de graduação numa atividade remunerada de grande fôlego (FONSECA, BARCELLOS et al. 2001). O FASC contratou a estudante que a estudara para fornecer “consultoria antropológica”, na forma de conferências e oficinas de reflexão. A THEMIS transformou a pesquisadora (uma vez terminado seu Mestrado – ver BONETTI, 2001) em membro do quadro básico. E finalmente, o NEP acabou convidando a própria bolsista para ocupar um cargo de estagiária na ONG – reconhecendo que ela tinha uma competência particular para integrar as prostitutas na associação.

Poderíamos, de certa forma, comparar a atuação dos estudantes fazendo exercícios de pesquisa em diferentes instituições à atuação de vendedores ambulantes fazendo saídas para os bairros cercanos, no intuito de distribuir amostras de seus produtos. Tendo gostado, os clientes voltam querendo mais, e dispostos, dessa vez, a pagar o preço. É claro que não é tão automático assim, mas quero insistir em que o exercício de pesquisa realizada por estudantes de graduação em agências estatais e ONGs não somente ajuda os alunos a entender o que a antropologia faz, como também permite que essas instituições se familiarizem com o trabalho antropológico, e se incluam

⁴ Refiro-me ao período inicial de contato. Diversos estudantes continuaram numa mesma linha de investigação para produzir, durante o seu curso de pós-graduação, trabalhos acadêmicos de grande mérito (Cardarello 1996, Bonetti 2001, Pasini 2001, Schuch 2002).

(entre os novos territórios) nas fronteiras de expansão do mercado de trabalho.

4. Para além das fronteiras disciplinares

Durante muito tempo, obramos, nos programas de pós-graduação, para consolidar um marco distintivo da antropologia. Eu, por exemplo, já falei com convicção sobre a necessidade de que o aluno – especialmente aquele aluno que vem com formação diversa, de medicina, direito ou psicologia – se “converta” à visão de mundo antropológica. Em geral logramos sucesso – tanto assim que é raro ver um desses profissionais voltar a se integrar na sua categoria original. A médica deixa de clinicar, o advogado deixa de advogar, a assistente social deixa de assistir... pois tornam-se auto-reflexivos a tal ponto que não conseguem mais conviver com técnicos e planejadores. Tendo assumido a nova identidade de antropólogo, sentem-se estrangeiros entre esses “leigos”, e muitas vezes abandonam a carreira original – para fazer o quê? para ser professor de antropologia...

Agora cabe a nós repensar esse tipo de orientação. Para responder a inquietações semelhantes àquelas apresentadas neste artigo, a norte-americana⁵ Margery Wolf aponta para um novo estilo de recrutamento e formação de estudantes em antropologia:

Se quisermos encorajar o tipo de estudante que vai dar certo n[ess]as novas condições, não somente devemos trabalhar melhor o ensino da ética antropológica entre nossos estudantes de pós-graduação (e entre nós mesmos) – também devemos modificar nossos estereótipos da personalidade antropológica... Aquele individualista intrépido que nada temia, enfrentava cobras, furacões, avalanches de gelo, e líderes comunitários hostis para conseguir seus dados deve agora ser substituído pelo diplomata cooperativo, comedido e atencioso, capaz de

⁵ É evidente que o contexto norte-americano é muito diferente do brasileiro – em termos de mercado de trabalho, estrutura de ensino superior e filosofia política da maioria dos profissionais. Não tendo espaço para desenvolver essa comparação, evoco com essa citação certos pontos gerais que a situação descrita por Wolf e a brasileira podem ter em comum.

negociar habilmente com agentes “estrangeiros”, comunicar informações, e lidar com expectativas bem diversas quanto à definição das questões importantes (tradução minha, 2002: 7).

Essa observação se mostrou sumamente pertinente quando, recentemente, um dos meus bolsistas se envolveu num projeto de extensão multidisciplinar. O seu objetivo era analisar a organização social de um assentamento do MST; juntar-se a uma equipe de extensão da universidade era visto (tanto por ele quanto por mim) como um mal necessário para realizar a sua pesquisa. No início, precavido pelos conselhos de Malinowski, o jovem pesquisador fazia tudo para evitar a convivência com “outros brancos”. Organizava as suas idas ao campo justamente para que não coincidissem com aquelas dos demais membros da equipe, pois o contato inicial com os outros membros do projeto de extensão – estudantes de agronomia, hidrotecnologia, biologia, engenharia de alimentos, etc. – mostrara o “pior”: que não pensavam como antropólogos! Daí se deduzia que não iam contribuir grande coisa para a pesquisa do bolsista. Pulando por cima de muitas mancadas e conversas cruzadas, posso dizer que, ao fim de seis meses, o jovem antropólogo perdeu algo de sua arrogância, aprendendo que seus colegas de outras áreas também podiam ter “sacadas” geniais... e, melhor ainda, os estudantes das áreas técnicas que, no início, tinham sido, eles também, céticos quanto ao papel de um antropólogo na equipe, passaram a consultá-lo sobre certas questões, escutando com grande interesse (ver Soares, D. 2002).

Mais uma vez, foi impressionante observar – nesse caso, como nos outros citados acima – a maneira como os interlocutores “leigos” do antropólogo acabaram descobrindo dinâmicas sociais embutidas no processo de intervenção que, antes, nem sequer imaginavam existir. Em todo caso, tratava-se de uma interlocução *multidisciplinar* em que cabia ao antropólogo fazer a ponte não somente entre a equipe técnica e “a população alvo de intervenção”, mas também entre os próprios membros da equipe. Assim, o antropólogo aprendeu a ver e comunicar na prática a relevância de seu tipo de saber.

Enfim, o quadro é complexo e não é possível, neste curto espaço, elaborar mais do que esses poucos exemplos. Sem dúvida, outros capítulos deste livro trarão à tona a riqueza de experiências sendo ensaiadas por professores de antropologia em diferentes situações institucionais e em outras regiões do país. O meu intuito aqui é simplesmente o de reiterar a extrema importância deste tipo de discussão. Sugiro enfim que, se durante certo tempo fazia sentido eleger como prioridade absoluta a produção de pesquisa acadêmica voltada para a comunidade internacional de *scholars*, vivemos hoje uma época em que os diplomados serão chamados antes de tudo a mostrar a utilidade de sua ciência para situações não-acadêmicas, e para uma platéia composta por estudantes e administradores “leigos” (isto é, tudo menos cientistas sociais). De certa forma, a situação teria algo em comum com o período da reabertura democrática, quando havia uma grande criatividade nos planos curriculares que visavam tornar a antropologia relevante para a vida dos estudantes. Ao que tudo indica, está na ordem do dia repensar aquele trinômio que tem tradicionalmente pautado os grandes discursos sobre a vida universitária – “pesquisa, ensino e extensão”. É de esperar que estes termos, num futuro próximo, adquiram – de fato – pesos mais iguais, tanto em termos de investimento intelectual e financeiro quanto em termos de prestígio e reputação profissional.

BIBLIOGRAFIA

ANJOS, José Carlos G. e Sergio Baptista da Silva. **São Miguel e Rincão dos Martimianos**: Ancestralidade negra e direitos territoriais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BARCELLOS, Daisy *et al.* **Comunidade negra da Morro Alto**: Historicidade, identidade e territorialidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BONETTI, Alinne de Lima. “Novas Configurações: direitos humanos das mulheres, feminismo e participação política entre mulheres de grupos populares porto-alegrenses”. *In*: KANT DE LIMA, Roberto e NOVAES, Regina R. (org). **Antropologia e**

Direitos Humanos. Prêmio ABA/Fundação FORD. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2001 (pp. 137-201).

CARDARELLO, Andrea Llamas. **Implantando o Estatuto:** um estudo sobre a criação de um sistema próximo ao familiar para crianças institucionalizadas na FEBEM-RS. Tese defendida no PPG de Antropologia, UFRGS, 1996.

CAVEDON, Neusa Rolita. **Antropologia para administradores.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

DIRKS, Nicholas, Georff ELEY e Sherry ORTNER. "Introduction". In: DIRKS, Nicholas *et al.* (orgs). **Culture/power/history:** a reader in contemporary social theory. Princeton: Princeton Univ. Press, 1994.

FABIAN, Johannes. **Time and the other:** how anthropology makes its object. New York: Columbia University Press, 1983.

FONSECA, Claudia, Daisy Barcellos *et al.* **Avaliação situacional, motivações e expectativas da população envolvida pelo sistema FEBEM.** Relatório de pesquisa realizada no âmbito de um Projeto em parceria com a FEBEM-RS, 2001. 95 p., divulgado no site http://www.ufrgs.br/labors/labor_relfebem.pdf

FONSECA, Claudia; BONETTI, Alinne e PASINI, Elisiane. Relatório técnico **NOVAS FORMAS DE LIDERANÇA:** Um olhar antropológico sobre o Projeto Themis: Promotoras Legais Populares, 2002. 49 p., divulgado no site <http://www.themis.org.br/ProgramasIndex.htm>.

FONSECA, Claudia. "Some considerations on the limits of anthropological theory as applied to community development". In: **Anthropos**, 1982, v. 77 (pp. 363-384).

GEERTZ, Clifford. **Local knowledge:** further essay in interpretative anthropology. New York: Basic Books, 1983.

GOUGH, Kathleen. "Anthropology: child of imperialism". In: **Monthly Review**, 1968. v. 19, n.11 (pp. 12-27).

KLUCKHOHN, Clyde. "Anthropologists at work". In: **Mirror for man.** Nova Iorque: Premier (Fawcett Library), 1961 [1949] (pp. 130-150).

KUPER, Adam. **Anthropologists and anthropology: the British school, 1922-1972**. Nova Iorque: Pica Press, 1973.

LECLERC, Gérard. **Crítica da antropologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

LEITE, Ilka Boaventura (org.) 1998. *Ética e estética na antropologia*. Florianópolis: UFSC-CNPq.

LEITE, Ilka Boaventura. "Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?". In: **Horizontes Antropológicos**, 1999, v.10 (pp. 123-150).

MARTINS, Carlos Benedito. "Pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro". In: MORHY, Lauro (org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. vol. 1.

MEAD, Margaret. **Cultural patterns and technical change**. Nova Iorque: Mentor, 1955.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombolos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.

PAIM, Heloisa. "A questão ética, as intervenções e a produção de conhecimento antropológico em consultorias contratadas". Trabalho apresentado na **XXII Reunião da Associação Brasileira de Antropologia**, no Fórum 22, em Brasília, julho, 2000.

PASINI, Elisiane. "Fronteiras da intimidade: uso de preservativo entre prostitutas de rua". In: BRUSCHINI, Cristina e PINTO, Céli R. (orgs.). **Tempos e lugares de gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

RIBEIRO, Gustavo Lins e TRAJANO FILHO, Wilson (orgs.). **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2004.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'ana. "Expansão do sistema de ensino superior". In: MORHY, Lauro (org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. vol. 1.

SCHUCH, Patrice. “‘O estrangeiro’ em ‘campo’: atritos e deslocamentos no trabalho antropológico”. *In: Antropolítica*, 2002, v.12/13 (pp. 73-92).

SILVA, Orlando Sampaio; LUZ, Lúcia e HELM, Cecília Maria (orgs.). **A perícia antropológica em processos judiciais**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

SOARES, Diego da Silveira. **Uma Antropologia do Encontro: o caso do assentamento ‘19 de setembro’**. Monografia de Conclusão de Curso de Ciências Sociais, UFRGS, 2002.

SPICER, Edward H. **Human problems in technological change**. New York: Science Editions, 1952.

VICTORA, Ceres; KNAUTH Daniela R. e HASSEN, Nazareth. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WOLF, Margery. “Future of Anthropology: an ethnographer’s perspective”. *In: Anthropology News*, 43(6): 7 – sept. 2002.

ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA: ALGUMAS PRIMEIRAS NOTAS COMPARATIVAS

Lilia Moritz Schwarcz
Universidade de São Paulo

Introdução ou como fazer um exercício do óbvio:

Não é fácil responder a uma demanda para falar sobre ensino de pós-graduação em Antropologia, ainda mais não sendo uma especialista na área. Por isso optei por fazer um estudo mais direcionado: pareceu-me que uma discussão comparativa sobre o formato dos Programas de Antropologia Nacionais – mais exatamente acerca da organização de cursos oferecida – poderia se mostrar produtiva.

Por certo, não se trata de passar os Programas de Antropologia a limpo, mas, tão somente, analisar as estruturas propostas no que se refere ao ensino. O objetivo não é, portanto, falar sobre uma experiência particular (e a partir dela comparar as demais) ou avaliar a fundo as estruturas dos diferentes Programas. Trata-se de observar e comparar a organização dos diversos *curriculum*s, salientando aspectos comuns e por vezes mais distintos. É claro, que essa visão é mais, digamos assim, estrutural, uma vez que não se aplicou esses quadros de disciplinas à prática de cada Programa de Antropologia. No entanto, mesmo sem tanta etnografia é possível constituir um quadro interessante para a Antropologia brasileira.

Para a realização desse levantamento foi de grande importância a publicação organizada por Emília Pietrafesa de Godoi, Guita Grin Debert e Heloisa André Pontes – *Antropologia na pós-graduação* – que é justamente resultado do primeiro

encontro realizado na Unicamp, com o apoio da Aba, entre 29 e 30 de março de 2001. O documento recupera as discussões efetuadas naquela ocasião e traz ainda, e o que interessa mais de perto, o material oferecido pelos diferentes Programas de Pós graduação em Antropologia brasileiros.

Buscou-se pesquisar, ainda, os *sites* dos vários Programas na tentativa de chegar a uma amostragem a mais completa possível. Por fim, foram realizados contatos telefônicos e virtuais sempre com o objetivo de alcançar um panorama abrangente.¹

É preciso esclarecer, ainda, que não segui o elenco da área de Antropologia junto a Capes. Foram incluídos os dados sobre a PUC (São Paulo) e UERJ, Programas que fazem parte da análise de outros comitês, mas que me parecem compor um quadro mais abrangente sobre a área. No final dessa empreitada, optou-se por deixar de fora os Programas de Arqueologia (USP) e o mestrado profissional da Universidade Católica de Goiás, uma vez que a estrutura curricular desses Programas era basicamente diferente e nos levaria para muito longe dos propósitos dessa investigação preliminar.

Uma primeira versão desse texto foi apresentada no encontro “Ensino de Antropologia: diagnósticos, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho”, realizado em Florianópolis, de 05 a 07 de dezembro de 2002, quando pude complementar alguns dados que agora apresento.

A idéia central é, assim, tentar montar um modelo, mostrar que a área funciona “como uma área”, com cursos e formatos comuns, para demonstrar falácias e questões mais recentes. Em minha opinião a área vem sendo pressionada por uma política de financiamento, que tem implicando na redução de prazos, o que tem impacto direto – também – na qualidade o ensino de pós-graduação em antropologia.

Por fim, gostaria de afirmar e desde já, que essa versão é ainda bastante preliminar. O perigo (e era no que mais pensava enquanto preparava esse texto) é fazer uma “história do óbvio”.

¹ É preciso esclarecer que não segui o elenco da área de Antropologia junto a Capes. Foram incluídos os dados sobre a PUC (São Paulo) e UERJ, Programas que fazem parte da análise de outros comitês, mas que me parecem compor um quadro mais abrangente sobre a área.

Mas como diz o mestre Fernando Pessoa – e comprova Nelson Rodrigues – “óbvios somos todos nós”.

Agradeço desde já as futuras sugestões e digo que o quadro alcançado é apenas um cenário possível diante das particularidades apresentadas pelos diferentes Programas. Nesse sentido, me desculpo desde já por possíveis compressões enganosas e as lacunas que sempre existem quando se retiram dados de outros dados e formulários.

Da estrutura geral:

É fácil evidenciar uma certa “estrutura comum” (para ficarmos no jargão que gostamos) aos Programas, que implica na existência de disciplinas obrigatórias — (organizadas basicamente por cursos teóricos e um seminário de projetos (ou algo do gênero) — e eletivas.

Em geral pede-se um conjunto de disciplinas que varia de 3 a 9 cursos para o mestrado, o que implica pensar em uma média de 6 cursos. Já a orientação para o doutorado é mais variada; com alguns cursos demandando mais disciplinas em relação ao mestrado, outros que reduzem drasticamente as obrigações nesse sentido e outros ainda que consideram (e abatem) as disciplinas já realizadas no mestrado.

Pós-Graduação em Antropologia Social ou com concentração na área

Programa	Mestrado	Doutorado
PUC (SP)	5 (2 obrig (ou não)/2 optativa/1 proj)	3 (2 optativas/1 proj)
UnB (Brasília)	8 (3obrigat/ optativas)	5(3 obrig/ 12 opt)
Unicamp	6 (5 obrigat/ 1 optativa)	-----
UERJ	24 créditos (obrig/ eletivas)	27 créditos
PPGAS/UFPR	3 (2obrigat/ 1semin. 4 opt)	-----
PPGAS/UFPE	7 (3obrigat/ 4optativas)	11 (3 obrig/8 optat)
UFRGS	8 (3 obrig/5 optativas)	11 (4 obrig/ 7 optat)
PPGAS/UFSC	6 (3 obrig/3 ou mais opt)	8 (+) (3 a 4 obrig/4 ou mais)
PPGAS/Museu Nacional	8 (3 obrig/5 opt)	16 (abatidos 50% mest)
PPGAS/USP	6 (3 obrig/3 opt)	4 (1 obrig/3 opt)
UFPA	8 (5 obrig/3opt)	-----
UFSC	21 créditos (4 a 6 obrig/ resto opt)	24 créditos (?)
PPGACP/UFF	8 (3 obrig/ 5 opt)	5 (4 optat/ 1 sem tese)

- O número corresponde à quantidade de cursos
- Por vezes não foi possível converter créditos em cursos por conta da falta de maiores informações.
- Não foram analisados os Programas de Arqueologia (USP e UFPE) e o mestrado profissional da UCG uma vez que as matérias básicas seguem outra lógica e ordenamento

A partir desse quadro percebe-se, em primeiro lugar, um investimento comum na formação dos alunos a nível de mestrado, orientação compatível com os novos prazos que têm levado a um mestrado de caráter cada vez mais formador e funcionando como uma espécie de introdução ao doutorado. Ou seja, a despeito dos prazos mais curtos, de uma maneira geral não se abriu mão de um maior investimento na capacitação do aluno, evidenciada pela insistência geral nos cursos obrigatórios e eletivos.

A orientação – ao menos para os cursos que demandam até 6 disciplinas — parece ser “escolar”, o que significa dizer que é nesse momento que se prepara o profissional de antropologia. É nesse contexto que o aluno recebe uma visão mais abrangente da área (a partir das matérias obrigatórias) e também particular, tendo em vista o leque amplo de optativas.

Isso tudo apesar de se notar uma recente tendência à redução de cursos, fruto, talvez, das demandas de fomento externo. O Programa do Paraná, por exemplo, é o curso que revelou exigir menos créditos para o mestrado o que talvez sinalize uma tendência dos Programas mais recentes que já nascem com um perfil mais coadunado com os novos prazos.

Já no doutorado as exigências são basicamente distintas: enquanto alguns Programas reduzem drasticamente as demandas (considerando que a formação básica estaria realizada); outros investem pesadamente no doutorado, ampliando em muito as requisições de cursos; outros ainda incluem os créditos já realizados no mestrado como parte do doutorado. O fato é que no caso do doutorado os números oscilam: de 3 a 11 créditos mínimos.

A partir dos dados oferecidos pelos Programas não se pode ter certeza de uma questão que é, e será, fundamental no

futuro. Como se pensa a correlação entre mestrado e doutorado? Para alguns Programas, claramente, mestrado e doutorado conformam duas etapas distintas. Em outros casos, a ligação torna-se mais evidente, quando se prevêm “abatimentos” das disciplinas já cursadas no doutorado, ou “relaxamentos” para a entrada no doutorado. Em poucos casos, no entanto, se percebe a oferta separada de cursos para o mestrado e para o doutorado, o que indicaria a tentativa de apresentar uma estrutura só e comum.

Também, a partir desse quadro, não se tem registros das modalidades de doutorado direto, já praticadas por alguns Programas, quando se sabe que, diante da pressão das agências financiadoras, esse modelo tem sido alterado na prática.

O fato é que, de uma maneira geral, (mesmo que sem a formalização das modalidades de passagem direta ao doutorado) o mestrado em antropologia tem ficado mais despersonalizado, sobretudo em função da pressão do assim chamado TMT. Nesse sentido, tem se convertido, de forma crescente, numa espécie de “pré-doutorado”, quando não uma primeira formação visando a obtenção futura de um mestrado. Com efeito, os Programas parecem oscilar (ou ao menos deixam de formalizar o que se entende por mestrado) levando assim a um certo impasse com relação ao ensino no mestrado. Ampliam-se as disciplinas – e assim se orienta de fato o mestrado como um “pré-doutorado” —; reduzem-se as demandas e assim se abreviam os prazos e se especializam as pesquisas; ou ainda se estabelecem mecanismos para fazer do mestrado um doutorado continuado? O que se percebe é que área não apresenta um perfil consolidado nesse aspecto.

Disciplinas obrigatórias:

Parece existir uma orientação comum no que se refere às disciplinas obrigatórias.

Vejamos o quadro abaixo que relaciona o título das matérias obrigatórias elencadas pelos diferentes cursos:

- 1. História da Antropologia ou Teoria Social I (autores clássicos) / Teoria antropológica** PUC/ USP/ UERJ/ UFPR (Paraná)/ UFPE/UFRGS/ UFSC/ UFPE/ UFPA/ UFF/ UnB/ Museu Nacional
- 2. História da Antropologia ou Teoria Social II (autores contemporâneos)** PUC/USP/UERJ/ Unicamp/ UFPR/ UFPE/ UFRGS/ UFSC/ UFPA/ UFF/ UnB/ Museu Nacional
- 3. Organização social e parentesco.** PUC/ UNICAMP/ UFPA/ UnB
- 4. Projetos de Pesquisa (ou Seminários de Projeto).** PUC/USP/Unicamp/ UFPR/ UFPA/ Museu Nacional
- 5. Metodologia (Métodos e técnicas de pesquisa).** UERJ/ UFPE/ UFRGS/UFSC/ UFPA/ UFF
- 6. Etnografia e Sociedades Modernas.** Unicamp

Há uma coerência evidente na oferta de disciplinas obrigatórias.

Em primeiro lugar um acento na Teoria Social que vem, em todos os exemplos analisados, desenvolvida em dois semestres e contando com uma divisão que contrapõe uma antropologia “clássica” à outra, mais “contemporânea”. Na maior parte dos casos o “momento” da divisão parece recair no estruturalismo francês – e particularmente Claude Lévi-Strauss, a um só tempo o marco final da primeira unidade e o início da segunda.

Igualmente visível é a atenção a uma história da Antropologia, que parece estar contemplada nos dois cursos teóricos obrigatórios e ainda em alguns casos, em separado. Por sinal, muitas vezes teoria parece se confundir com história, tal a identificação entre esses cursos

Além do mais, nessas disciplinas percebe-se um diálogo pequeno com outras áreas vizinhas, revelando uma interpretação mais estrita do campo da antropologia. Em boa parte dos casos (com raras exceções) o campo da interdisciplinaridade parece ser relegado às optativas.

Dentro do elenco das obrigatórias aparecem também os cursos mais diretamente referidos aos projetos de pesquisa dos alunos e que ganham diferentes nomes – Projetos de pesquisa, seminários de projeto, ou ainda métodos e técnicas de pesquisa. As diferentes denominações parecem cobrir portanto a mesma seara de interesses; qual seja: auxiliar o aluno a desenvolver seus projetos a contento e no prazo necessário. Se esse curso é já antigo em alguns Programas, em outros parece mais recente e sinaliza para uma preocupação comum e dada de “fora para dentro”: a necessidade de reduzir prazos.

Só quatro Programas inserem a disciplina “Organização Social e parentesco” como obrigatória. Ao que tudo indica, o curso deixou de ser obrigatório em uma série de Programas, que agora introduzem a rubrica no rol de suas optativas. Tais oscilações indicam vogas e modas próprias à nossa área, que também parece caminhar e alterar-se de acordo com diferentes contextos.

Voltando ainda uma vez às chamadas “disciplinas teóricas” parece bastante consensual a saída que visa dar um panorama amplo à disciplina, que se quer também temporal. O perigo é cairmos em um tipo de modelo que pensa as tradições de forma evolutiva e casada ao momento histórico. Boa parte dos programas contrapõe de forma bastante contrastiva as diferentes escolas, passando a imagem de que a história das ciências e das idéias se faz de maneira um tanto linear. Provocações a parte, esse parece ser um modelo compartilhado e me sinto à vontade em expressar tal opinião uma vez que o mesmo ocorre no Programa do qual faço parte.

De toda maneira parece se evidenciar um perfil de formação nas matérias obrigatórias: enquanto os cursos mais teóricos refazem a história da disciplina e seus grandes autores, já os seminários de projeto atentam mais diretamente para a elaboração das teses e dissertações. O “obrigatório” é, na maioria das vezes, a produção estrangeira” e mais estritamente referida ao campo da antropologia.

Disciplinas optativas:

Ao que tudo indica, aí se encontrariam marcadas as personalidades dos diferentes Programas e, nesse quesito seria difícil o “acordo possível”. Aparentemente. Quer dizer, há várias disciplinas que – de tão comuns – já parecem obrigatórias “ou optatórias” e outras (aí sim) que revelam um perfil particular.

Vejam os em primeiro lugar, os eixos comuns, com a advertência de que esse quadro só recupera parcialmente as optativas elencadas por cada Programa. Nesse sentido e devido à variedade de optativas, tomamos cursos que aparecem ao menos duas vezes (e em dois locais), buscando aglutinar temas que nos pareçam paralelos. Por sinal, seria impossível reproduzir a totalidade das optativas, dado que cada Programa insere em sua grande dezenas de optativas.

1. Etnicidade e identidade: PUC/ USP/ Unicamp/ UFPR/ UFSC/ Museu Nacional/ UFPA/ UFF
2. Relações raciais e minorias: USP/ Unb/ URGS/ UFSC/ Museu Nacional/ UFPA/ UFF
3. Antropologia da saúde: PUC/ USP/UFPR/ UFPE/ URGS/ UFSC/ Museu Nacional/ UFPA
4. Antropologia da religião: USP/ UnB/ UERJ/ UFPE/ URGS/ UFSC/ Museu Nacional/ Unicamp/ UFPA/ UFF
5. Indivíduo e sociedade: USP/ Unb/Museu Nacional
6. Antropologia rural/ sociedades camponesas: USP/ Unb/ Unicamp/ UFPE/ Museu Nacional/ UFPA/ UFF
7. Antropologia urbana ou das sociedades complexas: USP/ Unb/ UFPE/ URGS/ UFSC/ Museu Nacional/ Unicamp/ UFPA
8. Ecologia cultural/ Meio ambiente: Unb/ Museu Nacional/ UFPA/ UFF
9. Antropologia política ou do poder: Unb/ USP/ UERJ/UFPR/ UFPE/ URGS/ UFSC/ Museu Nacional/ UFPA/ UFF/ URGS
10. Antropologia visual: USP/ UERJ/ UFSC

11. Análises simbólicas: mitologia e rituais (ou afim): USP/ Unb/ Unicamp/ UERJ/ UFPR/ UFPE/ URGs/ URGs/ UFSC/ Unb/ Museu Nacional/ UFPA/ UFF
12. Etnologia: todos
13. Antropologia jurídica: USP/ Unb/ UERJ/ Museu Nacional/ UFF
14. Antropologia do gênero: Unb/ Unicamp/ UERJ/ UFSC/ UFPA/ UFF
15. História da Antropologia no Brasil: USP/ Unicamp/ URGs/ UERJ/ Museu Nacional/ UFF
16. Família e sociedade: Unicamp/ UFPA
17. Leituras de monografias clássicas: USP/ Unicamp/ Museu Nacional
18. Teorias da Cultura: (todas)
19. Organização social e parentesco: (todas)
20. Antropologia e linguística: USP/ UFPE/ Museu Nacional/ UFPA
21. Antropologia econômica: URGs/ UFPR/ Museu Nacional/ USP/ UFPA/ UFF
22. Antropologia da performance (teatro): URGs/ USP/ UFSC/ Museu Nacional
23. Antropologia da música e da dança: USP/ URGs/ UFSC
24. Antropologia e história (etno-história): USP/ Museu Nacional/ UFF
25. África: USP/ Unicamp
26. Antropologia biológica: USP
27. Antropologia e epistemologia: UFF
28. Tópicos especiais: Unicamp/ UFPA/ UFPE

Como se pode notar é nas optativas que se percebe a variedade de interesses. Com o perigo de errar ou de ter deixado passar algumas informações, penso que temos aí um quadro significativo. Há disciplinas “para todos os gostos” e, ainda, “cursos coringa” para dar conta do “nda” (nenhuma das anteriores), ou seja de matérias cujas ementas ainda estão se concretizando.

Mas, mesmo assim, há como distinguir quatro tipos de sub-conjuntos. Esse leque inicial de optativas traça um panorama interessante sobre áreas “absolutamente consagradas” da antropologia, que quase a definem; outras “já tradicionais, mas não consensuais” e outras ainda que começam a aglutinar diferentes Programas: as “emergentes”. Há ainda as disciplinas “em queda livre”, que parecem (ou) ter ganhado outros nomes e feições, (ou) ter simplesmente saído de voga.

Dentre as **consagradas** estariam os estudos de etnologia e parentesco; análises sobre teorias da cultura e cursos sobre simbolismo (sobretudo referidos à análise ritual e mitológica). Aqui vemos uma definição forte da disciplina delineada ora por sua área mais tradicional – a etnologia – ora por seu recorte privilegiado: análises da cultura e do simbolismo.

Interessante pensar que a visão de fora sobre a nossa disciplina coincide com aquela que emerge dos cursos oferecidos nos diferentes programas, que retraçam, a cada semestre, uma bibliografia consagrada.

Em seguida, viriam as áreas **tradicionais**. Ai estão a antropologia urbana, jurídica, das religiões, da saúde, política, rural, racial. Como se vê, nesse caso, a área se divide por nichos que recobrem um leque amplo de temas e pesquisas, divididos basicamente por grandes recortes temáticos.

Quem sabe se esse levantamento fosse diacrônico e não sincrônico pegaria melhor oscilações e vogas. Certas áreas tradicionais – como África, gênero – parecem agora menos privilegiadas (ao menos tendo em vista esse panorama geral) e em seu lugar surgem novos temas e preocupações.

Caso interessante nesse sentido é o aparecimento insistente de temas vinculados à arte – imagem, literatura, *performance*, música – que parecem se afirmar como **novas áreas** (ou **emergentes**) que encontram porém diálogo em praticamente todos os cursos. Nesse sentido percebe-se um novo viés e diálogo – menos com áreas clássicas como a lingüística (que continua a aparecer) e mesmo a política —, mas antes com as artes.

Interessante também é o acento em uma História da antropologia no Brasil, que começa a ser citada com mais frequência.

Nesse sentido, vale a pena destacar que se as matérias obrigatórias parecem se limitar a uma antropologia produzida fora do país; já a produção local surge ao lado das demais optativas.

Tomando o quadro como conjunto o que se percebe é a tentativa de garantir os temas mais tradicionais da disciplina, ao mesmo tempo que lentamente se abrem novas áreas. Diante desse movimento, a tendência parece ser aumentar sempre esse leque de optativas, uma vez que – ao que tudo indica – não se abandonam temas tradicionais, ao mesmo tempo que se abrem outros.

Por fim temos os cursos curinga ou nda que, se muitas vezes visam dar lugar a temas de pesquisa próprios do professor, em outras ocasiões formalizam e dão lugar a atividades entre orientador e orientandos. Mais uma vez – e sob outro ângulo – me parece que o objetivo desses cursos é o “preenchimento do relatório” e uma correspondência com uma certa “cultura da avaliação”² que mede mais a quantidade dos cursos e não tanto a sua qualidade. Nesse sentido – e tomando-se também o resultado do relatório Capes de 2003 – nota-se que de uma maneira geral os Programas passam a indicar a existência de um número crescente de disciplinas oferecidas. Variam os créditos, a carga horária e o fato é que os relatórios “andam repletos de cursos”. Novamente, é preciso distinguir a “estrutura formal”, da realidade. Muitas vezes é essa mesma “cultura do bom preenchimento de relatórios” que vem inflacionando cursos e disciplinas. Novos tempos...

A cada curso, uma personalidade:

Para além desse panorama comum, é possível recortar temas que parecem se vincular mais a certos Programas do que a outros.

Programas carregam marcas e apesar de certos temas fazerem parte de todos os *curriculums*, eles parecem se colar mais a uns centros do que outros. Esse é o caso da Etnologia –

² Refiro-me ao termo utilizado por Marilyn Strathern em seu texto “Avaliação no sistema universitário brasileiro”. São Paulo, Revista Estudos Cebrap no. 53, 1999: pps:15 a 32.

reduto de Programas mais consolidados na área ou daqueles que, geograficamente falando, carregam vantagens. Esse é o caso, também, de uma Antropologia do Gênero, mais afirmada em certos locais do que em outros.

Caso interessante é o de Antropologia Visual que surge basicamente referida a três Programas, mas que mostra potencial grande de crescimento como tema e área.

Existem também recortes mais “marginais” que começam a ganhar destaque e a conferir certos desenhos interessantes. Me refiro a temas como antropologia dos esportes, ou uma antropologia da *performance*, da juventude, do meio ambiente que saem dos famosos cursos “nda” e passam a ganhar maior evidência, quase constituindo linhas de pesquisa.

Também a área de Etno-história principia a ganhar um número maior de adeptos, muitas vezes misturada à uma perspectiva que engata a teoria em uma visão mais diacrônica, que dá conta de toda a disciplina. Junto com essa perspectiva aparecem, ainda, disciplinas referentes à Antropologia no Brasil, o que parece indicar uma maior intenção em refazer a trajetória percorrida por autores e estudos da área e no país. Uma antropologia *do e no Brasil*³.

Em uma observação ainda bastante prematura pode-se arriscar porém certas evidências. O antigo debate que visava uma discussão de ordem política parece, mais atualmente, mirar a arte e suas possíveis correlações na área. Quem sabe tal acento esteja vinculado a novas demandas que têm vinculado o trabalho antropológico às produções nessa área. Nesse caso, a própria noção de cultura tem andado em questão. Antropólogos aparecem como “bardos” e são chamados a identificar culturas e identidades que muitas vezes se transformam em essência. Refiro-me às exposições culturais e à produção fílmica nacional que têm privilegiado uma discussão com o nacional popular. Mas esse debate nos levaria muito distante dos limites estritos desse rascunho.⁴

³ Referência ao termo utilizado por Manuela Carneiro da Cunha em *Antropologia no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1989

⁴ No encontro de 29 e 30 de março de 2001 tive oportunidade de desenvolver esse tema com mais vagar.

Quem sabe fora de moda ou “em queda livre”:

Vários temas parecem estar um pouco à margem da atual estrutura dos Programas.

Linhas de pesquisa tradicionais como — Cultura material, África, Cultura Popular, Antropologia biológica, Arqueologia, Antropologia econômica ... – apesar de constarem, muitas vezes, das linhas dos Programas, não aparecem referenciadas nas optativas e obrigatórias.

Tal discrepância parece indicar um movimento próprio à área como um todo, que ao que tudo indica também vem aderindo a certas modas em detrimento de outras. Ou então, velhos nomes são retomados por outros, cobrindo, no entanto, campos semelhantes.

Não se trata, é claro, de cobrar o retorno desses temas ou então de delatar a ausência. Muito mais interessante é sinalizar o cenário e revelar como a área tem se movimentado e mostrado-se dinâmica, e como faz parte desse processo a oscilação e seleção de cursos. Nesse sentido, e na medida em que o elenco de optativas vai aumentando, não há como dar conta de todas elas e é preciso conceder uma maior liberdade ao que parece ser uma certa personalidade (cada vez mais tolhida), própria aos diferentes programas.

Quem sabe a área “reflita” um movimento mais geral que revela um certo cansaço em relação a temas mais tradicionais. Ou quem sabe a área esteja “produzindo” a mudança.

Não há como desempatar a partida. Mais vale assinalar o movimento.

Advertência final ou uma reflexão sobre o óbvio:

Como já se disse no início desse texto, esse levantamento não se pretende nem exaustivo, muito menos definitivo, já que para tanto seria preciso cotejar esses dados com cada um dos Programas (o que foi feito só parcialmente). Além do mais, para ganhar mais profundidade seria necessário examinar as ementas dos cursos, afim de analisá-los com mais cuidado e ainda verificar como são aplicadas na prática. Sabe-se que nem sempre as ementas correspondem às disciplinas efetivamente dadas e,

ainda, que muitas disciplinas são listadas mas jamais oferecidas.

Como se vê, esse ensaio é quase “uma petição de princípios”, ou então uma “mostra de boa vontade”. No entanto, o painel que dele resulta permite fornecer um desenho que mostra mais semelhanças do que diferenças entre os Programas. Permite, ainda, revelar como (mesmo sem saber) formamos uma área e podemos afinar perspectivas comuns.

Atestei em primeiro lugar a existência de um modelo comum que revela como a área funciona “como uma área”, com cursos e formatos semelhantes. Mas a vantagem aparece também como armadilha. O resultado dos quadros comparativos leva a um diagnóstico: a antropologia brasileira vem sofrendo com a pressão de uma política externa de financiamento que tem implicado na redução de prazos, mas tem gerado, também, um impacto direto na qualidade do ensino de pós-graduação e, sobretudo, no perfil dos novos mestrados (cada vez mais curtos e circunstanciais).

Por sinal, os quadros elaborados permitiram chegar a algumas conclusões que passo a listar:

1. Verifica-se um certo leque e perfil “conservador” do ensino na área: as obrigatórias são semelhantes, “outras” disciplinas são sempre optativas e a antropologia que consideramos como obrigatória é, em boa parte, estrangeira. No mais das vezes uma *Antropologia do Brasil e no Brasil* torna-se matéria eletiva⁵. Como disse Mariza Corrêa, quem sabe ficamos só com a *casca* das receitas bem sucedidas de nossos antepassados: uma coisa é o modelo clássico, outra o que fazemos com ele. O problema, diz ela, “é a nossa insistência em continuar a operar no mundo contemporâneo como se ainda vivêssemos entre os Zande ou os Trobriandeses”. Pior ainda, é sempre bom lembrar “o quão vanguardistas foram eles ao criar o método etnográfico e quão retrógrados nós podemos ser ao replicá-lo numa espécie de clonagem pós-moderna mal sucedida”.⁶ Com efeito, quem sabe seja hora de pensar nessa distribuição “um tanto colonizada”

⁵ Referência à expressão utilizada por Manuela Carneiro da Cunha em *Antropologia no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1989: 8.

⁶ Correa, Mariza “A pós-graduação em Ciências Sociais hoje – problemas e perspectivas”, mimeo 2003: pp: 4 e 6.

entre o que julgamos obrigatório e o que pode e deve ser optativo.

2. Há uma certa endogamia temática que faz com que a Antropologia que ensinamos seja muito auto-referida. Como estabelecer um diálogo com uma agenda mais ampla e que faz parte dos cursos de Ciências Sociais? Pode-se notar, inclusive, um incentivo baixo à participação em cursos fora dos próprios Programas; consequência, talvez, da “pressão” por um tempo mais diminuto.

3. Percebe-se uma visão um pouco canonizada do que seria a história da disciplina e, sobretudo, esse seu pequeno diálogo com uma antropologia brasileira. Na verdade, existe uma coerência evidente na oferta geral de disciplinas obrigatórias. Em primeiro lugar, observa-se um acento na Teoria Social que vem, em todos os Programas analisados, desenvolvida em dois semestres e contando com uma divisão que contrapõe uma antropologia “clássica” à outra, mais contemporânea. Na maior parte dos casos o “momento” da divisão parece recair no estruturalismo francês, a um só tempo o final da primeira unidade e o início da segunda. Igualmente visível é a atenção a uma história da Antropologia, que parece estar contemplada nos dois cursos teóricos obrigatórios e ainda em alguns casos, em separado. Por sinal, muitas vezes teoria parece se confundir com história, tal a identificação entre esses cursos

4. Novos Programas nascem copiando modelos estabelecidos e apostando em estruturas semelhantes, quando não mais adaptadas aos novos prazos e tempos médios de titulação para mestrado e doutorado. Há nesse sentido uma diferença entre os Programas mais antigos – que parecem “batalhar” para se coadunar aos novos formatos — e os mais novos que surgem adaptados.

5. Nota-se uma tendência à especialização cada vez maior. Começa-se cedo demais a olhar só para a própria pesquisa e se perde uma formação mais geral. Tal tendência tende a se agudizar diante dos novos TMTs e da pressão pelo cumprimento de prazos cada vez mais reduzidos.

Há, assim, parâmetros antigos ainda praticados, mas também sinais de novos tempos: achatamentos, perfis cada vez mais comuns, grades assemelhadas, atividades parecidas ... Tudo isso parece estar implicado em uma “cultura da avaliação” que vem se instaurando entre nós.⁷ Como diz Strathern, não se mede mais a diversidade e a idéia de que a Universidade “pode querer fazer várias coisas ao mesmo tempo e em diferentes áreas: não apenas instruir, mas também, permitir que as pessoas pensem de modo independente; não apenas fornecer a estrutura para projetos de pesquisa estabelecidos e com resultados claros, como também tolerar nichos escondidos para o dissidente inesperado ou até o gênio que pode se encaixar em qualquer parte do sistema, promover tanto a produtividade como a criatividade, sabendo que muitas vezes elas andam juntas”.⁸

Nos termos dessa autora, a avaliação vira um fim em si mesma; “uma prática reflexiva suprema”, que premia aquele que se auto-avalia ou que tem como função auxiliar pessoas e instituições a competir melhor. Mas o custo é alto: cria-se uma tecnologia da informação (a ilusão de que tudo pode ser “apresentável e mensurável”) e um ataque à atividades que demandem reflexão e maturação. Mais uma vez Strathern: “A prova de desempenho e produtividade exige uma produtividade que seja mensurável e, portanto, se torne visível. Esta perspectiva subverte o papel central que o tempo sem resultados visíveis tem para o ensino e a pesquisa. No ensino, é preciso um lapso de tempo – o processo não é de consumo, mas de absorção e reformulação. Na pesquisa a pressa deve ser deixada de lado em nome das atividades inúteis que precedem a descoberta. Ambos exigem períodos não produtivos. Mas quase não há linguagem na cultura da avaliação para discutir a produtividade do tempo não produtivo”.⁹ Em outras palavras a atividade é sempre intermitente e a Universidade oscila entre

⁷ O termo vem de Marilyn Strathern em seu texto “Avaliação no sistema universitário britânico”, publicado na Revista *Novos Estudos* do Cebrap, no. 53, 1999, pps: 15-32.

⁸ Strathern, Marilyn, op.cit: 23

⁹ Starthern, Marilyn, op.cit:29

atividade e imobilidade (isso se imaginarmos que reflexão virou sinônimo de imobilidade).

É preciso “fazer tempo”. Na verdade, a questão de fundo seria o que pretendemos como “boa formação” em meio a essa “cultura disseminada da avaliação”? Ela se daria só na área? Estaria sendo, também (e muito) agendada por demandas externas de fomento? Por outro lado, não estaríamos testemunhando um efeito que nós mesmos (profissionais de ensino superior) ajudamos a produzir? Aonde residiria uma discussão sobre qualidade dos cursos quando em pauta está sempre o tão falado TMT, estabelecido pelas agências de fomento? Há lugar para uma discussão sobre a especificidade da área?

O fato é que é possível refletir sobre a própria área e questionar tendências do momento; sobretudo uma certa “mesmice”: revistas tornam-se obrigatórias (para além de seu conteúdo), pós-doutorandos devem ser convidados, professores visitantes “precisam” visitar os Programas, a tão falada internacionalização tem que ser aplicada, mesmo que formalmente; isso sem esquecer dos laboratórios, bibliotecas, e os famosos preenchimentos de relatórios ... tudo agora faz parte das regras do jogo. Tudo nivelado. O outro lado são dissertações e teses defendidas antes de estarem, de fato, concluídas; alunos desligados (e novamente ligados); trabalhos cada vez mais breves (com especificações rígidas de quantidade de páginas)...

Não sou contra as melhorias, nem mesmo avaliações; só lamento que, na a área, estejamos tão afinados com parâmetros que não são exatamente (e exclusivamente) nossos. De toda maneira, minha intenção é defender (um pouco na contra- mão e reconhecendo a existência de um modelo comum) uma maior autonomia e personalidade para cada um dos Programas; proposta essa que não vem se efetivando diante das exigências cada vez mais comuns das instituições fomentadoras e de boa parte de nossos próprios pares. Como privilegiar a diferença se passamos por um momento de quantificação geral de cursos, de tempos médios de titulação estritos, e de uma mensuração draconiana de artigos, palestras e da produção técnica?

Por outro lado, para uma área que fala tanto em “relatividade” temos apresentado um modelo que tem caído numa verdadeira “camisa de forças”. O que se apresenta é um certo “nicho canônico” de um lado, e um leque enorme de optativas de outro. A pergunta – indevida – talvez seja, como achar espaço para a invenção e originalidade, diante de um modelo tão consagrado?

Temos questões semelhantes – como a aprovação de um prazo diferente (e um pouco mais extenso) para o mestrado, o doutorado direto, o perfil do mestrado ... — que podem e devem ser debatidos tendo a frente uma perspectiva comum à área de Antropologia e às humanidades.

Mas aí começo a entrar em um outro território, talvez muito distante do que se deve realizar em um memorial. Devo ficar no terreno (um pouco) mais seguro da Antropologia e nesse sentido chamam atenção as semelhanças. Quem sabe essa estrutura bastante comum venha de encontro à possibilidade de nos vermos como área. No entanto, a homogeneidade extremada paga lá o seu preço. Sobretudo quando é “resposta”, “reação” a modelos de fora.

É preciso reconhecer, porém, que esse meu exercício (que implicou em comparar ementas de cursos) ficou um pouco marcado por um estilo “a la Radcliffe Brown”: a estrutura e uma certa morfologia social aparecem na frente da realidade social, que, por princípio é diferente. Quem sabe meu próximo passo será tomar uma atitude mais “malinowskiana” e perguntar pela diferença entre “o que eles dizem e o que eles fazem”. A estrutura é equilibrada mas a realidade, por definição, não. Por enquanto me contento com a demonstração da estrutura. Para frente resta prever a manipulação dos agentes de maneira “situacional e contrastiva”.

Mas o que está feito revela um cenário e pede um diagnóstico. Se não for isso, terei feito uma história do óbvio ou comprovado o quanto vale uma boa comparação.

PÓS-GRADUAÇÃO, GRADUAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO: NOVAS DEMANDAS DE FORMAÇÃO EM ANTROPOLOGIA¹

Miriam Pillar Grossi
Universidade Federal de Santa Catarina

Busquei, neste texto, fazer um breve apanhado da formação em Antropologia hoje no Brasil. Minha exposição está dividida em duas partes: na primeira, retomo a “tradição”, dando uma visão geral da formação em Antropologia em nível de pós-graduação a partir dos dados das avaliações da CAPES; e, na segunda, reflito sobre o novo momento que se vive hoje na graduação e na articulação desta com a Pós-graduação através de cursos de especialização e de mestrados profissionalizantes. Aponto, ao longo de minha exposição, questões polêmicas e problemáticas no interior de nosso campo profissional – questões que foram, no nosso entender, o centro de reflexão coletiva dos participantes do encontro *Ensino de Antropologia: Questões e Desafios*, durante o qual uma primeira versão deste texto foi apresentada.

I. A Antropologia na Pós-graduação

Iniciemos por um breve retrato histórico sobre a constituição da Pós-graduação em Antropologia no Brasil. A maioria dos programas de pós-graduação da área tem mais de vinte e cinco anos de existência. Até o final dos anos 1960, o

¹ Este texto foi apresentado no Encontro de Ensino em Antropologia, no dia 05 de Dezembro de 2002. Agradeço o convite das organizadoras e a honra de poder fazer estas reflexões com colegas que tiveram um papel fundamental na consolidação da Antropologia Brasileira e também em poder compartilhar minhas idéias com inúmeros alun@s e ex-alun@s do PPGAS/UFSC que têm dado continuidade a nosso projeto de formação antropológica em inúmeras instituições de ensino superior em vários lugares do Brasil.

único lugar onde se podia fazer pós-graduação em Antropologia no Brasil era a Universidade de São Paulo (USP). Na década de 60, é criado o programa de pós-graduação do Museu Nacional na UFRJ, que é seguido pela criação, no início dos anos 1970, pelos programas da Unicamp e da Universidade de Brasília (UnB). Mas é a partir do final da década de 70 que são criados quase todos os programas hoje existentes: UFRGS, UFPE, UFSC, UFPA, UFPR (onde, por muitos anos, foi oferecida uma excelente especialização em Antropologia nos moldes do que hoje é o mestrado).

Havia em 2002, no Brasil, treze cursos de pós-graduação avaliados pela área de Antropologia/Arqueologia: tratava-se de dez cursos de Antropologia (Museu, UnB, USP, UFRGS, UFSC, UFPE, UFF, UFPR e UFPA), dois cursos de Arqueologia (USP e UFPE – curso criado em 2002) e um mestrado profissionalizante em Gestão do Patrimônio Histórico e Cultural (UCG), que dá formação nas duas áreas: Antropologia e Arqueologia. Dez destes treze programas já estão bastante consolidados, formando alunos em nível de mestrado e de doutorado, sendo que três destes cursos (UFPA, UFPR e UCG) tinham apenas mestrado em 2002.

Sabemos que a área de Antropologia tem uma sólida tradição na pós-graduação brasileira, constituindo-se como uma das áreas situadas ao lado da Física, que tem proporcionalmente o maior número de programas de excelência, com mais de 70% de seus cursos com conceitos acima de 5. Mas a expansão da pós-graduação em Antropologia não se está fazendo dentro da área de Antropologia. Além de não haver praticamente nenhum novo curso em Antropologia criado nos últimos anos², tradicionais cursos, como o de mestrado em Antropologia da UFPA, estão deixando nossa área³ para integrarem a área de

² Este dado modificou-se após este seminário, tendo sido criados, desde então, os seguintes programas de pós-graduação em Antropologia: UFRN em 2005, UFMG em 2006 (este também articulando formação em Antropologia com Arqueologia) e UFSCar, programa que está previsto para iniciar em 2007. Outros projetos de criação de programas de pós-graduação em Antropologia nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste estão em curso, levando provavelmente à criação de novos programas em Antropologia nos próximos anos.

³ Na UFPA, em 2002, os mestrados em Antropologia e em Sociologia uniram-se para a criação de um programa conjunto de Pós-graduação em Ciências Sociais, para permitir a criação de um doutorado na área.

Sociologia, que avalia, além dos cursos de Sociologia, o cursos de Pós-graduação em Ciências Sociais.

Constatamos, portanto, que parte significativa da formação em nível de Pós-graduação em Antropologia se faz em cursos de Pós-graduação em Ciências Sociais e que estes cursos não são avaliados pela área de Antropologia na CAPES. Entre esses cursos, que já somam quase que o mesmo número de programas da área de Antropologia, há os que dão um título em Antropologia – como os programas de Antropologia e Sociologia do IFCS/UFRJ, ou da PUC de São Paulo – e outros que dão títulos de Ciências Sociais – como a UFBA, a UERJ, a UFRN, a UFPB⁴. Uma das grandes contradições nesta avaliação da formação em Antropologia fora de nossa área é que não se trata de cursos em que os antropólogos são minoritários no conjunto dos professores, mas de cursos em que a maioria dos professores são antropólogos. Entre as implicações políticas desta apropriação do campo das Ciências Sociais exclusivamente pela área de Sociologia, está o fato de que a expansão da área de Antropologia se esteja fazendo hoje praticamente toda fora da área e, sobretudo, de que a maior parte dos jovens doutores em Antropologia, segundo inúmeros depoimentos que tenho ouvido, não estão podendo desenvolver inteiramente seu potencial antropológico nesses cursos. É importante salientar que há também uma forte presença de antropólogos em cursos de outras áreas, como o campo da Saúde – como é o caso da presença massiva de antropólogos no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Medicina Social da UERJ – ou em programas vinculados à área interdisciplinar.

Evidentemente, esta forte presença de doutores em Antropologia atuando em outros cursos de pós-graduação diz respeito a um aumento exponencial de mestres e de doutores em Antropologia formados na última década que não foram absorvidos nos espaços tradicionais da pós-graduação em

⁴ Como foi o caso durante o triênio 2001/2004 dos cursos de Ciências Sociais da UFMA, da UFJF, da PUC/RJ, de Sociologia da UFSE, de Ciências Sociais Profissionalizante da PUC/RS, entre outros – todos cursos com significativa presença de jovens antropólogos doutores em seu corpo docente.

Antropologia. Vejamos abaixo um quadro que mostra o crescimento de titulação:

Quadro de titulação na área de Antropologia/Arqueologia. Período 1992 – 2001

Período	Biênio 1992/93	Biênio 1994/95	Biênio 1996/97	Triênio 98/2000	Ano de 2001	Total
Doutor@s	24	26	39	91	31	211
Média de titulação por ano	12	13	19,5	30,3	31	
Mestres	128	120	166	283	105	802
Média de titulação por ano	64	60	83	94,3	105	

Fonte – Documento de área de Antropologia na avaliação anual da CAPES

Este quadro mostra que formamos, de 1992 a 2001, 802 mestres e 211 doutores em Antropologia. Em 1992, formamos 12 doutores e 64 mestres. Este número foi aumentando gradativamente ao longo da década; e, em 2001, formamos 31 doutores e 105 mestres, ou seja, triplicamos o número de doutores formados por ano e duplicamos o número de mestres.

Mas, no que diz respeito aos recursos recebidos pelos programas para esta formação de pós-graduação, temos apenas os dados de 2002. Neste ano, a área de Antropologia recebeu da CAPES 101 bolsas de mestrado e 64 de doutorado, num total de 165 bolsas distribuídas entre todos os programas de pós-graduação, mas este número de bolsas não corresponde nem à demanda dos cursos nem à alta produtividade da área.

O quadro acima retrata parcialmente o crescimento de novos profissionais da área de Antropologia. Sabemos que, no mesmo período, foram formados em torno de 4 doutores por ano no exterior (com bolsa da CAPES), mas não dispomos de dados sobre o número de mestres e de doutores formados em Ciências Sociais ou em Sociologia que, orientados por antropólogos, atuam e se reconhecem como profissionais de antropologia⁵.

⁵ Para associar-se como sócio estudante à ABA, por exemplo, o estatuto exige que o aluno seja pós-graduando em Antropologia ou em Ciências Sociais.

Onde estão esses ex-alunos titulados? A forte presença, neste encontro, de colegas que estão atuando em inúmeras instituições em todo o país nos aponta para um novo perfil do professor de Antropologia que não atua unicamente em programas de pós-graduação em Antropologia, como podemos ver no quadro abaixo⁶.

Quadro de Professores do corpo permanente (NRD6) dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia – 2001

Programas de Antropologia	Número de professores – Quadro Permanente
Museu Nacional	16
UnB	13
USP	14
Unicamp	17
UFRGS	10
UFPE	13
UFSC	14
UFF	11
UFPR	9
UFPA	9
UCG	7
Total	146 professores do quadro permanente

Fonte – Relatório anual de avaliação CAPES 2001

É, portanto, a partir desses dados que venho elaborando minhas reflexões sobre a expansão da área de Antropologia, uma vez que o objetivo do investimento estatal na pós-graduação é de ampliar o campo de atuação dos profissionais titulados. Como representante de área na CAPES⁷, tinha, no período de minha representação, a obrigação institucional não apenas de responder às demandas formuladas pelos programas já existentes, mas de estimular o desenvolvimento e o

⁶ Após este encontro, a Associação Brasileira de Antropologia realizou ampla pesquisa, com apoio da CAPES, sobre a formação de Antropologia na década de 90. Os resultados desta pesquisa estão publicados em Ribeiro e Trajano (2004).

⁷ Este texto foi escrito no período em que fui representante da área de Antropologia na CAPES (2001/2004).

crescimento da área para novas frentes. As perguntas que me fazia eram: que expansão deveria ser essa? Que tipo de formação deveria ser estimulada? A de doutores que vão atuar em programas de pós-graduação ou a de mestres que vão atuar em instituições de ensino superior em lugares distantes do país ou em ONGs e em organismos estatais? A formação acadêmica avançada ou a demanda por mestrados profissionalizantes e por cursos de especialização? A formação no país ou no exterior, uma vez que se tem como meta na área de Antropologia sua internacionalização acadêmica? Nos grandes centros das regiões sul e sudeste ou nas regiões norte, nordeste e centro-oeste? Para formar mestres em dois anos, não seria necessário haver uma formação mais sólida em Antropologia na graduação? Devemos abandonar a tradição na área de aceitar no mestrado profissionais formados em diferentes áreas de conhecimento?

No que diz respeito à expansão da área de Antropologia na Pós-graduação, trata-se de um processo demorado mas que gradativamente começa a se consolidar, inclusive com novos projetos estatais de expansão da pós-graduação para as regiões norte e centro-oeste. Vários grupos de jovens antropólogos, no interior de Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais ou em Sociologia, têm iniciado processos de criação de mestrados específicos em Antropologia.

No próximo item, abordarei apenas três questões relativas à formação em Antropologia na intermediação com a Pós-graduação, item que denominei de “novas demandas de formação”⁸.

II. Novas demandas de formação

Três me pareciam, em 2002, as novas formas de atender a demandas contemporâneas de formação em Antropologia no Brasil: a criação de cursos de graduação em Antropologia, a

⁸ Muitas destas questões, relativas às diretrizes da política de expansão da área, foram amplamente discutidas pelo Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Antropologia em nossa gestão e continuam a permear o debate no interior desta instância de formulação das políticas da área. Os principais resultados de minha atuação na CAPES estão publicados em GROSSI, Miriam. Relatório Final de Atividades na CAPES, 2004.

expansão de cursos de especialização e a criação de mestrados profissionalizantes.

1. A criação de cursos de graduação em Antropologia

Uma das principais questões que têm permeado as discussões no interior de nosso campo desde a década passada diz respeito à necessidade de maior formação teórico-metodológica nos cursos de graduação. Alguns propõem mudanças nos currículos de Ciências Sociais, e outros sugerem a criação de cursos de Antropologia⁹. A criação de cursos de graduação em Antropologia está ligada, em parte, às demandas de formação da pós-graduação e, em particular, à pressão sobre os tempos de titulação no mestrado. Há consenso de que, para formar mestres em apenas dois anos, seria necessário que os alunos viessem de uma formação de graduação mais sólida em Antropologia. Outra corrente que reivindica a criação de cursos de Antropologia dá mais ênfase à necessidade de formação mais pragmática no curso, sobretudo pelas demandas do mercado de trabalho de elaboração de projetos, de pesquisas aplicadas, de laudos, etc. Nesta corrente, eu colocaria também algumas posições que pensam na necessidade de ensino de elementos conceituais fundantes da Antropologia no ensino de primeiro e de segundo grau e que começam a refletir sobre uma licenciatura em Antropologia que habilitaria professores em temas dos parâmetros transversais propostos pela LDB. Mas, apesar do intenso debate, as propostas de criação de cursos de Antropologia não tiveram o êxito esperado¹⁰, e a tendência que observamos é a de fortalecimento da área de Teoria Antropológica nas mudanças nos currículos dos cursos de graduação em Ciências Sociais já consolidados¹¹.

⁹ Essa tensão parece já estar presente no campo há bastante tempo, como atestam os textos publicados pela ABA em 1996, seminário organizado por Mariza Peirano em 1995, que foi um divisor de águas na época.

¹⁰ Duas das propostas de criação de cursos em Antropologia estão registradas neste livro nos artigos de Wilson Trajano Filho sobre a UnB e de Benedito Santos sobre a UCG.

¹¹ Este tema é abordado no artigo de Cristina Rubin sobre a Avaliação Nacional dos Cursos de Ciências Sociais do MEC.

2. *A volta aos cursos de especialização*

Dentro da mesma discussão sobre a necessidade de formação de alunos para o mestrado, há uma corrente que defende a volta aos cursos de especialização em Antropologia como um espaço intermediário entre a graduação e o mestrado para a qualificação dos futuros mestrandos.

A oferta de cursos de especializações foi uma estratégia usada para a criação de novos cursos de mestrado na década de 1970. Em geral, os grupos que desejavam criar um mestrado iniciavam o projeto por uma ou duas turmas de especialização em Antropologia, experiência que permitia, de alguma forma, que as propostas fossem aceitas pela comunidade acadêmica. Raros foram os casos de cursos de especialização que se mantiveram enquanto tais, sem a criação de mestrado. É consenso, na comunidade antropológica, que o exemplo da UFPR tenha sido um dos projetos mais bem sucedidos, pela manutenção do curso de especialização em Antropologia por quase duas décadas.

Essa proposta também não teve grande acolhida. Na época deste seminário, tínhamos cursos sendo realizados: um de Antropologia Urbana, na UFRN em Natal, e um sobre Desenvolvimento na Amazônia, que foi realizado em duas edições, uma em Manaus e outra em Boa Vista, organizado pelo LACED/MN em parceria com instituições da Amazônia. Parte da resistência à proliferação dos cursos de especialização diz respeito ao fato de que estas modalidades de ensino são, em geral, ministradas como extensão paga e dadas pelos professores geralmente fora de suas cargas horárias regulares, aumentando, assim, a carga dos poucos professores.

Também há questionamentos sobre quem tem direito de ofertar este tipo de curso: apenas os programas de pós-graduação consolidados ou também grupos emergentes que não têm ainda ou nem querem ter programas de pós-graduação? Alguns defendem que esses cursos deveriam ser complementares à formação de mestrado, sobretudo no caso da imensa demanda por especialistas em laudos antropológicos – demanda crescente por parte do Estado que tem sido atendida,

muitas vezes, por jovens recém-egressos do mestrado ou até mesmo da graduação.

Entre os que rejeitam a idéia de cursos de especialização, há a sugestão de que os cursos de especialização deveriam tornar-se mestrados profissionalizantes, que é o ponto que abordarei a seguir, finalizando minhas reflexões.

3. Os mestrados profissionalizantes

Quando a CAPES propôs a criação de mestrados profissionalizantes, há alguns anos, o tema foi visto com ceticismo pela área de Antropologia. Pensávamos que este não era um tipo de curso que caberia em nossa área de conhecimento, no interior da qual o consenso sempre foi de que devíamos dar uma sólida formação teórica e de que esta fundamentaria qualquer atividade mais “prática”.

Graças à existência recente do mestrado profissionalizante em gestão do Patrimônio Histórico e Cultural da UCG, estamos sendo obrigados, na área de Antropologia, a refletir sobre este tipo de formação.

Em que ele deve ser diferente dos mestrados acadêmicos? Na formação teórico-metodológica? No tipo de disciplina ofertada, com ênfase em disciplinas “práticas” – fazer laudos, elaborar rimas, administrar museus, etc.? No trabalho final? Na qualificação dos professores? E um título de mestrado profissional pode ser equivalente a um de mestrado acadêmico para a seleção de um doutorado, por exemplo? Creio que nem o curso de Goiás, do qual participam alguns reconhecidos antropólogos, como os professores Roque Laraia e Klaas Woortman – grandes defensores da formação teórica –, tem ainda claras as respostas a essas questões.

Há uma forte reação, por parte da nossa comunidade acadêmica – sobretudo a vinculada aos programas de pós-graduação consolidados –, a este tipo de formação. Por outro lado, há um importante movimento, por parte de profissionais que atuam em questões ligadas tematicamente à Antropologia – como questões indígenas, patrimônio, saúde pública, atividades na área da cultura, dos direitos humanos e da

segurança pública, do gênero e da sexualidade, etc. –, por esse tipo de formação. O que devemos fazer? Como atender a esta demanda sem desqualificar o status do antropólogo?

Conclusões

Apontei, aqui, alguns dos impasses políticos sobre o espaço institucional de formação em Antropologia na Pós-graduação, na graduação e em novas modalidades de especialização. Gostaria de enfatizar que não deve haver separação entre os diferentes níveis de formação. Trata-se, hoje, de fazer beneficiar as formações de graduação e de pós-graduação das reflexões e dos avanços que ambas fizeram, muitas vezes de forma separada.

Devemos levar para a graduação coisas que consideramos um ganho do sistema de pós-graduação (e nisso a avaliação tem um papel importante), como a construção de um projeto coerente e unificado de curso, de linhas de pesquisa e, conseqüentemente, resultado em projetos de Iniciação Científica e em Trabalhos de Conclusão de Curso.

Devemos levar para a pós-graduação reflexões sobre a prática de ensino e sobre didática, questões que já começam a se fazer em alguns lugares em torno da avaliação do treinamento ao ensino que o estágio docência permite tanto para o aluno quanto para o professor, que passa a ter, em sua aula, um mediador, nos termos do que Roberto Cardoso de Oliveira define como ação do antropólogo “prático”.

Penso que é nessas interfaces que poderemos ampliar o campo da formação em Antropologia, sem perder o rigor teórico e os compromissos éticos que nos caracterizam como área de excelência.

POR QUE GOSTAMOS TANTO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS?

Yvonne Maggie
Universidade Federal do Rio de Janeiro/IFCS

O tema do ensino das “assim chamadas ciências sociais” na graduação das universidades brasileiras tem sido para mim uma reflexão de vida além de um tema de pesquisa. Este ensaio será baseado na experiência particular de trabalhar em um departamento que se insere em um curso de graduação em ciências sociais e no qual a antropologia vem dialogando com as disciplinas que convencionamos chamar de ciências sociais. Vou explicar, ao longo do trabalho, o que me levou ao título “Por que gostamos tanto do curso de ciências sociais”.

Discuto a inserção da antropologia no curso de ciências sociais e o próprio curso de ciências sociais há muitos anos. O primeiro texto muito instigante e que veio cutucar a academia de uma forma muito engraçada, como era seu estilo, foi um texto de Antonio Luiz Paixão¹. Naquela época – e lá se vão quase 20 anos –, a pós-graduação já estava consolidada em nosso país, e a graduação ficava ali perdida, com uma série de, digamos assim, contratos não muito honestos entre alunos e professores².

A pós-graduação em antropologia e nas outras ciências sociais estava tendo muito sucesso e produzindo pessoas e trabalhos importantes. Mas, como eu disse acima, os cursos de graduação em geral, e entre eles o de ciências sociais, ficava sem nenhum incentivo não só das agências de fomento, como também das reitorias e dos próprios professores. Uma explicação para esse “abandono” está, como muitos sabem, na

¹ O texto de Paixão (1991) foi editado em 1991 na coletânea citada (ver Birman e Bomeny 1991), mas circulou em versão *mimeo* desde pelo menos meados de 1980.

² Coelho (1988)

nossa própria história. Era difícil falar em ciências sociais durante a ditadura e os cursos de graduação, vigiados mais do que os de pós, viviam uma crise histórica com agentes da polícia secreta nos corredores e estudantes sendo presos. Essa história nunca foi especialmente danosa para as nossas ciências sociais porque dessa espécie de barbárie a pós-graduação foi mais protegida. Poucos estudantes escolhidos a dedo e poucos professores mais qualificados podiam falar mais livremente. A própria estrutura dos cursos de pós-graduação se baseava muito mais em um modelo norte americano, muito mais tutorial e menos enciclopédico, especialmente os das chamadas ciências sociais (antropologia, sociologia e ciência política).

A discussão sobre os cursos de graduação em ciências sociais se inicia então a partir de uma espécie de perplexidade que se abatia sobre aqueles professores que estavam inseridos nesses cursos de graduação. Ficávamos absolutamente espantados com o estado de limbo em que se tinham tornado. Falávamos entre nós e em surdina. Somente anos mais tarde a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs) iniciou um debate sobre os cursos de graduação e o ensino de antropologia no Brasil em uma mesa organizada pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA)³. Em abril desse mesmo ano, a ABA promoveu um seminário sob a coordenação de Mariza Peirano sobre ensino de antropologia no qual muitos antropólogos foram chamados para o debate. No âmbito desses dois eventos, acho que pela primeira vez houve quem propusesse a criação de um curso de graduação em antropologia⁴.

³ Sobre isso, ver Peirano (1995).

⁴ Ver Mariza Peirano (1995). Eduardo Viveiros de Castro (1995) e Peter Fry (1995) levantaram questões diversas, mas convergentes, sobre os limites impostos à nossa disciplina pelo fato de estarmos inseridos em um curso de graduação, e propuseram a criação do curso de antropologia na graduação em outro formato. Mariza Correa, comentando os dois textos, propõe que a ABA liderasse a discussão sobre o tema. No seminário organizado pela ABA em abril daquele ano de 1995 foi feita uma das objeções mais recorrentes quanto à criação de um curso de antropologia na graduação. Esses graduados poderiam fazer laudos aliados aos grandes proprietários de terra. Seriam formados muitos antropólogos na graduação e isso dificultaria o controle da produção desses laudos. Não me recordo mais de quem partiu a objeção.

A estrutura dos cursos de ciências sociais

Embora a grande reforma universitária de 1968⁵ não tenha modificado a estrutura dos cursos de graduação em ciências sociais, como muito bem disse a Eunice Durham⁶, fundados no Brasil no final dos anos 1930, houve uma mudança estrutural que explica muito os acontecimentos posteriores.

Em 1968 a reforma acabou com os cursos seriados e introduziu o sistema de créditos. A introdução do sistema de créditos possibilitou uma maior abertura dos cursos, antes limitados às determinações centralizadas pelo então Conselho Federal de Educação nos chamados *currículos mínimos*. Mas a introdução do novo sistema de estruturação dos cursos de graduação no Brasil não foi acompanhada de uma mudança que seria fundamental para lhe dar musculatura, um sistema de orientação acadêmica dos estudantes. Em todos os países que utilizam o sistema de créditos, a orientação acadêmica acompanha esta estrutura e tem a função de auxiliar os estudantes a formar os seus currículos e percorrer todo o caminho de uma forma mais lógica e menos burocrática. O que ocorreu então após a introdução do sistema de créditos é que aquele caminho que tínhamos como obrigatório antes da reforma de 1968 por termos cursos seriados na graduação ficou muito tortuoso. Quem não conhece a burocracia da graduação, o significado de uma “grade curricular” e o que são “ciências sociais”, não chega ao final do curso. É preciso uma espécie de bússola que indique o caminho naquele labirinto de créditos e disciplinas para sair formado do outro lado. Essa bússola, que se consolida na orientação acadêmica ou em cursos mais tutoriais, não foi introduzida junto com os créditos. O máximo que conseguimos fazer para orientar o estudante foi criar um organograma, uma espécie de planilha, com os cursos que os estudantes devem fazer para se formar em quatro anos. No

⁵ Leis nº 5540 de 28 de novembro de 1968 e nº 5692 de 1971 e Decreto nº 63817 de 16 de dezembro de 1968. Foi extinto o sistema de cátedras (Decreto nº 53), ocorrendo o desmembramento das unidades existentes em Institutos e Faculdades, com funções diferenciadas e a centralização de matrículas e de inscrições para os vestibulares, que anteriormente eram feitas nas diversas unidades. Foi também instituído o sistema de créditos.

⁶ Ver texto de Durham nesta coletânea.

Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ (IFCS) só conseguimos tornar público essa planilha, que existe nas secretarias de graduação mais ou menos incógnita, em 1994, na gestão de Marco Antonio Gonçalves na coordenação do curso. Hoje essa bússola está na página do IFCS assim meio envergonhada, com o título: *Quantas cadeiras e em que ordem?*⁷.

Mas o labirinto, como na tragédia grega, continua levando os estudantes ao Minotauro⁸ e ainda não encontrou a sua Ariadne para tecer o fio que conduzirá Teseu a finalmente vencer aquele que come os que se perdem naquela confusão de caminhos. É verdade que ao longo desses últimos trinta e cinco anos muitas coisas mudaram. Os professores foram mais bem formados, a grande maioria dos que dão aula na graduação são agora mestres ou doutores⁹. Os cursos de graduação receberam incentivos significativos como o Programa de Iniciação Científica do CNPq, o Proin da Capes e a avaliação do Exame Nacional de Cursos – o Provão, que hoje passa por uma grande reestruturação¹⁰. Até à introdução do Provão, em meados dos anos 1990, os cursos de graduação eram avaliados pelo Guia dos Estudantes do jornal *A Folha Dirigida* e pela revista *Playboy*, que hierarquizavam os cursos a partir de critérios não controlados¹¹.

Sempre que falamos do curso de graduação em ciências sociais rimos e choramos. Para evitar mal entendidos, vou descrever as questões que me parecem fundamentais para o debate a partir de uma experiência pessoal que foi a minha trajetória na vida acadêmica no IFCS. Não quero tomar a minha

⁷ Ver www.ifcs.ufrj.br

⁸ A mortalidade estudantil que chamamos de “evasão” nos cursos de graduação em ciências sociais é fabulosa, chegando, em alguns casos, a 75%.

⁹ Em 1995 tínhamos no sistema de ensino superior 1759 703 estudantes matriculados. Tínhamos 145 290 professores, dos quais 830 sem graduação, 34 243 com graduação, 52 527 com especialização, 34 882 com mestrado e 22 808 com doutorado. Em 2000, o número de matrículas subiu para 2 694 245. Tínhamos 197.712 professores, dos quais 151 sem graduação, 32 228 com graduação, 63 503 com especialização, 62 123 com mestrado, 40 707 com doutorado. Fonte: Inep/Mec.

¹⁰ Embora os cursos de Ciências Sociais não tenham sido submetidos ao Exame Nacional de Cursos, a perspectiva dessa avaliação de certa forma impulsionava algumas mudanças na gestão universitária.

¹¹ Paixão (1991) começa o seu artigo dizendo que ele vai falar do melhor curso de ciências sociais, conforme avaliação desse Guia, em tom de gozação.

experiência como experiência universal. Ela é uma experiência muito específica e circunscrita a um ambiente acadêmico particular. Mas sei que ela tem ecos pelo Brasil afora. Gosto muito de dar aulas na graduação e também de discutir o curso com os meus alunos e meus colegas. Mas não posso deixar de ser crítica e ter certo humor quando falo desse assunto.

As mudanças no currículo e a formação dos antropólogos na graduação

Havia uma espécie de mágica ou regulamentação burocrática que dizia que as universidades federais tinham que discutir de dois em dois anos o seu currículo. Quando entramos, eu e Gilberto Velho, para o Departamento de Ciências Sociais do IFCS em 1969, indicados por D. Marina São Paulo de Vasconcellos, que sucedera Artur Ramos na cátedra, fizemos algumas mudanças, introduzindo novas disciplinas, mas sobretudo mudando uma certa versão Leslie-Whitiana na organização dos cursos de antropologia na grade curricular¹². Ao longo de três ou quatro anos conseguimos nos afastar desse modelo e construir uma estrutura na qual, nos dois primeiros anos, se discutia mais o trabalho de campo e as várias teorias antropológicas. Mas a partir da anistia, em 1979, com a volta dos cassados e uma paulatina abertura política, as reuniões de departamento para discutir o currículo ficaram assim fantásticas. O debate era dividido pelos partidos, de início o PCB e o PC do B, e nos anos 1980, além desses, o PSTU e o PT e todas as suas tendências e, é claro, os neoliberais. Era difícil chegar a algum consenso.

Nessas reuniões havia sempre algum professor que nos humilhava muito. Especialmente a mim que vivo nesta terra – na qual nasci e que escolhi para ser minha terra. O professor dizia: porque em Oxford o curso não é assim, ou dizia, em

¹² Leslie White, o antropólogo norte-americano conhecido por suas idéias sobre a evolução da cultura. A vida social, segundo ele, devia ser entendida a partir dos três níveis que a estruturavam: o nível econômico, o nível social e o nível ideológico ou político. O curso era então organizado a partir dos três níveis. Primeiro, o estudante deveria fazer o curso de antropologia econômica, depois de organização social e parentesco e finalmente os de organização ideológica ou religião.

Chicago não é assim e ficávamos arrasados. Então em Chicago não é assim? Realmente foram anos muito engraçados e o que se produziu foi um currículo constantemente ampliado com a introdução de inúmeras disciplinas dentro de uma estrutura cuja premissa básica é a de que os estudantes são como *tabulas rasas* e as disciplinas devem encher a cabeça deles¹³.

As disciplinas iam crescendo também porque ainda havia e ainda há que ter lugar para os professores e suas especializações – etnologia indígena, antropologia da religião, antropologia urbana, antropologia rural, etc. Se tomarmos a grade curricular dos cursos de ciências sociais veremos claramente uma sucessão de cursos e disciplinas como uma espécie de enciclopédia. O aluno, cujo pai não é professor universitário, que não vem de famílias de formação universitária, fica perplexo para entender aquele sistema e não consegue saber o que a pessoa tem de fazer para chegar ao final. Então fizemos, no IFCS e em muitos outros departamentos de ciências sociais, esses esforços de pesquisar e repensar a estrutura do curso¹⁴.

Em meados dos anos 1980, havíamos inventado o Laboratório de Pesquisa Social do qual falarei adiante, e jovens antropólogos e sociólogos contratados àquela altura propuseram mudanças de currículo que na cabeça dos mais velhos eram impensáveis. Os cursos de antropologia, por exemplo, começavam com a pesquisa e o trabalho de campo desde as mudanças introduzidas no final dos anos 1960. Malinowski e os Argonautas do Pacífico viviam lá no IFCS entre

¹³ Se olharmos a história do currículo do curso de ciências sociais na Faculdade Nacional de Filosofia e no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, por exemplo, veremos que a sua estrutura não mudou muito e que houve apenas acréscimos de disciplinas. Gláucia Villas Bôas (1995) faz uma excelente história e interpretação desses currículos.

¹⁴ Dois seminários foram importantes para o debate – um deles realizado pela UERJ e o outro pelo IFCS. Os seminários resultaram em duas coletâneas: *As assim chamadas ciências sociais*, organizada por Helena Bomeny e Patrícia Birman em 1991, e *Ensino e pesquisa na graduação: ciências sociais*, organizada por Elina Pessanha e Gláucia Villas Bôas em 1995. De tanto sofrer no curso de ciências sociais fazíamos muitos seminários para debater o tema e tentar melhorar o curso, espantando os demônios. Em maio de 1994, no IFCS, organizamos um seminário que teve a participação de muitos pesquisadores, entre os quais Eunice Durham, Simon Schwrtzman, Luiz Weneck Vianna, Maria Alice Rezende de Carvalho, Guita Debert, César Barreira, Josefa Salete Barbosa Cavalcanti, Lorena Holzmann, Manuel Palácios da Cunha Melo, Marco Antonio Gonçalves, Maria Celina D'Araujo, Mariza Correa, Mariza Peirano, Nelson do Valle Silva, Patrícia Birman e Gláucia Vilas Boas.

as muitas outras monografias clássicas. Os estudantes eram estimulados a produzir pequenas etnografias e ficavam bem entusiasmados com a iniciação na pesquisa. Os jovens professores propuseram uma mudança e retiraram esse curso do início, substituindo-o por dois ou três semestres de teoria, assim como faziam a sociologia e a ciência política. Os mais velhos se renderam, derrotados, e na verdade o curso de ciências sociais hoje do IFCS é bem organizado e a antropologia tem um lugar muito estruturado dentro dele. Mas o curso é quase seriado, deixando os estudantes com poucas opções entre as muitas disciplinas optativas.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, fizemos então muitas experiências para melhorar o curso e a produção dos estudantes, e uma delas foi, como disse, o Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais (LPS). Neste Laboratório, os estudantes participavam da vida acadêmica na pesquisa e eram inseridos nos projetos dos professores como estudantes de Iniciação Científica. Essa experiência, de certa forma, contrabalançava o currículo, que tendia à ênfase na exegese dos autores clássicos (os três porquinhos, como chamávamos em tom de brincadeira – Marx, Weber e Durkheim). Além disso, uníamos em núcleos temáticos de pesquisa professores de antropologia e sociologia e assim nosso diálogo entre as duas disciplinas pode crescer bastante.

Com um financiamento da Fundação Ford e com o apoio do CNPq organizamos a pesquisa dos professores de tal forma que os alunos pudessem ter acesso ao que era produzido e pudessem se inserir nos projetos. Isso foi fundamental para dar aos alunos uma outra dimensão do que eles aprendiam nas salas de aula, porque puderam participar de pesquisas em andamento e discutir os “três porquinhos” na prática da pesquisa o que os mobilizava de forma muito mais evidente. Sobre tudo os estudantes menos aquinhoados pela fortuna e herança familiar que puderam aprender a teoria fazendo pesquisa¹⁵.

O Laboratório tinha uma estrutura semelhante ao

¹⁵ Essa experiência teve muitos críticos ao lado daqueles que elogiavam. Alguns diziam que era uma espécie de “pesquisismo” com os estudantes fazendo “corte e cola” de jornais. Mas o resultado foi muito positivo, pelo menos nos números, como mostrou Nelson do Vale Silva (1995). Ver também Peirano (1995) para uma discussão da relação entre pesquisa e teoria na antropologia.

Programa Especial de Treinamento (PET) da Capes, criado na gestão de Cláudio Moura Castro naquela instituição. No entanto, tinha uma relação mais próxima com a pesquisa e era mais flexível, deixando os professores mais livres para escolher alunos e fazer times de pesquisadores sobre uma determinada questão. Foi, nesse sentido, uma das experiências que inspirou a criação do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq, que foi estruturado em 1989.

A experiência do Laboratório marcou profundamente uma geração de professores e estudantes do IFCS, mas, no entanto, mesmo com todo esse esforço o debate em torno da estrutura do curso continuava sempre esbarrando nessa metáfora do Labirinto. Mesmo com as tentativas de melhorar a relação da graduação com a pós, o curso de graduação continuava com os mesmos impasses.¹⁶

Conseguimos fazer com que a antropologia no currículo de ciências sociais do IFCS tivesse uma posição especial, com os estudantes se formando em grande número no treinamento em pesquisa de campo. No entanto, ainda era dolorosa para muitos de nós essa estrutura muito amarrada e na qual havia pouco espaço para a conversa com a lingüística, a antropologia biológica, a filosofia ou a arqueologia, por exemplo. Mas parecia que as mudanças na formação dos antropólogos na graduação estava fadada a esta conversa com a sociologia, a ciência política e algumas coadjuvantes como a economia, a história, a estatística e a geografia.

A Comissão de Especialistas de Ensino e as ciências sociais em âmbito nacional

Em 1997, o professor Abílio Baeta Neves, então Secretário de Ensino Superior do MEC, convidou-me para participar a Comissão de Especialistas de Ensino,¹⁷ em um esforço de

¹⁶ Sobre isso, a Capes em 1996 fez um enorme esforço para pensar as diretrizes que norteariam a relação entre graduação e pós, e criou programas especialmente desenhados para isso, como o PROIN. Ver Maggie (1996).

¹⁷ As comissões de especialistas de ensino, como são chamadas, são escolhidas pelo Conselho Nacional de Educação e nomeadas pelo Ministro da Educação, e têm como função avaliar os cursos de graduação nas suas áreas de atuação específicas, julgar cursos novos, reestruturar currículos, etc. Algumas áreas já estavam mais organizadas, como medicina e direito, mas a de ciências sociais não tinha uma atuação muito presente.

reestruturar as Comissões que existiam, mas eram pouco atuantes em algumas áreas.

Fiquei muito feliz com o convite e pensei: vou poder mudar muitas coisas. Participaram desta primeira comissão também as professoras Gláucia Vilas Boas e Maria Helena Magalhães Castro, professoras de sociologia do IFCS, Marnio Teixeira, então professor de antropologia da Universidade Federal do Paraná, e Andréa Moraes, naquela época professora de sociologia da Universidade de Brasília. Em um ano de trabalho árduo elaboramos o que se convencionou chamar de “padrões de qualidade” para os cursos de graduação em ciências sociais.¹⁸ O Ministro da Educação e o Conselho Nacional de Educação estavam preocupados em estabelecer normas gerais face ao grande número de solicitações de criação de novos cursos de graduação (entre eles os de ciências sociais) nas inúmeras faculdades particulares do país. O que era importante para fazer um bom curso de ciências sociais?, perguntava-se. Era preciso desregular o sistema de ensino superior e, para isso, precisávamos criar diretrizes gerais e também parâmetros para o funcionamento dos cursos. Uma quantidade gigantesca de solicitações de cursos de ciências sociais estava como que represada na Secretaria de Ensino Superior (SESU), que não avaliava esses cursos há três anos, exatamente por falta desses parâmetros básicos. Examinamos os pedidos e, para nosso espanto, não havia muita originalidade. Não havia nenhuma solicitação de curso específico para antropologia ou sociologia. Havia sim, como na tradição das nossas ciências sociais, cursos específicos de ciência política.¹⁹

¹⁸ Era preciso desenvolver critérios que pudessem nortear os avaliadores de novos cursos pelo Brasil afora. Assim, a comissão teria de avaliar o perfil do curso, o perfil do formando e o que é necessário em termos de estrutura material para que o curso funcionasse a contento. Esses padrões de qualidade de cada área profissional orientam o trabalho das comissões de avaliação de cursos em todas as áreas. O curso de ciências sociais não tinha feito até então nenhuma orientação nesse sentido, e era preciso fazê-lo. Na gestão do Ministro Paulo Renato Sousa, um esforço muito grande foi feito no sentido de organizar toda a graduação em termos de diretrizes curriculares e modelos de avaliação por curso.

¹⁹ Em Minas Gerais o curso de ciência política já nasceu separado de sociologia e antropologia, por exemplo. No Rio de Janeiro, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), o curso criado em no final dos anos 1960 era de sociologia e política e a antropologia sempre foi uma perna menor.

Mas as solicitações de novos cursos, na sua imensa maioria, seguiam mais ou menos o padrão existente hoje nos cursos das universidades federais e da Universidade de São Paulo (USP). Aquela grade curricular que eu considerava horrorosa era modelo para o Brasil inteiro tanto nas instituições privadas como nas públicas. Essa foi a minha primeira surpresa ao me defrontar com esse universo mais amplo e além das fronteiras do IFCS, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Todos pareciam gostar muito da estrutura do curso de ciências sociais com os “três porquinhos” e a conversa com a sociologia e a ciência política. Foi quase impossível mudar essa visão. Mas acabei essa tarefa sem ainda me sentir rendida.

Em uma segunda fase, depois de elaborarmos esses objetivos gerais do curso de graduação em ciências sociais e os tais padrões de qualidade que serviram e servem de base para a avaliação de solicitações de novos cursos, pudemos partir para a discussão das diretrizes curriculares. Nesta fase, a Comissão era composta pelas professoras Heloísa Martins da USP e Ilse Sherer-Warren da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o professor Luiz Wanderley da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP).

Achei que íamos propor caminhos novos para o curso de ciências sociais. Começamos a debater o tema nacionalmente, na ANPOCS, em reuniões da ABA e em muitos seminários promovidos pelas instituições de ensino superior em todo o país. Qual não foi o meu espanto quando percebi que todo mundo adorava o curso de ciências sociais. Desde o Simon Schwartzman passando pela Eunice Durham²⁰ e o PSTU, o PCdoB e o PT com suas muitas tendências. Todos achavam esse curso bom por motivos nem sempre coincidentes mas que estavam mais ou menos alinhados em dois grandes eixos. Primeiro por ser considerado um curso de humanidades. É um curso que não especializa cedo demais. É um curso que forma os alunos com um leque grande de ciências humanas – história, geografia, economia, ciência política, sociologia, antropologia, estatística, matemática. Por isso, tanto o Simon Schwartzman,

²⁰ Ver o artigo do Simon Schwartzman (1995) e de Eunice Durham nesta coletânea.

que vem dizendo isso há muito tempo, como todos os que mandaram suas sugestões de todo o canto do Brasil diziam que o curso deveria ser mantido nesses moldes. As minhas pretensões de “revolucionar” o curso de ciências sociais foram sendo abatidas pelas inúmeras cartas e bibliografia, e mensagens eletrônicas dizendo que o curso era bom por ser um único curso generalista e de humanidades da graduação nas universidades brasileiras. O segundo eixo de questões que sublinhavam a importância de se manter essa estrutura era mais, digamos, burocrático. O curso de ciências sociais formava professores de ensino médio em sociologia, história e geografia e esse era um perfil dos formandos de ciências sociais. Todos sabem que o curso de ciências sociais forma pouquíssimos alunos e, como diz o próprio Simon Schwartzman, forma basicamente a profissão acadêmica.²¹ No entanto, parece que, mesmo assim, era preciso manter o domínio das ciências sociais neste terreno de profissionalização.

Apesar de encontrar o campo acadêmico a favor dessa estrutura eu continuava querendo modificar o curso. No entanto, fui de certa maneira sendo forçada a reconhecer que a Comissão de Especialista de Ensino não poderia impor mais uma norma de cima para baixo e que era preciso ouvir as bases e fazer tudo a partir daí. Resisti ao processo democrático necessário ao bom funcionamento da Comissão de Especialista que implicava em ouvir o máximo de pessoas sobre o tema. Achei que iria demorar muito. Mas pressionada pelos meus companheiros mais liberais resolvi agir como manda a democracia e solicitamos aos cursos e departamentos de antropologia, sociologia, ciência política e ciências sociais de todo o Brasil que enviassem suas sugestões. Apenas dez sugestões nos chegaram às mãos. Mas entre elas uma maravilhosa proposta do departamento de ciências sociais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Rendi-me à democracia. Sem ela, quem sabe, essa proposta não teria sido ouvida. Na verdade a proposta da UFMG já vinha sendo amadurecida desde os anos 1970 a partir do grande animador

²¹ Ver Schwartzman (1994).

que foi o saudoso Antonio Luiz Paixão.

A proposta da UFMG foi uma salvação. Como eu já disse, como presidente da Comissão de Especialista, ansiava pela separação das três pernas do nosso curso e propunha cursos independentes de antropologia, sociologia e ciência política. Fui totalmente derrotada ao longo das discussões e rendi-me graças a esta idéia gestada pelo departamento de ciências sociais da UFMG. Como eles já vinham discutindo o currículo há muito tempo, meio caminho andado. A discussão já estava adiantada e podíamos poupar muito tempo. A proposta da UFMG não fazia a reforma que eu gostaria criando um curso de antropologia, mas introduzia mudanças muito importantes na concepção de aula, na atribuição de créditos, além de estar baseada em uma idéia de formação mais tutorial.

Basicamente, a proposta da UFMG buscava implodir essa idéia de “grade curricular”, tão cara ao nosso sistema de ensino. Grade no sentido em que é usado no nosso ethos universitário tem um duplo sentido. De um lado é conjunto de matérias e disciplinas que são oferecidas, de outro o limite da enciclopédia. Aquela grade ofertada é aquilo que os estudantes devem ou têm que estudar para poder saber sobre a sua disciplina. Essa idéia de grade perpassa todos os cursos e significa que sociologia, antropologia e ciência política são as matérias que estruturam o aprendizado e o ensino. Temos que percorrer as três disciplinas e a conversa tem de se dar entre elas. Raramente o estudante pode ir construindo o seu currículo. Ele é limitado pela grade ofertada e pela quantidade de pré-requisitos.

As diretrizes curriculares implantadas pela Comissão de Especialistas de Ensino e sancionadas pelo CNE em 2001 foram então feitas a partir dessa idéia de que era preciso desregular a graduação e permitir o surgimento de novas idéias e novos formatos de cursos, apesar de todos gostarem muito do que existe hoje. As diretrizes descrevem o perfil dos formandos, as competências e habilidades que se vão exigir e a organização dos cursos.

A idéia central das diretrizes é a de que o curso deva ter as três disciplinas-chave sociologia, antropologia e ciência

política, e ainda um espaço para metodologia. Até aqui tudo como antes. No entanto, o modelo proposto pela UFMG nos permitiu formular a idéia de que, dependendo do lugar, da universidade, do conjunto de professores e suas competências, os cursos podem dar mais ênfase em antropologia, ou sociologia ou política. Três eixos²² compõem o curso. Um eixo de formação específico, um eixo de formação complementar e um eixo de formação livre. A idéia é a de que o estudante pudesse percorrer esses eixos paralelamente. Não haveria pré-requisito. Os estudantes montariam os seus currículos com a ajuda de uma orientação acadêmica em torno de temas ou questões. O estudante que escolhesse, por exemplo, um tema como o Patrimônio, daria ênfase no eixo fundamental à antropologia. Depois escolheria disciplinas complementares como arqueologia, e poderia, no eixo de escolha livre, cursar disciplinas em outros departamentos, como química, etc. Nessa estrutura os departamentos teriam um papel fundamental, não só para definir os créditos que seriam oferecidos mas também para atender às demandas dos estudantes.

Finalmente, na estruturação dos cursos, contemplou-se o que se convencionou chamar de “currículo oculto”. Ou seja, aquilo que os estudantes e professores fazem mas que não aparece nem no histórico escolar do estudante e nem nas atividades do professor – coisas como palestras, seminários e congressos organizados ao longo do semestre, além de estágios, iniciação científica, etc. Os departamentos teriam que, de antemão, definir aquelas atividades que seriam contadas como créditos. É preciso então não só programar essas atividades mas também elaborar algumas formas de avaliação. Isso tudo é muito custoso e dependerá de muito trabalho para sua implantação. No entanto, na formulação das diretrizes curriculares apostou-se na criatividade e na vontade de mudar dos professores.

As diretrizes curriculares abrem assim a possibilidade de se criar um curso com ênfase maior em sociologia, ou em antropologia ou ainda ciência política. Mesmo não tendo sido

²² O currículo será organizado em torno de três eixos: Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.

contemplada a idéia de um curso de graduação em antropologia que dialogasse com outras disciplinas e não necessariamente com sociologia e ciência política, as diretrizes não fecham questão e ainda são flexíveis para montar um curso maior ou menor e mais tutorial ou mais “magistral”.

Algumas conseqüências possíveis à guisa de conclusão

A discussão dessas diretrizes nos leva a pensar sobre como essas opções aparentemente práticas afetam o rumo da disciplina em termos teóricos. Mesmo tendo sido aprovadas em 2001, até hoje poucas experiências de mudança nos cursos foram realizadas. O departamento de antropologia da Universidade de Brasília (UNB) implantou uma reforma que não aboliu o curso de ciências sociais, mas criou uma habilitação em antropologia.²³ Parece mesmo que todos gostam muito do curso de ciências sociais. Na imensa maioria das universidades públicas e das particulares, os cursos de ciências sociais continuam sendo ofertados obedecendo às antigas determinações do currículo mínimo e ao mesmo sistema de atribuição de créditos e pré-requisitos.

O dilema que descrevi nas páginas desse ensaio não é apenas vivido no Brasil. Lendo a história de outras universidades no mundo pode-se ver bem que, lá como cá, as dificuldades foram muitas vezes parecidas.²⁴ Vou citar um trecho de uma entrevista da Mary Douglas na qual ela fala dos impasses surgidos na antropologia britânica por não ter sido criado um curso de graduação em antropologia em Oxford, como propôs Evans-Pritchard. Afinal, lá como cá, as escolhas são difíceis e nem sempre os caminhos são fáceis de serem criados, ao contrário do que diziam muitos dos meus colegas quando citavam exemplos de cursos no exterior em uma espécie de ritual de degradação.

²³ Ver www.unb.br para uma descrição da estrutura do curso com habilitação em antropologia.

²⁴ Para uma belíssima discussão da criação do departamento de antropologia da Universidade de Chicago, ver o livro ainda no prelo org. por Fernanda Peixoto, Heloísa Pontes e Lília Schwarcz e que sairá em breve pela Editora da UFMG.

Vejamos o que diz Mary Douglas:

Evans-Pritchard tentou criar em Oxford um curso de graduação em antropologia. Às vezes fico pensando que se ele tivesse conseguido tudo teria sido diferente na antropologia britânica. O curso que ele planejou incluía antropologia física, antropologia social, museologia e uma área de lingüística. Mas o projeto não foi aceito. Se tivesse sido, cada faculdade que tivesse alunos de graduação que quisessem estudar antropologia tentaria indicar um orientador nesta área. Isso teria estabelecido a antropologia dentro da estrutura universitária. Sem isso, a antropologia continuou a ser ensinada apenas nos institutos de pós-graduação, portanto sem lugar na estrutura universitária, que é uma federação de faculdades que têm curso de graduação. Além disso, há ainda outra razão para achar uma pena que o curso de graduação não tenha sido criado. Por causa de Malinowski, a lingüística sempre foi importante. Estávamos no final dos anos 1940 e começo de 1950, em uma época em que Roman Jakobson ainda estava ensinando e Chomski ainda não tinha entrado em circulação. Se a lingüística estivesse dialogando conosco, ambas as disciplinas teriam estado mais preparadas para receber as idéias de Lévi-Strauss, em lugar de termos sido tomados totalmente de surpresa pela antropologia estruturalista. E a lingüística, no seu grande período de expansão, não teria se mantido tão distante da vida social.

Peter Fry: Um caminho que não foi tomado. Por que eles não aceitaram o projeto?

Mary Douglas: Ah, é sempre muito difícil conseguir que um novo curso seja aceito.

(Revista *Mana*: estudos de antropologia social, outubro de 1999 n. 5/2).

A nossa escolha por um curso de cunho enciclopédico, digo de aulas magnas, sem orientação acadêmica e com uma grade curricular fixa e por essa relação e conversa limitadas à sociologia e à ciência política, tem conseqüências. A escolha fez com que nos distanciássemos na graduação da lingüística, da arqueologia e da antropologia biológica. Além disso, uma formação mais geral e humanística na graduação pode certamente estar em um bom curso centrado na antropologia.

O treinamento na disciplina estaria aliado à idéia de que é impossível ser um bom antropólogo sem conhecer os grandes ramos da civilização, como a arte, o cinema, a literatura, o teatro e, por que não, a língua portuguesa, além de uma língua estrangeira. A nossa escolha tem conseqüências que serão sentidas no futuro não tão distante.

A escolha que temos feito ao longo desses 65 anos por este curso de ciências sociais na graduação e pela antropologia dentro dele limita as nossas possibilidades de formação na graduação. Hoje, relendo aqueles trabalhos publicados há quase uma década por iniciativa da ABA, fico imaginando o quanto perdemos. Não teria sido mais proveitoso justamente criar um curso de antropologia na graduação? Como disse Viveiros de Castro naquela altura:

Uma graduação própria permitiria ainda que se lesse, desde os primeiros anos de universidade, uma bela porção dos 'clássicos', liberando a pós para o avanço de fatias mais contemporâneas da antropologia (e para leituras um pouco mais aprofundadas dos ancestrais).

Penso que este gostar do curso de ciências sociais é mais uma das versões do nosso modo politicamente correto de pensar a educação, inclusive superior. Muitos conteúdos e uma versão enciclopédica do conhecimento. A escolha confortável da antropologia dentro do curso de ciências sociais parece ter um quê de vergonha de nos definirmos claramente como uma ciência que talvez não tenha muito a ver com a versão politicamente correta do momento. Pode-se argumentar que esta guinada para a antropologia *tout court* na graduação é uma estratégia mercadológica para atrair outro tipo de estudante mais prestigioso e mais bem formado. Esse é um dos lados da questão. Mas há outros mais ligados à construção teórica da ciência.

Por que gostamos tanto do curso de ciências sociais é uma paródia e ao mesmo tempo um desabafo. Nos últimos dez anos, tendo participado de muitos fóruns de discussão sobre o tema, não consegui demover colegas e administradores dessa trilha ou trilho que foi traçado nos anos 1930, quando vivíamos um outro sonho de ciência, educação e civilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIRMAN, Patrícia e BOMENY, Helena. **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/Relume-Dumará, 1991.

COELHO, Edmundo Campos. **A sinecura acadêmica**. São Paulo: Vértice/UPERJ, 1989.

FRY, Peter. "Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular". *In: Temas para Discussão: O Ensino da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: ABA, 1995.

_____. "Racionalismo e crença". Entrevista com Mary Douglas. *In: Revista Mana: estudos de antropologia social*. Outubro de 1999, n. 5/2.

MAGGIE, Yvonne. "Graduação e pós-graduação em ciências humanas no Brasil: desafios e perspectivas". Discussão da pós-graduação no Brasil. *In: DILLENBURG et alli (org.). Projeto de discussão da pós-graduação no Brasil*. Brasília: MEC/CAPES, 1996.

PEIRANO, Mariza. "Um ponto de vista". *In: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

_____. **Temas para Discussão: O Ensino da Antropologia no Brasil**, Rio de Janeiro: ABA, 1995.

PEIXOTO, Fernanda; PONTES, Heloisa; SCHWARCZ, Lilia. **Antropologias, histórias, experiências**. Belo Horizonte: Editora UFMG (no prelo).

PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. **Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

SCHWARRTZMAN, Simon. "Os estudantes de ciências sociais". *In: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

_____. "Academics as a profession: what does it mean? Does it matter?". *In: Higher Education Policy*, 7, 2, 1994 (pp. 24-26).

VALLE SILVA, Nelson e KOCHI, Regina Celi. “Algumas observações sobre a graduação em ciências sociais e o Laboratório de Pesquisa Social”. *In*: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. **Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

VILLAS BÔAS, Gláucia. “Tempos de formação: currículos e evasão na UFRJ 1939-1988”. *In*: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. **Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

_____. “Nem cardeal nem samurai: sobre a lógica da acumulação dos currículos”. *In*: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. **Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Sobre a antropologia hoje: te(i)ma para a discussão**.

Documentos consultados:

BRASIL, Lei nº 5540, de 28.11.68, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campina, SP: Autores Associados, 1996 (p 87-99).

Diretrizes curriculares de ciências sociais. Parecer CNE/CES 491/2001 Despacho do ministro em 04/07/2001 e publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001, seção 1 (pp. 50).

www.ifcs.ufrj.br Curso de ciências sociais

www.inep.gov.br Sinopse do ensino superior 1995 e 2000

www.mec.gov.br SESU. Diretrizes curriculares de ciências sociais (pp. 22-23).

www.unb.br cursos de graduação.

Anexo

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANTROPOLOGIA, CIÊNCIA POLÍTICA, SOCIOLOGIA

Parecer cne/ces 491/2001 Despacho do ministro em 04/07/2001 e publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001, seção 1, p. 50

Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares:

- Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da idéia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

- Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.
- Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.
- Profissional que atue em planejamento, consultoria,

formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica
- Autonomia intelectual
- Capacidade analítica
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social
- Compromisso social
- Competência na utilização da informática

B) Específicas para licenciatura

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino

3. Organização do Curso

Bacharelado e licenciatura.

4. Conteúdos Curriculares

O currículo será organizado em torno de três eixos : Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.

Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Recusando a especialização precoce, o que se propõe é o estabelecimento de conjuntos de

atividades acadêmicas definidos a partir de temas, linhas de pesquisa, problemas teóricos e sociais relevantes, bem como campos de atuação profissional.

- O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.
- O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.
- O Eixo de Formação Livre compreende atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

O Colegiado do curso deve definir a proporcionalidade de cada Eixo na totalidade do Currículo.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas

Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

6. Estágios e Atividades Complementares

Devem integralizar a estrutura curricular (com atribuições de créditos) atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado, tais como: estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, empresa júnior, projetos de extensão.

7. Conexão com a Avaliação Institucional.

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

QUEBRANDO (AINDA QUE LENTAMENTE) A INÉRCIA: UMA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA¹

Wilson Trajano Filho
Universidade de Brasília

Introdução

A 25ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) que se realizou em junho de 2006 veio consolidar a tendência de crescimento vigoroso da Antropologia brasileira. Reuniram-se em Goiânia mais de 2000 antropólogos e estudantes de antropologia para apresentar e debater a produção antropológica no país. Esse número foi substancialmente maior do que o do encontro anterior, em Recife, que, por sua vez, foi maior do que o de Gramado, que foi maior do que os anteriores. A tendência ao crescimento do número de participantes nas Reuniões da ABA e nos encontros regionais é apenas um sinal exterior da consolidação da Antropologia no Brasil, como atesta o recente volume de Trajano Filho e Ribeiro (2004) sobre o campo disciplinar. Atualmente existem 13 programas de pós-graduação em Antropologia no Brasil, e muito brevemente serão abertos outros em várias regiões do país. Nos últimos 15 anos, esses programas

¹ Este texto é uma variação livre do texto elaborado por mim e por minha colega, Carla Costa Teixeira, e apresentado ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília como proposta de criação do bacharelado em Antropologia, com entrada própria pelo vestibular. Com algumas mudanças, a proposta original foi aprovada e encontra-se em vias de implementação. Advirto, no entanto, que o texto presente representa a minha posição pessoal e não a proposta aprovada. Quando for o caso, apontarei as diferenças entre a minha posição e a proposta aprovada.

já formaram mais de 1000 mestres e doutores. No entanto, apesar de os antropólogos brasileiros terem uma ampla circulação na comunidade internacional de antropólogos, de haver um expressivo volume de publicações em português, um mercado editorial em franco crescimento e do elevado prestígio que a antropologia brasileira goza internacionalmente, não há um único curso de graduação em antropologia no Brasil, ficando a formação do antropólogo restrita ao nível da pós-graduação.

Ensino de graduação e a autonomização do campo disciplinar

Em nível de graduação, a antropologia é ensinada no Brasil nos cursos de Ciências Sociais, juntamente com a Sociologia e a Ciência Política, sendo que o equilíbrio curricular entre as três disciplinas é muito dependente da repartição dos docentes entre as três áreas, freqüentemente desfavorável aos antropólogos. Esse quadro é revelador, a meu ver, da inércia institucional do sistema universitário brasileiro, que não acompanha as dinâmicas reais dos campos disciplinares. É bem verdade que a consolidação e a autonomização das três disciplinas que tradicionalmente compõem as chamadas Ciências Sociais já ganharam uma expressão institucional em várias universidades públicas, com a separação e a relativa autonomia dessas áreas em departamentos diferentes. A existência de departamentos separados (com autonomia financeira, corpo de funcionários e gerenciamento de vagas de docentes) das três áreas das Ciências Sociais, cada vez mais comum no sistema universitário público, era uma raridade 30 anos atrás².

Argumento aqui que a criação de um curso em nível de graduação em Antropologia, com entrada separada no vestibular, representa um passo fundamental para a plena consolidação de nossa disciplina. E esse é um movimento que estamos em condições de fazer, em razão da qualidade e da quantidade dos antropólogos com formação pós-graduada no país. No que se segue, apresento as linhas gerais de uma

² Vale notar que nos anos 50 as chamadas Ciências Sociais incluem também a Economia. O quadro atualmente existente sugere então a operação de um lento processo institucional de autonomização do saber.

proposta de criação da graduação em Antropologia que foi apresentada durante um longo processo de reflexão desenvolvido no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília sobre autonomia curricular, a necessidade de avaliar e realizar mudanças nos currículos das habilitações do curso de Ciências Sociais, o quadro atual de consolidação dos campos disciplinares constitutivos das Ciências Sociais e a situação corrente na área de atuação profissional dos antropólogos.

O Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília parece ser, dentre os seus homólogos nas universidades públicas, um dos que está em melhores condições para dar o passo decisivo rumo à criação do primeiro curso de antropologia em nível de graduação, porque reúne uma série de requisitos para tal³. Em primeiro lugar, conta com um corpo docente altamente qualificado, cuja produção científica é considerada pelos pares como de excelência. O Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de Brasília tem 30 anos de existência e, durante todo este período, tem sido avaliado com os conceitos mais altos pela CAPES. A excelência do corpo docente é complementada pela abrangência das áreas de pesquisa. As pesquisas desenvolvidas pelo conjunto de antropólogos docentes no Departamento de Antropologia cobrem as áreas mais significativas da investigação antropológica. Isto faz com que o processo de formação dos estudantes privilegie tanto a profundidade dos temas tratados quanto uma cobertura ampla de temáticas variadas. Por fim, e mais importante, a própria estrutura do atual curso de Ciências Sociais, com suas quatro habilitações, milita favoravelmente à criação dos cursos separados de Sociologia e Antropologia, já que os currículos das habilitações têm uma grande autonomia. Isto significa que a criação do curso de Antropologia não iria requerer mudanças dramáticas na atual estrutura curricular, rupturas profundas com o currículo antigo, tampouco

³ Devido à inércia institucional, tudo indica que, se criado, o curso de Antropologia da UnB não será o primeiro do país. A Universidade Católica de Goiás e, mais recentemente, a Universidade do Amazonas (campus de Benjamim Constant) estão bem mais adiantadas nesse processo. As informações que pude coletar indicam, contudo, que o desenho curricular desses dois cursos teve como ponto de partida a proposta aprovada na UnB.

demandar um montante de recursos materiais e intelectuais com os quais a Universidade não podia arcar.

O currículo atual

Atualmente, o curso de Ciências Sociais na Universidade de Brasília se subdivide em um bacharelado com três habilitações (Antropologia, Sociologia e em Ciências Sociais) e uma licenciatura em Ciências Sociais⁴. O currículo da habilitação em Antropologia é constituído por um conjunto de disciplinas que totalizam 170 créditos, distribuídas em 4 grupos: 18 disciplinas obrigatórias comuns a todas as habilitações (64 créditos), 6 disciplinas obrigatórias específicas à habilitação em Antropologia (48 créditos), 4 disciplinas obrigatórias seletivas (16 créditos) de um leque de 26 disciplinas oferecidas pelos departamentos de Antropologia e Sociologia (ver a Tabela 1) e, por fim, um grupo residual formado por disciplinas optativas e de módulo livre (38 créditos)⁵. A tabela abaixo apresenta de modo sintético o currículo da habilitação em Antropologia.

⁴ O bacharelado em Ciências Sociais é uma espécie de híbrido que parece contar com pouca aprovação entre os estudantes. Um número muito pequeno de alunos escolhe essa opção, que não requer a realização de uma monografia de fim de curso. A licenciatura em Ciências Sociais ganhou maior popularidade entre os estudantes depois da aprovação da lei que institui o ensino de Sociologia no ensino médio, ampliando a área de atuação do cientista social através da prática anacrônica, a meu ver, da reserva de mercado instituída. Até deixar a Coordenação de graduação em Ciências Sociais em meados de 2005, período em que acompanhei de perto os dilemas vividos pelos estudantes na hora de fazer sua opção definitiva, a maioria dos alunos que acabavam por escolher a licenciatura o fazia como a segunda opção de uma dupla habilitação, o que é franqueado pelas normas da UnB. A primeira opção era majoritariamente pelos bacharelados em Antropologia ou Sociologia

⁵ As disciplinas optativas são definidas no currículo do curso e totalizam cerca de uma centena de disciplinas consideradas como complementares à formação do bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia. Trata-se de um conjunto variável ao longo do tempo, variação que é dependente da dinâmica da Antropologia. Elas são oferecidas por vários departamentos da universidade. As disciplinas de Módulo Livre são aquelas que não têm qualquer ligação com a Antropologia, mas cuja realização contribui para um alargamento do horizonte de conhecimento do estudante.

QUEBRANDO (AINDA QUE LENTAMENTE) A INÉRCIA:
UMA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

TABELA 1
Currículo da Habilitação em Antropologia

Disc. Obrigatórias. Comuns	Dep.	Disc. Obrigatórias Específicas	Dep.	Disc. Obrigatórias Seletivas	Dep.	Disc. Optativas e Módulo Livre
Introdução à Economia	ECO	Introdução à Filosofia	FIL	Tradições Culturais Brasileiras	DAN	Disc. Variadas Vários Depts.
Introdução à Sociologia	SOL	Métodos e Téc. em Antropologia Social	DAN	Estudos Afro -brasileiros	DAN	---
Introdução à Antropologia	DAN	Teoria Antropológica2	DAN	Antropologia Econômica	DAN	---
História Social e Política Geral	HIS	Seminário de Pesquisa Antropológica	DAN	Antropologia do Gênero	DAN	---
História Social e Política do Brasil	HIS	Excursão Didática de Pesquisa	DAN	Antropologia Política	DAN	---
Prática Desportiva 1	EDF	Dissertação	DAN	Organização Social e Parentesco	DAN	---
História Econômica Geral	ECO	---	---	Sociedades Indígenas	DAN	---
Formação Econômica do Brasil	ECO	---	---	Sociedades Camponesas	DAN	---
Introd. à Metodologia das Ciências Sociais	SOL	---	---	Sociedades Complexas	DAN	---
Estatística Aplicada	EST	---	---	Antropologia da Arte	DAN	---
Teoria Sociológica 1	SOL	---	---	Antropologia da Religião	DAN	---
Teoria Antropológica 1	DAN	---	---	Identidade e Relações. Interétnicas	DAN	---
Teoria Política Moderna	POL	---	---	Indivíduo, Cultura e Sociedade	DAN	---
Introdução à Ciência Política	POL	---	---	Cultura e Meio Ambiente	DAN	---
Prática Desportiva 2	EDF	---	---	Pensamento Antropológico Brasileiro	DAN	---
Geografia Humana e Econômica	GEA	---	---	Antropologia Urbana	DAN	---
Estudo de Problemas Brasileiros	---	---	---	Desenvolvimento e Educação	SOL	---
---	---	---	---	Sociologia Rural	SOL	---
---	---	---	---	Sociologia Urbana	SOL	---
---	---	---	---	Sociologia do Trabalho	SOL	---
---	---	---	---	Sociologia da Cultura	SOL	---
---	---	---	---	Pensamento Social Latino-Americano	SOL	---
---	---	---	---	Sociologia da Ciência	SOL	---
---	---	---	---	Sociol. da Comunicação	SOL	---
---	---	---	---	Sociologia Política	SOL	---
---	---	---	---	Sociologia da Ideologia	SOL	---
Total de Disc.=18 Total de Créditos = 64	---	Total de Disc. = 6 Total de Créd. = 48	---	Total de Disciplinas = 4 Total de Créditos = 16	---	Total de Créditos = 38

Essa grade curricular tem algumas características que merecem ser destacadas. Em primeiro lugar, há um maior número de créditos relativos à parte comum do curso em comparação com a parte específica (64 créditos na parte comum versus 48 na parte específica), o que sugere a inclinação por uma formação geral que evita riscos de uma especialização precoce. Se essa característica se mantiver no novo currículo, os conteúdos próprios da antropologia poderão ser veiculados sobre um conhecimento consolidado do núcleo das humanidades. No entanto, esse aspecto positivo do atual currículo da habilitação em Antropologia é enfraquecido por uma grade curricular excessivamente rígida, que oferece muito pouco espaço para os estudantes adequarem seus interesses pessoais à estrutura curricular. Dos 170 créditos necessários para se formar, 78% são em disciplinas obrigatórias (contando as obrigatórias seletivas que dão alguma margem à escolha e aos interesses individuais). Isso cria situações bizarras como, por exemplo, a do estudante que, na falta de uma oferta de disciplinas antropológicas que atenda plenamente seus interesses pessoais, acaba por fazer as disciplinas obrigatórias seletivas ofertadas pela Sociologia. Com isso, ele termina a habilitação em Antropologia com pouca exposição à variedade temática tratada no campo disciplinar. Terceiro, a grade curricular revela uma habilitação com uma enorme vocação multidisciplinar. As disciplinas obrigatórias do currículo são ofertadas por 9 departamentos diferentes, oferecendo ao estudante uma formação abrangente. A tabela que se segue mostra a distribuição das disciplinas obrigatórias pelos vários departamentos da Universidade.

TABELA 2
Distribuição das disciplinas pelos Departamentos

Departamentos	Número de disciplinas
Antropologia	11
Sociologia	3
Economia	3
História	2
Ciência Política	2
Educação física	2
Geografia	1
Filosofia	1
Estatística	1

Esta distribuição conduz a uma conclusão parcial digna de nota. Tal como estão organizadas, as habilitações do bacharelado em Ciências Sociais são plenamente autônomas; a habilitação em Antropologia é tão próxima da habilitação em Sociologia como de outros cursos das humanidades, como História, Ciência Política, Relações Internacionais, Serviço Social e Geografia. Um aluno que faz a opção pela habilitação em Antropologia só tem de cursar obrigatoriamente três disciplinas oferecidas pelo Departamento de Sociologia, o mesmo número das disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Departamento de Economia e apenas uma a menos do que as oferecidas pela História, e Ciência Política.

Apesar de uma clara autonomia e de uma rica interface com outras áreas do saber, o currículo atual tem alguns problemas que geram frustrações no corpo discente, insatisfações entre os professores, e contribuem objetivamente para elevar o tempo para a conclusão do curso e diminuir a qualidade da formação oferecida. De modo geral, esses problemas estão relacionados com as chamadas “disciplinas de serviço”, isto é, o conjunto de disciplinas que os departamentos oferecem para outros cursos, mas não para os seus alunos⁶. Este

⁶ Em alguns casos essas disciplinas também são obrigatórias para os alunos dos departamentos que as ofertam. É o caso, por exemplo, de Introdução à Economia, Formação Econômica do Brasil e História Econômica Geral. Porém, nesses casos é comum que os alunos de Economia as cursem numa turma exclusiva, com um conteúdo programático diferente.

é o caso das seguintes disciplinas obrigatórias da habilitação em Antropologia: História Social e Política do Brasil (HSPB), História Social e Política Geral (HSPG) e Geografia Humana e Econômica (GHE), Estatística Aplicada, Introdução à Economia, Formação Econômica do Brasil (FEB) e História Econômica Geral (HEG).

Numa série de reuniões que eu e alguns colegas fizemos com um grupo de estudantes da habilitação em antropologia anos atrás, quando pensávamos em proceder a uma reforma curricular, tornou-se clara a insatisfação recorrente de uma parcela dos estudantes com relação ao conteúdo e ao modo como essas “disciplinas de serviço” são dadas. Paralelamente, somado à insatisfação subjetiva, pude observar, como coordenador do curso responsável pelo acompanhamento do processo de matrícula dos alunos, que freqüentemente eles postergavam o quanto podiam a matrícula nestas disciplinas. Com isto, saíam do fluxo previsto (a ordem ideal de realização das disciplinas numa universidade que organiza seus cursos de modo não serial) e tinham, assim, grandes dificuldades em conseguir vagas nessas matérias. Além disto, foi fácil constatar que havia uma maior freqüência de trancamentos, abandonos e reprovações nessas cadeiras relativamente às disciplinas obrigatórias ofertadas pelo Departamento de Antropologia. Dentre as “disciplinas de serviço”, o caso da matéria Estatística Aplicada se revelou especial. Essa disciplina tem representado um dos maiores fatores de elevação no tempo médio de conclusão de curso, por causa da elevada freqüência com que os alunos de antropologia trancam, abandonam ou não têm o rendimento acadêmico necessário para obter a aprovação. O exame dos trabalhos de fim de cursos dos nossos alunos mostra claramente que o método antropológico de coleta de evidência enfatiza muito pouco os aspectos quantitativos dos dados e seu tratamento estatístico, tornando pouco compreensível a obrigatoriedade desta disciplina. Retirar a sua obrigatoriedade não implica uma desvalorização dos métodos quantitativos na pesquisa antropológica, mas simplesmente indica que o uso das ferramentas estatísticas não é de uso geral na disciplina. O último grupo de problemas com as disciplinas ofertadas por

outras unidades se prende com as matérias obrigatórias oferecidas pelo Departamento de Sociologia. A partir de nossas entrevistas com os estudantes, percebeu-se uma insatisfação velada com o fato de nossos alunos serem obrigados a fazer apenas a cadeira Teoria Sociológica 1, enquanto os alunos da habilitação em Sociologia devem fazer dois cursos de teoria (Teoria Sociológica Clássica e Teoria Sociológica Marxista). Como os fundamentos teóricos comuns entre a Antropologia e a Sociologia são abordados nessas duas disciplinas, parece-me ser mais adequado que o conteúdo da teoria sociológica clássica seja desdobrado em duas cadeiras, de modo que os estudantes sejam expostos aos pais fundadores de nosso saber com maior detalhamento e profundidade, como acontece com os alunos da habilitação em Sociologia.

As nossas entrevistas com os estudantes e a prática docente cotidiana apontaram também um problema com a cadeira Teoria Antropológica 1 (TA1), disciplina que é pré-requisito para todas as cadeiras classificadas como obrigatórias seletivas. Vários colegas chamaram a atenção para o fato de que muitos dos alunos matriculados em TA1 ainda não estavam intelectualmente maduros para fazer um bom curso de teoria. Notavam que há um descompasso entre os conteúdos abordados nas disciplinas Introdução à Antropologia e Teoria Antropológica 1. Quando se matriculam nessa disciplina, os alunos conhecem de nosso campo disciplinar apenas o conteúdo genérico tratado na cadeira Introdução à Antropologia, e isso não tem dado a eles o conhecimento de fundo necessário para absorver plenamente os assuntos tratados no primeiro curso de teoria antropológica. A sugestão de uma grande parte dos colegas com quem tratei do assunto foi no sentido de recuperar uma disciplina do currículo antigo (que prevaleceu até à reforma curricular de 1988) chamada Antropologia Cultural, na qual se abordava num nível intermediário de profundidade as teorias da cultura. Assim, criar-se-ia uma cadeira intermediária entre a disciplina de introdução ao nosso campo de estudo e a cadeira de teoria propriamente dita.

Proposta para o novo Currículo do curso de Antropologia

Com base numa prolongada discussão com os estudantes da habitação em antropologia e com os colegas docentes, e também com base na reflexão sobre a vivência cotidiana nas salas de aula, nas atividades de orientação e no acompanhamento dos estudantes em seus dilemas e dificuldades, a comissão composta por mim, Carla Costa Teixeira e Martim Alberto Ibáñez-Novion Ibáñez apresentou a proposta de criação do curso de graduação em Antropologia, cujo currículo pretende resolver alguns dos gargalos do currículo atual discutidos acima. Alguns princípios gerais presidem à criação do novo curso e, portanto, do novo currículo. Em primeiro lugar, acreditamos que a grade curricular deve ser enxuta, flexível e realista. Nesse sentido, o número de créditos para a conclusão do curso diminuirá de 170 para 152. Também será reduzido o peso proporcional das disciplinas obrigatórias. Dos 78% do currículo atual, o percentual de disciplinas obrigatórias cai para 68% na proposta apresentada. A diminuição do total de créditos foi alcançada sem prejuízo da qualidade da formação e do tempo de conclusão do curso, graças a um melhor balanceamento dos créditos de várias disciplinas do atual currículo, notadamente os das disciplinas tutoriais que conduzem ao trabalho de conclusão de curso: Seminário de Pesquisa Antropológica (SPA), Excursão Didática de Pesquisa (EDP) e Dissertação. A diminuição do percentual de disciplinas obrigatórias confere uma flexibilidade inusitada ao novo currículo, abrindo um espaço para que os estudantes tragam os seus interesses pessoais na condução de seu curso.

Em segundo lugar, o novo currículo pretende preservar e aprimorar as interfaces já existentes com outras áreas do saber, e ao mesmo tempo assegurar um acesso mais aprofundado à antropologia através da oferta de um conjunto mais harmônico e sistemático de cadeiras que representam bem a variedade temática da antropologia contemporânea. O currículo do novo curso mantém o espírito de diálogo interdisciplinar que já caracteriza o currículo da habilitação em Antropologia, aprimorando muitas das interfaces já existentes e criando outras.

As tabelas abaixo apresentam de modo esquemático as disciplinas oferecidas pelo Departamento de Antropologia que comporão a grade curricular do novo curso.

TABELA 3
Núcleo de disciplinas do curso de Antropologia

Tipo de disciplina	Existentes	Novas
Generais	- Teoria Antropológica 1 - Teoria Antropológica 2	- Introdução à Antropologia (nova ementa) - Antropologia Cultural ⁷
Temáticas	- Antropologia Econômica - Antropologia Política - Organização Social e Parentesco - Antropologia da Arte - Antropologia da Religião - Antropologia Urbana - Cultura e Meio Ambiente - Indivíduo, Cultura e Sociedade - Antropologia do Gênero - Sociedades Indígenas - Sociedades Camponesas - Sociedades Complexas - Tradições Culturais Brasileiras - Estudos Afro -Brasileiros - Pensamento Antropológico Brasileiro	- Antropologia da Ciência e Tecnologia - Antropologia Visual e da Imagem - Língua, Cultura e Sociedade - Etnicidade - Antropologia do Direito
Etnográficas		- Estudos Etnográficos I (Brasil) - Estudos Etnográficos II (Américas) - Estudos Etnográficos III (Conteúdo variável)
Tópicos	- Tópicos Especiais em Antropologia 1 a 6 (pré-requisito TA1) - Tópicos Especiais em Antropologia 7 a 12 (pré-requisito TA2)	
Pesquisa ⁸	- Seminário de Pesquisa Antropológica - Excursão Didática de Pesquisa - Dissertação	

⁷ O conteúdo atual da disciplina Introdução à Antropologia será dividido e expandido em duas disciplinas, cabendo à IA apresentar o campo da Antropologia Geral, com ênfase nos domínios da evolução humana e da arqueologia, e a Antropologia Cultural explorar o conceito de cultura, o método e a diversidade temática da Antropologia Social/Cultural.

⁸ O número atual de créditos destas disciplinas será reduzido da seguinte forma: SPA 4 créditos; EDP 6; Dissertação 6.

TABELA 4
Disciplinas Obrigatórias ofertadas por outros Departamentos

Departamento	Existentes	Novas
Sociologia	- Introdução à Sociologia	- Teoria Sociológica Clássica 1 - Teoria Sociológica Clássica 2 ⁹
História		- Cadeira com duas disciplinas
Economia	- Introdução à Economia - Formação Econômica do Brasil	
Ciência Política	- Introdução à Ciência Política	- Cadeira com uma disciplina
Linguística		- Introdução à Linguística

Comento a seguir as inovações trazidas pelo novo currículo, que se referem às disciplinas obrigatórias ofertadas por outros departamentos. Com referência à interface com a Economia, propomos mantê-la através da obrigatoriedade das disciplinas Introdução à Economia e Formação Econômica do Brasil. A disciplina História Econômica Geral, obrigatória no currículo atual, passa a ser uma disciplina optativa. Propomos a extinção da obrigatoriedade das interfaces com a Estatística e com a Geografia, que atualmente se dá através das disciplinas Estatística Aplicada e Geografia Humana e Econômica. A experiência acumulada no passado indica que tal obrigatoriedade agrega muito pouco à qualidade da formação do antropólogo, e pesa negativamente no tempo médio de conclusão de curso e na capacidade dos alunos de se manter no fluxo previsto. Entretanto, essas disciplinas não desaparecem plenamente da grade curricular do novo curso, passando a fazer parte do rol das disciplinas optativas. A interface com a Sociologia é grandemente aprimorada. O novo currículo mantém a obrigatoriedade da disciplina Introdução à Sociologia, mantendo também a obrigatoriedade das disciplinas de teoria. Seguindo a proposta do novo currículo para o curso de Sociologia, também a ser criado no bojo desse processo de autonomização disciplinar, é proposta a inclusão de duas cadeiras obrigatórias de teoria sociológica sob o abrigo das cadeiras Teorias Clássicas 1 e 2. Propõe-se ainda a retirada da

⁹ Estas disciplinas substituem a obrigatoriedade de Teoria Sociológica 1 do atual currículo.

obrigatoriedade da disciplina Introdução ao Método das Ciências Sociais, que passaria a ser optativa. Optativas também seriam as disciplinas ofertadas pelo Departamento de Sociologia que no currículo atual pertencem à classe das disciplinas obrigatórias seletivas da habilitação em Antropologia e as disciplinas sobre o uso da informática na pesquisa em Ciências Sociais. O novo currículo propõe também uma interface com a Linguística, através da obrigatoriedade da disciplina Introdução à Linguística. Trata-se aqui de um diálogo fundamental para a formação de todo antropólogo, tendo em vista a proximidade histórica entre os dois campos disciplinares e que não é contemplada no currículo atualmente em vigor.

A maior mudança do novo currículo tem a ver com as interfaces com a História, a Ciência Política e a Filosofia. A idéia a presidir a manutenção do diálogo com essas áreas é a de que o aluno deve escolher os temas específicos a estudar nestas áreas segundo o seu interesse. Assim, a proposta é que a obrigatoriedade deve focar o diálogo interdisciplinar e não cadeiras específicas. A solução encontrada para o aprimoramento desse diálogo foi no sentido de se criar módulos ou cadeias de seletividade.

Com referência à interface com a Ciência Política, propomos a manutenção da obrigatoriedade da disciplina Introdução à Ciência Política e uma disciplina pertencente à seguinte cadeia: Teoria Política Moderna, Teoria Política Clássica e Teoria Política Contemporânea. O estudante escolheria, então, segundo os interesses que for desenvolvendo na antropologia, qual dessas três cadeias deveria cursar.

Com relação à Filosofia propõe-se a atual obrigatoriedade da cadeira Introdução à Filosofia seja substituída pela obrigatoriedade de uma disciplina pertencente à seguinte cadeia: Introdução à Filosofia, Lógica 1, Teoria do Conhecimento, Filosofia da Religião, Antropologia Filosófica, Filosofia da Linguagem, Ética e Estética. Nesse caso, deverá ser negociado com o Departamento de Filosofia a criação de pré-requisitos alternativos para o que aluno de antropologia se possa matricular em algumas dessas disciplinas sem ter o pré-requisito exigido para muitas delas, que é Introdução à

Filosofia. A criação de pré-requisitos alternativos é uma prática comum na Universidade de Brasília e contribui enormemente para a flexibilidade dos currículos.

No que respeita à História, a proposta é a da obrigatoriedade de duas disciplinas da seguinte cadeia: Introdução ao Estudo da História, História Antiga 1, História Antiga 2, História Medieval 1, História Medieval 2, História Moderna 1, História Moderna 2, História do Brasil 1, História do Brasil 2, História da América 1, História da América 2, Teoria da História, História da África 1, História da África 2, História da África Pré-Colonial e História da Amazônia.

A idéia de módulos ou cadeias de seletividade também se aplica às disciplinas ofertadas pelo Departamento de Antropologia. A obrigatoriedade atual de se cursar um mínimo de quatro disciplinas obrigatórias seletivas foi substituída pela criação de três módulos ou cadeias. Do primeiro, chamado de módulo temático, o estudante deverá cursar quatro cadeiras. Do módulo de disciplinas temáticas, de conteúdo variável, o estudante deve fazer pelo menos duas disciplinas. Além disso, deve cursar pelo menos uma cadeira do módulo etnográfico. Essas alterações com relação ao currículo atual visam unicamente apresentar de modo mais ampliado o leque das problemáticas tratadas pela antropologia aos nossos alunos sem levá-los, de modo algum, a uma especialização precoce. Pelo contrário, trata-se de lhe oferecer os meios para que, no futuro, façam suas opções de especialidade com mais fundamento.

Ainda com relação às disciplinas ofertadas pelo Departamento de Antropologia, o novo currículo traz outras inovações. Primeiramente, é importante ressaltar divisão e a expansão dos conteúdos programáticos da atual cadeira de Introdução à Antropologia em duas novas cadeiras: Introdução à Antropologia, com uma nova ementa, e Antropologia Cultural. Essa divisão visa minorar duas ordens de problemas. O primeiro tem a ver com uma apresentação que atualmente é muito geral do campo da Antropologia. Tal como é ministrada presentemente, a disciplina não explora com o devido detalhamento as questões ligadas ao processo evolutivo, à ocupação humana do planeta e à reconstrução de sistemas sociais

já não mais existentes. Esses conteúdos passariam a ser cobertos com maior detalhamento no novo curso de Introdução, ficando os conteúdos próprios da Antropologia Social/Cultural para uma segunda cadeira, chamada de Antropologia Cultural (AC). O segundo problema se liga ao fato já apontado de os alunos ingressarem no curso de Teoria Antropológica cedo demais, sem uma discussão mais aprofundada dos conceitos de cultura e sociedade e do método etnográfico próprio da Antropologia Social. No currículo do novo curso esses conteúdos seriam objetos de reflexão inicial na disciplina Antropologia Cultural. Foi proposto ainda o fim da obrigatoriedade da cadeira Métodos e Técnicas em Antropologia Social. O argumento que fundamentava essa proposição é o de que as técnicas de coleta e processamento de dados em antropologia são orientadas pelos problemas investigados, de modo que não faz muito sentido uma disciplina voltada para esse tema desligada dos problemas específicos da investigação. O lugar ideal para o ensino das técnicas de coleta de dados seria as disciplinas tutoriais em que o estudante elabora um projeto de pesquisa e realiza a investigação sob a supervisão de um orientador¹⁰.

Um currículo não se faz apenas com disciplinas obrigatórias. Por isso, destaco aqui a introdução de algumas atividades extra-classe no rol das disciplinas obrigatórias. O currículo do novo curso propõe que se atribua créditos à participação dos estudantes nas atividades de extensão do DAN, como os seus Seminários regulares, e em eventos científicos da área, como os encontros anuais da ANPOCS, a Reunião Brasileira da ABA assim como suas reuniões regionais. Acredito que é através deste tipo de participação que se aprende muitas regras de atuação próprias do campo. Além disso, propõe-se o envolvimento dos estudantes em atividades de pesquisa orientada, como os projetos PBIC, desde que não seja o projeto de conclusão de curso, que é entendido como uma disciplina tutorial que conta 8 créditos. Seriam atribuídos até 4 créditos para cada um desses dois tipos de atividade extra-

¹⁰ Esta proposta foi muito debatida no colegiado do Departamento de Antropologia e, na impossibilidade de se alcançar um consenso, decidiu-se pela manutenção dessa disciplina no currículo do novo curso.

classe.

Finalmente, é importante atualizar a lista de disciplinas que, pela proximidade com áreas de interesse típicas da antropologia ou por representar a emergência de novas áreas de diálogo interdisciplinar, deveriam fazer parte do rol das disciplinas optativas. Entre outras, vale destacar:

- 1) Ciências do Ambiente
- 2) Introdução à Fotografia
- 3) Oficina de Texto 1
- 4) Estética da Comunicação
- 5) Comunicação e Música
- 6) Linguagem Cinematográfica e Audiovisual
- 7) Fundamentos de Genética e Evolução
- 8) Introdução à Semântica
- 9) Fonética e Fonologia
- 10) Introdução à Teoria da Literatura
- 11) Crítica Literária
- 12) Introdução à Análise do Discurso
- 13) Psicologia do Gênero
- 14) Percepção
- 15) Processos cognitivos

As tabelas 5 e 6 comparam os fluxogramas do currículo atual e o do currículo proposto para o novo curso de graduação em Antropologia.

QUEBRANDO (AINDA QUE LENTAMENTE) A INÉRCIA:
 UMA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

FLUXOGRAMA ATUAL DA HABILITAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

IA 04		TA 1 04	MTAS 06	TA 2 04	SPA 06	EDP 16	DISS 20
IS 04	IMCS 04	TS 1 06	IF 04	OB SEL DAN/SOL 04	OB SEL DAN/SOL 04	OB SEL DAN/SOL 04	OPT 04
IE 04	FEB 04 HEG 04	EA 06	GHE 04	OB SEL DAN/SOL 04	OPT 04	OPT 04	OPT 04
HSPG 04	HSPB 04	TPM 04	OPT 04	OPT 04	OPT 04	OPT 04	
ICP 04							

PROPOSTA DE FLUXOGRAMA DO CURSO DE ANTROPOLOGIA

IA 04	AC 04	TA 1 04	TA 2 04	TOP 2 04	SPA 04	EDP 06	DISS 06
IS 04	TEORIA CL 1 04	TEORIA CL 2 04	TEM1 04	TEM2 04	TEM3 04	TEM4 04	OPT 04
IE 04	FEB 04	FIL MODULO 04	TOP 1 04	ETNOG 04	OPT 04	OPT 04	OPT 04
ICP 04	IL 04	HIS 1 MODULO 04	HIS 2 MODULO 04	OPT 04	OPT 04	OPT 04	OPT 04
		POL MODULO 04	OPT 04	OPT 04	OPT 04	OPT 04	

Conclusão

Uma mudança curricular como a que foi proposta deve ser feita juntamente com a criação do curso específico de Antropologia, com uma entrada separada no vestibular. Somente com a criação de um curso próprio o esforço já iniciado com a reforma do currículo de 1988 e agora aprofundado com a

reforma proposta ganhará plena expressão. Um currículo como o atual, cuja organização revela uma clara autonomia disciplinar mas que não adquire expressão em um curso próprio (com autonomia e prerrogativas para competir por recursos para desenvolver atividades extracurriculares e com todas as instâncias administrativas próprias de um curso), gera em seus alunos e professores frustração e um forte sentimento de contradição. Em outras palavras, acredito que juntamente com a reforma curricular proposta é chegada a hora de formalizar o que a habilitação em Antropologia do Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade de Brasília já é na prática: um curso autônomo. Acredito fortemente que a criação de uma graduação específica certamente aumentará a demanda pelo novo curso e conseqüentemente elevará a qualidade dos nossos alunos. Isto foi o que aconteceu no passado, com a criação do curso de Ciência Política na UnB. Quando era parte do curso de Ciências Sociais, a habilitação em Ciência Política atraía um número reduzidíssimo de alunos, que em nada se diferenciava do grupo maior. Com a criação de um curso próprio e com a consolidação da identidade profissional/disciplinar, o vestibular para o curso de Ciência Política da UnB é bem mais concorrido do que o de Ciências Sociais.

Para concluir, creio que a consolidação plena da identidade profissional e disciplinar passa pela criação de um curso de graduação próprio, porque a tradição brasileira atribui à graduação uma importante função ritual de separação de campos de atuação e de criação de sentimentos de identificação profissional. E ao contribuir para a consolidação da identidade profissional do antropólogo, a criação de uma graduação própria atenderá ainda às novas demandas do mercado por um profissional com um perfil específico, demandas que se têm revelado na crescente procura por consultoria antropológica, por laudos e perícias antropológicas, por relatórios de impacto feitas por organizações não-governamentais, agências do Estado e por organismos multilaterais.

REFERÊNCIAS

TRAJANO FILHO, Wilson e RIBEIRO, G. Lins (orgs.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E TRAJETOS/FE-UNICAMP

Neusa Maria Mendes de Gusmão
Faculdade de Educação UNICAMP

Em outro artigo¹, apontei para o desafio representado pelo encontro entre áreas diversas do conhecimento, e mesmo entre campos cuja natureza se afasta em termos de teoria e prática, como parece ser o caso da Antropologia e da Pedagogia. Afirmei então que

Antropologia e educação parecem constituir hoje, um campo de confrontação em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação a condição de prática. Dentro dessa divergência primordial, os profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muito desconhecimento. Se há muitas coisas que nos separam – antropólogos e educadores –, há muitas que nos unem (GUSMÃO, 1997: 9).

Assim, retomo o debate, preocupada em “buscar conhecer os caminhos trilhados pela antropologia para dimensionar os caminhos em constituição e frente a diferentes campos” (id., *ibid.*), em particular na educação e na experiência singular da Faculdade de Educação da UNICAMP, entre os anos de 1995 e 2005.

A alteridade das relações humanas, tema central da ciência

¹ GUSMÃO, Neusa Maria Mendes, “Antropologia e Educação: origens de um diálogo”. In: GUSMÃO, Neusa Ma. Mendes (org.). **Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa**, Cadernos CEDES, ano XVII, nº. 43, dezembro/97 (pp.8-25).

antropológica, torna-se foco de relacionamento difícil quando se trata de reconhecer a existência da diversidade humana para pensá-la no interior das práticas educacionais. Por mais que se reconheça tal diversidade, esta se confronta com os limites de uma natureza homogeneizante inscrita na educação e parte de sua história e, ainda, base da instituição mais representativa desse universo: a escola, do nível fundamental ao universitário.

No entanto, não se pode ignorar que “o conhecimento e o ensino serão decisivos para as pessoas e os grupos no mundo de amanhã”, como diz Michel Serres (1999, p. 11), ainda que, segundo ele, nem sempre sejam “as instituições [as] garantidoras de um conhecimento libertador”. Para Serres, a defesa de uma necessidade de relativizar é fundamental, posto que a “luta de todos contra todos no conhecimento favorece a luta e não o conhecimento” (p.11). O caminho para isso é o de efetivamente dimensionar o papel da cultura no jogo entre a comunicação, a educação e o desenvolvimento cultural de indivíduos, grupos e subgrupos no interior da sociedade, compreendendo todas as possibilidades de realidades verdadeiramente democráticas. Compartilhando desse pensamento, pretendo neste artigo demonstrar que: 1) as relações entre Antropologia e Educação não são recentes; 2) que a interlocução da Antropologia no campo da docência em Educação e nos cursos de Pedagogia desafia o conhecimento e a própria prática antropológica.

Antropologia e Educação: um pouco de história

Desde o século XIX a questão das diferenças, ao desafiar a Antropologia como ciência, desafiava também as práticas pedagógicas de caráter institucional e homogeneizante das chamadas sociedades civilizadas ou desenvolvidas. As contribuições da Antropologia em projetos educacionais a partir da reflexão, do debate e da intervenção com base em contextos culturais de aprendizagem são, ainda hoje, pouco conhecidas e colocam como necessário o resgate do passado para, fazendo-lhe a crítica, redimensionar as propostas educacionais do presente, superando limites e fazendo avançar o debate.

As possibilidades de uma ciência aplicada e interdisciplinar voltada para processos mais universalizantes e democráticos exigem a compreensão dos trânsitos entre cultura, educação e diversidade étnica e cultural. Com isso, demarcam-se os trajetos teóricos e define-se a produção do conhecimento como prática e como ação interventora de natureza social e política: nomeadamente, Antropologia e Pedagogia. Desse diálogo, conclui-se que a Antropologia, como diz Souta (1997: 103), é a mais-valia na educação, já que trata dos fatos da realidade humana. Como tal, os processos educativos, a escola e as políticas educativas não podem se fazer indiferentes às diferenças do social e ao saber antropológico que as descortina e explica, sob pena de se perderem em práticas autoritárias, que refletem tão somente os segmentos dominantes, negando a cidadania aos sujeitos sociais, alvo e objeto de suas práticas.

O encontro/desencontro entre Antropologia e Educação tem sido parte de um processo que ora se intensifica – como agora, no final de século XX, início do século XXI – ora se distância, em razão dos preconceitos ou avaliações reducionistas presentes na trajetória da ciência antropológica. Indeléveis são ainda hoje as marcas de uma Antropologia Aplicada², comprometida ideologicamente por meio de uma prática científica atrelada a governos nacionais de espúrios interesses sobre povos e nações em constituição. Em particular, nesse momento, destaca-se o estreitamento de laços, na medida em que a antropologia, como ciência, fornece os elementos de ação aos grupos dominantes, instrumentalizando a prática pedagógica voltada para projetos de intervenção sobre o “outro” e seu mundo, em nome do “progresso” e do “desenvolvimento”

² Roger Bastide afirma que “a Antropologia Aplicada é dominada pelo desejo de assimilação das minorias à maioria que mantém em suas mãos as chaves do poder e a direção da estratégia” (BASTIDE, Roger, **Antropologia Aplicada**, Coleção Estudos, nº 60. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 22). Sob a égide de uma Antropologia Aplicada, a Antropologia da Educação comprometia-se com uma educação planejada em que o papel da escola, centrado na socialização, deveria garantir o equilíbrio funcional da sociedade, sem nunca provocar transformações sociais profundas. Ver: FONSECA, Claudia, **Educação sem terra**. Um estudo de antropologia aplicada a um projeto de educação popular por um grupo de trabalhadores sem terra no interior de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado – UFRGS (Antropologia). Porto Alegre, abril de 1983 (pp. 15).

desses povos.

A Antropologia e a Pedagogia não se colocavam, então, qualquer tipo de questionamento sobre a natureza do que fosse progresso e desenvolvimento, tanto para as nações dominantes como para os povos dominados. A ciência cumpria a sua função “técnica”, omitindo-se das responsabilidades, e a pedagogia encarava as suas práticas educativas como necessárias e únicas em nome de um humanismo “salvacionista” do “outro”. Desse momento de “más lembranças” querem livrar-se os antropólogos de hoje, fugindo à pecha de serem vistos como tradicionais e reacionários. Por outro lado, a pedagogia vem se “encantando” cada vez mais com as possibilidades postas pelo uso do instrumental antropológico nas chamadas pesquisas educacionais de cunho etnográfico. Apropria-se do instrumental tão-somente em termos de suas técnicas – com certo “deslumbre” pela observação participante transformada em participação observante³ –sem ter a compreensão dos pressupostos teóricos que na Antropologia informam e constituem as técnicas de investigação próprias desse campo.

Diante dos reducionismos de graves conseqüências para a produção do conhecimento por parte dos pesquisadores em educação, já bem discutidos por Valente⁴, reagem os antropólogos numa equivocada postura de “jogar a criança junto com a água do banho”. Ou seja, ao se negarem a discutir

³ Na visão de Durham, a partir dos anos de 1970, e da emergência dos movimentos sociais, deu-se uma intensa valorização dos métodos qualitativos de investigação com ênfase na observação participante, no estudo de micro realidades e na discussão da relação pesquisador-pesquisado. No processo, ocorreu uma politização crescente das realidades empíricas consideradas e, concomitantemente, uma despolitização dos conceitos de análise em prol de uma prática militante. É assim, diz a autora, que a observação participante se transforma em participação observante, na medida em que privilegia a participação em detrimento da observação e omite-se o pesquisador de uma reflexão epistemológica sobre sua prática, assumindo um pragmatismo acentuado no campo da pesquisa. Cf. DURHAM, Eunice, “A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas” (in: CARDOSO, Ruth, *A aventura antropológica - teoria e pesquisa*, 2ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988 – pp. 17 a 37).

⁴ Valente chama a atenção para um debate entre os limites das teorias e das práticas científicas no campo educacional adepto do “método antropológico” que exigiria o repensar das questões de cunho conceitual e mesmo matricial da Antropologia, implicando um movimento de socialização e discussão de certa bibliografia (os clássicos) entre educadores-pesquisadores que não tenham sido a ela apresentados. Cf. VALENTE, Ana Lúcia F., “Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional” (*Pro-Posições*, vol. 7, nº 2 [20], Campinas: FE/Unicamp. jul. 1996 – pp. 54-64).

os usos da Antropologia no campo educacional, resvala-se para a “luta pela luta” sem favorecer o conhecimento, como aponta a fala já citada de M. Serres.

Os antropólogos enfatizam o exacerbado relativismo descritivo e empiricista dos profissionais da educação, e reagem desfavoravelmente a esse uso espúrio do instrumental antropológico. Na maioria das vezes, tal reação provoca nos educadores um fechamento, acusando os antropólogos de defenderem uma “reserva de mercado” no seu próprio campo. É exatamente aqui que está um dos pontos necessários e carentes de reflexão para que não se fechem as portas ao diálogo entre disciplinas de ambições diferentes, já que

[...] entre Antropologia e Educação, a questão parece ser a mesma: a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso. Nessa ‘encruzilhada’, os não antropólogos buscam ‘um olhar antropológico’ pelo qual irão se guiar nos mistérios da pesquisa de campo. Por sua vez, a Antropologia e os antropólogos se vêem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade chamada educação, seja por não conhecerem ou, ainda, por deslegitimarem um certo percurso do passado da antropologia. (...). Aqui parece residir a importância do passado para o nosso presente, pois somente neste percurso parece ser possível vencer uma certa instrumentalização da Antropologia pela Educação, propiciadora de muitos equívocos, e onde, certamente, se terá como ganho a superação de estigmas e preconceitos que grassam de ambos os lados dessa fronteira ou desse divisor de águas – a Antropologia como ciência, a Pedagogia como prática (GUSMÃO, 1997: 8-9).

Disso resulta como necessário que se recupere a relação entre os dois campos no passado, evidenciando os problemas decorrentes de visões equivocadas e fornecendo subsídios para que, no trânsito interdisciplinar do presente, seja possível incorporar as críticas já feitas pela Antropologia, sem “jogar a

criança com a água do banho”. Recuperar criticamente o papel de certa corrente funcionalista na Educação, do culturalismo, e apontar os seus avanços e limites no interior da trajetória da Antropologia como ciência, poderá conduzir as pesquisas em Educação a rever o uso indiscriminado das técnicas para dimensioná-las em novos termos. Com isso, estariam esses pesquisadores de posse de um conhecimento mais crítico e pertinente e, como diz Serres, capazes agora de avançar, não no sentido “de um jogo de resultado nulo”, mas que “suscitaria a multiplicação de seu valor” (1999: 11). No caso, do conhecimento antropológico.

A razão disso é, portanto, muito simples e implica a necessidade de se adentrar o pensamento antropológico em suas bases epistemológicas como ciência e como ciência aplicada. Recuperar os seus alinhamentos teóricos, os seus avanços e limites, para então desconstruir a idéia de que o diálogo com a Educação é uma “novidade” dos anos 1970, como um momento crucial da História da Ciência Antropológica (GUSMÃO, 1997: 9). Nesse sentido, explicitar o modo específico de fazer dessa ciência, através, principalmente, de seus clássicos e dos mecanismos de que dispõe para construir o conhecimento, tais como seus métodos e seus conceitos, talvez possa garantir a não reificação metodológica. É assim que, por exemplo, discutir o culturalismo americano, representado por Franz Boas e as gerações formadas por ele, pode ser suficientemente justificado e, mais ainda, permite mostrar que

[...] importa chamar a atenção para uma certa distorção de visão de que somos todos acometidos e que nos leva a considerar *a priori* e/ou críticas insuficientes, deixando de entender a constituição da ciência de que somos herdeiros. Ser herdeiros não nos torna culturalistas, acrílicos ou conservadores, mas exige que reconheçamos que o conhecimento como ciência não nasce e morre dentro de um tempo determinado, senão que se alimenta do que existe antes dele e fornece alimento ao que lhe sucede, sem deixar nunca de existir como referência. Defendo, ainda, a importância desse

resgate, se quisermos cobrar alguma coerência no fazer de outros campos, quando se utilizam do referencial da antropologia na abordagem de temas singulares, particularmente na educação. Esta é a razão pela qual esta reflexão, ainda iniciante, parte da negação de um tempo mágico – a década de 70 – como referência para as pesquisas educacionais de tipo etnográfico e também as pesquisas no campo das ciências humanas, ditas pós-modernas, que, negando todo o passado, se tornam reificadoras de muitos limites (GUSMÃO, 1997: 10).

Tal reflexão chama a atenção para as barreiras divisórias entre Antropologia e Educação, para que sejam superadas de modo a permitir o trânsito entre ambas. Com isso, seria possível pensar uma ciência múltipla e mais crítica, ainda que seja uma incógnita saber os caminhos e as dificuldades da questão mestra da Antropologia – a alteridade – como ambição de disciplinas diferentes. O fato põe por terra a divisão clássica, diz Darnton (1996: 9), referindo-se ao mesmo problema no tocante às relações entre Antropologia e História. Talvez por isso valha a pena, como antropóloga, expor meus pensamentos e tentar “evitar a guerra em nome do saber”.

Para tanto, é preciso pôr em tela uma concepção de cultura ou, melhor dizendo, as concepções de culturas forjadas pelas diferentes abordagens antropológicas no tempo, e destacar como a cultura é hoje terreno escorregadio, manipulado e manipulável no campo da educação, tanto quanto pode sê-lo no campo conceitual que lhe é próprio. Nessa medida, entra em linha de conta a exigência de pensarmos a pluralidade e a diversidade cultural, e estas como realidades concretas a demandarem uma concepção de ciência e uma concepção de prática que tanto pode reificar o senso comum como pode incorporá-lo na forma de contribuição ao pensamento científico.

Da cultura e das culturas

Aos olhos da Antropologia, a questão da cultura não se oferece em exaustão a qualquer de seus debates, já que não se pode desconsiderar a sua realidade móvel e dinâmica, como conceito e como fato social. No entanto, ela é a dimensão conceitual fundamental na ciência antropológica como instrumento explicativo das realidades humanas, e seu desafio está em não se cometer o que Verena Stolcke (*apud* SANTAMARIA, 1998: 62) chama de “fundamentalismo cultural”. Trata-se, segundo a autora, de considerar a cultura como “única dimensão explicativa dos comportamentos dos outros” e que, ainda que postule o respeito e o valor da diversidade cultural, acaba por reificar e congelar a incomensurabilidade das diferentes culturas em torno de uma visão fechada, além de permitir a naturalização das desigualdades sociais e políticas. Tem-se, portanto, graves conseqüências para o conhecimento e para aqueles que se pretende defender.

Nessa medida, uma compreensão alargada, dinâmica, que resulte na desconstrução do conceito de cultura como algo cristalizado fora das práticas humanas, exige um olhar sobre a Antropologia enquanto um pensamento clássico e enquanto um pensamento moderno. Trata-se, então, de um esforço de superação de enganos e de limites. Em questão, a Antropologia e suas linhagens, como diz Peirano (1991).

Dessa postura, segundo Gusmão, resulta a proposta de compreender a

[...] cultura entendida como instrumento necessário para o homem viver a vida, distinguir os mundos da natureza e da cultura e, ainda, como lugar a partir do qual o homem constrói um SABER que envolve processos de *Socialização e Aprendizagem*. No primeiro caso, trata-se de diferentes formas de transmissão de conhecimento, de habilidades e aspirações sociais; no segundo, trata-se das formas de transmissão de herança cultural, através de gerações implicando processos de apropriação de conhecimentos, técnicas, tradições e valores. Tudo

em acordo com a criação dos homens em situações sociais, concretas e historicamente determinadas. Situações essas, segundo Galli e outros autores, tipicamente *pedagógicas e diversas* (1997: 17).

Por esse caminho, a Antropologia, como ciência e em particular como ciência aplicada, no passado e no presente, desde sempre se ocupou com o universo das diferenças e das práticas educativas. Ainda segundo Gusmão, de Boas a Mead, passando por Ruth Benedict, compreendem-se os processos educativos, o papel da escola, da família, entre outros, e, assim, convergem os

[...] estudos da cultura, no caso da Antropologia, e dos mecanismos educativos, no caso da pedagogia, possibilitando a existência de uma Antropologia da Educação – tema e produto de uma grande conversa do passado –; isto também ocorre no presente, posto que a Antropologia e a Educação estabelecem um diálogo, do qual faz parte também o debate teórico e metodológico das chamadas pesquisas educativas, relacionadas às diversas e diferentes formas de vida que, neste final de século, estão ainda a desafiar o conhecimento. Em jogo, as singularidades, as particularidades das sociedades humanas, de diferentes grupos face à universalidade do social humano e sua complexidade através dos tempos e, em particular, num mundo que se globaliza (1997: 12).

Falar do tempo presente, de um mundo globalizado e sem fronteiras, não é simples ou fácil. Do passado e de sua história, sabe-se hoje, como diz Farias (1990), que o mundo cultural envolve uma luta de interesses, em que processos de dominação e espoliação, entre outras coisas, acarretam arbitrariedades que não têm por objetivo apenas a produção e a reprodução da sociedade, mas resultam em processos que envolvem outras sociedades, outros grupos sociais, outras culturas. Para Farias, tem sido comum o fato de que a história cultural de um povo se transforme numa história hegemônica imposta por uma cultura dominante. Cabe, portanto, na

compreensão da diversidade humana, buscar apreender cada cultura nos seus próprios termos e assim, questionar as bases hegemônicas das sociedades dominantes, como as nossas: ocidentais, brancas e cristãs. Em jogo, o conhecimento como ciência que se faz a partir de realidades empíricas, historicamente determinadas.

Nesse contexto, torna-se imperativo também compreender os muitos mundos simbólicos que se instituem no interior da cultura hegemônica, desafiando a Antropologia e os antropólogos, como aponta Zaluar (1995), já que constitui uma via de mão dupla, em que estão em jogo a objetividade científica e a sensibilidade interpretativa do pesquisador. O embate mostra como necessário o questionamento das práticas científicas e das práticas educativas para pensar o que foi na década de 1990, e ainda é, em 2005, o campo comum e conflitivo do diálogo entre Antropologia e Educação.

É essa a razão que descaracteriza o diálogo entre Antropologia e Educação como novo. O que é novo é ter que responder às questões postas pela cultura no tempo presente, sem perder de vista que a cultura não é apenas significativa e singular, mas que é também mediação.

[...] a questão da cultura e de seu movimento incorpora uma outra dimensão, que é seu caráter de mediação, ou seja, aquilo que faz com que as condições objetivas de vida sejam expressas pelos sujeitos sociais, não pelo que de fato são e representam, mas pela forma pela qual o real é significado, percebido e interpretado. Da mesma forma, cabe aos indivíduos e grupos perceber, significar e interpretar a si mesmos em relação ao que vivem e experimentam (GUSMÃO, 1999: 46).

Dessa perspectiva, compreende-se a

[...] cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social. A cultura faz-se assim em acontecimento, rotina e ruptura, parte do revestimento mais de superfície da sociedade, mas também seu cerne, a parte profunda que a constitui enquanto emoções,

hábitos, sentimentos, representações e conflitos. Assim, para o sujeito social, a cultura é e representa a experiência vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si e do outro (GUSMÃO, 1999: 47).

A partir dessa concepção, resgata-se no universo da cultura a sua condição de “campo político de muitas possibilidades”, resgata-se o sentido de a ciência antropológica colocar-se como uma mais-valia na Educação, como disse Souta, e de compreender a valiosa contribuição para que os processos educativos, a escola e as políticas educativas possam ser pensados e refletidos. A Pedagogia encontrar-se-ia, então, em condições de “transcender a compreensão das várias expressões culturais de um povo como mero recurso didático. A reflexão tem de transpor o espaço que fica além dos muros da escola, tem de atingir as consciências e atuar em todo tipo de atitude interativa” (PEREIRA, 1997: 40).

O diálogo entre Antropologia e Educação que aqui defendo, e que penetra no que realizo como docência, traz a marca dessas reflexões; contudo, revela-se como não isento de tensões. Assim, pesquisadores, educadores e educadores-pesquisadores devem colocar à luz dos debates a natureza e a razão das suas divergências na produção do conhecimento e no exercício de suas práticas. Insistir no distanciamento e na impossibilidade do diálogo, por mais que subsistam diferenças profundas nos dois campos, é impedir a possibilidade de trocas e de ganhos inteiramente novos. Cabe recordar Boaventura Souza Santos (1996), quando diz que o tempo de agora, tempo presente, é apenas de aparente novidade, posto que é um tempo de conflito e de repetição. Para ele, nosso passado e suas conseqüências resultam de uma opção de homens concretos entre opções possíveis; aproprio-me então de seu pensamento para dizer que não é diferente com a ciência que praticamos.

Ao propor uma Pedagogia do Conflito, o autor afirma que os

[...] conflitos devem ocupar o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes (...) para olhar com empenho os

modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo, que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem (1996: 33).

A Antropologia pode e deve, portanto, apontar caminhos alternativos para a prática científica e para a prática educativa no campo da Educação e, para tanto, faz-se necessário conhecer nossas diferenças e nossas semelhanças. Todas elas são resultantes de uma trajetória histórica que faz com que antropólogos e educadores sejam herdeiros de “um processo de imposição de si ao outro, posto pelo desenvolvimento do mundo colonial e do colonialismo ocidental, cuja meta visava a suprimir toda e qualquer alteridade, em nome de um modelo de vida cultural e pedagógico de tipo etnocêntrico, autocentrado e homogeneizador” (GUSMÃO, 1997: 17).

Assim, a Antropologia, que desde sempre tem refletido sobre a diversidade humana e buscado um lugar a partir do qual, podendo compreendê-la, se instaure um campo de direitos e de cidadania, no sentido atual do termo, estaria em condições de contribuir com a Educação. Por sua vez, a Pedagogia e a Educação debatem-se entre a constatação da diversidade e a necessidade de práticas homogeneizantes que negam a possibilidade do diverso e, por essa razão, antropólogos e educadores não se podem fazer indiferentes ao diálogo e às trocas.

Não se pode esquecer que o Brasil, tal como muitos países, é por essência uma sociedade pluriétnica e multicultural, o que torna a sua realidade um desafio a ser explicitado pelo processo de conhecimento, constitutivo dos diversos campos do saber. É também, por essa configuração, uma sociedade em que processos hegemônicos de ordem social e política se contrapõem e se conflitam com a diversidade que lhe é própria e singular. Resultam disso experiências que incidem sobre o próprio conhecimento, e também sobre o campo educativo e

legal, expressos pela nova LDB – Leis de Diretrizes de Base – e pelos chamados PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais⁵. Tais processos vieram alimentar sobremaneira a “descoberta” da Antropologia pela Educação, dando-lhes um ritmo acelerado no campo da docência e da pesquisa, como se nota pelas inúmeras publicações pedagógicas de cunho sociológico, e pelo grande interesse por temas sociais dos postulantes à pós-graduação em Educação, distanciando-se dos temas mais “pedagógicos”.

Na graduação, o processo ainda é o de sempre, privilegiar nas monografias de final de curso os temas mais “pedagógicos”; as disciplinas pedagógicas são em maior número, embora o aluno comece a perceber, pelo próprio debate dos PCNs e os chamados temas transversais, que necessitam também de outros olhares. Dessa constatação percebe-se que, apesar das mudanças restritas, impõe-se a necessidade de levar os alunos a refletir para além dos muros da escola, a construir um outro olhar sobre esse espaço em busca de uma compreensão alargada dos processos educativos e dos problemas inerentes a realidades de marcada pluralidade cultural, como é o caso brasileiro.

Ao mesmo tempo, é flagrante a ausência do mesmo debate nos cursos de Ciências Sociais, o que deixa em aberto para os pedagogos as possibilidades da não reflexão sobre como se tem dado a apropriação do instrumental antropológico pela educação. Não se tem a devida criticidade das questões envolvidas e dos muitos significados em jogo, posto que não se tem as bases para um adequado enquadramento teórico das técnicas antropológicas. Sem isso, podem os pesquisadores e professores no campo da educação resvalar por processos de vulgarização de técnicas e conceitos. O que não se pode é cobrar-lhes coerência, se como antropólogos nos omitimos de responsabilidades no fato, seja pelo assumido distanciamento

⁵ A LDB – Leis de Diretrizes de Base – faz parte da Constituição Federal Brasileira de 1988, através da Lei nº. 9.394, e estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional, tendo sido promulgada em 20/12/96. Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais –, consolidados na lei em 15/10/97, definem o que deve constar no currículo escolar e, assim, orientar o trabalho do professor-educador. Segundo Betty Mindlin, os PCNs impulsionam o sistema educacional brasileiro entre outras coisas porque trazem consigo a questão da pluralidade cultural como tema transversal a ser incorporado por todas as disciplinas do ensino. Cf. MINDLIN, Betty, “A verdadeira descoberta” (in: *Pátio*, ano 2, nº 6. Agos/out. – 1998. pp. 12 a 16).

entre os dois campos, seja pela negação das possibilidades da Educação como prática ter princípios mais científicos.

Como afirma Valente (1997), não basta definir o que une a Antropologia e a Educação – o homem e sua natureza humana. É preciso, como estudiosos das ciências humanas, estabelecer com clareza as diferenças de como construímos as nossas concepções de homem, sociedade, cultura e história. Para a autora, “toda e qualquer proposta investigativa implica, queiramos ou não, a escolha do lugar teórico a partir do qual ela é conduzida” (Idem: 60). Aqui reside o nó górdio da questão entre Antropologia e Educação.

Nessa direção, busca-se construir na Faculdade de Educação da UNICAMP, São Paulo, Brasil, uma experiência educativa e de formação cujo centro é a relação entre Antropologia e Educação como campo científico e prático de muitas possibilidades.

Antropologia e Educação: uma experiência na FE/UNICAMP

O exercício que aqui se faz não dá conta de todos os aspectos que envolvem a presença de uma área de conhecimento como a Antropologia no campo da Educação, nem mesmo na FE/UNICAMP, mas consiste em refletir sobre uma experiência em andamento, ainda inconclusa em seus próprios termos. Trata-se, portanto, de arrolar alguns elementos de interdisciplinaridade e de caracterizar alguns momentos desse empreendimento, para avaliar um dos caminhos que estão sendo implementados junto à FE, dando conta de parte das questões levantadas nos itens anteriores.

O ano de 1995 é o marco de minha própria memória quanto à experiência da Antropologia na FE, ainda que ela seja anterior à minha chegada à faculdade. O que se sabe é que na constituição de um Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação – DECISAE⁶ –, representativo das três áreas das Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia e Política – a

⁶ Em 2005, em razão da redepartamentalização da FE/UNICAMP, esse departamento passou a se chamar DECISE – Departamento de Ciências Sociais na Educação, após intensos debates em razão do desagradado geral relativo ao termo Aplicada e em razão de fortalecer o lugar de onde se fala na FE – as Ciências Sociais.

Antropologia na FE sempre padeceu de alguns limites, entre eles o da presença de um professor-antrópologo.

Por essa razão, e a convite, o Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão, do Departamento de Antropologia do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da UNICAMP, em dado momento, ministrou a disciplina “*Antropologia da Educação*”, que até hoje consta do catálogo da FE como eletiva e não obrigatória. Em outros momentos, dada a composição multidisciplinar do departamento, outros professores ministraram a disciplina em questão, entre eles a Prof^a. Dr^a. Elisa Kossovich, uma filósofa (que, por vezes, divide as disciplinas antropológicas comigo). Por esse caminho, o DECISAE pôde não deixar morrer a presença da Antropologia num departamento que obrigatoriamente representa as Ciências Sociais, ainda que a disciplina em questão muitas vezes tenha deixado de ser oferecida. Nesse cenário, em 1995, cheguei ao DECISAE e à FE/UNICAMP.

O momento era especial, posto que a FE dava início a um processo de reformulação curricular que, posteriormente, culminou em conquistas pouco comuns nos cursos de pedagogia naquele momento: a *Antropologia da Educação* permaneceu como eletiva, sem desaparecer, apesar dos limites enfrentados pelo DECISAE; além disso, de forma significativa, cria-se uma disciplina obrigatória de Antropologia, chamada “*Educação e Antropologia Cultural*”, que integra até hoje o currículo obrigatório na graduação do alunado de pedagogia. No espaço da tradição de disciplinas eminentemente pedagógicas da graduação, duas antropologias se fazem presentes em posição de igualdade com as demais disciplinas de natureza pedagógica. Essa conquista e a chegada de uma antropóloga são, a meu ver, um divisor de águas entre o momento anterior em que a Antropologia era mais desejo que realidade e o presente, que tenta consolidar tal presença no interior da pedagogia e da FE⁷.

⁷ Havendo uma única antropóloga no DECISAE atuando na graduação e na pós-graduação desde 1999, só a disciplina obrigatória tem sido oferecida de modo regular. Não há como oferecer eletiva ou seminários avançados que correspondam ao meu próprio avanço no estudo da Antropologia e Educação. A exceção só é possível em cursos de pós-graduação e, mesmo assim, de modo limitado pela bagagem acadêmica dos alunos, que desconhecem o campo teórico da Antropologia.

O mérito do pequeno grupo de professores e pesquisadores do DECISAE, para além de não deixar desaparecer esse campo do conhecimento, está em fazer reconhecer a necessidade dessa área na Educação. De alguma maneira, o processo reflete as preocupações ligadas às reformulações da LDB ao final dos anos 1980 e, também, nos cursos de Pedagogia, a influência dos PCNs e seus temas transversais, naquele momento ainda em gestação. Outra possível consequência desse momento, em específico no DECISAE, parece ter sido a nova regulamentação da chamada Educação Infantil⁸, que prevê a formação universitária no interior dos cursos de Pedagogia para profissionais que atuam em creches. Constituindo uma nova disciplina, a Educação Infantil também se aloca no mesmo departamento – o DECISAE – e por sua definição torna-se próxima da Antropologia, através da temática da família e das diferenciações socioculturais que marcam diferentes segmentos da sociedade brasileira⁹. No caso da FE/UNICAMP, e também pela ambigüidade do discurso legal, isto implicou, em certa medida, uma perspectiva cultural da Antropologia não devidamente discutida, mas com reflexos sobre a presença da Antropologia na Educação.

Das conquistas implementadas a partir de lugares diferentes pode-se dizer que houve ganhos significativos, mas, pelas razões acima, algumas ambigüidades se fizeram e se fazem presentes, mesmo que não tenham sido ou sejam no presente um empecilho ao avanço que tal processo representou e ainda representa. Entre os ganhos está o fato do próprio DECISAE, hoje DECISE, ser interdisciplinar e, por esta razão,

⁸ “A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até aos seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família” (BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1, Brasília, 1998 – p. 11). Mais à frente neste mesmo documento, fala-se da parceria das instituições com as famílias como devendo demandar especial atenção e, atendendo ao respeito às várias estruturas de famílias existentes, a inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo, entre outros pontos (pp. 75-79). Tais aspectos já demandam, por parte dos cursos de Pedagogia, uma tomada de posição quanto à formação profissional do estudante, e devem refletir a possibilidade tanto do diálogo interdisciplinar com a Antropologia quanto do diálogo com seus limites no interior da Educação.

⁹ A disciplina, tal como é definida, incorpora questões relativas a idade, raça, cor, gênero e outras, como necessárias na formação do educador infantil.

apresentar aberturas que de outro modo e em outros departamentos seriam difíceis de se colocar. De modo singular, entre outros aspectos possíveis, está o diálogo com essa outra área de conhecimento – a Antropologia. Antes, porém, cabe falar das possíveis marcas de origem que acompanham esta trajetória, já que a trajetória da Antropologia no departamento, no período que se iniciou em 1999, colocou em jogo a temática da Família e a denominação da nova disciplina obrigatória na formação dos pedagogos – *Educação e Antropologia Cultural*.

A problemática da Família tem uma alocação própria vinculada à necessidade de formação de pedagogos que irão se profissionalizar no campo da Educação Infantil, o que de modo gradativo começou a ficar claro em 1999, em termos da concepção de Antropologia presente entre aqueles que estavam há mais tempo no departamento, e eu como docente e antropóloga. Não por acaso, será por meio de uma disciplina em extinção, chamada Deficiência Mental e Família, que minha contratação se viabilizou, posto que a Pedagogia necessitava de alguém habilitado para tratar do tema Família. A possibilidade de uma disciplina teórica e/ou temática permeia um processo de compreensão da Antropologia no curso de Pedagogia. A Antropologia era e é uma promessa e um desejo de um departamento cujas características acadêmicas se aproximam mais do campo das Ciências Sociais, mas o sentido e a presença de disciplinas antropológicas estavam, e ainda, por vezes, estão, marcadas pela ambigüidade de um caráter mais científico ou mais instrumental próprios do campo da educação.

Nesse processo, a condição instrumental coloca-se no eixo temático, fazendo com que a Antropologia seja vista, na faculdade, como tendo um caráter auxiliar e complementar em termos das disciplinas mais pedagógicas, com conteúdos previstos pelos temas transversais (PCNs) e não propriamente teóricos. Apesar da existência dessa concepção na FE/UNICAMP, no início de 1999, após o processo de reformulação curricular ter sido aprovado, o DECISAE consolida a concepção da Antropologia como área de conhecimento e, nessa medida, importa seu campo teórico e o que ele possibilita como

conhecimento crítico no campo da Educação¹⁰. A trajetória da disciplina desde então, não sem dificuldades, tem sido a de afirmar-se como área de conhecimento com dimensão própria e não como auxiliar ou suporte das disciplinas mais propriamente pedagógicas. Porém, isso não é fácil ou simples de se realizar no cotidiano das salas de aula e/ou no confronto com a perspectiva das chamadas disciplinas pedagógicas.

A disciplina antes da mudança

Entre 1995 e 1998, o que vigorou foi a oferta da disciplina eletiva – *Antropologia da Educação* – na graduação e outra denominada *Tópicos Especiais em Antropologia da Educação* na pós-graduação da FE. A experiência na pós tem aberto, desde sempre, outras possibilidades de debates em torno da Antropologia da Educação, seu campo teórico, com autores nacionais e internacionais que merecem um tratamento à parte; por essa razão, aqui particularmente se fala da experiência da graduação.

Nesse sentido, cabe comentar um pouco mais a conquista da obrigatoriedade da disciplina *Educação e Antropologia Cultural*, por aquilo que veio junto com ela: a denominação *Antropologia Cultural*. Uma denominação que entre muitos antropólogos consiste na marca mais reacionária do que se pode fazer em Antropologia. O fato não foi objeto de debates pelos que formulavam o processo de mudança, mas não se pode dizer que tal denominação tenha ocorrido apenas pela falta de clareza daqueles que pensaram a mudança.

Seguramente, na visão dos pedagogos, o fato vincula-se muito mais à concepção instrumental da Antropologia e em acordo com as novas leis a que um curso de formação deve agora responder, ou seja, a LDB e os PCNs. Certamente, concorre ainda uma visão ideologizada e limitada da Antropologia como disciplina de conteúdos humanísticos necessários à formação de educadores. Por outro lado, a compreensão necessária da

¹⁰ Essa é a perspectiva adotada nos cursos que ministrou na graduação e na pós-graduação e que correspondem às pesquisas que venho realizando e, mesmo, que defendi em minha Livre-Docência em Antropologia da Educação na FE/UNICAMP em 2003.

disciplina, apesar de todos os possíveis entraves não discutidos naquele momento, tem a ver com a popularidade dos chamados Estudos Culturais de origem americana que, presentemente, invadem e criam modismos no campo da Educação. Tem a ver, entre não especialistas, com uma postura de tomar os *Estudos Culturais* como sendo *Antropologia*, não distinguindo seus campos teóricos e conceituais no interior de uma tradição historicizada e crítica¹¹.

Apesar de tantos limites, a presença de uma disciplina de Antropologia numa faculdade de educação, com tudo o que representa a tradição de formação do pedagogo, centrada nas pedagogias, didáticas e na psicologia, é efetivamente uma conquista. O fato exige rever rótulos depreciativos que se têm da *Antropologia Cultural* por aqueles que estão fora desse campo e desse debate. Exige esclarecer o que e como se desenvolve um programa de curso que prioriza a Antropologia como campo de conhecimento.

O contexto de mudanças na FE/UNICAMP tornou necessário que a programação da disciplina obrigatória não se limitasse a uma Antropologia Cultural do passado. Nesse sentido, fazer a crítica a tal tendência exigiu situar a Antropologia no tempo e no espaço, de modo que, mediante a sua história, fosse possível localizar as questões do presente e responder às questões expostas no início dessa exposição como próprias da Antropologia e da Educação. Foi necessário também, como antropóloga, sair dos limites da FE, e mostrar em outros fóruns, encontros, seminários, etc., a natureza do trabalho aí desenvolvido e o que se pretendeu e se pretende fazer¹². Na linha de frente desse debate, a idéia fundamental tem sido o resgate do passado da Antropologia Cultural, o que não significa reeditá-la para tê-la como centro e base da reflexão científica no campo da Educação e dos programas disciplinares,

¹¹ Este é o debate que atualmente desenvolvo na pós-graduação e que venho pesquisando como meio de contribuir para uma efetiva Antropologia da Educação no Brasil.

¹² Com essa intenção, retomei uma antiga tradição da ABA e propus em 2000, no encontro de Brasília, um GT. de Antropologia e Educação, que vem sistematicamente se reunindo em nossos encontros e também em outros fóruns. Alguns artigos e coletâneas também foram publicados, instalando um debate para antropólogos, para pedagogos e outros especialistas preocupados com a educação.

mas compreender aí suas contribuições e seus limites, bem como os avanços teóricos que a superam instaurando outros debates.

Mesmo assim, não estão o DECISAE/DECISE e a Antropologia que aí se pratica isentos do risco de interpretações e mesmo de opções equivocadas. Caminha-se no embate de propostas, desejos, necessidades e possibilidades. A vulnerabilidade da disciplina, no entanto mais provável, não advém de um suposto “inimigo natural”, caso ele exista no campo da Educação, ou seja, os pedagogos; mas, a meu ver, é de responsabilidade dos próprios antropólogos. Aqui, uma vez mais, cabe perceber que a fragilidade na conquista da presença da Antropologia na Educação – a concepção instrumental da Antropologia – acontece por parte dos pedagogos, mas estes a cometem por buscarem suprir os limites de seu universo, a Pedagogia, e por estarem nessa empreitada inteiramente sozinhos. Em questão a ausência do diálogo com os antropólogos e a responsabilidade que cabe a todos os envolvidos. Pelas argumentações já feitas, pode-se dizer que se o diálogo entre campos diversos de atuação fosse um fato, provavelmente diminuir-se-iam as chances de enganos e ambigüidades. Volta-se, portanto, aos argumentos iniciais de defesa de uma (re)aproximação necessária da Antropologia com a Pedagogia, razão e causa da experiência que aqui se relata¹³.

Programas e conteúdos: a busca de caminhos

A programação da disciplina eletiva de graduação – *Antropologia da Educação* – oferecida nos anos de 1996 a 1998, buscou não se alienar da Educação, mas assumiu desde o princípio o lugar de sua fala – a *Antropologia* –, e nisto reside talvez seu maior mérito e seu maior desafio. Como fazer uma Antropologia endereçada à Educação? A opção por um curso que minimamente contemplasse uma formação teórica, capaz de entender que aí não se pretende formar antropólogos, mas

¹³ Fato esse que tem gerado preocupações no campo da docência em outras áreas do conhecimento e que eventos como o promovido pela ABA em Florianópolis – “Ensino da Antropologia: diagnósticos, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho” – colocam na ordem do dia: a importância da Antropologia e a necessidade de interlocução para além do campo das Ciências Sociais.

formar educadores habilitados a tratar com a diversidade humana dentro de uma concepção de sociedade plural e democrática; que pretende fornecer elementos suficientes para estabelecer um olhar mais crítico na apropriação e uso das técnicas de pesquisa etnográfica e, ao mesmo tempo, discutir a despolitização dos conceitos centrais da Antropologia, tornando claro suas conseqüências, exigiu um caminho longo e complexo. Exigiu e ainda exige um tempo que a semestralidade da disciplina dificilmente permite, mas que os próprios alunos, sensibilizados pelos conteúdos, percebem e reclamam. Outro aspecto a se considerar é o desconhecimento por parte do aluno sobre o que era/é a Antropologia, as dificuldades de um aparato conceitual e de linguagem igualmente distantes. Muitas eram e são as pedras do caminho.

Com clareza, desde 1999, não se pretendia reeditar a antiga experiência da Antropologia da Educação de cunho culturalista, posto que seria um equívoco. Conscientemente e por escolha, foi a História da Antropologia como ciência a chave para introduzir o aluno nesse universo de coisas novas e, nesse caso, passava também pela velha Antropologia Cultural, pela experiência de uma antropologia aplicada e funcional, revelando seus limites e as conseqüências de seus resultados sobre povos diversos. A questão da cultura, da ideologia e o contexto histórico de cada época, sempre que possível referido às relações com o campo educacional em seus contextos de origem e os reflexos disso no caso brasileiro, principalmente entre os anos 1930 e 1950, foram gradativamente tomando forma entre unidades e bibliografias específicas.

No entanto, o que parece ser um campo fecundo que faz sentido entre estudantes – a Antropologia no curso de Pedagogia – pode vir a ser lido através de lentes desfocadas. Quando de minha mudança das Ciências Sociais para a Faculdade de Educação, muitos colegas consideraram ser um erro uma antropóloga migrar para um campo sem prestígio, alertando para os limites de uma troca acadêmica e científica. Preconceitos à parte, como então viabilizar e tornar aceitável um programa de disciplina em que os interlocutores seriam Boas, Margareth Mead, Malinowski e outros, não mais considerados “de ponta”?

Como falar de evolucionismo, funcionalismo, culturalismo quando o que está em debate é a crise dos paradigmas e a busca de uma nova forma de fazer ciência? Não seria reincidir sobre o erro de alimentar um positivismo exacerbado? Em razão dessas preocupações, de 1998 aos dias que correm, o debate da disciplina *Educação e Antropologia Cultural* na FE/UNICAMP foi ampliado, de modo a incorporar as discussões relativas à história da Antropologia na segunda metade do século XX e, com isso, redimensionar as questões da diversidade, educação e multiculturalidade. As teorias mais críticas e a crítica ao multiculturalismo americano de forte presença na Educação, além de atualizar o debate teórico, surpreendem os alunos, acostumados ao discurso dos Estudos Culturais, e introduz outras possibilidades de se pensar o social e a prática pedagógica.

O desafio, porém, não está plenamente resolvido, já que o privilégio de formas interpretativas na pesquisa educacional deve trazer junto, como diz Lovisolo (1984), os conceitos da tradição antropológica, sua metodologia, e ainda os discursos da própria sociedade sobre si mesma. Nesse movimento, segundo o autor, é preciso ter claro que uma tendência interpretativa e compreensiva do social permanece ainda coexistindo com um modelo positivista de sociedade – quanto mais não fosse, pela própria concepção de educação vigente nas faculdades de educação e nos cursos de pedagogia, de modo geral. Nesse embate, a opção de conteúdo para a disciplina de Antropologia da Educação entre os anos de 1996 a 1998, e mesmo depois desse período, foi feita com consciência de tudo o que estava e está em jogo.

Privilegiar a história de constituição da ciência antropológica e de suas vertentes tornou possível mostrar aos alunos a relação entre teoria e método, teoria e prática de investigação científica, mostrando-lhes os pressupostos, os instrumentos de análise, seus limites e enganos. A discussão de como se realiza no tempo presente o uso desses instrumentos na pesquisa em educação e, também, na prática pedagógica que se alimenta dos mesmos princípios, mas que nem sempre se conhece, permitiu e permite o ir e vir entre um tempo passado

e presente dado pela própria natureza dos debates.

A intenção é a de fazer com que o aluno compreenda de forma contextualizada as relações entre Antropologia e Educação, apreendendo o aparato conceitual básico da Antropologia. É, ainda, permitir o destaque e o entendimento do conceito de cultura em diferentes períodos e teorias, bem como a sua operacionalização em termos de uma ciência aplicada do passado e do presente. As respostas têm sido aquelas esperadas, o que revela o acerto da escolha feita e, por si só, justifica a disciplina e o caminho que tem percorrido. Desse trajeto, depreendem-se o papel e o valor da Antropologia na Educação, e alguns resultados sensíveis, ainda que limitados, revelam por parte dos alunos uma distinção ainda parcial no uso conceitual e prático proposto pelos Estudos Culturais e pela Antropologia, nomeadamente para as noções de diversidade sociocultural e cultura.

A cada ano, esta mesma proposta tem sido a base dos programas ministrados, sofrendo pequenas modificações e ajustes, com inclusão de uma ou outra bibliografia, por vezes mais recente, mas sempre com a intenção de ampliar ou obter maior empatia com a questão central: as relações entre Antropologia e Educação, a partir da própria Antropologia e da produção antropológica. O caminho tem-se revelado rico e fecundo. Compreender o campo científico voltado para os debates e propostas de intervenção gestadas nos diferentes momentos históricos entre o final do século XIX e o início do século XXI permite mapear os desafios da pesquisa educacional na atualidade, e demonstrar a maneira como os mesmos debates se fizeram presentes em épocas anteriores, apesar das especificidades de agora e de antes.

Consorte (1997) diz que, entre o passado culturalista das relações entre Antropologia e Educação e sua influência no sistema educacional brasileiro entre os anos 1930 e 1950 e os dias hoje, ocorre uma retomada do culturalismo de modo geral. Dessa retomada, pode-se dizer que é expressiva a sua penetração na educação e nos discursos da sociedade e das ciências, principalmente por meio dos Estudos Culturais de inspiração norte-americana. Por sua vez, o caminho mais crítico assumido

pela Antropologia entre 1960 e 1990 chega ao aluno por meio dos debates em sala de aula, mas não alcançou ainda, em que pesem os nossos esforços, a mesma sistematização do período anterior (1920/1950) como seria necessário. Um limite é a semestralidade da disciplina, que não viabiliza tal discussão de modo pleno, outro a necessidade de sistematização em artigos, livros de anotações de aula e de pesquisas antropológicas que tenham a educação como objeto¹⁴. Mesmo assim, tal debate não está inteiramente ausente, o que permite a comparação e a avaliação que leva o aluno a refletir e saber sobre outras visões de ciência e de prática científica, menos positivistas.

Assim, o caminho de uma proposta de *Educação e Antropologia Cultural* se faz na medida em que a justaposição e a relação de tempos cronológicos e teóricos diversos – o ontem e o hoje da ciência antropológica e de sua relação com a Educação – se tornam fecundas e multiplicadoras. É preciso compreender que se trata aqui de um alunado de fora do campo das Ciências Sociais, o que torna necessário realizar com eles o inventário teórico daquilo que foi a relação da Antropologia com a Educação. Sem isso, outros debates seriam inviabilizados ou se tornariam discursos superficiais, comprometedores da compreensão dos fatos, dos conceitos, das metodologias e das conseqüências em jogo.

Os alunos percebem e comentam os fatos. Os comentários multiplicam-se e espalham-se entre colegas estudantes. Em 1996, quando um aluno dizia estar matriculado em Antropologia, outro lhe perguntava se a cursava em outro instituto, o IFCH. Havia um espanto e o estranhamento era imediato: Antropologia na Educação? Hoje, isso já não é comum e, embora entre alunos haja um desconhecimento do que efetivamente possa ser uma disciplina como Antropologia, há também expectativas quanto ao encontro com a disciplina.

Assim, desde primeiro momento em que foi ofertada como disciplina eletiva, a Antropologia sempre foi alvo de

¹⁴ A educação não tem sido vista como objeto privilegiado da Antropologia, e, ao considerar-se a Antropologia da Educação no caso brasileiro, a tradição diz respeito à Educação Indígena, mas é preciso ir mais longe e ver também as realidades complexas.

significativa procura por parte dos alunos, e os comentários sobre o que ali era visto e discutido eram de que a disciplina lhes trazia uma dimensão à qual de outro modo jamais teriam acesso. Um ponto alto pode-se dizer que está na natureza mesma do pensar e do fazer antropológicos: o aprender a superar as próprias concepções e a relativizar as “verdades” postas por meio de uma visão estreita dos fatos sociais. Ao mesmo tempo, torna-se possível uma atitude mais inquisitiva quanto aos conceitos e métodos que se utilizam no campo da pesquisa e da prática pedagógica. O que agora se reclama é que por chegar aos alunos no penúltimo período de formação, os temas e os conteúdos de TCCs – Trabalhos de Conclusão de Curso – pouco se beneficiam do debate; contudo, alteram substantivamente a visão sobre seus temas de pesquisa.

Em termos de atividades que buscam ampliar os debates, a experiência da Antropologia na FE, através do agora DECISE e do GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural – vem promovendo desde 1996 uma série de eventos em torno da questão Antropologia e Educação, no âmbito da FE e fora dela, em outras universidades e faculdades; em encontros, congressos nacionais e internacionais; em Associações Nacionais, tais como a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – e ainda a ANPOCS, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, e na própria ABA. Em todos eles, temas como ensino e pesquisa, ciência e prática, trabalho de campo, diversidade cultural, imaginário e representação, educação e cultura, cultura e infância têm reunindo antropólogos, pedagogos e outros interessados em debater experiências e trabalhos embasados na interface da Antropologia e da Educação, no campo do ensino e da pesquisa, em nível de graduação e de pós-graduação. Desse debate resultaram algumas publicações em anais, revistas científicas especializadas, livros e capítulos de livros, que atestam a importância do diálogo e a sua necessidade também em outros campos, fora das Ciências Sociais.

Convidados especiais têm ministrado palestras na FE, e a troca de experiências entre profissionais que atuam na Educação com um repertório teórico e de pesquisa referendado pela

Antropologia tem sido uma constante. Pode-se dizer que até aqui esta curta experiência tem revelado a que veio e, certamente, não tem decepcionado aqueles que nela acreditaram. Entre 1999 e 2005, a Faculdade de Educação e o curso de Educação e Antropologia Cultural, transformada em disciplina obrigatória da grade curricular da graduação em Pedagogia, passou a receber cada vez mais alunos. Estes vêm do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), do curso de Ciências Sociais, e também de outros cursos como a Física, a Matemática e a Educação Física. Todos estão interessados em descobrir o que aí se discute e, muitas vezes, querem orientar-se em temas de pesquisa que, envolvendo a Antropologia, envolvem também a Educação como objeto do olhar.

Uma trajetória em construção no campo da Pedagogia

O conteúdo até aqui apresentado consistiu em uma reflexão a respeito de uma experiência e sua particularidade num curto período de tempo. Como numa *bricolage*, experiências pessoais, processos gerais, realidades particulares, dificuldades e pensamentos colocam-se de modo a referir a própria experiência refletida. Propostas educacionais, programas, objetivos apresentam-se aqui com um caráter idiossincrático, o que equivale a dizer que resultam de minha experiência pessoal tal como foi vivida e percebida por mim, enquanto docente e pesquisadora. É fruto também desse caráter a opção norteadora entre temas e teorias, ainda que se busque de modo permanente o ajuste ao próprio desafio do diálogo entre campos diferentes e diversos – *a Antropologia e a Educação*. Da mesma forma, o conjunto dos pontos abordados e seu estilo dizem respeito à subjetividade que percorre os meus próprios interesses como pesquisadora e antropóloga.

A questão do aluno e as limitações em jogo enriquecem o cotidiano do ensino, conseguem resultados; porém, encontram-se restritas ao tempo de um semestre, seja na graduação, seja na pós-graduação. A sensação é a de que, ao alcançar um patamar a partir do qual se pode aprofundar o diálogo, ele já chegou ao seu final, para recomeçar noutra semestre da mesma

estaca zero, principalmente na graduação, quando as dificuldades de compreensão teórica e conceitual são maiores. Um único semestre revela-se muito limitado para enfrentar questões tão candentes quando se trata de interdisciplinaridade e, quando se fala uma “língua estranha”, e até então distante de um alunado acostumado a outros discursos e a outros referenciais. Mesmo assim, a continuidade parece dar-se no próprio processo do aluno, que já durante o semestre letivo começa a estabelecer pontes entre as disciplinas pedagógicas e a Antropologia que discute em sala de aula, que encontra nos textos. Certamente, foi aberta uma porta e, com ela, outras formas de olhar, com novas possibilidades de opção. Mas ainda é pouco. Será preciso muito mais.

Como, no entanto, garantir o avanço dessa empreitada, se novas mudanças se avizinham no espaço da FE/UNICAMP e também dos cursos de Pedagogia em geral? No caso da FE/UNICAMP, no segundo semestre de 1999, pela primeira vez na graduação da Pedagogia, a Antropologia foi oferecida como disciplina obrigatória e, desde então, tem sido oferecida com o nome de *Educação e Antropologia Cultural*, integrando um novo currículo da FE. O núcleo básico da proposta até então desenvolvida na disciplina eletiva foi mantido: introduzir o aluno na história da Antropologia e nas relações desse campo de saber com a Pedagogia e com os aspectos críticos aí envolvidos.

Na prática, o debate se abriu para uma multiplicidade de temas em torno de um eixo: a infância e a juventude. A partir dessa instância, a questão da diversidade étnica e cultural passou a refletir uma preocupação com a desnaturalização da infância, da juventude, com o campo político das diferenças em termos do conhecimento antropológico e da prática pedagógica. Discutir a infância e a juventude como realidade multicultural e a escola como espaço de interculturalidade coloca em questão a Antropologia e a Educação em termos das formas de compreensão teórica e prática da diversidade humana, e enquanto contexto político de ação e intervenção. A reflexão a respeito de práticas autoritárias e das lutas por cidadania, por sua vez, tem possibilitado o questionamento das

chamadas políticas de igualdade de natureza multicultural. Pode-se dizer que entre 2004 e 2005 a disciplina começou a mudar a sua face, e ainda não é possível avaliar o seu alcance e desdobramentos.

As dúvidas colocam-se, posto que, em 1999, concomitantemente com essa nova forma de trabalho e discussão, uma possível fragilidade instituiu-se no universo da FE – um gradual processo de mudança estrutural da Faculdade de Educação. A mudança aventava como possibilidade o fim dos departamentos e a substituição dos mesmos por Áreas Temáticas, organizadas em torno dos diversos grupos de pesquisa e de seus eixos de investigação, cuja estrutura deveria ser móvel. A resistência encontrada no interior da faculdade, a divisão entre professores, uns defensores da mudança e outros contra ela em nome da defesa da historicidade que constituiu, no caso específico da FE/ UNICAMP, os departamentos então existentes, acabou por gerar uma dupla estrutura. A manutenção dos departamentos e também das Áreas fez com que, até ao segundo semestre de 2005, pairasse sobre todos, qual um fantasma, a possibilidade de mudança e o fim da estrutura departamental.

Por que, então, o fato interno de organização da faculdade importava? A questão estava em perguntar o que iria acontecer com as disciplinas não propriamente pedagógicas e com o DECISAE, cuja estrutura departamental sempre foi vista como de natureza externa, ligada às Ciências Sociais, campo não iminentemente pedagógico.

Haveria espaço para ambos – disciplinas não pedagógicas e DECISAE – numa estrutura não departamental? Se voltarmos o olhar para as mudanças no sistema educativo nacional – LDB e PCNs. –, pode-se afirmar que sim. No entanto, a partir de onde seriam pensadas as disciplinas não pedagógicas, como o caso da Antropologia ou de outras que se alocam num departamento de Ciências Sociais?

O processo, com suas dúvidas, resolveu-se em parte, na medida em que se aprovou a permanência da estrutura departamental e se criaram novos departamentos, instalados neste segundo semestre de 2005. Apesar disso, a realidade ainda

não se mostra tranqüila. Nessa reorganização, o DECISAE reafirma o seu lugar – as Ciências Sociais – e busca superar o “aplicada” de seu nome, originando o DECISE – Departamento de Ciências Sociais na Educação. O fato não é de somenos importância. Encontra-se em movimento no âmbito da FE/UNICAMP um processo de re-departmentalização que enfatiza conteúdos temáticos mais do que áreas de conhecimento, de clara influência dos Estudos Culturais e da chamada pós-modernidade.

Se antes as mudanças em curso podiam significar uma hierarquização entre disciplinas, colocando as não pedagógicas como suporte das pedagógicas, visando destas apenas subsídios instrumentais que almejavam cumprir com a natureza dos conteúdos da lei maior – LDB e PCNs –, o perigo ainda persiste, em razão de temas de ordem prática e imediata na ação educativa que descaracterizam as áreas de conhecimento e que são tomadas como centrais naquilo que são os novos departamentos e seu campo disciplinar. O risco da indistinção entre departamentos e disciplinas torna significativo que se enfatize o campo de conhecimento que constitui os departamentos e que lhe dão especificidade para atuar na FE. Daí o DECISAE ter se transformado no DECISE – Departamento de Ciências Sociais na Educação.

Para as Ciências Sociais e suas áreas básicas – a Sociologia, a Antropologia e as Ciências Políticas – presentes na educação, o risco é a indistinção aparente entre seus temas e seus debates com os temas que agora emergem como preocupação de todos. Para a Antropologia, o risco será o de transformar-se efetivamente em Antropologia Cultural, com seu velho ranço acrítico e empiricista. Aqui, a compreensão dos colegas pedagogos, de modo geral, sobre o que é a Antropologia e qual o seu papel no interior de um curso de formação de professores torna-se preocupante. Em falas, comentários cotidianos, nas abordagens dos colegas – que, bem intencionados, procuram um diálogo ou indicam seus alunos para buscar subsídios na Antropologia ou junto ao professor responsável pela disciplina –, revela-se que essa é vista e compreendida tão somente como Estudos Culturais. Será preciso contar com muito discernimento

e, certamente, novas lutas internas, nas quais o diálogo entre áreas terá de ser uma condição fundamental e obrigatória, e em que a constituição histórica do campo disciplinar não pode ser esquecida.

A postura dos colegas da FE não acontece, no entanto, por acaso. A Reforma do Ensino que implantou a nova LDB colocou-os diante do desafio de ter que formar um profissional da educação cada vez mais familiarizado com a diversidade dos modos de construir e viver a vida numa sociedade que não é apenas plural, mas é também hierarquizada, marcada por contradições e conflitos. No entanto, segundo Valente (1998: 9), o texto da LDB é expressão das formas de agir e pensar da sociedade brasileira; nesta medida, em muitas de suas passagens “resvala numa armadilha ou deslize semântico que despolitiza” conceitos próprios do campo antropológico, posto que estes se encontram “desligado[s] da sua inerente problemática teórica”. Ao fazê-lo, negligencia-se ou minimiza-se o fato de que as realidades sociais são atravessadas por mecanismos de poder e de dominação. Os PCNs, mesmo admitindo as relações de desigualdades existentes em seu texto,

[...] limita-se a considerar que as produções culturais, constituídas e marcadas por essas relações de poder, envolvem o processo de reformulação e resistência. Desse modo, são suavizados os processos de dominação, de repressão, de homogeneização, sem os quais a reação não poderia ser compreendida. Ao longo do texto, o alerta para que essas relações referenciem toda a análise vai perdendo força, embalado pelo otimismo e pelo desejo de construção de uma sociedade mais justa, representando, no cenário mundial, *“uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade”* (BRASIL, 1997: 3; 1998: 10).

Para a autora, mascaram-se “as relações de poder e de dominação entre grupos em contato, ficando impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural”, podendo conduzir

as propostas educativas a um paradoxo: o de reconhecer a diversidade, ao mesmo tempo em que sustenta a intolerância e o acirramento de atitudes discricionárias que venham a justificar um tratamento desigual àqueles que são diferentes (VALENTE, 1998: 10). Nesse sentido, resgatar a tradição teórica e prática da Antropologia e sua possível contribuição para a educação fazem todo o sentido, como faz sentido discutir a perspectiva dos Estudos Culturais e estabelecer possíveis aproximações e distanciamentos. Essa iniciativa já se encontra anunciada na disciplina *Educação e Antropologia Cultural*, na graduação e na pós-graduação, e vem sendo aprofundada; porém, tanto em uma como na outra, trata-se ainda de um diálogo inicial e solitário a exigir maiores trocas e um mergulho teórico que está por ser feito.

Por outro lado, penso que esse é um momento crucial para a própria Educação. Além das políticas educativas que reconhecem o caráter plural da sociedade brasileira, uma nova legislação deve alterar significativamente as práticas educacionais a médio prazo, na medida em que uma mudança de orientação na formação do futuro educador transforma o aluno das faculdades de educação em alunos dos chamados Institutos Superiores de Educação. Na voz de muitos, um “normal” superior. Caminha-se, portanto, dos impasses não resolvidos ou mal compreendidos para uma nova situação em que, talvez, o discurso técnico ganhe primazia na formação do educador, e nesse caso a pergunta que se impõe é: haveria lugar nessa nova estrutura para disciplinas não eminentemente pedagógicas? A Antropologia estaria entre elas?

Desses impasses e das perguntas feitas e não feitas, às quais só o tempo deverá fornecer as respostas, decorre um debate velado e pouco explícito quanto a um perfil a ser definido para o aluno de pedagogia que se pretende formar. No caso particular da FE/UNICAMP, significa ter de pensar o próprio perfil da faculdade e seu relacionamento com as transformações profundas que vem sofrendo a universidade brasileira. Em jogo, as possibilidades de confirmação do diálogo ou sua refutação; em jogo o alargamento ou não das conquistas obtidas pelo passado do DECISAE e agora DECISE, por sua postura e pela

curta experiência de que aqui se falou. Em jogo, a superação das questões fundamentais que nos separam – Antropólogos e Pedagogos – e a possibilidade de avanço de uma luta que, envolvendo a diversidade humana, nos põe a todos a necessidade de refletir sobre os caminhos de formação daqueles que educam no seio de uma sociedade que, sendo plural, deve também fazer-se mais crítica e mais democrática.

BIBLIOGRAFIA

CONSORTE, Josildeth G. “Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade”. *In: GUSMÃO, Neusa M. Mendes de (org.). Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES, ano XVII, 43, dezembro/97.*

DARNTON, Robert. “História e Antropologia”. Entrevista a Lilian M. Schwarcs. **Boletim da ABA**, n.26, setembro de 1996 (pp.7-11).

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *et alii. Educação e diferenciação sócio-cultural – Índios e negros. Cadernos CEDES, n.º 32, Campinas, SP: CEDES/Papirus, 1993.*

_____. (org.). **Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES, ano XVII, 43, dezembro/97.**

_____. “Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro”. Edição Especial - **Cadernos de Pesquisa**, n.107. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Campinas: Editores Associados. 1999 (pp. 41-78).

LOVISOLO, Hugo. “Antropologia e educação na sociedade complexa”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n.65, vol.149, Brasília, jan/abr. 1984 (pp.56-69).

PEIRANO, Marisa. G. S. “Os antropólogos e suas linhagens”. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais-RBCS*, n.16, jul. de 1999 (pp. 43-50).

PEREIRA, Angela M. Nunes Machado. **A sociedade das crianças A'uwe-xavante** – por uma antropologia da criança. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP (Antropologia), 1997.

SANTAMARIA, Enrique. “Do conhecimento de próprios e estranhos (disquisições sociológicas)”. *In*: LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de. (orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 (pp.47-66).

SERRES, Michel. “A conexão”. Entrevista a Marcelo Guimarães Lima. **MAIS!** Cad. 5 – Ciência, **Folha de S.Paulo**, domingo, 19 de setembro de 1999 (p. 11).

SANTOS, Boaventura Souza. “Para uma pedagogia do conflito”. *In*: SILVA, Luís Heron da *et alli*. (orgs.). **Novos Mapas Culturais – Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre, RS: Sulina, 1996.

SOUTA, Luís. **Multiculturalidade & Educação**. Porto: Profedições, 1997.

VALENTE, Ana Lúcia F. “Por uma antropologia de alcance universal”. *In*: GUSMÃO, Neusa M. Mendes (org.). **Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa**. Cadernos CEDES, n.43, ano XVII, dezembro/97 (pp.58-74).

_____. “Conhecimentos antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural”. 1998. Mimeo.

ZALUAR, Alba. “A aventura etnográfica: atravessando barreiras, driblando mentiras”. *In*: ADORNO, Sergio (org.). **A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1995.

ENSINO DE ANTROPOLOGIA EM “OUTROS CURSOS”¹

Alberto Groisman
Universidade Federal de Santa Catarina

1. Introdução

Uma maior visibilidade do trabalho de antropólogos no Brasil – assim como as movimentações associadas ao que tem sido chamado de “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade” – ampliou sobremaneira o interesse por sua contribuição em campos de conhecimento e de intervenção nos quais antes tais profissionais não atuavam ou atuavam de forma menos visível.

Esta maior visibilidade e seus desdobramentos têm, ao mesmo tempo em que aberto novas e, em certo sentido, desejadas áreas de atuação, também estimulado os antropólogos a refletir sobre seu papel e atitude, sobre as expectativas quanto a seu trabalho e ainda sobre as formas de atuação mais adequadas, para fazer frente a esta que poderia ser chamada de uma “nova” conjuntura profissional (se considerarmos principalmente o exíguo espaço que os antropólogos ocupavam nos departamentos de Ciências Sociais das universidades federais até há pouco tempo).

¹ Texto elaborado como forma de relato da exposição e do debate realizado por ocasião do Fórum do Encontro “*Ensino de Antropologia: diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho*”, Florianópolis, dezembro de 2002. Este relato foi enviado aos participantes-expositores do fórum (para os endereços eletrônicos informados na Plataforma Lattes), para que o examinassem antes desta publicação. Meus agradecimentos a Neusa Maria Mendes de Gusmão, a Laís Maretti Cardia e a Maria Lúcia da Silveira, que leram o manuscrito e fizeram comentários e sugestões de revisão e de modificação, todos considerados nesta versão final.

Assim, diante das expectativas que vão sendo alentadas nas demandas que surgem, a atitude profissional e ética, assim como os desafios, os dilemas e as ambigüidades que esta nova conjuntura traz têm feito parte das reflexões dos antropólogos e certamente das indagações que levantam os eventuais interessados em contar com seu trabalho. Mais especificamente no caso da abordagem que aqui formulo, o enfoque é a formação de estudantes de cursos universitários, nos quais, em muitos casos, antropólogos dedicados à docência não estavam acostumados a – ou não cogitavam – atuar.

Preocupados com questões associadas a esta conjuntura, os organizadores do encontro *“Ensino de Antropologia: diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho”*, motivador desta publicação, propuseram o Fórum *“Ensino de Antropologia em outros cursos”*, agendando o debate em termos dos seguintes aspectos: (1) levantamento dos cursos que têm disciplinas de Antropologia; (2) metodologia; (3) conteúdo: introdução à Antropologia Geral ou disciplinas dirigidas?; (4) Professores do quadro do departamento de Antropologia ou dos departamentos voltados para outros cursos?; e (5) partilha das experiências vividas. Assim, reunidos numa tarde de dezembro de 2002, professores, pesquisadores, estudantes e outros interessados, associados direta ou indiretamente com as questões propostas pelo fórum, debateram-nas densamente, contribuindo substancialmente para a reflexão sobre o assunto.

2. O Fórum

Coordenado pela Prof.^a Neusa Maria Mendes de Gusmão, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o Fórum *“Ensino de Antropologia para outros cursos”* ocorreu na tarde do dia 06 de dezembro de 2002 e tratou direta e indiretamente das questões propostas na pauta do encontro, tendo como cenário e contextos de discussão – vamos dizer “empíricos” – os relatos das experiências dos participantes. Muitos dos quais professores e egressos de formação em Antropologia ou em Ciências Sociais, os participantes debateram a formação e a atuação em “outros cursos”, que não aqueles nos quais os

antropólogos esperam atuar como docentes – os cursos de graduação e de pós-graduação em Ciências Sociais e em Antropologia.

Os participantes que apresentaram trabalhos no Fórum e as instituições nas quais atuam foram, por ordem de exposição: Rita de Cácia Oenning da Silva, da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL; Angela Maria de Souza, da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (SC); Alejandro Labale, da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB (SC); Fernando Gonçalves Bitencourt, da Escola Técnica Federal de Santa Catarina e da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC; Regina Coeli Machado e Silva, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Laís Maretta Cardia, da Universidade Federal do Acre – UFAC; Alexandre Bérghamo, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP; Marcelo José Oliveira, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (SC); Margarete Fagundes Nunes, do Centro Universitário Fevale (RS); Liliane Brum Ribeiro, da Faculdade Estácio de Sá (SC); Araci Maria Labiak, Universidade Tuiuti e Facinter (PR); e Maria Lúcia da Silveira, da Universidade Federal do Paraná. Em suma, tratou-se de um leque importante de atuação que inclui instituições federais, estaduais, públicas, de direito público e de direito privado, ou seja, representando um quadro bem variado.

Os cursos nos quais a existência de disciplinas de Antropologia ou que envolvem conteúdos associados foi mencionada foram os seguintes – também sugerindo um bom universo de representatividade: Turismo, Design e Desenho Industrial, Política, Educação Física, Hotelaria, Letras, Pedagogia, Moda, Nutrição, Estudos Culturais, Propaganda e Publicidade, Jornalismo ou Comunicação Social, Serviço Social, Enfermagem, Medicina, Educação Artística, História e Segurança Pública. Foram mencionadas também atuações junto a Equipes do Programa de Saúde da Família, de cursos de pós-graduação, privados e públicos, Programas de educação à distância, e junto ao Ensino Médio.

Os trabalhos procuraram articular relatos de experiências pessoais em instituições e em organizações de ensino superior e questões consideradas relevantes para a discussão. Como penso que não é possível sintetizar precisamente o riquíssimo e diverso debate que se travou no evento, vou tentar, abaixo, relatar, procurando com fidelidade e lealdade, a partir do conteúdo das falas e das contra-falas, que refletem implicitamente posições e contraposições, olhares e contra-olhares, angústias e apaziguamentos (e seus infundáveis e inúmeros interstícios), questões que considere e que percebi ambiciosa – e espero que não pretenciosamente – que os participantes também consideraram relevantes para sua reflexão.

É importante dizer que esta sistematização é arbitrária em tempo e em espaço, ou seja, que ela não respeita necessariamente o momento em que cada idéia foi levantada, e que está formulada em “notas”. Além disso, e prementemente, ela se presta a todo tipo de reparo, mas propõe, de forma mais ou menos organizada, uma agenda de debates para o tema.

Em suma, o conteúdo deste relato é uma síntese destas questões e de uma percepção do conteúdo do ponto de vista do sentido da proposta de discussão e do debate estabelecidos. A despeito da ordem de aparição, e eventual ênfase em alguma questão, não houve preocupação em estabelecer, aqui, qualquer gradação de relevância, inclusive considerando que, para que o grupo, se necessitaria de mais tempo e reflexão para amadurecer posições ou priorizar/hierarquizar questões.

3. Questões e propostas sintetizadas e apresentadas à plenária final do encontro

Apresento, a seguir, os principais tópicos do conteúdo do relato feito à plenária final do Encontro, na qual se procurou sintetizar os quesitos e as considerações mais representativas e sintéticas das exposições e dos debates ocorridos por ocasião da sessão do Fórum.

3.1 De metodologia de ensino

Uma questão destacada por mais de um expositor foi o problema de atrair a atenção de alunos que tomam a Antropologia como uma disciplina secundária para sua formação. À guisa de síntese, um expositor afirmou que o professor de Antropologia em outros cursos precisa ser um “craque de malabares” para prender a atenção do aluno. Do ponto de vista das práticas de ensino, levantou-se a utilidade de incluir atividades lúdicas nas aulas de Antropologia. Foi enfatizada, ainda, a importância didática de programar experiências de trabalho de campo para os alunos de outros cursos.

3.2 De currículo e de conteúdo

Questões e conceitos “básicos” abordados usualmente pelos estudos de Antropologia – relativismo, diversidade, etnocentrismo e cultura – foram mencionados como relevantes para fazer parte dos conteúdos das disciplinas para outros cursos. Neste sentido, foi levantado que este conteúdo eventualmente precisa ser “aplicado” para ser compreendido. Assim, foram também mencionados temas como xenofobia e relações com populações minoritárias como tendo sido enfocados em experiências de sala de aula e boa repercussão no sentido de promover uma melhor compreensão das questões e dos conceitos básicos.

Foi apresentada como importante contribuição dos professores de Antropologia a atuação na capacitação dos estudantes de outros cursos por um lado, em metodologia científica, e por outro através da orientação de projetos de pesquisa. Entretanto, foi registrado que pouco reconhecimento é dado a estas atividades, tanto em termos das cargas horárias quanto na avaliação do trabalho destes professores.

Um participante levantou que, dadas a importância e a consistência do conhecimento atualmente produzido pela Antropologia – e a partir da tradição iniciada pelo trabalho clássico de Marcel Mauss, “*As técnicas corporais*” –, é importante

a contribuição dos antropólogos na relativização de visões “mais técnicas”, por exemplo, sobre o corpo.

Sobre ementas das disciplinas, foi levantada a questão da relevância de se avaliar se devem ser genericamente unificadas ou se devem ser diversificadas conforme o curso para o qual se dirigem.

Foram propostas, ainda, a ampliação da carga horária das disciplinas e a ampliação do número de inserções de disciplinas de Antropologia em outros cursos.

3.3 Da formação

Quanto à atuação dos futuros professores de Antropologia (neste caso, uma reflexão para os cursos de pós-graduação), em diferentes passagens foi enfatizada a necessidade de formação pedagógica adequada, geral e específica, teórica e metodológica. Também associada a esta, está a questão de antropólogos serem treinados para serem pesquisadores, e, por isso, a pouca atenção dada à sua formação didática.

O status do professor de Antropologia que atua em outros cursos e a influência que a sua atuação tem na formulação de concepções de “homem” e de “sociedade” por parte dos alunos foram abordados como problemático..

Outro tema associado à formação foi o do treinamento dos antropólogos para desenvolver senso crítico em relação do racionalismo ocidental. Esta perspectiva levaria os alunos a pensar criticamente sua futura profissão. Foi observado, neste sentido, o paradoxo decorrente, ou seja, de que a Antropologia, como propondo este tipo de reflexão crítica e de estranhamento, colocaria em xeque o próprio modelo de formação profissional vigente no curso.

Por último, um tema de grande relevância foi levantado: o da dificuldade em estabelecer um diálogo reflexivo com os alunos daqueles cursos que dão ênfase à intervenção, como medicina e enfermagem. Os alunos destes cursos, neste sentido, em geral assistem a disciplinas de Antropologia nas primeiras fases, quando ainda é candente sua expectativa de aprender o que vão utilizar em sua prática profissional, e não a de refletir

criticamente sobre questões consideradas relevantes pelos professores de Antropologia.

3.4 Das questões político-epistemológicas

De certa forma associado ao tema da formação, mas também envolvendo os aspectos políticos e epistemológicos da atuação dos professores de Antropologia em outros cursos, o problema do diálogo esperado – tanto por professores de Antropologia, quanto por alunos, e ainda por professores de outros departamentos que atuam nestes cursos – foi registrado como um aspecto relevante para o debate. Muitas vezes, a expectativa é a de que a Antropologia apresente uma “coleção de curiosidades”, ou que a Antropologia proporcione para os alunos um instrumental para, por exemplo nos cursos de propaganda, poderem ter conhecimento de processos culturais para ter acesso a chavões, slogans – enfim, palavras-chave de persuasão – e para, assim, saber manipulá-los.

Assim, ficou a pergunta: a Antropologia instrumentaliza o quê? Quem? Para quê? Se não instrumentaliza, passa a ser considerada irrelevante ou inútil.

Por outro lado, foi colocado que o saber produzido, neste caso pela Antropologia, não pode ser controlado e que está, de qualquer forma, disponível.

Enfatizou-se, ainda, a necessidade de se desconstruir o que foi chamado de o “mito das instituições privadas”, mas foi destacado também que nestas instituições, onde os alunos pagam conforme as disciplinas que cursam, as de Antropologia são menosprezadas por serem consideradas “caça-níqueis”. Associada a isso, há a avaliação dos professores que, em universidades privadas, é feita semestralmente pelos alunos. Neste caso, foi levantada a hipótese de que estes alunos estariam motivados e imbuídos de um espírito de consumidores e que poderiam excluir o professor dos quadros destes cursos com base em critérios imediatistas ou superficiais.

Questões como “será que a resistência dos antropólogos em relação a ensinar Antropologia para outros cursos não estaria revelando uma supervalorização da Antropologia como ciência

ética?” ou “qual o lugar das Ciências Sociais em outros cursos?” foram também levantadas.

A sobreposição de conteúdos entre professores de Antropologia e de outros departamentos foi abordada como um reparo daqueles professores em relação à atuação dos professores de Antropologia. A questão da “apropriação” dos conteúdos consagrados da Antropologia por outros professores e a forma peculiar com que os antropólogos produzem ciência foram também mencionadas como ambigualmente produtivas em sala de aula.

O problema de discutir em sala de aula questões que exigiriam um aprofundamento por parte dos alunos em teoria do conhecimento, o que não ocorre nos chamados “outros cursos” e que faz com que os conteúdos e a atuação do antropólogo nestes cursos sejam vistos como “perfumaria”, e o fato de que a atuação do professor de Antropologia ocorre nos campos político e educacional, nos quais a tônica é o conflito, foram as últimas questões discutidas no tópico.

3.5 Auto-crítica

Deu-se pouca atenção à atuação da Antropologia em “outros cursos” de pós-graduação.

3.6 Questões específicas propostas na sessão e para o debate

a) A questão das diversas tensões no contexto do ensino de Antropologia para outros cursos e principalmente a tensão entre o objeto da Antropologia e o objeto da formação de profissionais em outros cursos;

b) A questão de trabalhar o relativismo pode implicar, paradoxalmente, uma reificação das diferenças em desigualdades. Isto se daria na medida em que este conteúdo, característico da atuação de antropólogos em outros cursos, exclui da reflexão as pessoas que têm dificuldade de compreender o que é o relativismo, e que, inclusive, os estudantes de Ciências Sociais e de Antropologia precisam cursar mais de uma disciplina para compreender;

- c) A necessidade de unificar minimamente os currículos e de se pensar a possibilidade de regulamentar a profissão;
- d) A Antropologia para outros cursos deveria ser uma disciplina "instrumental" ou uma disciplina "científica"?
- e) Separar a reflexão sobre o que é Antropologia e sobre o que é o professor de Antropologia;
- f) Pensar o estímulo ao ingresso de antropólogos no quadro de professores dos outros cursos;
- g) Que, considerando a necessidade de partilha e de reflexão, a ABA mantenha um Fórum permanente de discussão sobre o ensino de Antropologia.

3.7 Outros temas específicos relevantes abordados, mas insuficientemente debatidos

- a) Método pedagógico e relações sociais: relações didáticas? Interferência, Intervenção e Atitude;
- b) Os mercados: profissão e produto;
- c) Antropologia no Ensino Público e Antropologia no Ensino Privado;
- d) Antropologia no Ensino Médio e nos "outros cursos" de Pós-Graduação;
- e) O antropólogo como "extensionista".

4. Notas da relatoria sobre temas e questões relevantes apresentadas: Antropologia, antropólogos, necessidade(s): temas e problemas de pertinência e de aceitação

Para estabelecer uma síntese das interrogações, dos temas, dos conteúdos e da reflexão realizada no Fórum "*Ensino de Antropologia para outros Cursos*", e procurando perceber motivações implícitas nas falas dos expositores e no debate travado, a meu ver podemos considerar como pano de fundo deste exercício duas dimensões: uma primeira, que envolveria um questionamento genérico sobre a necessidade do estudo da Antropologia para a formação dos "quadros" da sociedade brasileira; e, uma outra, associada mas sutilmente distinta, e também de grande relevância, que interrogava sobre se

deveríamos considerar “necessárias” a atuação de pessoas com formação em Antropologia, tanto por parte da “oferta de” quanto por parte da “demanda por”, partindo da expectativa de que estas pessoas contribuiriam como “civilizadores”, “preparados” para propor aos estudantes de outras áreas questões fundamentais para que pudessem pensar o mundo em que vivem e exercer com sucesso suas próprias profissões.

Estas questões, que apareceram como pano de fundo da discussão, suscitaram outras tão importantes quanto elas e que reuni nos seguintes tópicos:

4.1 Conceitos básicos/conteúdos relevantes: relativismo cultural, diversidade cultural, etnocentrismo...

Entre os conteúdos mencionados como relevantes para serem abordados em disciplinas de Antropologia para outros cursos, estão os chamados “conceitos básicos” da Antropologia. Neste sentido, foi sublinhada por uma expositora a importância de questões que são trazidas pela Antropologia para outros cursos – e que, na sua visão, podem contribuir para as outras áreas –, no seu caso específico para o curso de Turismo: relativismo cultural, diversidade cultural, xenofobia. O seu argumento foi o de que as pessoas não têm acesso a esses conceitos para refletir o “processo do turismo” na sociedade em que vivem. Outra questão abordada foi o uso destes conceitos no curso de Design para ajudar o aluno a refletir sobre seu papel no sentido de pensar sua contribuição como “produtor” ou criador de necessidades, basicamente as “de consumo”.

Foi levantada, por outro lado, a discussão sobre a pertinência da Antropologia para outros cursos do ponto de vista de que esta pode representar uma crítica ao racionalismo ocidental (não através da introdução ao relativismo, mas propondo uma crítica às formas ocidentais de racionalidade). Disse o expositor: “só podemos trabalhar a diferença com as pessoas que têm um critério para reconhecer a diferença”. Em segundo lugar, “pensar criticamente sua prática (da Antropologia), como seria esta prática profissional com o

diferente ou desde a diferença”; e finalmente, “para as áreas da saúde”.

Ainda uma nota importante sobre conceitos básicos foi o fato de que uma expositora que ministra disciplinas de Sociologia nos cursos de letras, pedagogia, turismo e hotelaria, incluiu a noção de cultura nos seus programas, com ênfase na discussão da ideologia da alienação e na separação entre ideologia e cultura.

4.2 Antropologia nas primeiras fases: Conhecimento antropológico, Teoria, Instrumentalização e Atitude

As considerações de que as disciplinas de Antropologia têm sido ministradas nas primeiras fases, ou para cursos nos quais o projeto antropológico poderia estar em choque com os respectivos projetos profissionais, suscitou um debate sobre a pertinência da inserção da Antropologia nestes outros cursos.

Um depoimento deu conta das expectativas de recrutamento de antropólogos. Neste caso, o expositor narrou que foi contratado porque se esperava que ele pudesse fazer uma boa intermediação entre “pesquisa sobre consumo e moda”, “prática de pesquisa de campo” e “curso de moda”. Este tipo de contratação foi mencionado como um equívoco, que demonstraria preconceitos, falta de informação ou fantasias dos administradores da academia em relação ao que os antropólogos fazem ou podem fazer. Neste sentido e em relação a uma experiência no curso de Comunicação Social, foram mencionados os seguintes problemas: qual é diálogo esperado por aqueles que contratam antropólogos? Basicamente, atender a determinadas expectativas: (1) intermediação entre Antropologia e a prática da comunicação, da publicidade e do marketing; (2) que aquilo que se diga seja entendido pelos alunos; (3) que os alunos gostem dos professores, e que tenham certa identificação – em suma, estas são contingências; (4) (a cobrança maior de) que as informações que a gente passa sejam úteis na formação destes alunos, que o que se diga tenha um caráter utilitário; se não for útil para aquelas pessoas, não interessa, e o professor é mandado embora. Assim, ficou a

interrogação: “qual a eficácia deste diálogo?”. Neste sentido, prosseguiu: o saber passado fica sendo exatamente este pronto para ser instrumentalizado por eles, e não significa que seja necessariamente um “saber antropológico”.

Um problema associado também levantado foi a questão das expectativas: “estes alunos estão num processo de formação intelectual e é claro que eles precisam ... assumir uma postura... eles têm de se pensar no curso e se pensar enquanto profissionais... perante outras profissões.... inclusive perante aquele antropólogo que está ali dando aula para ele... este processo de formação implica marcar uma diferença entre ele e o próprio professor”.

Outra questão também apresentada na seqüência foi sobre o “saber passível de instrumentalização... O problema é que a Antropologia, passando este conhecimento, se transforma no direito ao conhecimento, ao saber antropológico que poderia enriquecer estes alunos, ele se transforma num saber de serviço... não passa de um serviço... um serviço que ganhou um certo modismo... que se chama na área de “marketing social”, considerado por todos eles como um “bom negócio”, e o antropólogo ou o pseudo-antropólogo vai desenvolver uma saber de serviço... Então só para colocar em debate... a Antropologia se presta muito bem a este serviço. Então, como lidar com todos estes problemas?”.

Também no campo epistemológico, um expositor levantou o seguinte tema: “é difícil competir com a tecnologia... Eu pensei o título de nosso fórum numa situação específica” da “pertinência da Antropologia em outros cursos”, definindo “dois eixos”: primeiro, “a formação e como ela nos habilita a resolver esta questão”; segundo, “pensar a situação curricular na qual a Antropologia é inserida em outros cursos”. E, assim, a formação em Antropologia como “uma opção de pós-graduação... pensada a partir de formar um pesquisador, [...] mas que se vai realizar como docente... situação esquizofrênica”. Treinado para ser pesquisador, o antropólogo “acaba professor”.

O tema da contribuição da Antropologia para a crítica do racionalismo foi também levantado no debate sobre o papel do

antropólogo em outros cursos. Tomando a questão "sob o ponto de vista dos alunos", foi observado, numa fala, que o "aluno-padrão das primeiras fases... tenta fazer uma distinção... clara entre o que é conhecimento e senso comum", assim ele pergunta "'quais os aportes que a Antropologia poderia levar a outros cursos: uma crítica ao racionalismo ocidental... e como?' não através do relativismo... (e sim através de) criar uma crítica às formas ocidentais para introduzir o racionalismo? ... pensar a diferença? ... mas só podemos trabalhar a diferença com as pessoas que têm um critério para reconhecer a diferença! A segunda: pensar criticamente sua prática... como seria esta prática profissional com o diferente, ou desde a diferença...e a terceira... áreas da saúde... auxiliar quando a prática profissional leva as pessoas a trabalhar em comunidade ... entendimento da pluralidade... ver o futuro profissional". Foram propostos, então, os seguintes procedimentos: (1) municiar os futuros antropólogos com uma reflexão sobre os instrumentos didáticos; e (2) "pensar uma Antropologia do conhecimento... de forma mais próxima da sala de aula".

4.3 "Outros" cursos: "outros" alunos?

Em relação à "presença" da Antropologia em outros cursos, que não deixa de ser uma forma distinta de pensar o assunto, dois pontos de vista bastante contrastantes foram colocados. O primeiro teve como base uma experiência em cursos de Educação Física, nos quais se pode distinguir duas grandes áreas: a ciência da motricidade humana/movimento humano, conectada com as ciências da natureza, hegemônica, biomecânica, voltada para uma aprendizagem motora, para o treinamento esportivo, para a formação de profissionais que trabalham em academias, etc., e que tem uma perspectiva de intervenção técnica sobre o corpo, como a melhoria do rendimento atlético, melhoria da velocidade, resistência, performance atlética, "mais cestas, mais gols, cortar melhor, levantar melhor"; e a outra área ligada à pedagogia, que busca suporte na ciências sociais e humanas. Sua visão diverge da idéia de intervenção "meramente instrumental", inclui uma

“intervenção pedagógica”, um compromisso com a educação: “aquilo que a sociedade produz enquanto cultura para o movimento”. O expositor vê uma disciplina de Antropologia no curso de Educação Física como um espaço pertinente para discutir antropologicamente o movimento e o corpo, e para discutir o sentido e o significado da intervenção técnica, que se torna intervenção pedagógica. A partir desta perspectiva, então, de pressupostos sobre o que é o homem, das relações com outros homens, com a natureza, com o sobrenatural, torna-se possível sustentar suas práticas, repercutindo a reflexão já clássica de Marcel Mauss sobre as práticas corporais. Como desdobramento, pode-se pensar a funcionalidade do esporte na sociedade em que vivemos, se o esporte vai salvar as crianças da droga e da violência. Em suma, deste ponto de vista, a Antropologia “faz parte do próprio ser da educação física”.

O outro ponto de vista parte de uma experiência com alunos de outros cursos. A expositora afirmou que teve de se tornar um “craque no uso de malabares” para adequar metodologias, dinâmicas para poder prender a atenção de alunos de história, geografia, pedagogia e educação física. Clientelas diferenciadas com interesses diferenciados, turmas muito grandes (quarenta, cinquenta, sessenta alunos), difíceis de controlar, interesse quase zero, foram alguns problemas levantados por esta expositora. Tentou associar-se com professores de áreas específicas de outros cursos, e a resposta desses professores foi negativa. Achou difícil compatibilizar os conteúdos, o que implica que, para cada curso, se elabore uma ementa diferente. E deu o exemplo da Educação Física como o “mais sério”, de resultado pouco animador. Em sua experiência, os alunos não se propõem a ler e não se identificam com as abordagens antropológicas. Um outro problema sério é o de que a disciplina de Antropologia fica intercalada entre uma aula de nataçã o e outra de dança ou de basquete. Alunos chegam com trajes de banho, às vezes molhados em sala de aula, sentam e “ficam te olhando como se você fosse uma cesta de basquete”. E, ao final, afirmou que se propunha a assumir a disciplina porque achava um desafio grande: dar um curso para pessoas que não estão disponíveis. Distintos em relação aos seus pontos

de vista e aos seus graus de otimismo com a experiência do ensino para outros cursos – e aqui particularmente em relação a projetadas necessidade e disposição dos alunos de Educação Física para com conteúdos de Antropologia –, os dois relatos refletem momentos pedagógicos também distintos e, neste sentido, não necessariamente se contradizem. Talvez possamos tomá-los como síntese do paradoxo implícito na agenda de debates do Fórum, ou seja, uma percepção difusa mas consistentemente expressa de que, de um lado, décadas de acumulação de conhecimento e experiência no campo da Antropologia podem contribuir para a formação de estudantes de outros cursos, mas de outro que há ainda muito a se pensar e fazer para habilitar antropólogos para a docência – e, particularmente, em “outros cursos”.

5. (In)conclusão

Faço, nesta derradeira seção, uma pequena anotação-oração à guisa de fechamento, mas não de conclusão do debate. Sem sombra de dúvida, as exposições e trocas de idéias ocorridas neste Fórum *“Ensino de Antropologia para Outros Cursos”*, do Encontro *Ensino de Antropologia: diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho*, refletiram percepções e sentimentos variados de pessoas envolvidas e interessadas no assunto, também por variadas razões. Inquietantes, mas da mesma forma – e talvez por isso – alentadores, os depoimentos e as idéias apresentados no Fórum demonstraram, em geral, a consistência da inserção e do envolvimento, a capacidade crítica e auto-crítica, a seriedade de propósitos e o compromisso ético de profissionais docentes que ministram conteúdos de Antropologia em “outros cursos”, tanto em relação aos seus alunos, como em relação a seus colegas de formação em Antropologia quanto “de outros cursos”, e às instituições nas quais trabalham.

Assim, embora recorte incidental de circunstâncias e espaço de narrativa de experiências idiossincráticas, este Fórum conseguiu, em seu pouco tempo de duração (uma tarde!), desdobrar momentos e situações, assim como estimular

fundamentais reflexões sobre a formação e o exercício da docência, que, de fato, transcenderam significativamente – e contribuíram efetivamente para – a reflexão sobre o tema proposto.

Na expectativa de que as questões e o conteúdo das experiências e inquietações dos participantes, assim como o teor das reflexões e dos avanços apresentados, continuem fazendo parte de nossas reflexões – e, assim, de nossas agendas acadêmica, profissional, pedagógica e ética –, finalizo este relato.

6. Relação de trabalhos inscritos no Fórum:

Prof.^a Neusa Maria Mendes de Gusmão – UNICAMP/SP

Título: **Antropologia e Educação: Histórias e Trajetos**

Prof.^a Laís Maretta Cardia – UFAC/AC

Título: **Um caleidoscópio de experiências: o ensino da Antropologia nos cursos de graduação em geografia, história, pedagogia e educação e física**

Prof.^a Regina Coeli Machado e Silva – UNIOESTE/PR

Título: **Quando a Antropologia se Transforma em “Cultura”:**
o Ensino de Antropologia em Outros Cursos

Prof.^o Fernando Gonçalves Bitencourt – CEFET-SC – CEFID/
UDESC/SC

Título: **Antropologia e Educação Física: conexões e desafios**

Prof.^o Alexandre Bergamo – UNESP /SP

Título: **Antropologia para os cursos de comunicação social**

Prof.^o Marcelo José de Oliveira – UNIVALI/SC

Título: **Da sala de aula aos programas de extensão dos cursos de Psicologia e Pedagogia numa instituição privada de ensino superior**

Prof.^a Margarete Fagundes Nunes – FEEVALE/RS
Título: **Ensino de Antropologia para outros cursos: “algumas boas questões para pensar”**

Prof.^a Angela Maria de Souza – UNIVALI/SC
Título: **O ensino de Antropologia no Curso de Design -Moda e Industrial**

Prof.^a Rita de Cácia Oenning da Silva – UNISUL/SC
Título: **O Ensino de Antropologia no Curso de Turismo**

Prof.^a Liliane Brum Ribeiro – Faculdade Estácio de Sá/SC
Título: **A sala de aula como um trabalho de campo**

Prof.^o Alejandro Labale – FURB/SC
Título: **Pensando o Ensino da Antropologia: Formação e Curriculum**

Prof.^a Maria Lucia da Silveira – UFPR/PR
Título: (apresentado sem título)

Prof.^a Aracy Labiak – Antropóloga – Facinter/PR
Título: **Cursos, Caminhos e Campos de Ensino da Antropologia**

ENSINO DE ANTROPOLOGIA E FORMAÇÃO DE ANTROPÓLOGOS: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E MESTRADO PROFISSIONALIZANTE¹

Elisete Schwade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A reflexão sobre Cursos de Especialização traz elementos recorrentes no debate acerca do *ensino de antropologia*. De um lado, a indagação sobre o perfil dos antropólogos, sobretudo no que se refere ao lugar da formação: graduação em antropologia? Pós-Graduação? Como autorizar, credenciar o profissional como antropólogo? De outro, as possibilidades do referencial teórico e metodológico da antropologia enquanto área de conhecimento, para além dos limites da profissão – antropólogo. Em ambas as direções, emerge a necessidade de considerar as fronteiras de uma formação definida como acadêmica e/ou profissional, envolvendo um amplo leque de questões sobre a prática de antropólogos, e bem assim a perspectiva de contemplar tanto a reflexão teórica quanto a possibilidade de vivenciar tal prática no processo de formação antropológica.

A discussão sobre o ensino da antropologia e a formação do antropólogo tem recebido especial atenção em diferentes espaços, especialmente nas atividades da ABA. No *Encontro de ensino de antropologia: diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho* (Florianópolis, dez. de 2002), tivemos o relato de diferentes experiências no Fórum 6, intitulado *Cursos de Especialização e Mestrado Profissional*. As discussões ali presentes acrescentaram elementos importantes ao debate sobre a relação

¹ Este texto tem como referência a discussão realizada no Fórum 6 – Especialização, durante o *Encontro de Ensino de Antropologia* (Florianópolis, dezembro de 2002).

entre ensino e formação profissional.

Como ponto de partida, refletiu-se sobre as possibilidades de aplicação prática do conhecimento antropológico, para além das trajetórias de formação acadêmica e da pesquisa. Três experiências distintas ilustraram preocupações relativas a esta formação e suas especificidades:

- 1) **Ensino da disciplina de antropologia em cursos de especialização e mestrados profissionais em instituições privadas.** Tal experiência contempla a participação de antropólogos na formação de profissionais de diferentes especialidades. A Prof.^a Laura Graziela (UFF) fez o relato de uma experiência de ensino de antropologia na área de Publicidade e Marketing, em cursos de MBA. Esta experiência, a de atuação de antropólogos ministrando disciplinas de antropologia em cursos de especialização diversos, se repete em diferentes regiões.
- 2) **Mestrado Profissionalizante.** O curso **Mestrado Profissionalizante em Gestão do patrimônio Cultural**, instalado na Universidade Católica de Goiás, se constitui em experiência única de formação profissional em antropologia no Brasil, em nível de pós-graduação. De acordo com o relato do Coordenador do referido curso, Prof. Manuel Ferreira Lima Filho, o mesmo tem como objetivo central a formação de gestores na área da antropologia para o patrimônio, por meio da reflexão teórica no contexto de uma antropologia da ação.
- 3) **Curso de Especialização em Antropologia.** Tendo em vista a instalação do Departamento de Antropologia da UFRN em 1999, os docentes do DAN, grupo do qual eu faço parte, na expectativa de retomar a Pós-Graduação em Antropologia, ofereceram entre 2001 e 2003 duas turmas de Cursos de Especialização em Antropologia. O primeiro curso, com o título *“Antropologia na Cidade: Teoria, Trabalho de Campo e Método”*, foi realizado no período de julho de 2001 a

novembro de 2002. O segundo curso, "*Dinâmicas Culturais Contemporâneas*", aconteceu entre abril de 2003 e abril de 2004. Tal iniciativa levou em consideração, por um lado, as principais linhas de pesquisa às quais se filiam os docentes de antropologia e, por outro, disciplinas que possibilitem reflexões teórico-metodológicas aprofundadas.

O oferecimento de cursos de especialização como estratégia para a criação de um ambiente de estudos pós-graduados em antropologia também ocorreu em outras universidades brasileiras.

Os relatos destas três iniciativas, resguardadas as especificidades dos contextos, suscitaram questões de ordem mais geral, presentes na discussão sobre o ensino da antropologia.

Em primeiro lugar, a questão da formação profissional e formação acadêmica. Como conciliar ambas as perspectivas? Em se tratando do Mestrado Profissionalizante, a reflexão sobre a sua efetivação tem sido assunto recorrente em diferentes fóruns de debate. Como exemplo, questões relacionadas à possibilidade do exercício docente para os mestres que cursaram o mestrado profissionalizante.

A formação profissional também é objeto de questionamentos em cursos de especialização. Entretanto, a especialização é uma modalidade mais flexível, na medida em que os cursos podem ser reeditados em uma sequência diversificada de temáticas. Isso faz com que a especialização atenda a demandas de profissionais de diferentes áreas, para os quais as referências teórico-metodológicas da antropologia são importantes. A flexibilidade permite contemplar diferentes áreas. Mas há um ponto de encontro com a perspectiva do mestrado profissionalizante: ambos estão voltados para a ação, a prática profissional, o que estabelece algumas diferenças em relação ao investimento na formação acadêmica.

Como síntese das questões discutidas no Fórum, efetuou-se um conjunto de sugestões, entre as quais cabe destacar:

- 1) contemplar a questão de um crescente mercado de atuação profissional do antropólogo, como parte da reflexão nas instâncias de formação acadêmica;
- 2) considerar o ensino da antropologia fora dos espaços de formação acadêmica como parte da atuação do antropólogo;
- 3) efetuar um levantamento das demandas dos campos de ensino da antropologia no âmbito da especialização;
- 4) diferenciar as demandas da especialização do curso de mestrado profissionalizante, dado o caráter diferenciado destes cursos;
- 5) pensar o mestrado profissionalizante/profissional no interior da academia como um espaço de formação, o que implica considerar a questão de mercado;
- 6) investir na continuidade dos cursos de especialização, tendo em vista as demandas específicas e a possibilidade de diferenciação das temáticas.

Este foi o estado da arte do debate no interior do Fórum. No decorrer do relato das experiências, ficou evidente a importância dos cursos de especialização, que podem atender a diferentes demandas de atuação profissional em antropologia.

No entanto, são poucas as iniciativas de cursos de especialização em antropologia no Brasil. Na UFRN, onde participei da organização dos dois cursos citados acima, criamos o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Mestrado em março de 2005 e, desde então, não oferecemos cursos de especialização, embora conste dos objetivos do PPGAS-UFRN.

Os cursos de especialização podem atender a uma demanda de profissionais que não tenham nos seus horizontes de formação a expectativa de uma carreira acadêmica. Exemplos desta demanda estão na área da saúde, entre outros. Além disso, a reflexão sobre a especialização traz elementos importantes acerca da formação do antropólogo, no contexto de novas configurações do mercado de trabalho – questões que foram

objeto de reflexão no Encontro de Ensino e 2002 e vêm sendo retomadas, observando-se as tendências atuais.

Com relação ao Mestrado Profissionalizante, trata-se de uma modalidade ainda em construção, especialmente nas ciências humanas, motivo pelo qual demanda uma reflexão circunstanciada sobre os objetivos, características e relação com a formação acadêmica, conforme ficou evidenciado na discussão do Fórum.

Finalizando, penso que a reflexão sobre o ensino da especialização e mestrado profissionalizante apresenta um desafio adicional às temáticas referidas de maneira recorrente no debate sobre a prática antropológica. Entre elas, quero destacar a questão do envolvimento e do engajamento do antropólogo com o seu trabalho, o que vem sendo abordado tendo como referência a subjetividade. No caso da especialização e do mestrado profissionalizante, a transmissão de um saber especializado em que as relações de intersubjetividade desempenham papel fundamental se apresenta com novas nuances, ampliando o debate.

A EXPERIÊNCIA DA UCG/IGPA E O MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM GESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

Manuel Ferreira Lima Filho¹
Universidade Católica de Goiás

O Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia da Universidade Católica de Goiás completou 30 de investigação sobre o Patrimônio Cultural Brasileiro. A nossa experiência de participação em projetos aplicados na área da Antropologia começa no final dos anos 80, por meio de um contrato entre Furnas e a UCG cujo produto final foi um relatório de EIA-RIMA referente a um Levantamento Socio-Econômico. Entendida, na época, como uma interface daquilo que se denominou Antropologia do Desenvolvimento, essa primeira experiência nos mostrou claramente, tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista de alguns profissionais que atuaram no projeto, que tal modalidade de ação exigia maturidade conceitual, metodologia própria de atividades e uma reflexão crítica a respeito do posicionamento profissional do Antropólogo. Embora algumas experiências etnográficas no Brasil já apontassem caminhos conceituais importantes tais como “Possibilidade de uma Antropologia da Ação” de Roberto Cardoso de Oliveira” e “O Antropólogo, Ator Política, Figura Jurídica” de Alcida Rita Ramos e ainda as experiências de Silvio Coelho com as Hidrelétricas e a questão indígena para citar alguns, a nossa experiência focalizou-se na tema do Patrimônio Cultural.

A experiência de Serra da Mesa causou um refluxo dos antropólogos do IGPA em trabalhar com uma antropologia

¹ Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia.

aplicada envolvendo remanejamento de populações rurais e indígena mostrando o despreparo dos profissionais para lidar com questões complexas pressionadas por um cronograma com categorias espaciais e temporais definidas por engenheiros e técnicos da construção civil e ainda os interesses financeiros da empresa contratante.

Entretanto, o IGPA fez uma nova experiência, assumindo um trabalho de contrato com Furnas em razão da construção da Hidrelétrica de Corumbá em 1996-1998.

É importante ressaltar que tais trabalhos no IGPA foram impulsionados pelas experiências da Arqueologia de Contrato nos anos 70, como a pesquisa na Hidrelétrica de Itaipu (1975) e tantas outras estabelecendo uma nova modalidade de ação profissional dos arqueólogos. Respaldados por uma legislação própria como os Decretos Lei de 1937, 1961, a própria Constituição Brasileira e recentemente por meio da Resolução do CONAMA N-7 001 de 1986 esse campo de atuação cresceu da noite para o dia.

No caso de Corumbá, além de um projeto específico de Arqueologia Pré-Histórica, o IGPA desenvolveu um projeto com diálogo interdisciplinar, tendo a Antropologia como área atuante. A cultural material foi o ponto de partida. Pesquisadas na áreas impactada do projeto, resultou num trabalho muito interessante se configurando como a primeira produção brasileira que imprimiu esta sistemática, unindo a Arqueologia Histórica, a Antropologia, a História e a Arquitetura.

A partir da Resolução do Conama, se abriu um leque amplo de atuação de profissionais para trabalharem em áreas impactadas como ferrovias, hidrelétrica, estradas, linhas de transmissão, projetos agrícolas entre outros, sendo que o IGPA sediou e conduziu dois importantes congressos para uma avaliação crítica da atuações dos profissionais envolvidos na questão ambiental/cultural como O Simpósio sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e Patrimônio Cultural em dezembro de 1996, e o Simpósio Brasileiro A Arqueologia no Meio Empresarial em agosto de 2000.

Na Reunião Brasileira de Antropologia de Brasília, coordenamos um Fórum de Pesquisa onde se discutiu os

projetos de impacto e a inserção do antropólogo em novos campos de trabalho. Na congresso Brasileiro de Arqueologia, em setembro de 2001, no Rio de Janeiro coordenamos uma mesa sobre o Patrimônio e o diálogo com a Arqueologia e Antropologia.

O Mestrado Profissionalizante em Gestão do Patrimônio Cultural, da Universidade Católica de Goiás, é uma ação incisiva na abertura do mercado para novos antropólogos e a instalação definitiva de um fórum discussão sobre o Patrimônio pautado pela diálogo entre a Arqueologia e Antropologia, construindo categorias teóricas fundamentais para a orientação de uma gestão competentes sobre o Patrimônio Cultural Brasileiro.



**COMISSÃO DE ENSINO DE
ANTROPOLOGIA
GESTÃO 2004/2006**

APRESENTAÇÃO

Yvonne Maggie

Universidade Federal do Rio de Janeiro/IFCS¹

Fabiano Gontijo

Universidade Federal do Piauí²

Gostar de dar aulas na graduação e no Ciclo Básico é quase um defeito no nosso meio acadêmico. Poucos afirmariam isso sem medo de ser, assim, classificados como na fronteira do baixo clero. Mas existem pessoas que não só gostam como acham importante dar aulas de Introdução à Antropologia e formar jovens bacharéis em Ciências Sociais. Somos desse tipo; e talvez, por esta razão, tenhamos sido convocados por Miriam Grossi e Peter Fry para coordenar a recém-criada Comissão de Ensino da Associação Brasileira de Antropologia assim que Miriam e Peter assumiram respectivamente a Presidência e a Vice-Presidência de nossa Associação em 2004.

Os dois anos de coordenação dessa comissão foram de intenso trabalho junto com Benedito Rodrigues dos Santos, Lúcia Helena Alves Muller, Simoni Lahud Guedes, Clarice Cohn, Mariza Peirano, Neusa Gusmão, Christina de Rezende Rubim, Antônio Motta, Ceres Victora e Ulisses Rafael. Fomos chamados a atuar em muitas frentes, tanto no que se refere ao tema do ensino quanto ao da profissionalização do antropólogo – duas questões que parecem ser, nesse século que se inicia, de importância central para nossa ciência.

Entre todas as atividades que realizamos – seminários, oficinas e mesas-redondas –, as que se dedicaram aos temas da educação e da profissionalização foram as mais frutíferas,

¹ Professora titular do Departamento de Antropologia Cultural do IFCS/UFRJ.

² Professor do Departamento de Ciências Sociais da UFPI.

porque eram uma continuação da tradição que vem sendo enfrentada pela nossa Associação de Antropologia desde que Castro Farias escreveu, em 1963, um balanço dos quatro campos da disciplina no Brasil – Arqueologia, Etnologia, Antropologia Biológica e Lingüística³. De lá para cá, a ABA vem dedicando-se ao debate com afinco. Mas foi nesta gestão de Miriam Grossi que foi criada a Comissão de Ensino com a missão precípua de levar adiante este tesouro construído ao longo dos 50 anos da ABA.

Assim, quando assumimos a coordenação, tratamos de ouvir e de responder aos inúmeros problemas suscitados pela comunidade acadêmica. Entre as demandas, estava o debate que se vem travando sobre o ensino da antropologia em instituições privadas de ensino superior e aquele mais espinhoso da formação do antropólogo no Brasil e na América Latina: quem é antropólogo e como ele deve ser formado? A Antropologia deve estar ao lado de outros cientistas sociais ou em um curso de graduação especialmente desenhado para a formação do antropólogo?

Enfrentamos essas duas questões de muitas maneiras ao longo desses dois anos, mas as atuações mais consistentes foram, sem dúvida, os inúmeros seminários, oficinas e mesas-redondas que organizamos e de que participamos.

O primeiro desses eventos foi apelidado de “*Jornada de Porto Alegre*” e organizado por Lúcia Helena Alves Muller, Jurema Brites, Paula Camboim de Almeida e Ceres Victora. Nele se discutiram justamente a inserção da Antropologia nos cursos de Ciências Sociais e a relação dos professores que ensinam nas instituições privadas de ensino superior com a nossa disciplina. As discussões da “*Jornada de Porto Alegre*” giraram em torno das possibilidades e das dificuldades da prática docente frente ao quadro de expansão da disciplina em cursos de graduação e de pós-graduação nos anos recentes e, em especial, em cursos de áreas profissionais que não as de Ciências

³ O artigo de Castro Faria foi apresentado na 4ª Reunião Brasileira de Antropologia em São Paulo, e o artigo publicado na *Revista do Museu Paulista*, nova série, vol. 14 (pp. 17-137). O artigo foi reeditado em 1998, pela EDUF, no livro *Antropologia, escritos exumados, espaços circunscritos – tempos soltos -1*.

Sociais propriamente ditas, como é mais comum nas instituições federais de ensino superior.

O interesse gerado por esta Jornada fez nascer o desejo de pensar o ensino de Antropologia comparativamente em outros países. Por tal motivo, realizamos, durante a VI Reunião de Antropologia do Mercosul, um Simpósio sobre o Ensino da Antropologia no Brasil e na América Latina. Participaram da mesa Leticia Cannella (Universidad de la República – Uruguai), Mabel Grimberg (UBA – Argentina), Miriam Pillar Grossi (UFSC – Brasil), Nicolás Guigou (Universidad de la República – Uruguai).

As discussões nesse fórum permitiram ver que o caminho escolhido pelo Brasil para o ensino e para a pesquisa em Ciências Sociais não foi o mesmo de outros países da América Latina e que estes diversos caminhos produziram inserções também distintas dos antropólogos nesses países. O Brasil traçou uma estratégia de ampliar o ensino nas instituições privadas e de concentrar esforços de pesquisa em instituições públicas. Essa estratégia transformou nossas instituições públicas de ensino superior em centros de pesquisa, e as instituições privadas ficaram mais dedicadas ao ensino. Já na Argentina, ao contrário, a universidade pública abriu suas portas para todos os candidatos, não houve um crescimento de instituições privadas, e a pesquisa ficou restrita a alguns centros dentro de universidades públicas e em institutos privados. A pós-graduação teve menos desenvolvimento nesses países se comparada ao seu contexto no Brasil.

O debate surgido nesses dois seminários possibilitou a organização de um simpósio sobre ensino de antropologia na 25ª Reunião da ABA, no qual os painelistas fizeram digressões sobre ensino da Antropologia e a organização dos cursos. Dele participaram Benedito Santos Celso Castro, Carla Teixeira Costa, João Leal e Mirian Goldenberg. O simpósio apresentou as perplexidades diante da necessidade de se melhorar o ensino e de se dar aos estudantes aquilo que eles almejam: um bom curso com professores atentos e dedicados, que, segundo alguns dos conferencistas, é mais importante do que mudanças no quadro institucional e na estrutura curricular.

Finalmente, organizamos uma oficina de debates coordenada por Fabiano Gontijo e Antonio Motta com a participação da comunidade acadêmica na 25ª Reunião da ABA. Participaram do debate tanto professores e pesquisadores da comunidade quanto participantes da Comissão de Ensino. Os debates foram concorridos e giraram em torno de três questões: 1) o ensino de Antropologia na graduação; 2) o ensino de Antropologia na pós-graduação; e 3) a profissionalização do antropólogo.

Reunimos, nesta terceira parte do livro organizado pela ABA, algumas das contribuições apresentadas nesses fóruns nos últimos dois anos. Há duas perguntas que, de uma forma ou de outra, atravessam todos os ensaios aqui apresentados: o que fazer para ensinar Antropologia em um país como o Brasil? E o que significa ser antropólogo num mundo que parece estar se afastando dos ideais universalistas e se aproximando, cada dia mais, de uma ética da separação e da diversidade?

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS PELO MEC/INEP

Christina de Rezende Rubim
Universidade do Estado de São Paulo¹

I

Os cursos de ciências sociais possuem uma história bem específica em nosso país. Foram criados juntamente com a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) e a Universidade de São Paulo (USP), respectivamente em 1933 e 1934, disseminando-se nas décadas de cinquenta e sessenta nas universidades públicas. Nas instituições privadas eram em pouquíssimo número, restringindo-se quase que exclusivamente às Pontifícias Universidades Católicas (PUCs).

Apesar da institucionalização acadêmica das ciências sociais no Brasil ser relativamente recente quando comparada a outras tradições nacionais (EUA, México, etc.), já existia no Brasil desde a segunda metade do século XIX a formação de um pensamento social, ora a partir da literatura, ora a partir de carreiras mais técnicas como o Direito e a Medicina (Nina Rodrigues), ou ainda sendo gestada nos museus a partir de discussões como a origem do homem americano. O certo é que, neste processo, a problemática central quase sempre girava em

¹ Christina de Rezende Rubim, docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP com a tese “Antropólogos Brasileiros e a Antropologia no Brasil: A Era da Pós-Graduação”, atualmente continua a sua pesquisa sobre a história da Antropologia e as Ciências Sociais no Brasil. É membro da Comissão de Avaliação das Condições de Ensino (ACE) dos cursos de graduação em Ciências Sociais do MEC/SESu/Inep.

torno de nossa realidade concreta e específica com o objetivo da construção de uma identidade nacional. A reflexão teórica – reflexo do contexto da história de colônia de nosso país – era simplesmente importada.

Tradicionalmente, por não serem uma carreira técnica e/ou de prestígio na hierarquia de carreiras (SILVA e KOCHI 1995), os cursos de ciências sociais – licenciatura e/ou bacharelado – são pouco procurados nos vestibulares, com uma relação candidato/vaga baixa, em torno de dois por cento até à década de noventa, com uma evasão também considerada alta.

Os anos noventa transformaram um pouco essa trajetória. Com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência em 1994, a procura pelas ciências sociais aumentou. Não sabemos se foi coincidência. A evasão que até então estava por volta de 60% também começou a decrescer, talvez até pelas novas necessidades de qualificação tão propagandeadas pelos meios de comunicação nesta última década em consequência do desemprego crescente. Mas esta é uma realidade das universidades públicas. Sabemos que nas privadas a procura sempre foi muito baixa, e a evasão bem mais alta.

Existem atualmente oitenta e oito (88) cursos de graduação em ciências sociais no Brasil, entre Licenciatura e Bacharelado e/ou com concentrações diferenciadas, em instituições de ensino superior pública, privada e de direito público.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS PELO MEC/INEP

Região/Estado	Nº	%
SUDESTE	40	45,45
São Paulo	16	40,00
Rio de Janeiro	10	25,00
Minas Gerais	11	27,50
Espírito Santo	3	7,50
SUL	18	20,45
Rio Grande do Sul	8	44,44
Santa Catarina	5	27,78
Paraná	5	27,78
CENTRO-OESTE	5	5,68%
Mato Grosso do Sul	1	20,00
Mato Grosso	1	20,00
Goiás	2	40,00
Distrito Federal	1	20,00
NORDESTE	17	19,32
Bahia	2	11,76
Piauí	1	5,88
Paraíba	2	11,76
Pernambuco	3	17,65
Ceará	5	29,41
Sergipe	1	5,88
Alagoas	1	5,88
Maranhão	1	5,88
Rio Grande do Norte	1	5,88
NORTE	7	7,95
Pará	1	14,28
Amazonas	2	28,57
Amapá	2	28,57
Roraima	1	14,28
Acre	1	14,28

Fonte: MEC/SESu/Inep.

O Estado de São Paulo sozinho é responsável por 18,18% dos cursos de ciências sociais do Brasil, e a região sudeste 45,45%.

A grande maioria dos cursos concentra-se nas instituições de ensino superior não públicas², 45, sendo que, destas, cinco são Pontifícias Universidades Católicas (PUCs). São 43 as federais e estaduais.

Um número significativo desses cursos começou a funcionar em instituições privadas nos anos noventa. São esses que normalmente que demandam credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC), pois estão formando a primeira turma e precisam de registro dos seus diplomas.

No entanto, esta não é a regra. Existem cursos bem antigos em instituições particulares do interior do país e bem consolidados em suas regiões. Assim como existem cursos novos por credenciar nas universidades federais, por exemplo.

II

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão crítica sobre as minhas experiências como membro da Comissão de Avaliação *in loco* das Condições de Ensino (ACE) dos Cursos de Graduação em Ciências Sociais nos últimos anos.

Esta avaliação é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³ (Inep), ligado à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, e começou a ser implantada em meados dos anos noventa – período de expansão significativa do ensino superior, principalmente das instituições privadas – pelo governo Fernando Henrique Cardoso, com a proposta de ser realizada periodicamente⁴ e “com o objetivo de cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior⁵, a fim de

² Consideramos públicas somente as federais e estaduais.

³ Decreto nº 3.860/2001.

⁴ Segundo a Lei nº 9.131 de 1995 “que instituiu a avaliação periódica das instituições e cursos de nível superior em que ganham relevo a dimensão individual, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com a dimensão institucional” (SINAES, 2003, p. 15).

⁵ Segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20/12/1996.

garantir a qualidade do ensino oferecido pelas Instituições de Educação Superior”. Atualmente, esse processo está sendo repensado pela nova equipe de governo, sendo denominada de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), de responsabilidade da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior⁶ (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28/04/2003 e nº 19 de 27/05 de 2003 e publicada as sua síntese no livro *SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira* (set. 2003).

Ao lado da Avaliação das Condições de Ensino, também são considerados neste processo os chamados “provão”⁷ (Exame Nacional de Cursos/ENC), o Censo da Educação Superior e a Avaliação Institucional, realizadas por outras equipes. No ano de 2002, foram ministrados cursos de capacitação para instrumentalizar docentes em cada curso/área e para os avaliadores institucionais. Foram montados grupos em cada curso de graduação e confeccionaram-se manuais que respeitassem as especificidades das áreas, e um respectivo formulário eletrônico a ser preenchido *on line* pelos avaliadores no campo, isto é, quando da avaliação *in loco* nas Instituições de Ensino Superior (IES). Este manual, que orienta a avaliação *in loco*, é composto por três dimensões: “a qualidade do corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas, com ênfase na biblioteca”.

A partir desse panorama, é aprovado ou não o credenciamento ou credenciamento para os cursos solicitantes que fazem parte do Sistema Nacional do Ensino Superior do

⁶ Composta pelos professores José Dias Sobrinho (Unicamp, presidente), Dilvo Ivo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hélgio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Souza Júnior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zaïnkó (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mário Portugal Pederneiras (SESu), Néilson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (Furb) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE).

⁷ Nos cursos em que está sendo aplicado. Não é o caso das graduações em ciências sociais. A inspiração para uma avaliação do corpo discente foi principalmente o argumento de que “a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos” (SINAES, 2003: 18).

Governo Federal, com a permissão de emissão de diplomas. Deve ficar claro, também, que a ACE, no que se refere às ciências sociais, restringiu-se exclusivamente, até aqui, às instituições privadas e/ou periféricas às IES mais tradicionais como, por exemplo, as universidades estaduais paulistas e as principais universidades federais. Ainda não foi possível pôr em prática a proposta de avaliação continuada de todos os cursos de graduação, o que seria vital para a qualidade do ensino nas IES privadas, evitando assim, a contratação de docentes qualificados para fins exclusivos de reconhecimentos. Foi montado também um código de ética, evitando-se assim uma série de constrangimentos que envolveram as comissões anteriores.

Importante definição foi feita no art. 46 da LDB. A “autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. Pelo parágrafo 1º deste artigo, os resultados do processo regular de avaliação podem gerar sanções e punições. Uma vez constatadas deficiências, deve ser aberto um prazo para saneamento que geraria nova reavaliação, a qual pode “resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento” (SINAES, 2003, p. 28).

A avaliação *in loco* é feita por dois docentes designados oficialmente pelo presidente do Inep, no Diário Oficial da União, e dura em média quatro dias. O primeiro e o último dia são para a viagem e reuniões da equipe para a preparação da visita e fechamento dos dados coletados no formulário eletrônico. O segundo e o terceiro dias são para a visita às instalações (biblioteca, salas de aula, banheiros, auditórios, quadras de esporte etc), conversa com os alunos, docentes e funcionários, ou seja, a avaliação propriamente dita.

III

A avaliação é uma grande coleta de dados quantitativos e qualitativos. A ACE privilegia a dimensão qualitativa,

principalmente com as conversas e vivências, mesmo que por pouco tempo, com os docentes, discentes e funcionários, nas diferentes instituições de norte a sul do Brasil, e a verificação das informações fornecidas no formulário eletrônico pelas IES. Estas experiências, apesar dos relatórios enviados para o Inep – além dos dados quantitativos dos formulários eletrônicos –, não estão contempladas nesses instrumentos, o que nos levou a socializar essas experiências com os nossos colegas, inclusive no sentido de agregar críticas e sugestões da área para que se pudesse aprimorar o processo.

A nossa proposta, portanto, é tentar refletir criticamente sobre a ACE, já que a grande maioria acaba por instituir o conceito BOM a esses cursos, e sabemos que a realidade não é esta, transformando “Esse instrumento de verificação e mensuração [que] é bastante útil para incrementar regimes de competição e fortalecimento de interesses individuais, porém não para alimentar a solidariedade e a cooperação” (SINAES, 2003, p. 80), contribuindo, assim, para a qualidade do processo ensino/aprendizagem, em que todos ganham, principalmente a sociedade e a educação.

Temos claro que quando se fala em avaliação, professores e alunos se sobressaltam, pois não temos uma cultura de aprender com os nossos erros e nossa história. Pelo contrário, a avaliação, na maioria das vezes, é vista como penalidade formal e/ou hierarquia comparativa entre melhores e piores (mérito e desmérito), principalmente entre os alunos.

A história da avaliação da educação superior no país começa nos cursos de pós-graduação e data da década de setenta. Hoje, a avaliação feita pela CAPES dos cursos de pós-graduação é uma referência na universidade e na sociedade brasileiras. Na graduação, a tentativa inicial é de 1983, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); dez anos depois surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB, 1993).

Ou seja, apesar de recente, já possuímos uma certa experiência relativamente às avaliações; precisando agora aprimorá-las, criando uma cultura de auto-conhecimento e refinamento crítico da educação.

Neste processo de avaliação das condições de ensino das ciências sociais, as surpresas foram inúmeras. Algumas, inclusive, contradisseram a nossa hipótese de que cursos em instituições privadas eram, em consequência de estarem localizados em empresas educacionais, ruins ou péssimos. Esta não é a regra para a nossa área, que, como foi constatado, possui algumas especificidades contrastantes com as profissões mais técnicas e/ou tradicionais.

Alguns aspectos são, no entanto, bem visíveis. Como já suspeitávamos, as bibliotecas são precaríssimas e desatualizadas em todas as IES, para não dizer inexistentes em algumas delas. Existe uma tendência a uma qualificação maior dos docentes nas públicas em relação às privadas, apesar desta qualificação não ser ainda suficiente (mestrado e doutorado). Muitas têm trabalhado com o recurso do professor substituto, não criando vínculos e, portanto, também não comprometimentos. O corpo docente das privadas também deixa muito a desejar, já que a sua grande maioria não é qualificada e/ou pertencente a áreas afins⁸. Por serem horistas em sua maioria, não participam de fóruns de discussões das ciências sociais, nacionais e regionais, não fazendo pesquisa e orientações mais sistematizadas quando elas existem. No outro extremo, os equipamentos são extremamente precários nas públicas quando comparados com os prédios suntuosos e audiovisuais de última geração nas instituições privadas.

Ficou claro que existe uma pluralidade grande de aspectos enfatizados pelos diferentes cursos de ciências sociais no país. As instituições privadas privilegiam aspectos mais profissionalizantes e de inserção dos formandos nas realidades regionais, principalmente os cursos que possuem uma tradição local. As públicas possuem uma história bem específica que implica na quase que exclusiva formação intelectual dos cientistas sociais.

A tradição teórica de leitura dos clássicos, no entanto, é uma dimensão enfatizada por todos estes cursos, o que agrega uma identidade unificadora das ciências sociais brasileiras: a

⁸ Jornalismo, Direito, Serviço Social, Administração de Empresas, Educação Física, etc.

problematização do viver e a reflexão crítica. Estamos formando, de fato, cidadãos no sentido pleno do conceito e profissionais que têm contribuído com um pensamento crítico e um estar no mundo que faz a diferença numa pluralidade de locais de trabalho. Não temos, como já afirmado por diversos autores (por exemplo, BOMENY e BIRMAN, 1991), uma identidade profissional clara e forte como médicos e advogados, por exemplo, mas possuímos uma *identidade cidadã* que nos diferencia nas diversas ocupações em que nos inserimos: bancários, comerciantes, professores, funcionários públicos etc. Esta identidade é o que faz a diferença.

Em nossas conversas com professores e alunos, saltam aos olhos as diferentes perspectivas dos discursos de cientistas sociais e profissionais de outras áreas. Apesar de todas as dificuldades das privadas, os professores de ciências sociais *strictu sensu*, mesmo que em condições de trabalho precárias, têm um comprometimento qualitativamente diferenciado em relação ao ensino/aprendizado. Mas essas são iniciativas “individuais”, uma característica de formação do que poderíamos chamar identidade profissional cidadã.

O grupo de alunos atendidos por esses cursos possui, de um modo geral, uma trajetória de vida – juntamente com os demais cursos de humanidades – que ajuda a construir uma universidade pública e privada mais popular. São alunos que chegam ao ensino superior com uma experiência de vida rica e plural. A maioria deles vem das classes menos favorecidas, já inseridos no mercado de trabalho e com idade superior aos seus colegas dos cursos de biomédicas e exatas. Muitos deles já constituíram família.

Entre as três disciplinas *strictu sensu* que compõem as ciências sociais, existe uma demanda maior pela sociologia e uma menor pela antropologia e a ciência política. Não significa necessariamente que a qualidade acompanhe estas demandas. A quantidade de docentes, essa, acompanha estas demandas, o que se reflete nos cursos de pós-graduação, que perfazem, na sociologia, 37 mestrados e 21 doutorados, 11 mestrados e 9 doutorados de antropologia, e na ciência política 12 mestrados e 6 doutorados.

No entanto, existe um aspecto que enviesa as ciências sociais construídas no país. A Metodologia da Pesquisa possui uma centralidade na grade horária similar à da sociologia, da antropologia e da ciência política, o que reflete a problemática histórica dessas disciplinas como ciências e/ou humanidades, inscrita na tensão entre universalidade e singularidade, presente nas obras dos clássicos. Essa tensão, ao mesmo tempo em que promove a autocrítica, incentiva também um mal-estar constante, uma sensação recorrente de crise nas ciências sociais. Uma busca – muitas vezes nem mesmo consciente – de certezas e referenciais, uma segurança metodológica e teórica que o próprio estar no mundo desconhece. Esta tensão, portanto, é ao mesmo tempo a força e a fraqueza das ciências sociais, o que no Brasil se agrega ao engajamento do pesquisador com a sua temática, transformando essa dualidade numa cidadania consciente de que somos os responsáveis pela nossa própria história, inclusive a história da ciência e da universidade.

O campo das ciências sociais no Brasil, apesar de acusado no passado de não produzir teorias criativas, simplesmente importando-as, contribui para o pensar e repensar teórico do campo, na medida em que põe em prática o conhecimento considerado como clássico, contribuindo assim para o aprimoramento das teorias e mesmo para a originalidade e a criatividade do pensar social em outras realidades nacionais. E nessa prática, renova esse pensar que aparentemente é construído por outras tradições, mas que repensa a si mesmo também aqui, refazendo-se e formando cidadãos. É essa a singularidade das ciências sociais entre nós: o pensar e o repensar a si mesmas como parte de uma historicidade específica, debruçando-se sobre essa mesma historicidade, acolhendo-a como temática/problemática.

O ENADE tem como objetivo, portanto, uma proposta filosoficamente diferente do ENC (“Provão”), que por sua vez foi também um avanço qualitativo e na coleta de dados sobre o que estamos ensinando/aprendendo nos cursos de graduação. Ao contrário de uma classificação exclusivamente hierárquica dos cursos no país, a proposta do ENADE não se esgota em si mesma como avaliação, somando-se a outras dimensões

quantitativas como o censo do ensino superior e os perfis do corpo docente construído localmente; soma-se, ainda, a dimensões qualitativas, como por exemplo as avaliações *in loco*, a coerência com o projeto pedagógico do curso e a sua construção histórica. Não é, portanto, a intenção da prova ser um instrumento meramente conteudista, na medida em que será aplicado igualmente aos alunos do primeiro e do último ano de graduação, repetindo-se em um período de três anos, no que poderemos visualizar uma série histórica na qual a referência será o percurso traçado pelos alunos daquele curso em especial, a partir de sua história e da sua proposta pedagógica. A análise dos dados coletados nessa avaliação implementará políticas públicas, o auto-conhecimento do ensino oferecido em cada instituição e a situação privada de cada estudante, já que os resultados individuais só serão divulgados a eles.

E apesar do exposto e do muito ainda que se tem por fazer na construção de uma cultura da avaliação no Brasil que objetive a qualidade do ensino/ aprendizagem no lugar da penalização hierárquica, o grande mérito da avaliação *in loco* – independentemente das idiosincrasias das diferentes comissões, na medida em que uma das falhas da avaliação tem sido a falta de uma unidade no discurso dos docentes envolvidos nesse processo, o que é reflexo da apressada capacitação dos comitês – tem sido a melhora qualitativa desses cursos após as visitas, já que é claro o esforço da instituição em cumprir as expectativas do campo em questão, com a troca de experiências, o estímulo e o incentivo proporcionados por essas visitas a grupos de docentes e discentes que algumas vezes se mantêm distantes do diálogo nacional devido às grandes distâncias e à recorrente falta de verbas que nas ciências humanas de um modo geral é mais visível, acentuando essas discrepâncias.

BIBLIOGRAFIA:

BOMENY, Helena & BIRMAN, Patrícia (org.). **As Assim Chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/Relume-Dumará, 1991.

COMISSÃO Especial de Avaliação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES**. Brasília: MEC/SESu/Inep, 2003.

MANUAL de Avaliação do Curso de Ciências Sociais. Brasília: MEC/SESu/Inep, 2002.

SILVA, Nelson do Valle & KOCHI, Regina Celi. "Algumas observações sobre a graduação em Ciências Sociais e o Laboratório de Alunos Matriculados". *In*: PESSANHA, E. & VILLAS BOAS, G. (org.). **Ensino e Pesquisa na Graduação em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: J. C. Editora, 1995.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ANTROPOLOGIA EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINARES

Lúcia Helena Alves Muller
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Esse texto é uma elaboração acerca de algumas das questões que foram alvo de discussão durante a *Jornada de Reflexões sobre o Ensino de Antropologia no Rio Grande do Sul*, que aconteceu em Porto Alegre, em 20 de junho de 2005.

A realidade dos cursos de pós-graduação interdisciplinares é muito variada, sendo muito difícil e arriscado se fazer afirmações generalizantes sem o respaldo de um levantamento sistemático de informações. Numa abordagem bastante rápida e impressionista, pode-se dizer que há cursos de pós-graduação multidisciplinares em que a antropologia tem uma participação muito importante em função do recorte teórico ou das temáticas privilegiadas; é o que acontece em alguns cursos da área de história ou em cursos voltados para temáticas específicas, como a de gênero, por exemplo. Nesse tipo de curso, é possível encontrar a antropologia partilhando em pé de igualdade com outras disciplinas as linhas de pesquisa e, principalmente, a responsabilidade pela formação teórica e metodológica dos alunos.

Existem outros cursos em que a antropologia pode ter uma participação restrita em termos do número de disciplinas oferecidas; essa participação tem, no entanto, grande visibilidade e é muito valorizada. Esse tipo de situação resulta, certamente, da existência de um trabalho de pesquisa interdisciplinar já consolidado, o acontece mais facilmente em cursos de pós-graduação voltados para áreas do conhecimento

em que a antropologia já tem alguma tradição de pesquisa, como, por exemplo, a área da saúde e, mais recentemente, a área do direito. Em geral, a criação e a manutenção desse trabalho interdisciplinar são frutos da existência, na mesma instituição, de um programa de pós-graduação em antropologia cujos núcleos de pesquisa foram capazes constituir linhas de trabalho a partir do seu próprio enfoque disciplinar. São esses núcleos que sustentam a participação dos antropólogos nos espaços interdisciplinares que eles constroem junto às outras áreas. Esse processo tende a acontecer apenas nas grandes universidades (em geral, públicas).

O crescimento da antropologia no Brasil das últimas décadas, que se deu através da criação de programas de pós-graduação de alto nível nas maiores universidades brasileiras, foi o responsável, também, pela formação de uma geração de antropólogos que se espalhou pelo país, acompanhando o processo de crescimento do ensino superior. Apesar de bem formados, muitos desses antropólogos trabalham como docente em instituições de ensino que não oferecem, e provavelmente nunca vão oferecer, cursos de pós-graduação em ciências sociais. E as chances de serem oferecidos cursos de pós-graduação em antropologia nessas instituições são mais remotas ainda.

A criação de novos cursos de pós-graduação em antropologia não se viabiliza facilmente em instituições de ensino privadas ou comunitárias, nem nas de pequeno e médio porte. Na maioria dessas instituições, em que não há nem mesmo um curso de graduação em ciências sociais, os antropólogos são contratados para dar aulas em outros cursos de graduação. A possibilidade que esses antropólogos têm de atuar em pós-graduação está limitada a uma colaboração periférica em cursos de outras áreas ou à criação de novos cursos interdisciplinares.

Nos cursos de pós-graduação em que a disciplina antropologia participa de forma periférica, como fornecedora de conteúdos complementares, as questões e problemas que se colocam aos professores são as mesmas que eles enfrentam em suas atividades junto aos cursos de graduação em áreas que não as ciências sociais. Isso porque, em geral, eles estarão

oferecendo aos alunos o primeiro, e provavelmente o único, contato que os estudantes terão com a disciplina antropológica.

Não cabe imaginarmos que esses professores formarão antropólogos. A sua função nesses cursos é a de apresentar aos alunos conteúdos e instrumentos conceituais mínimos que os habilitem a compreender aquilo que os antropólogos produziram sobre a área de formação e atuação (profissional ou acadêmica) em que eles irão se formar. O que pode ser almejado é que esses alunos se tornem leitores da produção antropológica e que, ao longo da trajetória profissional ou acadêmica que desenvolverão em sua própria área, eles incorporem uma perspectiva relativizadora que os faça complexificar a compreensão da realidade em que se dará a sua prática profissional e a apreensão do conhecimento produzido em seu próprio campo.

Assim, nas universidades menores, sobretudo as que se situam em cidades pequenas ou médias, ou naquelas localizadas no interior dos estados, a única possibilidade que os antropólogos têm de atuar em pesquisa e na formação de alunos em nível de pós-graduação está na articulação com as outras áreas do conhecimento, através dos cursos interdisciplinares. E a maior dificuldade que se coloca à viabilização da sua participação plena nesse tipo de espaço está na inexistência de núcleos de pesquisa em antropologia que tenham maturidade e força institucional suficientes para sustentá-los.

Para que os professores dessas instituições consigam constituir grupos de trabalho e de pesquisa que sejam efetivos, eles precisam estar integrados a redes mais amplas, que sustentem a sua identidade de antropólogos e uma inserção acadêmica sólida. Para isso, o apoio e o intercâmbio com núcleos de pesquisa já consolidados que existem nas grandes universidades são muito importantes. Também é importante o reconhecimento e a valorização, por parte das agências financiadoras e de instituições como a ABA, do trabalho desenvolvido por esses antropólogos, na medida em que a sua atuação ajuda a alargar os espaços de influência da antropologia em termos de campo de trabalho, de frentes de pesquisa, de público para os cursos e publicações da área.

Com relação à participação dos antropólogos na criação de novos cursos interdisciplinares, a atuação da ABA e dos comitês da CAPES é fundamental, não apenas no sentido de apoiar as iniciativas que se mostrarem consistentes, mas principalmente de estabelecer parâmetros externos que ajudem os antropólogos que atuam nesses contextos institucionais na difícil tarefa de alargar o espaço da antropologia, sem correr o risco de perda da especificidade da disciplina no processo de negociação com as outras áreas (exigindo equilíbrio entre as áreas que compõe os cursos, a formação específica dos professores, a existência de projetos de pesquisa em antropologia, o oferecimento de disciplinas cujos conteúdos e bibliografia contemplem as especificidades teóricas e metodológicas da disciplina, etc.).

Com relação aos cursos de pós-graduação em ciências sociais, a problemática se coloca de outra forma, pois, mesmo quando atraem alunos oriundos de outras áreas do conhecimento que não as ciências sociais (o que acontece também nos cursos de pós-graduação em antropologia), eles vêm em busca de uma formação específica em ciências sociais que possa ser incorporada ao seu currículo profissional, e que os habilite plenamente para a atuarem nessa área acadêmica.

Nesses casos, o que se passa é semelhante ao que acontece nos cursos de graduação em ciências sociais. Cada aluno, individualmente, opta por uma das áreas de conhecimento que conformam o curso (antropologia, sociologia e ciência política), dentro da qual construirá o projeto de pesquisa que resultará no seu trabalho de conclusão (de graduação, de mestrado ou doutorado). Essa opção é que lhes forjará uma identidade acadêmica, na medida em que os filiará a uma tradição disciplinar, a uma linhagem teórica e os fará compartilhar do reconhecimento que elas detêm no meio acadêmico. Nesse processo de escolha e de filiação, o orientador tem um papel fundamental.

Sendo assim, um dos grandes desafios que se põem aos professores de antropologia que atuam nesses cursos é o de explicitar e tornar compreensível a especificidade da disciplina antropológica, conquistando os alunos para essa área do conhecimento, ao mesmo tempo em que mantêm o diálogo e o

trabalho em conjunto com as outras disciplinas que compõem o curso. Esse desafio, que pode parecer a formulação de um ideal a ser perseguido por qualquer professor que atue na área da graduação em ciências sociais, é vital para os professores que atuam em cursos de pós-graduação interdisciplinares, na medida em que eles não detêm o monopólio na definição da identidade do curso, nem a exclusividade de acesso aos recursos disponíveis ou da influência na formação dos alunos.

Entre as maiores dificuldades que se apresentam aos professores que atuam nesses cursos de pós-graduação interdisciplinares está, portanto, a precariedade da identidade disciplinar; pois, mesmo entre os cientistas sociais, muitas vezes a antropologia não é reconhecida como portadora de uma forma específica de construção do objeto de pesquisa nem de uma abordagem metodológica própria. Isso se revela, por exemplo, quando se busca contemplar as especificidades da antropologia nos conteúdos das disciplinas de metodologia – que nos cursos de pós-graduação interdisciplinares geralmente são unificadas. O mesmo problema aparece nas avaliações de projetos de pesquisa elaborados pelos alunos, que nesses cursos tendem a ser realizadas por bancas multidisciplinares cujos membros nem sempre reconhecem as particularidades do fazer antropológico.

Nem mesmo na conformação dos instrumentos institucionais para a avaliação dos cursos de pós-graduação interdisciplinares essas especificidades são contempladas. No caso dos cursos de pós-graduação em ciências sociais, a avaliação da CAPES é feita pelo comitê da área da sociologia, o que faz com que eles sejam submetidos aos critérios de avaliação considerados válidos para essa área do conhecimento.

Embora já tenha havido algumas mudanças no processo de avaliação, sobretudo no sentido de já estarem sendo respeitadas as classificações estabelecidas por cada área no que diz respeito às publicações (qualis), e ainda que a criação de um comitê específico para os cursos interdisciplinares pertencentes ao campo das ciências sociais seja inviável atualmente, seria interessante a criação de canais de comunicação sistemáticos entre os comitês das três áreas (sociologia, antropologia e ciência política) para o

estabelecimento de critérios de avaliação que contemplem as especificidades de cada uma, sob pena das avaliações produzirem distorções, não cumprindo plenamente a sua função de instrumento para a melhoria dos cursos.

Outra iniciativa interessante para a melhoria da qualidade da participação da antropologia nos cursos de pós-graduação interdisciplinares seria o estímulo a ser dado às coordenações desses cursos para que enviassem representantes para as reuniões de coordenadores de cursos de pós-graduação em antropologia (que acontecem durante os grandes eventos da área). Essa participação ajudaria a estabelecer uma comunicação mais intensa entre os programas em que a antropologia está presente, promoveria a integração dos cursos na medida em que permitiria o acompanhamento das questões institucionais da área, e forneceria, além disso, uma referência externa que respaldasse a atuação dos docentes de antropologia na manutenção de seu espaço de atuação, bem como na sustentação da especificidade da disciplina no âmbito dos cursos interdisciplinares.

Por fim, levando adiante o trabalho de pesquisa que resultou no livro *O Campo da Antropologia no Brasil* (Trajano Filho e Ribeiro, 2004)¹, seria muito importante e reveladora a realização de um levantamento mais detalhado sobre o espaço de atuação dos antropólogos para além dos cursos de graduação em ciências sociais e de pós-graduação em antropologia. A produção de um quadro que apresente a realidade desses cursos, que informe sobre o espaço que a antropologia ocupa, sobre as disciplinas de antropologia que são oferecidas, sobre a formação dos professores que as ministram, sobre os núcleos de pesquisa existentes, etc., permitirá a construção de uma visão mais abrangente do campo da disciplina no país, na medida em que revelará com mais precisão o andamento do processo de expansão da disciplina para além das suas fronteiras institucionais tradicionais, processo esse que, com todas as dificuldades e problemas apontados acima, é resultado do sucesso da trajetória que a antropologia vem trilhando no Brasil.

¹ Wilson Trajano Filho e Gustavo Lins Ribeiro (orgs.), *O campo da Antropologia no Brasil*, RJ: Contracapa livraria/ABA, 2004.

ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS OU ANTROPOLOGIA? UMA BREVE REFLEXÃO COMPARADA ENTRE O BRASIL E OS ESTADOS UNIDOS

Benedito Rodrigues dos Santos¹
Universidade Católica de Goiás

O propósito desta minha intervenção aqui é refletir sobre a questão proposta por este Simpósio: “ensino de ciências sociais ou antropologia no Brasil?”. Ao fazê-lo, não pude resistir à tentação de realizar um paralelo com o debate de similar natureza que vem sendo travado nos Estados Unidos sobre a divisão dos chamados quatro campos da antropologia. A base empírica das minhas reflexões sobre o debate que vem ocorrendo no Brasil foi o processo de elaboração do Projeto de criação do que pode vir a tornar-se o primeiro curso de graduação em Antropologia do Brasil, a ser ministrado pelo Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia (IGPA) e o Departamento de História, Geografia, Ciências Sociais e Relações Internacionais (HGSR) da Universidade Católica de Goiás. Em realidade, a UCG já aprovou a criação de dois cursos: um de Antropologia e o outro de Arqueologia. O curso de Arqueologia iniciou a formação da sua primeira turma em Fevereiro de 2006. Já o Projeto do curso de Antropologia está em fase de implementação.

Gostaria de deixar claro de início que as reflexões aqui realizadas são de cunho pessoal, resultantes da minha participação na comissão de elaboração do Projeto Pedagógico de Criação de um Curso de Antropologia entre os anos de 2004

¹ Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia (IGPA).

e 2005. Antes de entrar na sua proposta específica, eu gostaria de delinear a perspectiva teórico-metodológica que tem matizado a discussão da criação dos cursos de antropologia ou “divisão” das ciências sociais. Antes mesmo de iniciar a discussão dos aspectos teóricos, gostaria de agradecer a diretoria da ABA pela proposição deste Simpósio. Ele acontece num momento oportuno, quando o debate sobre a separação de departamentos de ciências sociais (ou a criação de departamentos específicos para cada uma das disciplinas que compõem as ciências sociais) no Brasil e sobre a divisão dos departamentos de Antropologia nos Estados Unidos é a discussão “quente” do momento, relativamente ao futuro da Antropologia naquele país.

Perspectivas político-epistemológicas e o caso da Antropologia nos Estados Unidos

Enquanto aqui no Brasil nós estamos iniciando a discussão sobre a divisão ou a separação das Ciências Sociais ou, ainda, a criação específica dos cursos de graduação em Antropologia, nos Estados Unidos está em curso a “divisão” dos departamentos de Antropologia nos chamados quatro campos (four fields): antropologia física ou biológica, sociocultural, linguística e arqueologia. Observar criticamente o que esta ocorrendo nos departamentos de antropologia nos Estados Unidos pode contribuir para fundamentar o debate sobre o futuro dos departamentos de ciências sociais e antropologia no Brasil, seja para nos aproximarmos, seja para nos distanciarmos dos rumos que estão sendo tomados naquele país.

O resumo que farei do debate nos EUA foi baseado no artigo “To Split or Not to Split” publicada na *Anthropology News*, vol.47, n.1, de janeiro de 2006 e em debates de que venho participando durante a realização do meu estágio pós-doutoral no Departamento de Antropologia da Universidade da Califórnia em Los Angeles desde agosto de 2005.

A face mais pública desse debate nos Estados Unidos destaca o viés epistemológico-administrativo da discussão. Do ponto de vista epistemológico, o debate se situa entre dois

pólos: de um lado estão aqueles favoráveis à “divisão” dos departamentos, baseada na necessidade de especialização ou focalização, e expansão da produção do conhecimento de cada um dos campos; do outro lado estão aqueles favoráveis à manutenção dos quatro campos juntos, ou mesmo favoráveis ao alargamento das fronteiras dessas disciplinas, baseado na complexificação social, na limitação das disciplinas individuais e nos movimentos pelas inter-, multi- e transdisciplinaridade, ou ainda, segundo alguns, pelo holismo. Existe um outro pequeno grupo de departamentos realizando projetos experimentais de rompimento com as barreiras disciplinares e construindo programas transdisciplinares temáticos. Contudo, vou limitar as minhas observações às duas correntes majoritárias do debate: os pró- e os contra a divisão.

No entanto, a face mais privada do debate, que se realiza no interior dos departamentos, aponta outros aspectos menos altruísticos sobre o futuro da ciência e mais em sintonia com as disputas pelo poder do conhecimento, pelas políticas acadêmicas e pelos fundos de pesquisas. Ambos aspectos fazem parte da construção prática das ciências, e estão implícitos ou explícitos nos arrazoados que forjam os argumentos tanto em favor dos quatro campos quanto em favor da sua separação. Em última instância, ambas as posições estão preocupadas com o futuro da disciplina: elas querem evitar a “extinção” da antropologia e preservar a sua especialidade no conjunto das ciências sociais. Cada uma das posições acredita que as suas soluções propostas são as mais acertadas para o fortalecimento da disciplina.

Os partidários da divisão dos quatro campos (ou de um dos quatro campos) acreditam que o holismo idealizado tende a diluir as especificidades da antropologia no conjunto das ciências sociais. Além disso, a experiência desses departamentos de antropologia que optaram pela divisão atesta que o holismo tem significado, na prática, a hegemonia de um dos campos (ou aliança de dois ou mais) sobre os outros. Nas universidades em que ocorreu essa divisão, existem grupos que os pró-divisão avaliam positivamente, destacando as suas vantagens. As vantagens apresentadas são: clarificação da missão de cada

departamento; aumento de recursos financeiros, ao contrário das alegações de falta de recursos ou de que a divisão contribuiria para a pulverização dos recursos existentes – isso vem contribuindo para solucionar em parte as tensões relacionadas com a distribuição das verbas; expansão no número de professores e de estudantes devido a novas estratégias de atração de estudantes; e por fim, oferta de programa curricular mais atualizado e expandido, na medida que a especialização possibilitou ou aumento de oferta de disciplinas. Além de apresentar as vantagens, os partidários da “divisão” reforçam a sua crítica: a concentração dos quatro campos num mesmo departamento não implica numa ocorrência automática de uma abordagem holística.

Os defensores das abordagens holísticas, sejam eles pertencentes a departamentos que recusaram a divisão dos quatro campos ou críticos do funcionamento do novo modelo naqueles departamentos onde a mudança foi efetivada, acreditam que a divisão tornou ainda mais difícil o engendramento da perspectiva holística. Alguns departamentos que ampliaram as suas fronteiras para outras disciplinas apresentam resultados significativos em termos de abordagens transdisciplinares, como, por exemplo, em estudos biosocioculturais. As críticas fundamentais à perspectiva divisionista são que: a superespecialização pode gerar uma atomização com potencial explosivo (autofágico) para a antropologia, uma vez que cada campo se torna uma disciplina em si mesma. Além disso, eles prognosticam que a divisão pode não resolver as disputas e tensões internas verificadas nos departamentos de antropologia, as quais poderão ser recriadas internamente num futuro previsível, quando os subcampos começarem a se expandir e orientações conflitantes se estabelecerem.

Muitas pessoas nos Estados Unidos e no Brasil, considerando que essa polêmica epistemológica se vem arrastando por séculos, acreditam que as decisões sobre o tópico devem ser tomadas de forma pragmática. Contudo, o pragmatismo que agora parece uma arma favorável à antropologia pode voltar-se contra ela num futuro não muito

distante. Com um pequeno exercício de crítica, os pragmáticos podem se deparar com a desconfortável posição política de ver os seus interesses na divisão dos campos alinhados com os interesses político-econômicos neo-liberais.

Uma reflexão mais acurada sobre esse debate aparentemente “epistemológico” deve sobretudo examinar a sua relação com os interesses na divisão dos quatro campos e os interesses do mercado. No caso dos Estados Unidos, as principais forças demandantes dessa divisão não são exatamente aquelas pertencentes ao campo da antropologia sociocultural, mas aquelas da antropologia física (ou biológica) e/ou da arqueologia. No caso particularmente da antropologia biológica ou física, a valorização desses subcampos antropológicos pode estar relacionada com o movimento geral de valorização das chamadas “hard sciences” ou ainda das chamadas “life sciences” pelas sociedades tecnológicas. O mais grave não é necessariamente a valorização desses subcampos, mas sim a diminuição de status das chamadas ciências humanas, representada pelas reduções galopantes do montante dos investimentos de recursos humanos e materiais nessas ciências.

Brasil em foco: o projeto de criação do curso de Antropologia da UCG

Centremos agora o foco da discussão no Brasil. A questão que está posta para o debate deste Simpósio Especial é a pergunta: “ensino de ciências sociais ou antropologia?”. A resposta encontrada nos Estados Unidos, em outro momento da história das ciências sociais, foi favorável à especialização das três disciplinas (antropologia, sociologia e política), resposta essa que por décadas já se encontra refletida na estrutura dos departamentos, nos cursos de graduação e pós-graduação. Acredito que a resposta que a UCG está dando à pergunta é também favorável ao ensino específico de Antropologia. E me parece também que este é o caminho que vem sendo tomado pelos programas de pós-graduação no Brasil.

A experiência dos Estados Unidos deve, contudo, servir de alerta para que as nossas decisões não fiquem reféns dos

imperativos do mercado, e para aumentar as nossas possibilidades de realizar o nosso debate em condições diferenciadas daquelas verificadas naquele país. Ao meu ver, “dividir ou não dividir”, “separar ou não separar”, ou “criar cursos específicos de antropologia ou não” são questões devem necessariamente ser discutidas dentro de um contexto propositivo, no qual se elaborem também estratégias de fortalecimento das ciências sociais e das outras ciências humanas. Advogar a criação de cursos ou departamentos de antropologia fundamentados apenas na ampliação de mercado para antropólogos nos parece uma solução pragmática sim, porém de curto fôlego, corporativa – e, por que não, niilista.

A solução de consenso encontrada pelo Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia – IGPA, em parceria com o Departamento de História, Geografia, Ciências Sociais e Relações Internacionais (HGSR), ainda em processo de implementação, foi a criação de dois cursos de graduação – antropologia e arqueologia –, com dois vestibulares diferenciados para entrada e com um núcleo comum de disciplinas.

Havia uma outra proposta de criação de apenas um curso com duas concentrações em antropologia e arqueologia. Porém, não foi possível negociar um consenso, pelo menos na conjuntura institucional de 2004 – quando se iniciaram a mobilização e o debate para a criação do curso. Os impasses ficaram particulamente ressaltados quando da definição do nome do curso, inicialmente pensado como sendo um curso de “antropologia”. As dificuldades em se chegar um consenso sobre uma proposta unificada foram exatamente aquelas mencionadas no debate acima, relativas ao caso estadunidense.

No debate, ficou claro que os arqueólogos do Instituto defendem a arqueologia como um campo de conhecimento que tem status de disciplina em si mesma, e não como um campo da antropologia. De acordo com alguns deles, a longa história de ser englobados na “rubrica” antropologia tem significado, no plano concreto da distribuição dos recursos humanos e financeiros, ter prioridade número dois. Se as alegações correspondem ou não à prática institucional não é digno de

escrutínio, como o é o cetismo quanto à possibilidade de se encontrar outras soluções para além da separação dos *corpus* entre antropologia e arqueologia. A arqueologia reivindica a sua existência individualizada como curso de graduação. A possibilidade de um curso único denominado “arqueologia” nem sequer foi cogitada pela comissão de elaboração do Projeto. Porém, se tivesse sido colocada seria de difícil aceitação pelos antropólogos membros do Instituto. Seria o mesmo que, no sentido metafórico, consentir que a criatura engolisse o criador. Ou melhor dizendo, se subsumida à arqueologia, na proposta inicial de criação do curso de “antropologia” esta última se reduziria a uma seção do curso de arqueologia, o que obviamente representaria uma redução no seu escopo como ciência.

O fato do Núcleo de Antropologia do IGPA não haver sequer cogitado a criação de uma graduação em ciências sociais foi um indicativo da existência de uma quantidade considerável de cursos no país, os quais possuem uma experiência acumulada no ensino das ciências sociais – e também enfrentam desafios para a continuidade da formação de cientistas sociais. A carreira vem sendo considerada como sendo generalista, e a estratégia de realização de um curso único com concentrações nas três ciências parece haver resolvido apenas em parte a pressão/demanda por um saber cada vez mais especializado.

Além disso, existe um sentimento implícito ou explícito por parte de vários antropólogos que conheço (senão uma comprovação empírica) de que a hegemonia da sociologia nos cursos de ciências sociais limitam a expansão da antropologia. Se os próprios antropólogos se sentem em desvantagens em muitos departamentos de ciências sociais, nem mesmo a criação de um curso de ciências sociais configuraria uma solução mediadora para o impasse verificado no IGPA: a arqueologia não figura entre uma das três disciplinas das ciências sociais. Desta forma, a opção inicial pela criação de um curso de graduação em antropologia foi decorrente deste anseio coletivo da disciplina no sentido de projetar a sua especificidade, ganhar espaço institucional e forjar espaços no mercado de trabalho.

A decisão pela criação dos dois cursos foi aprovada pelo

IGPA, em parceria com HGSR e pelas instâncias superiores da Universidade Católica, a título experimental. Ao contrário do modelo estadunidense de divisão departamental, os desafios de implantar os dois cursos otimizando os recursos existentes não permitiu sequer qualquer coagitação de se criar dois departamentos. A unidade de ensino que adminstrará os dois cursos é a mesma: o IGPA. Por razões de escopo da discussão, centrar-me-ei no Projeto de Criação do curso de Antropologia, pois o curso de Arqueologia tem projeto específico.

O arrazoado que justifica o Projeto de criação do curso de antropologia no IGPA/UCG fundamenta-se basicamente numa demanda, não suficientemente atendida, pelo saber antropológico – seja no ensino, na pesquisa ou na intervenção social. As evidências desse crescimento de demanda encontram-se na própria experiência do IGPA – pesquisas realizadas e implantação do mestrado profissional em Gestão do Patrimônio Cultural – e na pesquisa “O Campo da Antropologia no Brasil”, realizada pela Associação Brasileira de Antropologia-ABA, com organização de Wilson Trajano Filho e Gustavo Lins Ribeiro, publicada em 2004.

A antropologia está-se tornando uma ciência mais popular, e o seu “valor” está também se transformando: o seu status e prestígio está aumentando em relação ao conjunto das ciências sociais, pondo em cheque a hegemonia da sociologia tanto na obtenção de recursos institucionais quanto nos espaços dos programas curriculares. Embora pouco se conheça sobre crescimento dessa demanda pelo saber antropológico e sua natureza, principalmente do ponto de vista do mercado empregador, os movimentos internos da disciplina dão pistas para um entendimento preliminar da natureza dessas demandas. A globalização, ao mesmo tempo em que exigiu da disciplina uma preparação para estudar as “nossas sociedades contemporâneas” e as formações culturais globais, requer dela a criação dum corpus teórico-metodológico para o estudo do local ou das culturas locais – competência epistemológica essa que ela adquiriu ao longo desses anos. Paradoxalmente, o local não perde importância diante do global, sobretudo quando os traços culturais não homogeneizados são valorizados e

novamente marcados como fator identitário.

Assim, a chamada “morte” do primitivo ou o desafio do entendimento das sociedades complexas vêm, por um lado, deslocando a tradição de estudos dos povos distantes, ao mesmo tempo em que se desenvolvem métodos e técnicas para o estudo das formações culturais transnacionais. Esta tarefa foi facilitada na Antropologia Brasileira, que sempre guardou uma particularidade em relação aos países industrializados: ela sempre teve uma grande participação no que professor Roberto Cardoso de Oliveira denominou de “Antropologia da Sociedade Nacional”.

O fato de estudar a “sociedade nacional” não implicou necessariamente ruptura dos entraves teórico-metodológicos tradicionais da antropologia, cuja a visão da alteridade distanciada – “eu” e os “outros” – terminou por reproduzir a construção do “exótico” dentro da “própria casa”. Contudo, o que parece haver preparado a Antropologia Brasileira para o estudo de nossas sociedades, de “nós mesmos”, foi a vertente dos estudos das culturas urbanas, raça e gênero – particularmente os estudos das classes médias e altas urbanas, das culturais organizacionais do Estado, de empresas e do mundo dos negócios. Esse conhecimento começou a se constituir em um corpus teórico que hoje habilita a antropologia para o estudo das sociedades complexas. Ao que tudo indica, é essa habilitação da antropologia para o estudo das sociedades modernas que tem gerado um novo mercado para o ofício do antropólogo.

A pesquisa da ABA revela que existe um mercado de trabalho para antropólogos na academia, tanto nos departamentos de ciências sociais quanto nos cursos de pós-graduação em antropologia ou ciências sociais. Na esteira do processo de descentralização regional e interiorização do ensino superior, bem como do crescimento vertiginoso da participação das instituições privadas na oferta do ensino superior, vem a constatação da pesquisa de que uma proporção crescente de titulados encontram emprego em instituições de ensino privadas e/ou comunitárias para cursos de diversas áreas. Além disso, existe mercado de trabalho para antropólogos em áreas

extra-acadêmicas – no Estado, nas ONGs e mesmos em empresas.

A expansão da preparação de antropólogos apresenta dois fatores limitantes: a formação restrita em nível de pós-graduação e a concentração desses cursos nas regiões sul e sudeste do país. A graduação é o espaço privilegiado para a formação do *habitus* profissional de qualquer das carreiras ditas científicas: a seleção de uma perspectiva teórica, o uso de uma linguagem, a aquisição de um ritmo ou estilo de trabalho. Portanto, é na graduação que se deve incorporar o *ethos* do ofício do antropólogo. A criação de um curso de Antropologia em Goiânia vai ao encontro das metas estabelecidas pela a área de Antropologia na Capes, no sentido de incentivar a expansão do ensino da disciplina particularmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

A proposta epistemológica do curso de Antropologia

O curso proposto tem como eixo epistemológico a Antropologia Sociocultural, que adquiriu fortes raízes identitárias ao longo do desenvolvimetro da disciplina no Brasil. A sua proposta foi elaborada de modo a garantir o ensino de antropologia circunscrito no conjunto das ciências sociais, o que assegura o ensino do cânone da Antropologia ao mesmo tempo em que oferece aos alunos a oportunidade de conhecer subcampos especializados da antropologia. A proposta curricular expressa também especificidades da região e da universidade onde o ensino será ministrado. O programa curricular é composto dos seguintes núcleos:

Núcleo central, composto por disciplinas formativas, as quais representam 53,65% da grade curricular. Incluíram-se neste núcleo os cânones da antropologia, através de disciplinas como Teoria Antropológica, Pensamento Antropológico e Antropologia Cultural e outras disciplinas de áreas de especialização mais tradicionais da antropologia, como antropologia urbana, da religião, da arte, etnologia, entre outras. Devido à relevância do método etnográfico como marca distintiva do campo antropológico, compõem também este

Núcleo disciplinas cujo objetivo é introduzir a prática da pesquisa empírica e a interpretação dos seus dados.

Núcleo de Disciplinas Afins, compostos por disciplinas de formação humanística, que expressam a natureza Católica da Universidade e os clássicos das outras disciplinas das ciências sociais, e que perfazem 17,07% do programa curricular. Foram incluídas no programa curricular disciplinas como Filosofia, Teologia, Teoria Sociológica, Teoria Política, História do Brasil e de Goiás.

Núcleo Formativo com Ênfase nas Demandas Sociais, com disciplinas que representam 14,63% do programa. Foram incluídas neste núcleo disciplinas como Ecologia Humana, Cultura Organizacional, Antropologia da Saúde, Movimentos Sociais Contemporâneos e Antropologia do Direito, as quais pretendem ajudar na habilitação técnica e de discernimento crítico do graduado ao elaborar os seus relatórios, realizar consultorias e outras participações sociais.

Núcleo de Disciplinas da Tradição do IGPA, que perfaz 9,75% do programa curricular do curso. As disciplinas que o compõem objetivam conectar o curso com as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo IGPA, através de disciplinas como antropologia visual, documentação audiovisual aplicada e patrimônio cultural. Com a criação do Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural, esta área vem gradativamente se transformando no “carro-chefe” do IGPA.

Núcleo de Disciplinas optativas, que perfazem 4, 87% do programa curricular do curso. As disciplinas deste núcleo pretendem abrir espaços tanto para as chamadas novas especializações da antropologia quanto para uma discussão atualizada de tópicos relevantes para cada momento histórico. Alguns exemplos das disciplinas deste núcleo são: antropologia do gênero, antropologia da infância e da família, antropologia do consumo, antropologia do turismo, ação educativa em museus.

O monitoramento e a avaliação do Curso de Antropologia

Por ser um curso novo, e também pela necessidade de

criar metodologias e indicadores de avaliação, o IGPA deverá estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação do curso, composto dos seguintes elementos.

Monitoramento. A Direção do IGPA, juntamente com a Coordenação do Curso, fará um monitoramento do nível de demanda relativa ao curso, acompanhando o número de inscritos para o vestibular a cada semestre. Este monitoramento ocorrerá também através de acompanhamento da Coordenação do Curso e reuniões do Colegiado do mesmo.

Avaliação interna. O curso desenvolverá um sistema de avaliação interna, do qual deverá constar: avaliação de disciplina pelos alunos, avaliação de disciplina pelo professor, avaliação semestral do colegiado registrada na forma de relatório, relatório anual de acompanhamento de egressos.

Avaliação externa. O curso estará aberto às avaliações externas das autoridades federais responsáveis pela política de educação, como, por exemplo, as autoridades do Ministério da Educação. Caso isso não ocorra, será recomendado que a Administração Superior da UCG contrate uma equipe de avaliação externa três anos após a conclusão da primeira turma.

Considerações finais

A constatação de que o debate nos Estados Unidos vem ocorrendo de forma polarizada e que especificidade e holismo podem ser complementares, ao invés de antagônicos, parece não ser suficiente para resolver as disputas de poder na produção do conhecimento. A “pressão” para a especialização dos campos da antropologia e promoção do status científico de cada um desses campos parece inevitável, particularmente nas principais universidades estadunidenses.

Essa necessidade de especialização das ciências sociais em nível de graduação vem também sendo sentida no Brasil. A resposta do IGPA-UCG foi clara relativamente à necessidade de criar um curso de graduação em Antropologia, ao invés de incrementar os cursos de ciências sociais. Essa necessidade de especialização vem sendo sentido não somente no âmbito das ciências sociais, mas também nos chamados quatro campos da

Antropologia. O debate entre antropólogos e arqueólogos, realizado no decorrer da elaboração do Projeto de Criação do Curso de Antropologia, é um indicador de que o debate sobre a “divisão” ou “separação” dos quatro campos já está em curso aqui no Brasil, com argumentos bastante semelhantes àqueles levantados nos Estados Unidos. Naquele país, os dois campos que pressionam para ganhar autonomia são a antropologia física (ou biológica) e a arqueologia; no Brasil, dada a pouco expressiva tradição da Antropologia Biológica, a arqueologia assume a dianteira na sua constituição como disciplina “separada” da antropologia. Esta constatação justifica-se diante do fato de que duas outras universidades antecederam a UCG na criação de cursos de graduação em arqueologia.

Contudo, a observação não estruturada realizada no processo de divulgação da criação dos dois novos cursos da UCG nas escolas secundárias de Goiânia indicou que as duas disciplinas ainda têm um longo caminho a percorrer para angariar adeptos entre os estudantes secundaristas de Goiânia aptos a realizar escolhas profissionais e prestar o vestibular para ingresso na universidade. A crescente popularidade da antropologia ainda não se disseminou entre estudantes secundaristas. O pouco que conhecem do campo antropológico se aproxima mais da prática de campo da arqueologia.

Barrar o processo de particularização, individualização ou autonomização dos campos da antropologia não me parece tão sábio quanto assegurar as condições de sua ocorrência, evitar a fragmentação do conhecimento e, finalmente, criar âmbitos de investigação através de mecanismos inter-multi-transdisciplinares mais eficazes do que aqueles que temos encontrado até ao momento. As condições econômicas e perspectivas políticas verificadas no Brasil deverão circunscrever arranjos institucionais diferenciados para realizar essa especificação dos campos da antropologia. As divisões e especializações implicam custos sociais e econômicos com que nem todas as instituições têm condições de arcar. Os recursos financeiros e condições infraestruturais são muito mais vantajosas nos Estados Unidos do que no Brasil, principalmente nas universidades mais prestigiadas, exatamente onde as

divisões departamentais vêm ocorrendo com maior ênfase. Do ponto de vista político, o Brasil possui uma massa crítica que busca contrapor-se à pressão “intervencionista” do mercado na formação dos profissionais e assegurar uma formação mais holística do que nos Estados Unidos, onde o mercado tem um poder regulatório exarcebado.

Ao que tudo indica, o futuro da Antropologia será assumir a sua especificidade de Antropologia Sociocultural, como já foi indicado na proposta epistemológica do curso de Antropologia proposto pela Universidade Católica. O seu programa curricular contempla a premência de que o antropólogo tenha uma base teórica sólida nas ciências sociais e nas chamadas ciências humanas. Essa fundamentação deve oferecer munição para contribuir na formação do profissional antropólogo capaz de participar do mercado de trabalho com compromisso com a instauração da cidadania, inclusive para todos os segmentos sociais. Entre as com competências¹, destacam-se:

- Compreender a ciência como uma construção histórico-cultural, dentro de uma pluralidade de formas epistemológicas não hierarquizadas, entre as quais se incluem os saberes populares e o conhecimento religioso;
- Utilizar o potencial de diálogo da antropologia com disciplinas para exercitar a inter- e a multidisciplinaridade sem perda de identidade das especificidades do saber antropológico;
- Conhecer a história do pensamento antropológico e a história da disciplina em particular, bem como os cânones da disciplina;
- Pensamento crítico e autônomo para realizar escolhas entre as várias perspectivas teórico-metodológicas que compõem a disciplina;
- Ter domínio técnico para se colocar no mercado de trabalho, porém com valores agregados pautados em princípios éticos e morais fundados numa ética da

¹ Extraído do Projeto Pedagógico para Criação de um Curso em Antropologia do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia da Universidade Católica de Goiás.

- solidariedade, no compromisso com a equidade social e respeito às diversidades culturais, étnicas, de credo religioso, de ideologia política e de orientação sexual;
- Entender a função social da atividade profissional para além das demandas imediatas do mercado, dentro de um compromisso com a instauração de uma cidadania plena e inclusiva para todos os segmentos sociais;
 - Ensinar antropologia dentro dos graus de competência conferidos pelo diploma;
 - Produzir conhecimento e não apenas reproduzir o conhecimento acumulado, o que significa, além de autonomia e crítica de pensamento reflexivo, ter competência em metodologias e técnicas de pesquisa;
 - Compreender a extensão como um *locus* de produção de conhecimento sobre soluções e metodologias de trabalho comunitárias, e saber executar atividades de extensão.

A inevitabilidade da particularização dos campos da antropologia deve ser acompanhada de mais vigor na implementação de mecanismo anti-fragmentação da produção do conhecimento. Os vários experimentos de programas multidisciplinares que vêm sendo implementados necessitam se tornar objeto de investigação e ganhar prioridade nas nossas agendas de pesquisa, para mapearmos as questões que já foram respondidas, as que ainda estão por ser respondidas e aquelas que ainda necessitam ser formuladas.

**ANTROPOLOGIA E ENSINO DE
GRADUAÇÃO:
OBSERVAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE
CRIAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS¹**

Celso Castro²
Fundação Getúlio Vargas

A discussão sobre a opção por Ciências Sociais ou Antropologia como curso de graduação corre o risco de se tornar improdutiva caso a ênfase seja posta numa discussão geral sobre os *conteúdos* dos cursos. Creio ser mais interessante pensar, em cada caso particular, na natureza das *fronteiras* disciplinares – que podem servir tanto para separar quanto para aproximar diferentes tradições intelectuais. A melhor opção parece-me ser a de defender a diversidade de modelos e propostas, e não um modelo geral de curso, supostamente válido para todas as situações.

Sobre o argumento de que, numa graduação completa em Antropologia, o estudante ganhará maior identidade com a disciplina e uma melhor formação específica, gostaria de fazer alguns comentários. É verdade que o aluno se identificará como antropólogo já na graduação, e não, como atualmente ocorre, somente na pós-graduação. Além disso, ele terá uma carga maior de disciplinas específicas de Antropologia ao longo do curso. Esse duplo processo, aliás, não é novo. Ele segue a tendência histórica à especialização que afetou todas as disciplinas.

¹ Texto referente à apresentação oral feita na 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, como expositor no Simpósio Especial “Ensino de Antropologia na graduação: Ciências Sociais ou Antropologia?”, Goiânia, 14/6/2006.

² Doutor em Antropologia Social (Museu Nacional/UFRJ), pesquisador e atual diretor do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas.

Não se trata, no entanto, de uma inevitabilidade histórica, e tenho dúvidas sobre ser boa a opção pela graduação em Antropologia. Em algumas situações específicas, como assinalarei mais adiante, pode sê-lo. Em geral, todavia, o duplo risco de se perder a perspectiva de uma Ciência Social mais abrangente na formação dos alunos e de se fomentar uma profissionalização precoce pode redundar em resultados bastante negativos.

O rompimento da tradicional convivência, num mesmo curso, de três tradições das Ciências Sociais – a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia – pode ter o efeito de trazer a mesma questão segmentar para o interior de uma graduação em Antropologia. Ou seja, é possível que em seguida surja uma discussão sobre a divisão entre diferentes cursos de Antropologia, voltados para “campos” diferentes. Isso, aliás, já ocorre em países como os Estados Unidos, onde, por exemplo, setores da Antropologia Biológica lutam pela criação de cursos independentes.

Além disso, no atual mundo acadêmico, dificilmente um graduado terá alguma chance de boa inserção profissional como antropólogo. Há quase que uma exigência de que ele venha a cursar uma pós-graduação, até obter o título de doutor. Neste caso, por que não uma formação mais abrangente na graduação, mantendo-se a especialização para a pós-graduação?

Como disse anteriormente, creio, no entanto, que essa discussão não é produtiva em termos abstratos. É importante, a meu ver, pensar nos *contextos institucionais específicos* nos quais a discussão se coloca. O ponto-chave a ser levado em consideração talvez seja o grau de tensão e rigidez internas aos departamentos das Ciências Humanas, em geral, e entre as “três disciplinas” das Ciências Sociais, em particular. Dificuldades burocráticas e acadêmicas presentes em graduações de Ciências Sociais já antigas, principalmente nas universidades públicas, podem levar a situações de impasse na renovação dos currículos ou das ementas que tornem a opção pela segmentação mais atraente. Neste caso, as fronteiras disciplinares entre as “três disciplinas” das Ciências Sociais tornaram-se barreiras que só podem ser superadas com a “independência” da Antropologia na graduação.

Em instituições nas quais, ao contrário, o relacionamento entre diferentes departamentos é bom e os espaços de encontro e as possibilidades de mudança e inovação estão razoavelmente preservados, parece-me melhor a opção por manter uma graduação em Ciências Sociais.

No caso específico da Fundação Getúlio Vargas, quando foi tomada a decisão de se criar um curso de graduação em Ciências Sociais, iniciado neste primeiro semestre de 2006, a natureza da instituição mantenedora e, dentro dela, da unidade que criou o curso, foi decisiva. O Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC), unidade que criou o curso, é amplamente reconhecido como uma unidade essencialmente *interdisciplinar* e *multidisciplinar*, com um corpo de professores e pesquisadores formados em Ciências Sociais, História e outras disciplinas das Ciências Humanas.³ Criado em 1973, ao longo de mais de três décadas a rotina cotidiana das atividades de pesquisa e documentação foi de convivência íntima – mais: de indistinção – entre o que é apanágio de uma e de outra disciplina.

Procuramos manter essa característica, central para a nossa identidade institucional, no novo curso criado.⁴ A inexistência de “departamentos” disciplinares foi fator que deu total liberdade para a formulação da nossa proposta. Com isso, pudemos investir mais em inovações. Estas estão menos na forma do curso – embora haja algumas – do que na dinâmica efetiva do seu funcionamento. Estamos conseguindo, por exemplo, manter uma boa articulação entre os professores e as disciplinas de cada período letivo, evitando que a experiência do aluno seja estanque. Além disso, temos uma forte ênfase em atividades extra-curriculares e na convivência entre alunos e professores de diferentes disciplinas, em espaços de discussão e laboratórios de pesquisa – como, por exemplo, na proposta agraciada, neste encontro da ABA, com o prêmio ABA-FORD

³ Ver, p. ex., o texto de Gilberto Velho, “O lugar da interdisciplinaridade”, em *CPDOC-30 anos*, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2003, p. 13-19 (disponível no Portal CPDOC, <http://www.cpdoc.fgv.br>).

⁴ O quadro de disciplinas e outras informações sobre o curso podem ser obtidos no Portal CPDOC.

de inovação no ensino de Antropologia. Intitulada “Antropologia e documentário: da sala ao campo”, o objetivo da experiência é associar o ensino da primeira disciplina de Antropologia do recém-criado curso de graduação à inserção dos alunos no Núcleo de Audiovisual e Documentário a ser criado junto com o início das aulas no segundo semestre.

Para finalizar, creio ser importante enfatizar que o mais importante, para além das opções tomadas em cada caso, é manter um vínculo íntimo e dinâmico entre “teoria” e “pesquisa”. Esse deve ser o nosso objetivo maior.

ENSINO DE ANTROPOLOGIA NA GRADUAÇÃO: CIÊNCIAS SOCIAIS OU ANTROPOLOGIA?

Miriam Goldenberg
Universidade Federal do Rio de Janeiro/IFCS.

Muitos já escreveram sobre o ensino de graduação em Antropologia, muito antes e muito melhor do que eu o poderia fazer aqui hoje. Existem muitas reflexões sobre o tema, entre as quais destaco as excelentes contribuições de Peter Fry e Yvonne Maggie, meus amigos e colegas do Departamento de Antropologia Cultural do IFCS-UFRJ.

O que eu poderia dizer ou pensar de original para contribuir para um debate que já existe há algumas décadas no Brasil?

Decidi então ouvir os alunos do IFCS. Preparei um questionário com perguntas abertas sobre o ensino e a carreira de Antropologia. Enviei o questionário, por e-mail, para 60 alunos dos meus cursos da graduação e da pós-graduação do IFCS-UFRJ. Recebi a resposta de 40 alunos. Fiquei impressionada (e assustada) com uma crítica presente em quase todos os que responderam aos questionários e resolvi preparar a minha fala a partir desta recorrência inesperada.

QUAL O PRINCIPAL PROBLEMA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS?

Nas respostas dos alunos, como principal problema do curso, apareceu: OS PROFESSORES.

Cabe ressaltar que alguns alunos disseram que os professores de Antropologia são os melhores, mais presentes, dinâmicos e criativos em sala de aula. Mas, de maneira geral, as críticas foram dirigidas a professores de Antropologia, Sociologia e, especialmente, aos de Ciência Política.

“Professores cansados das ciências sociais, mas que teimam em dar aula, com olhos moribundos, enquanto a aposentadoria não chega”.

“Da Graduação, com certeza, é a pouca vontade de alguns professores em dar aula. Não é uma generalização, mas alguns professores realmente estão, não posso apontar as razões, perdendo o gosto de dar aula (se é que algumas vez tiveram)”.

“Muitos professores estão cansados e, acredito, sem a menor vontade de transmitirem o que aprenderam. Acho que isso é natural, mas seria interessante se surgisse um meio que fizesse com que os professores pudessem transmitir seus conhecimentos de uma maneira mais eficaz. Entendo que ficar 20 anos com as mesmas disciplinas deve ser complicado, mas a responsabilidade é muito grande e por isso acredito que há uma saída”.

“Descaso dos professores. Só se faz bem uma coisa quando se sente prazer ao executá-la. Se o professor não tem vontade de dar aula, tudo vai mal. A falta de regras (que deveriam ser ditadas pelos professores) faz com que o curso vire, por vezes, uma tremenda bagunça. Pode ser que outros alunos achem normal e até gostem dessa “informalidade”; mas pra mim, a rigidez é imprescindível em determinados momentos, senão vira “festa”. Horário de aula é para ser cumprido, prazo de entrega de trabalho e de nota, idem. A disciplina ajudaria o aluno a encarar o curso de forma mais séria”.

“Desrespeito e falta de seriedade por parte de alguns professores (atrasos e ausências sem aviso prévio, critérios arbitrários de avaliação, monólogos, esnobismo, distanciamento professor-aluno). Alguns professores ignoram completamente seus alunos. Parece que eles dão aulas para si mesmos”.

“Sem dúvida, a falta de tesão de dar aula de alguns professores. Fiz uma matéria em que o professor, grande estudioso do tema da disciplina, dizia todos os dias ao chegar em sala: ‘hoje acordei

sem a menor vontade de dar aula. Queria ter ficado na cama'. Falava isso de forma sincera e a turma ria. Mas era tremendamente desestimulante ouvir isso. A maioria absoluta dos professores não tem a menor vontade de ser didático, de se expressar da melhor maneira possível. A impressão que fica é que eles se sentem obrigados a estar ali. Eles gostam de fazer pesquisas de campo, de escrever seus livros, e dão aula apenas pela obrigação de dá-las, pois assim recebem para tocar seus projetos pra frente".

Em segundo lugar, como problema do curso, os alunos apontaram: AS AULAS.

"Aulas muito pobres na graduação. Muitos professores não têm competência para dar aula. Talvez não tenham sido ensinados ou não tenham talento para isso, talvez tenham talento apenas para a pesquisa. Na graduação excluiria professores que não sabem dar aula ou não gostam e faltam muito".

"Sempre senti falta de aulas mais dinâmicas, e menos formais. Apesar da fama do IFCS de ser libertário, acho que o nosso dia-a-dia de sala de aula ainda é muito certinho, muito formal, muito caretinha. Isso faz com que as aulas sejam às vezes muito chatas! Sei que temos uma parte teórica muito pesada e fundamental, mas acho que faltam atividades mais livres e mais criativas. Nesse sentido, a exibição de um filme, seguindo de debate e de um clima mais descontraído por conta de algumas cervejinhas, fez com que uma disciplina no mestrado fosse inesquecível, não só pelo conteúdo programático, mas pela forma descontraída que os professores adotaram em relação aos alunos".

Em terceiro lugar, como problema do curso, apareceu A ESTRUTURA DO IFCS.

"O principal problema do curso de graduação é a falta de professores e a estrutura do campus. Faltam telões, retroprojetores, além de salas disponíveis para aulas em que a

exibição de vídeos é necessária. O ideal seria ter esses recursos em cada sala, além de cadeiras, bebedouros e ventiladores melhores. A falta de verba para o curso engloba esses problemas. A pouquíssima quantidade de bolsas de iniciação científica para os graduandos é outro problema que me incomoda muito”.

“A burocracia para se inscrever em cursos, as AGF, notas erradas, a falta de material como TV, vídeo; xérox (lotada); a “ausência” da biblioteca; a falta de compromisso por parte de alguns alunos e professores, o que comprometia o andamento do curso”.

“No caso do IFCS, temos problemas básicos que influenciam no estado de ânimo diário dos alunos na faculdade: instalações precárias, elevadores quebrados, banheiros sujos, quase não há acesso à internet, impossibilidade de imprimir nossos trabalhos, funcionários aborrecidos, não temos um “bandejão”, desorganização, greves, bagunça, muita bagunça”.

“Na graduação, gostaria de ter tido um ambiente de estudo melhor. Salas de aulas precárias e biblioteca fechada por muito tempo, além das filas intermináveis da “xérox”, devido à insuficiência de máquinas, às vezes me desanimavam. A falta dessas condições, às vezes mínimas (durante um tempo algumas das salas em que estudei eram habitadas por “pragas”, como ratos e pulgas), faz com que se valorize menos, ou se leve menos a sério o que se faz”.

Em quarto lugar, como problema do curso, apareceu: AS AVALIAÇÕES.

“Tenho uma visão muito negativa com relação às avaliações. Sempre percebi dois problemas (i) as avaliações, em sua maioria, foram organizadas a partir de questões muito genéricas, que abriam precedente para que os alunos escrevessem um milhão de coisas. O problema é que estas questões abertas permitiam que nós deixássemos de apresentar o entendimento dos

conceitos e categorias que estruturavam a obra analisada. Tive apenas duas avaliações criteriosas neste sentido e só fui aprovado em uma delas por condescendência do professor. Este é o outro ponto. Os professores são, na minha opinião, muito condescendentes. É raro um aluno ficar reprovado no IFCS. É claro que um aluno que passa com média cinco está reprovado (não por direito, mas de fato). Porém, os estudantes dificilmente percebem a nota cinco desta forma e o IFCS acaba “formando” uma parcela de cientistas sociais com muito pouco conhecimento das ciências sociais. A reprovação deixa de acontecer durante as disciplinas, mas quando o aluno média cinco chega em um momento onde o conhecimento acumulado será avaliado [banca de mestrado, por exemplo], a reprovação acontece. A seleção “dos eleitos” é muito mais cruel do que qualquer reprovação disciplinar”.

“Na graduação, considero satisfatórias; um trabalho de fim de curso ou prova para fazer em casa são boas formas de avaliar alunos de ciências sociais. O maior problema é o critério de notas, que julgo um pouco ‘benevolente’; i.e., parece ser uma convenção institucional a idéia de que ninguém tira menos do que 6,0 numa disciplina, salvo as matérias de economia e alguns professores considerados mais ‘caxias’”.

“Na minha graduação, muitas vezes nem recebia o trabalho; quando o recebia, não havia comentários, apenas as notas. Isto me deixava sem ‘troca’, sem saber onde eu poderia melhorar, onde eu apliquei um autor de forma errada, uma teoria errada”.

“Acho que os professores pegam muito leve com a gente. Deveria haver uma cobrança maior na qualidade dos trabalhos, aliado a uma orientação maior. Acho que deveríamos ter retorno dos nossos trabalhos e provas, para que o aprendizado se desse de forma mais completa. Às vezes, parece que a prova é só um instrumento de que se lança mão para chegar a uma nota final”.

Perguntados sobre se a graduação deveria ser em CIÊNCIAS SOCIAIS OU ANTROPOLOGIA, todos os alunos

responderam que acham melhor a graduação em ciências sociais, devendo a formação mais específica em Antropologia ser realizada na pós-graduação.

“A especialização em antropologia deve ser feita na pós-graduação porque o estudante já está certo do que quer seguir, está mais maduro. Muitas vezes acontece de achar que quer uma coisa na graduação e se decepcionar. Nesse sentido, o curso em ciências sociais é mais proveitoso, pois abre as portas para caminhos diferentes a serem seguidos na pós”.

“Não, não deveria haver graduação de antropologia separada. Tão-pouco gosto da definição de antropólogo, sociólogo e cientista político, mesmo tendo realizado pós em uma dessas áreas. A minha formação foi de cientista social; teoricamente, desenvolvi habilidades para atuar nessas três áreas. Essa separação que os professores fazem é o que mais me incomodou na graduação. Já ouvi professor indagando o motivo de querer sociologia se eu tinha optado por muitas matérias de ciência política, ou o inverso, ou com antropologia. O que interessa? – fiz graduação de ciências sociais e não de antropologia, ciência política ou sociologia. Então, qual motivo de induzir essa separação já na graduação? Especialização das ciências sociais? É um debate que gostaria de ouvir. Precisamos debater mais o curso dentro do curso. Contudo, gostaria de destacar que acho prejudicial para as ciências sociais essa separação. Procuo construir minha identidade acadêmica em Ciências Sociais. Com isso desenvolvo mais habilidades; isso me permite uma formação mais completa e com mais possibilidades. São muitos os temas pelos quais nos interessamos em estudar e não vejo todos sendo respondidos pela antropologia”.

“Acho legal que a graduação seja em Ciências Sociais, pois assim temos uma possibilidade de ter uma formação mais ampla. Gosto dessa especialização só na pós, pois assim temos tempo para avaliar realmente qual caminho devemos seguir. A possibilidade de transitar entre a Sociologia e a Antropologia, para mim, é uma das coisas mais interessantes das Ciências

Sociais contemporâneas”.

“Acho que a escolha por antropologia deve ser feita na pós-graduação. Quando as pessoas entram na graduação, não têm muita certeza da diferença entre antropologia e sociologia ou sociologia e ciência política. Acho que mesmo agora ainda considero esse limite muito tênue. Para a minha formação, foi muito importante fazer as matérias de sociologia também. Acho que a especialização em antropologia logo de início acabaria delimitando muito o campo de leitura e enfraqueceria a formação do aluno”.

“Vejo na interdisciplinaridade um ponto mais do que positivo, de modo que antropologia como curso seria, na minha opinião, um enfraquecimento e não o contrário”.

“Autores identificados como sociólogos e mesmo cientistas políticos (para não falar de historiadores e filósofos) são fundamentais na nossa formação. A antropologia é muito nova e, acredito eu, fraca para ser uma área totalmente autônoma”.

O ponto que acho importante discutir aqui, a partir destas respostas, é que, para os futuros antropólogos, o principal problema do curso de Ciências Sociais não está no seu currículo ou na falta de especialização, mas no professor e no seu investimento na sala de aula.

Pode-se argumentar que os professores da graduação são também da pós-graduação e existe um grande investimento para que o programa seja bem avaliado pela CAPES. Isso exige publicação em revistas qualis A, publicação de livros, participação em eventos nacionais e internacionais, a realização de pós-doutorados no exterior, orientação de alunos, participação em inúmeras reuniões e comissões. O tempo do professor em sala de aula e a qualidade da sua aula conta muito pouco, se é que conta, nesta avaliação.

A competição no campo acadêmico exige inúmeras atividades, que obrigam o professor, mesmo aquele que gosta de dar aulas, a dedicar um enorme tempo para concretizá-las.

Não é um desejo individual, mas uma obrigação dentro de um coletivo que precisa de sua alta produtividade em um nível de excelência.

Tanto faz, em termos da avaliação do programa, se o professor dá aula para 3 alunos ou para 102. Tanto faz se repete o mesmo curso todos os semestres ou se busca atender às demandas dos alunos e de sua formação. Tanto faz se prepara as aulas e está sempre presente, ou falta para participar de uma banca de defesa, um seminário ou evento científico. Ao contrário, o seminário, a banca e o evento contarão pontos no seu currículo LATTES. As aulas, boas ou ruins, não são computadas no currículo.

Acho importante então pensar, ao falar do ensino de Antropologia e Ciências Sociais, nesta desvalorização do espaço da sala de aula, do ensino e da relação com os alunos. O que deveria ser o espaço privilegiado do professor se tornou algo que atrapalha a sua pontuação como pesquisador. A sala de aula deixou de ser um espaço de prestígio, de prazer e de troca, e o professor dirige, assim, o seu investimento profissional para as atividades que lhe dão reconhecimento e poder e, também, bolsas, recursos e convites. A carreira passa a ser orientada para as regras de reconhecimento, poder e prestígio dentro do campo que, atualmente, se encontram fora das salas de aula.

Por outro lado, no recente concurso para o nosso departamento, tivemos 11 excelentes candidatos para uma única vaga, o que mostra que ingressar na Universidade, e ser um professor, ainda é uma carreira extremamente desejada e disputada no campo.

Anthony Giddens, ao contar porque nunca pensou em abandonar a vida acadêmica apesar de seus problemas, disse:

Apesar de minhas dificuldades em Cambridge, sempre me senti satisfeito na vida acadêmica estando em contato regular com os estudantes. Perguntaram ao célebre teórico social francês Michel Foucault, pouco antes de sua morte, como ele definiria a si mesmo, e ele respondeu simplesmente: 'como um professor'. Também é assim que me vejo. Lecionar, especialmente para um público estudantil tão diverso, tem sido um dos grandes prazeres de minha vida.

Gostaria de discutir com vocês por que este prazer parece estar desaparecendo em nossa vida acadêmica, como revelam os nossos alunos. Nós, extremamente pressionados e preocupados com as avaliações da CAPES e do CNPq, estamos deixando em segundo plano o ofício de professor. Como antropólogos, deveríamos saber interpretar a mensagem clara e dura dos alunos e buscar os caminhos institucionais, além daqueles individuais, para reverter esta situação de desvalorização do ensino, encontrando meios para que a sala de aula volte a ser um espaço de reconhecimento, investimento, e, principalmente, de prazer.

JORNADA DE REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ANTROPOLOGIA SOCIAL NO RIO GRANDE DO SUL¹

Lúcia Helena Alves Müller (PUCRS)
Jurema Brites (UNISC)
Paula Camboim de Almeida (UNISC)
Ceres Victora (UFRGS)

Dando continuidade aos vários eventos em ensino de Antropologia no Brasil (Rio de Janeiro em 1995, Florianópolis em 2001), a Comissão de Ensino de Antropologia da ABA realizou, no dia 20 de junho de 2005, uma *Jornada de Reflexões sobre o Ensino de Antropologia Social no Rio Grande do Sul*. O encontro aconteceu na PUCRS, em Porto Alegre, e reuniu professores de Antropologia Social para discutir questões relativas à prática docente, às possibilidades e às dificuldades resultantes do crescimento da presença da disciplina em cursos de graduação e de pós-graduação nas universidades brasileiras, e para propor iniciativas relativas à sua prática profissional.

A Jornada teve a participação da Presidente da ABA, Miriam Grossi, e da Coordenadora da Comissão de Ensino da ABA, Yvonne Maggie, e contou com a presença do ex-Presidente da ABA, Ruben George Oliven. Participaram da Jornada professores que atuam nas seguintes instituições de ensino: UFRGS; PUCRS; UNISC; UFSM; UFUCS; UNIJUÍ; FSG; UFRJ; Escola de Saúde Pública/RS; Univesitá di Roma "La Sapienza".

Após as comunicações nas mesas iniciais, os participantes optaram por diluir os grupos de trabalho que estavam

¹ REALIZAÇÃO:

PUCRS: PG Ciências Sociais/Dpto. de Ciências Sociais

UNISC: Departamento de Ciências Humanas

UFRGS: PPG Antropologia Social/Dpto. de Antropologia

planejados inicialmente e realizar uma discussão conjunta dos temas propostos.

Relato das discussões

As discussões da Jornada de Porto Alegre giraram em torno das possibilidades e das dificuldades da prática docente frente ao quadro de expansão da disciplina antropológica em cursos de graduação e de pós-graduação nos anos recentes.

Ponderou-se que, se por um lado há uma crescente demanda pela introdução de Antropologia nos currículos de vários cursos do ensino superior, tal expansão vem acompanhada de inúmeros questionamentos que exigem um espaço de discussão sistemático por parte das instituições responsáveis pelas políticas de ensino e de formação profissional da área.

Entre as primeiras questões levantadas, estava a preocupação com a diferença de objetivos e de condições de ensino existentes entre os grandes centros de excelência e aqueles espaços mais periféricos de ensino.

Antes de princípios homogeneizantes, problematizou-se a opacidade das diferenças locais, tanto em termos dos currículos elaborados quanto da perspectiva dos agentes do sistema de avaliação. Apesar das diversidades regionais que marcam o país, observa-se uma pauta curricular comum, sobretudo – mas não só –, nos cursos de graduação. Embora os parâmetros do MEC sejam abertos às realidades específicas, os cursos e o sistema de avaliação continuam a professar uma única perspectiva.

Também se refletiu sobre a demanda, crescente nos últimos anos, por disciplinas de Antropologia na estrutura curricular das mais diversas áreas do conhecimento. Muitas vezes, por recomendação das comissões de avaliação do MEC, a Antropologia foi incorporada na grade curricular de cursos tais como Administração, Direito, Pedagogia, Medicina, Odontologia, Nutrição, Arquitetura, Educação Física, Psicologia, Fisioterapia, História, Geografia. Embora com

repercussões diferentes, este processo de difusão da disciplina para além das Ciências Sociais acontece tanto em universidades não estatais e periféricas quanto nos grandes centros acadêmicos situados nas regiões metropolitanas. Nas primeiras, em muitos casos, essa expansão é o único fator que viabiliza a presença da disciplina antropológica e de antropólogos no cenário acadêmico, uma vez que, em muitas dessas instituições de ensino, não existem cursos de Ciências Sociais.

A presença da Antropologia junto ao currículo de outros cursos é vista como positiva e desejável, uma vez que o diálogo da Antropologia com outras áreas do conhecimento é um elemento constitutivo da própria gênese da disciplina. Mas ela também coloca problemas. Entre eles, está o de se definir qual a especificidade dos objetivos programáticos que devem nortear as disciplinas de Antropologia em cada curso – e, ainda, qual a peculiaridade da disciplina antropológica, quando ela não advoga o monopólio do conceito de cultura.

Ponderou-se que, se a procura por disciplinas antropológicas por parte de outros cursos tem incrementado o mercado de trabalho para os professores com essa formação, paradoxalmente, em alguns casos, o mesmo processo de expansão da disciplina tem retirado da mão dos antropólogos o ensino da mesma. Isso é possível – e, de fato, já vem acontecendo – na medida em que, segundo os critérios do MEC, a habilitação para lecionar uma matéria na graduação depende apenas de sua inclusão no histórico escolar do professor. Dessa forma, professores com outras formações têm sido autorizados a ministrar aulas de Antropologia à medida que cursaram, ao longo de sua formação, alguma disciplina da área.

Uma questão recorrentemente referida durante a Jornada foi a da “sensação de perda de referencial” que é experimentada por muitos docentes. Muitas razões foram levantadas como causadoras desse sentimento. Uma delas refere-se ao isolamento que acontece quando a Antropologia é a única disciplina da área das Ciências Sociais na grade curricular de cursos externos à área, fato que impossibilitaria aos professores que se dedicam a essas disciplinas ministrar conteúdos que extrapolem os

elementos mais básicos de introdução à mesma. Conduzida desta forma, a colaboração da disciplina para a formação naquela área ou é desprezada ou é tomada apenas em termos de uma “reflexão ética que pode contribuir na formação de profissionais humanistas”, não tendo como objetivo a formação de pesquisadores que atuarão nessa área do conhecimento.

Os professores reclamam das restrições ao seu desenvolvimento acadêmico, em função de que, em certas instituições de ensino superior – sobretudo nas não públicas –, suas atividades docentes estão calcadas apenas no exercício do ensino, não havendo disponibilização de tempo nem a valorização institucional que leve a uma conjugação do ensino com a pesquisa e a extensão.

Desse ponto de discussão, depreendem-se duas questões com inúmeras ramificações: uma em relação ao componente programático concernente ao perfil de alunos de cada área; e outra em relação ao desenrolar da carreira do docente de Antropologia.

Sobre a primeira questão, considerou-se a importância do diálogo permanente dos professores de Antropologia com os coordenadores e com os profissionais da área de ensino a ser atendida, para que haja compreensão das expectativas e conhecimento do perfil dos alunos. Também foi sugerida a resistência à pasteurização dos conteúdos, através da incorporação de textos e de questionamentos específicos àquele domínio do conhecimento, tornando a relação ensino-aprendizagem mais rica, na medida em que ofereça aos alunos a descoberta das possibilidades da crítica sobre as construções humanas e também permita que o professor-antropólogo faça sua própria leitura do outro campo.

A respeito do isolamento acadêmico dos professores de Antropologia que atuam majoritariamente fora das Ciências Sociais e/ou distantes dos grandes centros acadêmicos, a plenária abordou a necessidade de se manterem fóruns sobre a temática do ensino de Antropologia que possibilitem, de uma parte, a troca de experiências de sala de aula e, de outra, que coloquem, na pauta principal, a atividade do ensino, que tem

sido a dimensão menos valorizada da carreira acadêmica universitária.

O ensino na graduação vem sendo paulatinamente desprestigiado no país, tornando-se quase invisível para o sistema de fomento e de avaliação. A expansão dos cursos de pós-graduação não vem sendo acompanhada de uma relação realmente de complementaridade com a graduação, o que acontece, em parte, porque os estímulos (financiamentos, avaliações ou políticas de educação) se têm dirigido prioritariamente para as atividades ligadas à pós-graduação.

Com políticas de avaliação tão exigentes e centradas na produção de pesquisa, na divulgação bibliográfica e em orientações, qual o estímulo para que os professores invistam nos cursos de graduação? A solução não estaria no incremento de uma política de avaliação para a graduação que seguisse os mesmos moldes da pós, mas não se pode negar que os instrumentos atualmente utilizados têm o poder de nortear a produção docente apenas para a pós. No âmbito da graduação, apenas os alunos passam por um processo de avaliação, através do ENADE. A consequência de tudo isso é o estabelecimento de um divórcio cada vez maior entre a graduação e a pós-graduação.

Outro ponto considerado foi o da naturalização da competência para a tarefa de ensinar na trajetória de formação docente, pois, como foi mencionado ao longo da discussão, “somos formados como pesquisadores, contratados como professores e avaliados como escritores”.

Levantou-se, ainda, a importância de se referendar a ampliação do âmbito de formação dos antropólogos, fomentando sua preparação não apenas para a docência, mas para atividades aplicadas, consultorias, laudos, entre outras.

Durante toda a Jornada, foram ressaltados, de forma veemente, os prejuízos do desprestígio do ensino de Antropologia na graduação e a necessidade urgente de promovermos sua visibilidade e dignificação.

A partir desse amplo debate, foram levantadas as seguintes PROPOSTAS:

1. Estabelecer uma linha de publicações para textos didáticos (textos de ANTROPOLOGIA NA SALA DE AULA) frutos da produção direta de professores da disciplina que atuam tanto dentro como fora da área de Ciências Sociais;
2. Abrir espaço virtual na página da ABA para publicações sobre o ensino de Antropologia, inclusive para os textos da Jornada de Porto Alegre;
3. Ressaltar, nos comitês de avaliação, a importância de cursos híbridos de pós-graduação, nos quais a Antropologia atue como um dos núcleos fundamentais;
4. Recomendar o aumento das demandas por financiamentos para projetos de Antropologia junto às grandes agências de fomento, tais como CAPES e CNPq;
5. Apoiar a formação de cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de tecnólogos para o público de não-antropólogos;
6. Destacar o papel da ABA, enquanto associação científica, de referendar cursos e universidades que desenvolvam programas de ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Como uma forma de efetuar essa valorização, sugeriu-se a criação do “Prêmio Maria Noemi Brito de Castilhos”, com o objetivo de se destacarem e de se referendarem experiências didáticas de sala de aula e de extensão importantes e inovadoras;
7. Defender, junto aos comitês das agências de financiamento, a importância de se incluir a exigência da dispensa de horas em sala de aula para os professores que ganharem auxílio financeiro externo para a pesquisa (sobretudo para as instituições de ensino privadas);

8. Incentivar a continuidade da realização, tanto nos grandes fóruns quanto em âmbito regional, de encontros que, como a Jornada de Ensino de Antropologia no RS, promovam a troca de experiências, a constatação de diferenças e o diálogo direto entre antropólogos que se preocupam com as questões relacionadas ao ensino da Antropologia.

JORNADA DE REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ANTROPOLOGIA SOCIAL NO RIO GRANDE DO SUL

Porto Alegre, 20 de junho de 2005

PROMOÇÃO: Comissão de Ensino de Antropologia da ABA.

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Lúcia Helena Alves Müller (PUCRS)

Jurema Brites (UNISC)

Paula Camboim de Almeida (UNISC)

Ceres Victora (UFRGS)

Anexo – PROGRAMAÇÃO

Manhã

09:00h – Sessão de Abertura

09:30h – O quadro atual do ensino da antropologia no Brasil

- Miriam Grossi – *Presidente da Associação Brasileira de Antropologia*
- Yvonne Maggie – *Coordenadora da Comissão de Ensino de Antropologia – ABA*

11:00h – O campo de atuação profissional do antropólogo

- *Antropólogos para quê? O campo de atuação profissional da antropologia*
Claudia Fonseca (UFRGS)
- *O exercício docente em antropologia nos diferentes espaços institucionais*
Jurema Brites (UNISC)

Tarde

14:00h – Mesa redonda: O ensino da Antropologia e sua relação com outras áreas do conhecimento: provocando a discussão.

- *Ciências Sociais Aplicadas* – Maria Clara Mocellin (USC)
- *Educação/Psicologia* – Paula Almeida (UNISC)
- *Ciências da Saúde* – Francisco Arsego de Oliveira (FACED-UFRGS)
- *Pós-Graduação interdisciplinar* – Lúcia Müller (PUCRS)

15:30h – Grupos de trabalho: discussão e levantamento de propostas de pesquisa, de trabalho, de construção de redes, etc.

- *Ciências da Saúde* – Coord. Zulmira Borges (UFSM)
- *Ciências Sociais Aplicadas* – Coord. Fernanda Ribeiro (PUCRS)
- *Educação/Psicologia* – Coord. Maria de Nazareth Hassen (Uniritter)
- *Pós-Graduação interdisciplinar* – Coord. Jurema Brites (UNISC)

18:30h - Relatos e encaminhamentos

Encerramento

AUTO-AJUDA DIDÁTICO-ADMINISTRATIVA PARA SE PENSAR O ENSINO DE ANTROPOLOGIA

Carmen Sílvia Moraes Rial
Universidade Federal de Santa Catarina

A Antropologia tem-se caracterizado por ser uma das disciplinas das ciências sociais em que a pesquisa tem grande importância e na qual os antropólogos que atuam nas universidades – como professores, portanto – são também pesquisadores. Porém, ainda que, em muitas das ditas *missões* das Universidades, a Pesquisa apareça no mesmo plano que o Ensino e a Extensão, o que ocorre, na prática, é que continuamos sendo avaliados internamente por mecanismos que privilegiam o Ensino. Somos constrangidos por calendários didáticos extensos e pouco incentivados na realização das pesquisas. Por isso, muitos dos pontos abaixo devem ser vistos como estratégias para aumentar o tempo de Pesquisa dos professores. Tentarei abordá-los de modo sintético, permitindo-me a brincadeira de, como num livro de auto-ajuda, dividi-los em problemas e propostas (estratégias para superar o problema), esperando que sirvam como ponto de pauta para as discussões desta jornada de Ensino (na qual, espero, se discutam também a Pesquisa e a Extensão, que vejo como atividades indissociáveis). Início a exposição destes pontos que gostaria fossem discutidos nesta jornada exatamente por esta questão estrutural que é a organização do nosso calendário anual.

1. Calendário:

Problema:

Muitas Universidades adotam calendários que prevêm de quinze a dezoito semanas de aula por semestre. Esta extensa carga horária praticamente toma todo o tempo do ano com Ensino, deixando para Pesquisa apenas os meses de férias, assim mesmo repartido com a preparação do próximo semestre. Como este calendário é decidido em instâncias superiores aos departamentos, temos pouco ou nenhum peso nesta decisão.

Proposta:

Incluir no programa das disciplinas um período dedicado ao trabalho de campo ou à pesquisa bibliográfica, de modo que os alunos possam contar com orientação nestes dias, mas não com a transmissão de conteúdos em sala de aula. Assim, por exemplo, um programa poderia prever, ao invés dos quinze seminários, onze seminários, três orientações de trabalho final e uma apresentação do trabalho final.

2. Carga horária – créditos

Problema:

Os professores das universidades federais devem ministrar 8hs/aula semanais (em universidades privadas, esta carga horária pode ser ainda maior). Porém, nas Federais, nada obriga que esta carga deva ser distribuída uniformemente durante o ano.

Propostas:

Concentrar a carga horária em um determinado período do ano de modo a liberar o professor durante uma parte do ano para atividades de pesquisa. Por exemplo, um/a professor/a poderia oferecer, ao invés de disciplinas de quatro créditos, duas disciplinas de dois créditos, liberando, assim, metade do semestre. Na graduação, em que há menor flexibilidade na definição dos créditos, poder-se-ia dividir as disciplinas com outro professor de modo que cada um ficasse com metade do semestre, liberando a outra metade.

3. Trabalhos Finais

Problema:

Na maioria das vezes, o trabalho final das disciplinas é realizado solitariamente pelo aluno e entregue ao professor, que o corrige também solitariamente e que o acaba arquivado em uma gaveta de papéis a serem reciclados com impressões de rascunho.

Proposta:

Os trabalhos finais das disciplinas deveriam ser apresentados em sala de aula. O ideal é que eles tenham uma primeira versão, a qual é apresentada em meio ao semestre em sala de aula e discutida pelos colegas, e que o aluno possa fazer uma segunda versão, mais adiante no semestre, com a inclusão das críticas recebidas, sendo esta a versão final a ser avaliada pelo professor com nota. Sempre que possível, os bons trabalhos deveriam ser divulgados para um público mais amplo do que o da turma, através de exposições de pôsteres, sites, pré-publicações, etc.

4. Audiovisual

Problema:

Numa época dominada pelas imagens, na qual os estudantes estão acostumados a utilizarem a Internet e têm um contato maior com a televisão, é utópico pensar que terão prazer em passar quatro horas ouvindo um professor rabiscar conceitos num quadro negro ou que aprenderão mais ficando restritos aos livros.

Proposta:

A utilização de jornais e de vídeos na sala de aula permite dinamizar e complementar os conteúdos. E, quando falo em vídeos, não me refiro unicamente a documentários, que primeiro nos vêm à mente quando se pensa em vídeos didáticos. Bons documentários funcionam, sim, na sala de aula – para disciplinas introdutórias de Antropologia em outros cursos que

não o de Ciências Sociais, por exemplo, sugiro os vídeos que a ABA tem produzido (sobre populações indígenas, quilombolas, Aids e saúde). As bibliotecas das Universidades deveriam ter setores dedicados ao acervo audiovisual, facilitando o acesso aos vídeos.

Bons filmes de ficção, realizados no interior do sistema comercial e facilmente encontrados em vídeo-locadoras, também podem servir para ilustrar pontos do programa; e não há necessidade de se passá-los na íntegra, uma vez que seu acesso é mais fácil e os estudantes poderão retirá-lo em outro momento para complementar a visualização.

O uso dos projetores multimídia deve ser incentivado, tanto para projetar os vídeos quanto para projetar conteúdos, a partir de computadores. Quando não for possível, as simples transparências com imagens já suprem, em parte, esta lacuna.

5. Rede de alunos

Problema:

Especialmente na graduação, a relação dos alunos ainda fica muito restrita ao diálogo com o professor ou com os integrantes do grupo no caso de trabalhos envolvendo a formação de grupos. A intensa sociabilidade que existe entre eles hoje, através também da rede, tem sido pouco aproveitada para criação de grupos de discussão ligados à disciplina.

Proposta:

Como a maioria dos estudantes possui e-mail e usa cotidianamente a rede, é interessante a criação de grupos nos servidores que dispõem deste serviço gratuitamente, de modo que as informações da disciplina (textos, programa, resenhas) possam ser passados pela rede. Isto proporciona maior agilidade na transmissão de informações ao mesmo tempo em que incentiva um maior diálogo horizontal entre os estudantes.

6. Estágio Docência

Problema:

Criado inicialmente pelas agências financeiras como um modo de devolução sob a forma de trabalho de ensino dos seus bolsistas, o estágio docente tem sido alvo de polêmica e chegou a ser acusado de ser uma tentativa de substituição barata de professores. Minha experiência com estagiários docentes, no entanto, tem sido das mais positivas.

Proposta:

Sugiro que:

a) o estágio docente dos mestrandos e dos doutorandos seja supervisionado pelo professor orientador;

b) seja preferencialmente realizado com doutorandos e que, também neste caso, haja a presença do professor supervisor durante as aulas. Minha experiência mostra que um modo seguro de vencer o medo do estagiário de dar aula é introduzi-lo lentamente na disciplina. O ideal é que o professor inicie o semestre com as aulas normais, como se não houvesse estagiário na disciplina, deixando para este apenas a responsabilidade por tarefas como a lista de chamada e a organização da pasta de xérox, e gradativamente vá passando-lhe outras tarefas, como a de coordenar a discussão de um texto, depois a de expor algum ponto, etc. Assim, ele terá tempo de observar (com outros olhos, bem mais interessados) como atua o professor na sala, sem se sentir pressionado, e, aos poucos, vai desejar uma maior participação. Minha experiência é de que a sala de aula se torna um local de troca intensa entre orientador e orientando que tem repercussões muito positivas na tese, com o estagiário docente ganhando em confiança e segurança intelectual.

c) Para se obterem melhores resultados, ainda, é importante que a temática da disciplina em que o estágio docente se realize seja próxima ao assunto de tese do orientando, de modo que ele possa discutir ali problemas de sua tese. Quando isto não é possível, que o programa seja adaptado de modo a permitir essa proximidade em pelo menos algumas aulas.

d) Tenho obtido melhores resultados de estágios docentes em disciplinas optativas.

e) As disciplinas de introdução à Antropologia oferecidas para outros cursos colocam um problema suplementar para o estágio, pois, ao incluírem conceitos fundamentais como *cultura*, *relativismo*, *etc.*, que, no entanto, não são explorados com a profundidade e com a extensão bibliográfica necessária, podem confundir o estagiário.

f) Também para os alunos a presença do estagiário docente é importante, pois estes tendem a criar diálogos mais próximos dada uma certa solidariedade etária.

7. Antropologia em outros cursos

Problema:

A Antropologia é hoje uma disciplina oferecida em diversos cursos, muitas vezes como disciplina obrigatória, de modo que somos confrontados com alunos que desconhecem por completo a matéria e que, às vezes, não têm grande interesse no seu conteúdo.

Proposta:

Felizmente, os campos de atuação dos antropólogos são bastante abrangentes, e muitos desses cursos correspondem a áreas de interesse dos professores (antropologia da saúde, antropologia do esporte, etc.).

Alguns departamentos de Antropologia têm tentado organizar suas intervenções didáticas em outros cursos além do de Ciências Sociais através de atividades conjuntas que reúnem diversas turmas num mesmo auditório para palestras ou para aulas que são dadas pelos professores em rodízio. Segundo relatos, esses “aulões” funcionam com sucesso há anos no IFCS/RJ. Em SC, criamos um projeto chamado *Nossa Antropologia*, que tinha como público-alvo os alunos dos cursos nos quais atuávamos (Serviço Social, Educação Física, Psicologia, Odontologia e Medicina), sendo que pelo menos parte das aulas eram palestras ou sessões de vídeos, com professores,

doutorandos, recém-mestres, etc., que apresentavam suas pesquisas em mesas coordenadas em rodízio pelos responsáveis pelas disciplinas – mas o projeto não teve o sucesso esperado, e atualmente nossa estratégia tem sido a de tentar eliminar as disciplinas obrigatórias nos currículos desses cursos para, ao invés dessas, ofertar optativas no curso de Ciências Sociais com vagas para alunos de outros cursos da universidade.

8. Alunos especiais

Problema:

É cada vez mais freqüente que os PPGs abram suas disciplinas para alunos de outros PPGs, mestres, doutores, e até graduandos (em casos excepcionais, como bolsistas PIBIC com pesquisa na área do curso) na condição de alunos especiais. As condições e restrições desta matrícula variam de curso a curso: alguns cursos permitem alunos especiais apenas em disciplinas optativas, só no limite de vagas, dependendo do aval do professor, etc. A procura é grande, abrangendo um público de candidatos à seleção do PPG.

Proposta:

Uma das formas para permitir a estes alunos o contato com os professores e com os temas dos cursos é sugerir que se matriculem nos cursos de graduação ao invés de o fazerem nos das pós-graduações, que exigem alunos com maior preparo em Antropologia. Com isso, obtém-se um duplo benefício: melhora-se nível das discussões dos cursos de graduação, e os alunos especiais ficam satisfeitos por terem participado do curso. Claro que os créditos obtidos na graduação não podem ser revalidados, como ocorre quando os alunos especiais fazem os cursos no PPGs. Mas, como há um limite de vagas e muitos são, portanto, impedidos de matricular-se ali, esta aparece como uma boa solução.

9. Atendimento

Problema:

Não há nada tão público quanto a sala de um professor universitário... Quase todo mundo acha que temos algo a dizer sobre algo; e, embora alguém já tenha dito que ninguém é tão estúpido quanto um especialista falando sobre algo fora de sua especialidade, de jornalistas a estudantes são muitos os que nos procuram e esperam um pronto atendimento. Como alguns não sabem bem o que é Antropologia, as demandas podem ser bem engraçadas (já tive perguntas sobre o calendário no início do milênio – acho que me confundiram com astrônoma – ou sobre a história do fogo, por exemplo). Com os *sites* dos cursos no ar e com a facilidade de contato pelo e-mail, estes pedidos de atendimento ou de orientação se multiplicaram, indo até a pedidos de redação de trabalhos e de envio de bibliografia sobre os mais diversos temas. Como acredito que, por ser funcionária pública, devo atender todos os que me procuram, isto me estava tomando um tempo enorme, pois tinha de negociar o melhor horário com cada um, às vezes no telefone privado.

Proposta:

Ao invés de responder caso a caso, o melhor é se ter uma página pessoal em um site (do núcleo, do departamento, da Unidade...) que disponibilize os programas das disciplinas, artigos e textos já publicados, preferencialmente em Adobe, para manter intacto o texto. Para as orientações e contatos pessoais, uma boa dica é fixar, na porta da sala, uma tabela com possíveis horários de atendimento para que os interessados preencham eles mesmos o dia e horário preferido entre os disponíveis. Ter textos padrões para resposta aos e-mails também facilita:

“Prezado Francisco,

Poderemos conversar, sim, sobre seu tema de pesquisa. Para isso, peço que agendes um horário de atendimento, que é nas terças à tarde, passando na sala 107 do departamento de

Antropologia (quadro fixado na porta) ou pedindo à bolsista Camila que marque o horário, telefonando para 331.XX.14. Carmen”.

“Prezada Juliana,
Você será muito bem-vinda como aluna especial em alguma disciplina oferecida por mim. Você encontra a lista de disciplinas no site da Antropologia (www.antropologia.ufsc.br), assim como as instruções para a matrícula dos alunos especiais. Abracos,
C”.

Isso vai poupar muito tempo e alguma irritação.

PRÊMIO CLAUDE LÉVI-STRAUSS PARA PESQUISAS DE GRADUAÇÃO: UM BALANÇO

Antonella Maria Imperatriz Tassinari
Universidade Federal de Santa Catarina

Para homenagear a contribuição de Claude Lévi-Strauss à ciência antropológica, a Associação Brasileira de Antropologia, na gestão de Miriam Grossi, instituiu o Prêmio Claude Lévi-Strauss para pesquisas de graduação, visando estimular novas carreiras em Antropologia e revelar a qualidade e a originalidade das pesquisas realizadas por estudantes e recém-egressos da graduação¹.

Antecipamos-nos, com este prêmio, em relação às homenagens que se iniciam em vários lugares do mundo em comemoração ao centenário do Prof.^o Lévi-Strauss em 2008. Consultado sobre a premiação, o homenageado nos respondeu o quanto se sentia honrado com esta lembrança por parte dos antropólogos brasileiros, comunidade à qual não cessa de expressar sua admiração pela renovação que ela produz na Antropologia mundial.

Tendo sido o prêmio aceito pelo homenageado, estabeleceram-se duas modalidades de premiação: a) melhor pôster de Iniciação Científica, para alunos de graduação; b) melhor artigo de jovem graduado com resultados de pesquisa antropológica inovadora, para graduados de universidades brasileiras. Os artigos, com o máximo de vinte páginas, deveriam apresentar uma reflexão crítica e incorporar a contribuição da produção antropológica clássica e

¹ As premiações foram gentilmente oferecidas pela Editora Cosac Naify, na forma de livros de autoria de Lévi-Strauss.

contemporânea.

De acordo com o edital, a apresentação dos trabalhos se deu na 25ª Reunião Brasileira de Antropologia: os pôsteres foram expostos no último dia da reunião, quando foram apresentados para o público e para os avaliadores, e os artigos foram apresentados em sessões de Comunicações Coordenadas durante os três dias do evento.

O Edital do Prêmio foi enviado para mais de cem instituições de todo o Brasil, na sua maioria Cursos de Ciências Sociais de universidades públicas e particulares, além de programas de pós-graduação em Antropologia e núcleos de pesquisa da área. Foi ainda divulgado em meio eletrônico, através da página e do informativo eletrônico da ABA.

Como resposta a esse amplo esforço de divulgação, a primeira modalidade recebeu 102 inscrições de pôsteres, ao passo que a segunda foi contemplada com 26 inscrições de artigos, de variadas instituições e de todas as regiões brasileiras. Como nem todos os pôsteres estavam em conformidade com o edital, foram homologadas as inscrições de 82 trabalhos.

Constituíram-se comissões julgadoras para cada uma das modalidades, procurando-se, em cada caso, garantir a presença de pesquisadores de variadas instituições do Brasil e ao menos um representante de instituição estrangeira, garantindo a presença de um olhar externo nas avaliações. A grande maioria dos antropólogos convidados para compor essas comissões julgadoras – alguns ex-presidentes e membros de diretoria e/ou GTs da ABA – respondeu prontamente e com muito entusiasmo ao convite. Também foi consenso, ao final dos trabalhos, o reconhecimento do sucesso da iniciativa como estímulo para as pesquisas da graduação e a importância de se dar prosseguimento ao prêmio.

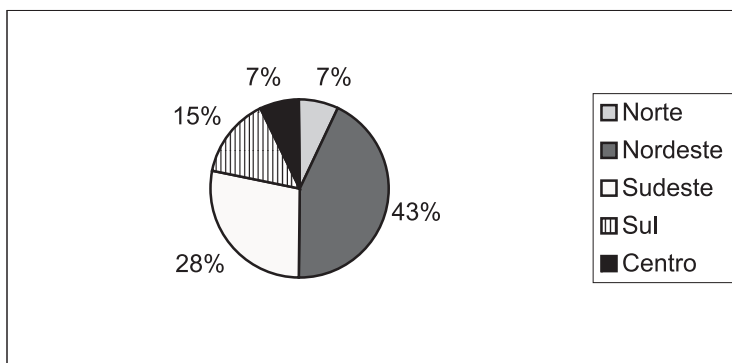
O perfil dos pôsteres: inscrição e avaliação

A maioria dos trabalhos inscritos na modalidade “A” foi procedente da região **Nordeste**, totalizando-se 35 trabalhos, sendo 12 da UFMA; 7 da UFRN; 5 da UFBA; 4 da UFPE; 4 da UFC; 1 da UFS; 1 da UFCG e 1 da UESB. Do **Sudeste**, chegaram

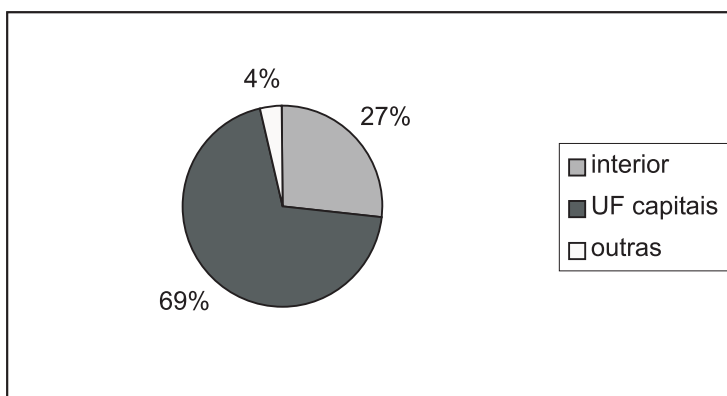
23 pôsteres: 10 da UNESP; 4 da UFMG; 2 da UFRJ; 2 da UFSCar; 2 da FEESP; 1 da UFU; 1 da UFRuralRJ e 1 do ISERJ. Doze inscrições foram da região **Sul**: 5 da UEL; 4 da UFRGS; 1 da UFPR; 1 da UFSC e 1 da UNIJUÍ. Do **Norte** do país, vieram 6 pôsteres: 4 da UFAM e 2 da UFPA. Outros 6 vieram do **Centro-oeste**: 3 da UnB; 3 da UFG e 1 da UFMS.

A distribuição das inscrições por regiões, que pode ser mais facilmente visualizada no primeiro gráfico, demonstra que o prêmio atingiu o Brasil todo, ainda que de maneira desigual. Faltaram, principalmente, contribuições do **Norte**: AP, AC, RO, RR e TO não participaram, o que era esperado em função da presença recente da Antropologia nesses Estados. Do restante do país, universidades dos demais Estados participaram, com exceção de ES, AL, PI e MT. Esta distribuição certamente expressa o investimento de antropólogos envolvidos na formação de estudantes de graduação no Brasil inteiro, tendo destaque o trabalho realizado pelos colegas da UFMA e da UNESP.

Gráfico 1: Inscrições para pôsteres segundo regiões do país

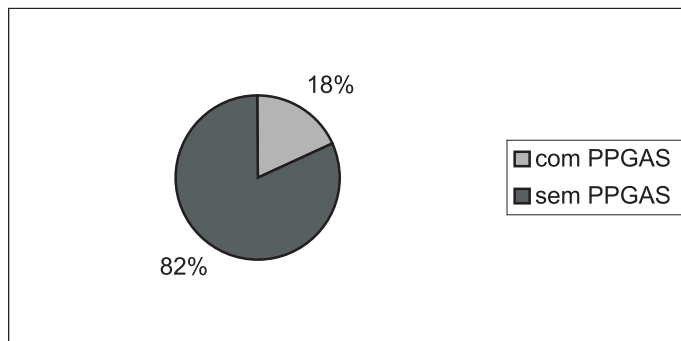


Vale destacar a expressiva participação de estudantes de universidades federais e estaduais localizadas fora das capitais dos Estados. Ainda que a maioria das inscrições tenha vindo de Universidades Federais localizadas nas capitais – como era de se esperar –, houve também alguma participação de Instituições e de Fundações das capitais (FEESP e ISERJ) e uma significativa parcela de inscrições de Universidades do interior (UEL, UFSCar, UFU, UESB, UNESP, UNIJUÍ, UFRuralRJ e UFCG), na maioria das quais não há cursos de pós-graduação.

Gráfico 2: Inscrições para pôsteres segundo a origem (*interior/capital dos Estados*)

Mais significativa é a diferença entre inscrições provenientes de instituições onde há Programas de Pós-Graduação em Antropologia e outras onde não há pós-graduação ou onde a Antropologia está incluída em outros Programas de Pós-Graduação. Como referência, levamos em conta as instituições com PPGAS no ano de 2004, quando se iniciaram as pesquisas inscritas (pôsteres provenientes da UFRGS, UFPA, UnB, UFPR, UFPE, UFRJ e UFSC). Foram 15 inscrições de instituições com PPGAS em 2004 e 67 provenientes de outras instituições. O quadro poderia levar-nos à conclusão apressada de que as instituições com PPGAS investem menos na formação de graduação, o que deve ser considerado com cautela, já que a amostra das inscrições no Prêmio não equivale à produção geral da graduação no Brasil. O que é evidente é que o Prêmio deu oportunidade de divulgação aos trabalhos que vêm sendo realizados em muitas instituições do país que, por não terem Programas de Pós-Graduação em Antropologia, não aparecem nas avaliações da área como fruto do investimento destas instituições e destes colegas.

Gráfico 3: Inscrições para pôsteres segundo a existência ou não de PPGAS nas instituições de origem



O trabalho de organização e de avaliação da modalidade “A” envolveu um grande número de antropólogos. Uma comissão organizadora composta por Izabel Missagia de Mattos (UCG), Jane Beltrão (UFPA) e Antonella Tassinari (UFSC) ocupou-se da preparação do evento, desde a proposta do formato dos pôsteres, passando-se pela divisão das inscrições em temas e pelo convite aos jurados, até a preparação do espaço físico e dos suportes para a montagem dos pôsteres². Estes, por sua vez, foram divididos segundo os seguintes temas mais recorrentes: violência; gênero e sexualidade; família e parentesco; antropologia urbana; campesinato e trabalho; religião; etnologia indígena e quilombola; arte e cultura popular; educação; corpo/alimentação/saúde; antropologia visual/narrativas/memória – cada tema contendo uma média de sete trabalhos.

Foram convidados vários especialistas nessas áreas para fazer a avaliação dos pôsteres, sendo que cada trabalho foi apreciado por dois avaliadores. A equipe de jurados foi composta por Ari Oro (UFRGS), Carlos Caroso (UFBA), Clarice Cohn (ESP), Cristiana Bastos (ICS-Portugal), Cynthia Sarti (UNIFESP), Eliane Cantarino O’Dwyer (UFF), Flavio Wiik (UERJ), João de Pina Cabral (ICS- Portugal), Judith Hoffnagel

² Essa comissão contou também com o apoio fundamental de Miriam Grossi para a definição da equipe de jurados e para seleção dos temas; dos bolsistas da ABA Rodrigo Rial, Rosana Schmidt e Inês Bernal na organização eletrônica dos trabalhos; de Sandra Stoll, Clarice Cohn, Caleb Faria Alves e Senilde Guanaes, durante a 25ª RBA; e de Fernanda Cardozo na etapa de finalização do prêmio.

(UFPE), Lucia Helena Muller (PUC/RS), Maria Amélia Dickie (UFSC), Miriam Goldemberg (UFRJ), Omar Ribeiro Thomaz (Unicamp), Renato Athias (UFPE), Roque Laraia (UNB e UCG), Ruben Oliven (UFRGS), Sandra Stoll (UFPR), Sergio Carrara (UERJ), Silvia Martins (UFAL), Yonne Leite (MN/UFRJ). Os resultados da avaliação deste júri foram analisados por uma comissão julgadora, composta por Eliane Cantarino O'Dwyer (UFF), Antonella Tassinari (UFSC) e a antropóloga portuguesa Cristiana Bastos (ICS), que calculou as notas apresentadas em cada ficha de avaliação e considerou os comentários anotados pelos jurados, decidindo pelas três premiações e pelas cinco menções honrosas concedidas.

Os comentários dos jurados, registrados nas fichas de avaliação, permitiram também avaliar o Prêmio e alguns aspectos da formação antropológica que se oferece aos estudantes de graduação no Brasil. Foi consenso, entre os jurados, a importância de se dar continuidade ao prêmio, ampliando o espaço e o tempo de exposição dos pôsteres nos próximos congressos de antropologia e reforçando a equipe envolvida nos trabalhos de organização e de avaliação.

Do ponto de vista acadêmico, ficou clara a pouca familiaridade dos estudantes brasileiros ao formato do pôster, que ainda depende da apresentação oral para ser bem compreendido. Foram recorrentes os registros do tipo *“apresentação visual não foi excepcional, a apresentação oral foi muito boa”*; *“fotos e imagens sem vinculação com o texto. A vinculação só ficou clara na apresentação oral”* ou *“o domínio do tema e da problemática fica mais explícito na conversa oral do que no pôster”*. Segundo Yonne Leite, além de certa inexperiência geral na elaboração dos pôsteres e da falta de domínio desta linguagem, há ainda uma dificuldade de fundo manifesta em vários trabalhos na definição dos objetivos das pesquisas. Foram também recorrentes comentários como *“observações e análise genéricas, referentes à pesquisa mais ampla, sem foco para este pôster”*; *“embora original, a pesquisa foi apresentada de modo que seu foco não ficou claro”* ou *“objetivos confusos, trabalho original”*. Conforme explicitou Cythia Sarti, *“falta foco na maioria dos pôsteres. Isto reflete a pouca prática das Ciências Humanas com a linguagem de pôster, à*

qual precisamos adaptar nossas pesquisas. Recomenda-se que a ABA elabore instruções neste sentido”.

Os artigos apresentados à modalidade B

Na modalidade “B”, as inscrições também foram procedentes de instituições variadas, com maior concentração das universidades federais do **Sul** e do **Sudeste** do país: 4 artigos da UFMG; 3 da UFRGS; 3 da UFF; 2 da UNICAMP; 2 da UnB; 2 da UFSC; 2 da UENF; e 1 artigo de cada uma das seguintes universidades: UFG, UFPR, USP, UFSM, FEESP, UFSCar, UFMA e UEL.

A Comissão Julgadora foi composta pelos professores Marion Aubrée (EHESS) como presidente, Antonio Carlos Motta de Lima (UFPE), José Guilherme Magnani (USP), Luiz Fernando Dias Duarte (UFRJ), Mariza Corrêa (UNICAMP) e Paul Little (UnB). Cada artigo foi enviado para avaliação a três jurados, sendo que a presidente da comissão analisou a totalidade dos trabalhos. Além da leitura prévia, os avaliadores também assistiram à exposição dos trabalhos e puderam argüir os autores durante as cinco sessões de Comunicações Coordenadas relativas ao prêmio. A Comissão decidiu conceder três premiações sem classificação e três menções honrosas.

Neste caso, os comentários dos jurados ressaltaram a grande qualidade das pesquisas antropológicas realizadas na graduação. Alguns dos trabalhos foram considerados de nível compatível a pesquisas de mestrado em andamento. Como premiação, além das obras oferecidas pela editora Cosac Naify, os artigos serão enviados para publicação a periódicos nacionais da área de Antropologia. Marion Aubrée ofereceu, aos artigos premiados, traduções em língua francesa, para que possam ser divulgados em periódicos internacionais.

A avaliação final dos artigos, em contraste com aquela dos pôsteres, demonstra o investimento bem sucedido na formação dos estudantes de graduação para elaboração de textos acadêmicos e de comunicações em congressos, e o quanto a Antropologia vem usando pouco o recurso dos pôsteres, já

consagrado em congressos e em salões de iniciação científica de outras áreas acadêmicas. Mesmo com essa constatação, a avaliação geral dos trabalhos apresentados nas duas modalidades foi muito positiva, por expressar o engajamento de colegas de todo o país na formação de estudantes de graduação, por revelar vocações precoces e trabalhos de qualidade e por inaugurar um novo espaço de divulgação de pesquisas de graduandos e de recém-graduados em Antropologia. Certamente, a continuidade do prêmio servirá também como estímulo para que estudantes de graduação se dediquem à aventura antropológica.

Prêmio Claude Lévi-Strauss para pesquisas de graduação – modalidade “A”

1ª lugar: LUCIANA SCANONI GOMES (UFMS)

“Cerâmica na terra indígena Buriti: novidade ou coisa do passado?”

Orientador: Levi Marques Pereira

2ª lugar: ANA AMÁLIA ALVES DA SILVA (UFSCar)

“Etnografia da gemelaridade na linha São Pedro: a terra dos gêmeos”

Orientador: Piero Camargo Leirner

3ª lugar: LARISSA MARIA DE ALMEIDA GUIMARÃES (UFPA)

“Delícias Judaicas: uma abordagem antropológica do consumo de alimentos kasher industrializados em Belém do Pará”

Orientador: Raymundo Heraldo Maués

Menções Honrosas:

ADALTON JOSÉ MARQUES (FEESP)

“Investigação sobre o ‘proceder’: um sistema simbólico do mundo prisional”

Orientador: Marcos Pereira Rufino

BRUNO LEONARDO BARROS FERREIRA (UFMA)

“A colonialidade do saber e a escola Timbira”

Orientadora: Elizabeth Maria Beserra Coelho

FABÍOLA TAÍSE DA SILVA ARAÚJO (UFRN)

“Perícias e laudos antropológicos no Rio Grande do Norte: o caso da comunidade quilombola de Acauã”

Orientador: Carlos Guilherme do Valle

HENRIQUE PALAVER DALLAGO (UFRGS)

“Estudo antropológico de itinerários urbanos, memória coletiva e formas de sociabilidade no meio urbano contemporâneo com vistas à dinamização do banco de imagens e efeitos visuais/ UFRGS”

Orientadora: Cornelia Eckert

LORENA CARMO DE SOUZA (UFG)

“Travestismo estético em fotografia e vídeo”

Orientador: Márcio Pizarro Noronha

**Prêmio Claude Lévi-Strauss para pesquisas de graduação –
modalidade “B”**

Prêmios:

EDUARDO CAMPOS ROCHA (UnB)

“Estranhos encontros: uma aproximação etnográfica ao táxi, sistema de transporte individual de passageiros em Brasília”

Orientador: Gustavo Lins Ribeiro

GABRIEL PUGLIESE CARDOSO (FEESP)

“Pesquisando rádio-elementos ou andando de bicicleta: uma antropologia da química de Marie Curie”

Orientadora: Clarice Cohn

MARISA ALICE ALVES (UFMG)

“A conquista da terra: (re)produção social e (re)construção histórica entre agricultores familiares do município de Araponga (MG)”

Orientadora: Deborah de Magalhães Lima

Menções Honrosas:

KARINA BIONDI (USP)

“Paz, Justiça e Liberdade: caminhos para pensar o PCC”

Orientador: José Guilherme Cantor Magnani

MARCEL TAMINATO (UFPR)

“Traição ou cumplicidade: os limites da produção do conhecimento antropológico da e com a administração pública”

Orientadora: Cimea Barbato Bevilaqua

PAULO RICARDO MULLER (UFRGS)

“Seven modda fuckin’lox in da hauz: a redefinição do local e do global por um grupo de rap de imigrantes africanos no Brasil”

Orientadora: Maria Elizabeth da Silva Lucas

**PRÊMIO ABA/FORD PARA INOVAÇÃO NO
ENSINO DE ANTROPOLOGIA
EDIÇÃO 2006**

1. Dos objetivos

O concurso visa apoiar experiências inovadoras de ensino de Antropologia, na graduação, formação continuada e pós-graduação, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino na área.

O principal objetivo do concurso é contribuir para a produção de uma massa crítica de experiências inovadoras de ensino tendo em vista o panorama produzido pelo aumento no número de estudantes que chegam ao ensino superior nos últimos cinco anos e que se concentram em cursos das áreas de humanas nos quais a Antropologia é cadeira do ciclo básico e do ciclo de formação profissional.

As recentes mudanças no sistema de ensino superior no Brasil, com a duplicação das matrículas nos últimos anos, tiveram como consequência um aumento da demanda por cursos de pós-graduação na área. Assim sendo, o prêmio também visa apoiar experiências de ensino nos cursos de pós-graduação que vem enfrentando o dilema de atender à crescente pressão por vagas com a manutenção da qualidade dos cursos.

Finalmente, o concurso tem como objetivo estimular propostas que possam atender à demanda também crescente por cursos de extensão universitária e educação continuada que se apóiam no instrumental e na experiência da Antropologia.

2. Das modalidades

O concurso contemplará três modalidades:

Modalidade (A): Apoio a projetos inovadores de disciplinas de introdução à antropologia na graduação que visem dinamizar a prática de ensino de antropologia. Serão privilegiados projetos a serem realizados em instituições nas quais não haja curso de pós-graduação em antropologia.

Parágrafo único - Estão excluídos desta modalidade projetos de ensino de antropologia em cursos de graduação em Ciências Sociais ou em suas áreas básicas (Antropologia, Sociologia, Ciência Política).

Modalidade (B): Apoio a projetos de cursos de extensão, oficinas e seminários para profissionais de diferentes campos de conhecimento que desejam dialogar com a antropologia. Os seguintes temas deverão ser contemplados: sexualidade, saúde reprodutiva, gênero, direitos culturais, direitos humanos e violências institucionais, interpessoais e relacionais.

Modalidade (C): Apoio a projetos para a criação de disciplinas de Gênero e Sexualidade em programas de pós-graduação (excluindo Programas de Pós-graduação em Antropologia e em Ciências Sociais) e/ou inserção das temáticas em disciplina: saúde reprodutiva, HIV/AIDS, aborto, diversidade sexual, direitos culturais, direitos humanos, violências institucionais, interpessoais e relacionais, que devem ser abordadas sob uma perspectiva antropológica.

3. Dos prêmios

O concurso premiará seis projetos, cada um deles no valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais), assim distribuídos:

Módulo A – Três experiências inovadoras de ensino de antropologia na graduação.

Módulo B – Dois projetos inovadores de cursos, oficinas,

seminários de introdução à Antropologia para diferentes campos profissionais.

Módulo C – Um projeto de disciplinas em cursos de pós-graduação (excetuados cursos de pós-graduação em Antropologia e Ciências Sociais) sobre as temáticas de sexualidade, diversidade sexual, direitos reprodutivos e gênero.

4. Dos itens financiados

Serão financiadas despesas com preparação de material didático, aquisição de bibliografia para a biblioteca da instituição, publicações, traduções de textos de apoio, passagens e estada de professores convidados.

5. Dos concorrentes

O concurso é reservado a sócios da ABA em dia com a associação.

6. Da documentação

Documentação geral para a apresentação de projetos relativos a todos os módulos:

- a) Ficha de inscrição do concurso disponível na página www.antropologias.com.br.
- b) Projeto da experiência de ensino a ser desenvolvida no segundo semestre de 2006, segundo modelo do concurso (máximo de cinco [05] páginas de texto corrido em *Times New Roman* 12, espaço 1,5).
- c) Currículo Lattes do candidato atualizado na página do CNPq (não é preciso mandar cópia).

7. Do compromisso dos vencedores

Os premiados se comprometem a entregar, até 1º de março de 2007, um relatório final da experiência em forma de artigo.

8. Da inscrição

A inscrição poderá ser feita on-line ou por correio.

Inscrição on-line até às 24 horas 30 de abril de 2006 para o seguinte endereço eletrônico: aba@abant.org.br. O candidato deverá ter a confirmação do recebimento da documentação através de um recibo enviado eletronicamente pelos organizadores.

Inscrição por correio até 31 de abril de 2006, data de postagem por Sedex.

Endereço para envio da correspondência/ Sedex

9. Do Julgamento

Será designada pela ABA comissão de avaliação do concurso. Esta comissão será presidida pela presidência da Comissão de Ensino da ABA e composta por antropólogos vinculados a esta comissão.

Parágrafo Único. A comissão julgadora tem autonomia para pronunciar a decisão final, podendo decidir pela não premiação de alguma categoria, sendo sua decisão irrecurável.

10. Das disposições gerais

- A) Só serão divulgados os nomes dos vencedores do concurso.
- B) Os trabalhos que não se enquadram neste regulamento serão desclassificados.
- C) Os trabalhos desclassificados, não aprovados, assim como os aprovados, não serão devolvidos.

Informações:

aba@abant.org.br

Tel: (48) 3331-8209

www.antropologias.com.br

PRÊMIO CLAUDE LÉVI-STRAUSS EDITAL 2006

Art. 1. OBJETIVO

Para homenagear a contribuição de Claude Lévi-Strauss à ciência antropológica, a Associação Brasileira de Antropologia institui o Prêmio Claude Lévi-Strauss para estudantes de graduação no Brasil, visando estimular novas carreiras e dar visibilidade à produção original e de grande qualidade acadêmica de pesquisas de graduação. O concurso será regido na forma do disposto abaixo:

Art. 2 - OBJETO

O concurso é de âmbito nacional e tem por objeto a seleção de:

a) Modalidade A: **Melhor pôster de Iniciação Científica em Antropologia**, exposto e apresentado na 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, Goiânia, 11 a 14 de junho de 2006.

b) Modalidade B: **Melhor artigo de jovem graduado com resultados de pesquisa antropológica inovadora**. O trabalho deve apresentar uma reflexão crítica e incorporar a contribuição da produção antropológica clássica e contemporânea. Só podem concorrer a esta modalidade graduados em ciências sociais, antropologia ou áreas afins, formados entre 1º de julho de 2004 e 15 de maio de 2006. Os trabalhos concorrentes nesta categoria devem obrigatoriamente ser apresentados em sessão coordenada da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia.

3. DA HABILITAÇÃO

3.1 – Modalidade A - Serão aceitos no concurso pôsteres relativos a pesquisas desenvolvidas na graduação em Universidades Brasileiras em cursos de graduação em Ciências Sociais. Também serão aceitos pôsteres de estudantes de outros cursos de graduação desde que orientados por antropólog@s associad@s a ABA.

3.2 – Modalidade B – Serão aceitos artigos de no máximo 20 páginas, com bibliografia e anexos, relativos a pesquisas desenvolvidas na graduação em Universidades Brasileiras em Cursos de Graduação em Ciências Sociais, Antropologia ou em cursos afins, desde que orientados por antropólogo associado à ABA. Os trabalhos inscritos devem obrigatoriamente ser apresentados nas sessões de comunicações coordenadas da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia.

4. DA PREMIAÇÃO

4.1 – Os três melhores trabalhos de cada categoria receberão um prêmio do concurso Claude Lévi-Strauss em forma de Diploma e de publicações de referência na área de antropologia.

4.2 – Os três melhores trabalhos da categoria B (artigo de graduado) serão encaminhados à publicação em coletâneas e em periódicos reconhecidos pelo *qualis* da área de antropologia da CAPES.

4.3 – A critério da Comissão Julgadora, poderão ser concedidas menções honrosas a outros trabalhos participantes do Concurso, ademais dos vencedores, que sejam julgados de reconhecida qualidade.

5. DAS INSCRIÇÕES

5.1 – Modalidade A - Melhor pôster de Iniciação Científica em Antropologia

A inscrição dos trabalhos deverá respeitar as seguintes etapas: Etapa I - Inscrição de trabalho na 25ª Reunião Brasileira de Antropologia (www.antropologias.com.br) na modalidade pôster e respectivo pagamento de inscrição no congresso.

Curriculum Lattes atualizado na página do CNPq obrigatório. Etapa II - Exposição e Apresentação do Pôster à comissão julgadora do concurso durante a 25ª Reunião Brasileira de Antropologia em horário a ser comunicado na página do congresso.

5.2 – Modalidade B - Melhor artigo com resultados de pesquisa antropológica inovadora

A inscrição dos trabalhos deverá respeitar as seguintes etapas: Etapa I - Inscrição de trabalho na 25ª Reunião Brasileira de Antropologia (www.antropologias.com.br) na modalidade comunicação coordenada – Prêmio Lévi-Strauss e respectivo pagamento de inscrição no congresso.

Curriculum Lattes atualizado na página do CNPq obrigatório. Etapa II – Envio, por carta registrada, SEDEX ou similar, para a secretaria da ABA (ver endereço abaixo) , a seguinte documentação:

a. 3 (três) exemplares do artigo impressos.

Deve constar na capa do artigo:

Associação Brasileira de Antropologia

Concurso Claude Lévi-Strauss – Modalidade B

Nome d@ candidat@;

Instituição onde foi desenvolvida a pesquisa (universidade, laboratório/núcleo de pesquisa, departamento/curso de graduação);

Título do trabalho;

Nome d@ orientador@;

Instituição de financiamento (quando houver).

- b. Disquete com o artigo (identificar na etiqueta nome do candidato, instituição e orientador);
- c. Atestado de conclusão de curso de graduação no período de 1º de julho de 2004 a 15 de maio de 2006, emitido pela Universidade;
- d. Carta de recomendação d@ orientador@.

Etapa III - Apresentação do trabalho em sessão de comunicação coordenada em horário a ser comunicado na página do congresso.

5.3 – As inscrições, nas duas modalidades, serão realizadas entre 4 de abril e 15 de maio de 2006, valendo, como comprovação o recibo eletrônico da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia (Modalidade A), o carimbo dos correios com a data de postagem dos artigos pelo correio ou recibo da secretaria da ABA; aos trabalhos entregues diretamente na secretaria, até às 18:00 do dia 15 de maio de 2006 (Modalidade B).

5.5 - Somente serão consideradas inscrições que estejam em estrita conformidade com as normas estabelecidas neste Regulamento.

5.6 - Os trabalhos classificados para participar do Concurso na modalidade B não serão devolvidos aos seus autores.

5.7 – Os pôsteres apresentados pelos concorrentes da modalidade B deverão permanecer expostos no período indicado e retirados pelos concorrentes.

5.8 - A inscrição implica a aceitação, pelo candidato, de todas as disposições do presente Regulamento.

6. DA COMISSÃO JULGADORA

6.1 – A presidência do Concurso Claude Lévi-Strauss será designada pela presidência da ABA, e a Comissão Julgadora do concurso será composta por duas sub-comissões, uma para a modalidade A e outra para a modalidade B.

6.2 – A escolha dos trabalhos vencedores de cada modalidade será feita por comissão julgadora composta por antropólogos de reconhecida competência em várias áreas da Antropologia.

6.3 – Os membros de cada sub-comissão julgadora não poderão ter estudantes sob sua orientação concorrendo no concurso na modalidade na qual for jurado.

6.4 – As decisões da Comissão Julgadora não serão suscetíveis de recursos ou impugnações.

6.5 - A Comissão Julgadora terá a competência para decidir sobre os casos omissos.

7. DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

7.1 – Os trabalhos classificados serão avaliados e selecionados a partir de critérios estabelecidos pela Comissão Julgadora, tendo como prioridade a originalidade do tema abordado, a pertinência teórico-metodológica da análise proposta e uma boa redação.

8. DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E DA PREMIAÇÃO

O resultado da seleção dos trabalhos será divulgado na sessão de encerramento da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia no dia 14 de junho de 2006, em Goiânia – GO, e posteriormente na página da ABA (www.antropologias.com.br).

9. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

9.1 Os artigos premiados serão enviados à publicação na forma apresentada ao concurso.

9.2 Eventuais dúvidas sobre o Concurso poderão ser sanadas mediante consulta eletrônica dirigida a Presidência do Concurso Claude Lévi-Strauss, por meio do seguinte endereço: aba@abant.org.br.

9.2 Caberá ao candidato inscrito manter-se atualizado sobre o andamento do Concurso, por meio da página da ABA na

Internet, onde serão divulgadas todas as informações relativas ao Concurso.

10. Endereço para envio da documentação e Informações

Concurso Claude Lévi-Strauss
Associação Brasileira de Antropologia
Universidade Federal de Santa Catarina
CP 5155
Campus Universitário Trindade
Florianópolis/SC
CEP: 88040-70

www.antropologias.com.br
aba@abant.org.br



Esta obra foi impressa na
Nova Letra Gráfica e Edi-
tora Ltda. Miolo em papel
OffSet 75g. Capa em papel
Triplex Supremo 250g.