



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA

Ari José Sartori

***A “experiência” como mediadora no ensino da antropologia para quem
não vai ser antropólogo***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Orientadora: Prof^{fa}. Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Dr^a

Florianópolis

Fevereiro de 2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

S251e Sartori, Ari José

A experiência como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo [tese] / Ari José Sartori ; orientadora, Antonella Maria Imperatriz Tassinari. - Florianópolis, SC, 2010.

400 p.: il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Inclui referências

1. Antropologia social. 2. Antropologia - Estudo e ensino. 3. Etnologia. 4. Universidades e faculdades. 5. Aprendizagem de adultos - Estudo e ensino. I. Tassinari, Antonella Maria Imperatriz. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. III. Título.

CDU 391/397

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ANTROPOLOGIA SOCIAL

**“A “EXPERIÊNCIA” COMO MEDIADORA NO
ENSINO DA ANTROPOLOGIA PARA QUEM NÃO
VAI SER ANTROPÓLOGO”**

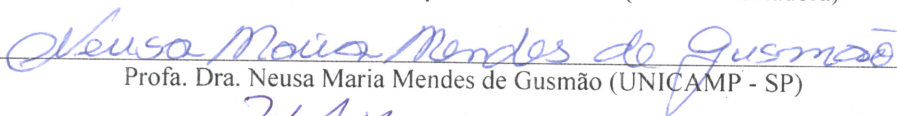
ARI JOSÉ SARTORI

Orientadora: Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

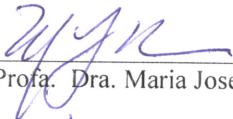
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Antropologia Social, aprovada pela Banca composta pelos seguintes professores (as):



Prof.a. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari (UFSC-orientadora)



Prof.a. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão (UNICAMP - SP)



Prof.a. Dra. Maria José Reis (UNIVALI/SC)



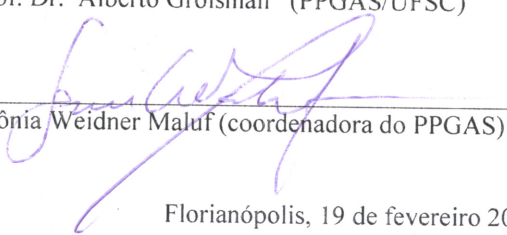
Prof.a. Dra. Lucia Helena Alves Müller (PUC/RS)



Prof.a. Dra. Miriam Pillar Grossi (PPGAS/UFSC)



Prof. Dr. Alberto Groisman (PPGAS/UFSC)



Dra. Sônia Weidner Maluf (coordenadora do PPGAS)

Florianópolis, 19 de fevereiro 2010.

AGRADECIMENTOS

Estou convencido de que expressar em palavras o que recebi de solidariedade, incentivos, apoios, nestes anos de doutoramento, é uma tarefa praticamente impossível, mas também prazerosa. A impossibilidade é porque elas não conseguem alcançar as dimensões do quanto todas as pessoas e instituições, que me acompanharam de uma ou de outra maneira, foram importantes para chegar a este momento final. Mas, apesar das limitações da escrita, é prazeroso deixar aqui a minha gratidão e o reconhecimento afetivo e intelectual a todas elas.

A Antonella Imperatriz Tassinari, a minha gratidão, por ter sido mais que orientadora; foi amiga, conselheira que soube respeitar os meus “devaneios” e, ao mesmo tempo, colocar limites na minha impetuosa vontade de achar tudo importante e querer tudo incluir na tese. Esta sua maneira delicada e segura de orientar trouxe paulatinamente a confiança que alicerçou o desenvolvimento e a conclusão da tese. E a minha gratidão também a Miriam Pillar Grossi, coorientadora no primeiro ano do curso, por ter oportunizado e incentivado a socialização e trocas entre seus orientandos, através dos Seminários de Pesquisa sob sua coordenação, dos nossos ainda incipientes projetos.

Agradeço ainda a todos os professores e professoras colaboradores desta pesquisa, seus alunos e os coordenadores dos cursos, que, cada um a seu modo, foram imprescindíveis para a realização e para se chegar aos resultados deste trabalho; pelo profissionalismo, pela recepção, pela compreensão e acolhimento de ter um colega observando suas aulas, deixo expressos aqui meus profundos e sinceros agradecimentos, mesmo com um sentimento de exclusão e desagravo por não poder citá-los nominalmente, mas com a certeza de ter a compreensão de todos.

Às representantes da Comissão de Ensino da ABA, que gentilmente concederam entrevistas (gravadas ou por escrito) e nos brindaram com suas reflexões, sou também agradecido: Clarice Cohn, Christina Rubim, Léa Perez, Miriam Grossi e Neusa Gusmão.

Aos professores do PPGAS da UFSC que contribuíram decisivamente na minha formação para o ofício de antropólogo desde os tempos do mestrado, ainda na década passada: Antonella Tassinari, Alberto Groisman, Carmen Rial, Jean Langdon, Ilka Leite, Vânia Cardoso, Maria Amélia Dickie, Oscar Calavia, Márnio Pinto, Miriam Hartung, Miriam Grossi, Rafael Bastos, Regina Lisboa, Sônia Maluf, Theophilos Rifiotis e, em especial, ao Professor Sílvio Coelho dos Santos (*in memoriam*), por todo seu esforço e

dedicação voltada para o ensino e à antropologia. À Karla, à Ana e à Adriana, sempre muito prestativas e solícitas quando precisei de qualquer documento ou informação da secretaria do PPGAS.

Agradeço aos colegas, com os quais compartilhamos boas discussões: Ângela, Juliana, Luiz, Margarete, Mathias, Micheline, Mônica, Sônia e, em especial, Marta, Bárbara, Rozeli, Myriam e Raquel, pelas trocas, que se intensificaram nos trabalhos coletivos, e pelos apoios e socorros com textos, indicações e sugestões.

Ao CNPq, à CAPES e à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSC, pelos auxílios financeiros recebidos, que foram fundamentais à minha dedicação, à minha formação e à realização da pesquisa, os meus sinceros reconhecimentos.

Agradeço muitíssimo à minha família: ao meu pai, Deolino Sartori, que mesmo a distância mostrava-se confiante em que tudo daria certo; à minha mãe, Elsa Zanini Sartori, pelo seu exemplo e convicção de que estudar sempre é bom; ao meu irmão Sérgio e sua família, pela acolhida acontecida em sua casa quando cheguei a Curitiba; aos meus irmãos Dari e Solange, pela torcida, incentivo e apoio, sempre.

À minha mulher e companheira, Ana Maria, que me acompanhou e apoiou, em tudo e com tudo, e com quem compartilhei todos os momentos. Sou grato pelo envolvimento colaborativo, pela dedicação nas traduções, pelos textos e livros sugeridos e também pela preocupação e cuidados em relação ao meu esgotamento físico e mental.

Aos meus amados e queridos filhos Gaia Luisa e Ariel Felipe e enteada Shantala, pelo incentivo, pela compreensão e paciência em todos os momentos, mesmo com os “hoje, não posso”, “não dá”. Estou certo de que os corações bondosos de vocês me ajudaram, por afinidades eletivas e sanguíneas, a ser cada vez mais uma pessoa melhor, em todos os sentidos.

À Marilda, à Susan e ao Valdenésio, pela amizade e companheirismo que se forjaram há anos, na luta em defesa da universidade pública, e que se mantiveram quando nossos caminhos seguiram outros rumos.

Às amigas Deborah Sayão (*in memoriam*) e Néli Britto, pelo desafio de fundar e manter a ONG Genus, na qual investimos nossos saberes e os transformamos em ações, que impulsionaram também esta pesquisa.

À Sandra Brocksom, que aceitou compartilhar comigo seu apartamento em Curitiba, mesmo antes de me conhecer pessoalmente, sou por demais agradecido pela confiança e trocas que fizemos nos meses de convívio.

Ao José Renato de Faria (e sua colaboradora Vera Vasilévski), pelo profissionalismo e dedicação na revisão deste trabalho, sou-lhes grato.

*Uma tese é como um rio caudaloso
começa arroios: rios guris
termina represa: guris oceanos*

Inspirado em Mário Quintana (*Os Arroios*)

RESUMO

A pesquisa tratou de fazer uma análise antropológica sobre os meandros do ensino da antropologia em cursos de graduação que não formam antropólogos, a partir de uma etnografia com docentes dessa disciplina em Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas na cidade de Curitiba, estado do Paraná. Mesmo que o objeto de estudo tenha sido o ensino da antropologia, não é uma tese sobre educação, mas aproxima-se de uma *antropologia da educação*. Além da observação participante das aulas, foram realizadas entrevistas com os docentes, seus respectivos coordenadores de curso, vários dos seus alunos e também com representantes da Comissão de Ensino (CE) da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Os dados etnográficos instigaram a reflexão sobre as concepções de sujeito, do ensino e da aprendizagem que operam na formação dos docentes no ensino superior, em geral, e dos antropólogos, em particular, a partir da atuação destes, identificando suas estratégias na transmissão dos conhecimentos antropológicos. Essas estratégias sugerem que os docentes desenvolveram *o seu* método, através de um processo de *bricolagem*, para responder à falta de formação para o ensino, pois a grande maioria não reconhece que a formação recebida nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAs), cuja ênfase é a pesquisa, tenha contribuído para o exercício da docência superior. No entanto, pelas observações das aulas, considera-se que, se é verdadeiro que cada docente construiu *seu* método fora da academia, é também lícito pensar que a academia contribuiu para o método através do *habitus professoral*. Esse *habitus* indica que os nativos operam uma separação entre os conteúdos ensinados e os métodos utilizados, ao enfatizarem os primeiros, em detrimento dos segundos, pois a maior preocupação dos docentes é com o “que” ensinam; enquanto é sugerido na pesquisa que é o “como” ensinam que faz a diferença. A diferença não está no tipo de aula ministrada (“expositiva” ou não) e nem nas fontes bibliográficas (autores “clássicos” ou seus “comentadores”); e sim na apropriação desses saberes de maneira significativa; e na capacidade dos docentes de relacionar o entorno, as experiências e vivências de seus alunos e alunas com os principais conceitos antropológicos discutidos. Nesse sentido, a “experiência” tornou-se uma das principais questões nesta pesquisa. Isso levou a dialogar com outras áreas do conhecimento, exigindo um retorno aos pressupostos kantianos, que são hegemônicos, mas não absolutos, conforme se contrapôs Goethe aos limites *a priori* impostos por Kant para o conhecimento. A partir dessas análises, a pesquisa apresenta indicativos e sugestões para a formação e para o ensino nos PPGAs, discute o porquê da pouca participação dos professores de antropologia das IESs privadas nos eventos científicos da ABA, relacionando essa ausência com a ênfase na pesquisa em detrimento do ensino, o qual, por sua vez, tem sido o principal ofício dos antropólogos nessas IESs privadas.

Palavras-chave: antropologia da educação; aprendizagem de adulto; etnografia; ensino da antropologia; professores de antropologia nas IES privadas.

ABSTRACT

The research carried out an anthropological analysis of the intricacies of the teaching of anthropology at graduate level in courses outside the realm of the Social Sciences. With this in mind, we conducted an ethnographical research with teachers in that discipline at private Higher Education Institutions (IESs) in Curitiba, Parana. Even if the object of our study was the teaching of anthropology, this is not a thesis on education, but leans toward *anthropology of education*. In addition to participant observation of the classes, interviews were applied to teachers, course coordinators, to many of their students, and also to representatives of the Teaching Commission (CE) of the Brazilian Anthropological Association (ABA). The ethnographic data prompted reflections on the concepts of subject, teaching and learning that operate in the training of teachers in higher education in general and of anthropologists, in particular, in respect to their teaching, identifying their strategies in the transmission of anthropological knowledge. These strategies suggest that teachers have developed *their own* teaching methods through a process of *bricolage*, to address the lack of teacher training, since the vast majority realized that their training in the Post-Graduate Studies Programs in Anthropology (PPGAs), whose emphasis is on research, has not contributed to develop their teaching skills. However, if it is assumed that every teacher developed his own method outside the academia, it is also reasonable to think that the academy contributed to the method by forming what we call a *professorial habitus*. This *habitus* indicates that natives make a separation between the content taught and the methods to be used, emphasizing the former over the latter, since the major concern of teachers is on the "what" to teach, while we suggest in this research that emphasis on the "how" to teach is what makes an important difference. The difference is not on the type of class taught ("expositive" or not), nor on the sources (authors of the "classics" or their "commentators"), but on the appropriation of this knowledge in a meaningful way, and on the teachers' ability to relate their students' background knowledge and experiences to key anthropological concepts discussed. In this sense, "experience" has become *the main issue* in this research. This led us to a dialogue with other areas of knowledge, returning to Kantian assumptions, which are hegemonic, but not absolute, as was counterpointed by Goethe, who was contrary to the *a priori* limits to knowledge as imposed by Kant. From this analysis, the research brings suggestions for training and teaching in PPGAs, discusses the reasons for the low participation of anthropology teachers from private Higher Education Institutions in scientific events organized by ABA, correlating their absence in such events to the fact that they emphasize research while private institutions place emphasis on teaching.

Keywords: Education Anthropology; adult learning; ethnography; teaching of Anthropology; Anthropology professors in private Higher Education Institutions (IESs).

LISTA DE TABELAS

N °. Tabela	Tópicos	PG
Tabela 1	Eventos sobre o ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil (1982-2008)	385
Tabela 2	Um modelo da configuração do cânone de autores em seis Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social no Brasil	387
Tabela 3	Porcentagem dos autores referenciados nos programas das disciplinas obrigatórias em seis cursos de Pós-Graduação em Antropologia Social no Brasil (núcleo consensual de primeiro nível 2001-2003).	388
Tabela 4	Egressos dos PPGAs, segundo as dependências administrativas e cursos fora das ciências sociais	389
Tabela 5	Número de cursos ofertados na cidade de Curitiba e Porto Alegre, segundo a categoria administrativa e as modalidades.	391
Tabela 6	Nome da disciplina, segundo alguns cursos, instituições e a carga horária Curitiba	392
Tabela 7	Instituições, seus respectivos cursos e professores de antropologia, segundo número de aulas observadas e tempo das entrevistas realizadas	393
Tabela 8	Instituições, seus respectivos cursos e professores de antropologia, segundo sua formação, cursos acompanhados e número de aulas observadas	394
Tabela 8.1	Professores de antropologia, segundo sexo, instituições, programas e a titulação	395
Tabela 9	Professores suas respectivas Instituições, Cursos/CH, segundo principais conceitos/conteúdos discutidos e autores trabalhados resumo	396

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAA – Associação Americana de Antropologia
ABANNE – Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste
ABA – Associação Brasileira de Antropologia
ASA – Associação de Antropólogos Sociais do Reino Unido e da Comunidade Britânica
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Comissão de Ensino
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DC – Diário de Campo
EASA – Associação Europeia de Antropologia Social
EJA – Educação de Jovens e Adultos
GT – Grupo de Trabalho
IESs – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura do Brasil
PET – Programa de Educação Tutorial
PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGAs – Programas de Pós-Graduação em Antropologia
PPGs – Programas de Pós-Graduação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RAM – Reunião de Antropologia do Mercosul
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC – Universidade do Estadual de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

TÓPICOS	PG
AGRADECIMENTOS	4
RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	10
INTRODUÇÃO	15
PARTE I – RELAÇÃO SUJEITO E OBJETO NA ANTROPOLOGIA, AS TEORIAS DO CONHECIMENTO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DOS ANTROPÓLOGOS	27
1 CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA, A RELAÇÃO SUJEITO E OBJETO NA ANTROPOLOGIA E AS TEORIAS DO CONHECIMENTO	28
1.1 Da Metodologia	29
1.2 A relação Sujeito / Objeto ainda um grande divisor	34
1.2.1 O “nativo” sempre foi um sujeito?	36
1.2.2 Nem o <i>Eu</i> , nem o <i>Outro</i> , mas o <i>Outrem</i>	42
1.2.3 A crítica foucaultiana ao “sujeito”	44
1.2.4 Sujeito e Objeto na perspectiva de Kant e Goethe	48
1.3 As Teorias do conhecimento antagônicas de Kant e Goethe	56
1.3.1 O ponto de inflexão entre Kant e Goethe: os limites do co- nhecimento	58
1.3.1.1 <i>A experiência</i>	60
1.3.1.2 <i>O pensar</i>	64
1.3.2 O Emprego do método goetheano na Ciência da Natureza e nas Ciências Humanas	72
2 CAPÍTULO 2 – O ENSINO SUPERIOR E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	79
2.1 A educação de jovens e adultos na graduação e as dife- rentes áreas do conhecimento	80
2.1.1 “A educação é a socialização da criança”	81
2.1.2 A Educação de Jovens e Adultos	86
2.1.3 O ensino na graduação	89
2.2 A natureza do conhecimento e os processos de aprendiza- gem para jovens e adultos	91

2.2.1 Pedagogia universitária, antropagogia, andragogia ou	95
2.2.1.1 <i>Andragogia e antropagogia</i>	97
2.2.1.2 <i>Pedagogia universitária e/ou ensinagem</i>	103
2.2.2 A Teoria da Aprendizagem Significativa	106
2.2.3 Modelos didáticos para análise da prática docente	112

3 CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DOS ANTROPÓLOGOS E O ENSINO DA ANTROPOLOGIA

3.1 O estado da arte do ensino da antropologia na Europa e nos Estados Unidos	121
3.1.1 O Ensino da Antropologia na Europa e nos Estados Unidos	125
3.2 O estado da arte do ensino da antropologia no Brasil	129
3.2.1 “Pais” e “mães” fundadores	130
3.2.2 Programas e o local de formação – A Influência das Antropologias centrais na formação dos antropólogos brasileiros	131
3.2.3 Linhagens, programas e conceitos ensinados	133
3.2.4 O ensino da Antropologia no Brasil – um olhar a partir dos trabalhos apresentados nos congressos e encontros	139
3.2.4.1 <i>Encontro de Florianópolis</i>	139
3.2.4.2 <i>GT 30 da VI RAM</i>	141
3.2.4.3 <i>Reuniões e Fóruns da ABA</i>	145
3.3 Antropologia e educação e Antropologia da Educação	148
3.3.1 Disciplina Antropologia da educação	152
3.4 Teoria da Aprendizagem Situada em comunidades de práticas	155

PARTE II – ETNOGRAFIA SOBRE O ENSINO DA ANTROPOLOGIA

4 CAPÍTULO 4 – O CAMPO DA PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO	162
4.1 A pesquisa de campo	162
4.2 As Instituições de Educação Superior (IESs) no Brasil	165
4.2.1 As Universidades, os Centros Universitários e a “geografia do conhecimento”	168
4.2.1.1 <i>As Universidades</i>	170
4.2.1.2 <i>Faculdades Integradas e Centros Universitários</i>	172
4.3 Os professores e as professoras da disciplina de antropologia	176
4.3.1 Egressos – quem são, onde atuam e como atuam	176

4.3.2 Mapeando o campo: os primeiros contatos	177
4.3.2.1 <i>As entrevistas: novos olhares sobre o mesmo assunto</i>	179
4.3.3 Os “nativos” interlocutores e os que resistiram a ser “nativos”	180
4.4 Disputa no Campo Acadêmico	184
4.4.1 Os coordenadores dos cursos e a disciplina de antropologia..	190
4.4.1.1 <i>Contratação dos/as docentes</i>	190
4.4.1.2 <i>Importância da disciplina de antropologia nos cursos</i>	193
4.5 Os/as sujeitos de “carne, osso, alma e espírito	200

5 CAPÍTULO 5 – ETNOGRAFIA DO ENSINO DA ANTROPOLOGIA

5.1 Descrição das alas observadas nos cursos de Direito	223
5.1.1 Descrição das aulas da professora Zilda	223
5.1.2 Etnografia das aulas da professora Letícia	234
5.2 Descrição das aulas observadas nos cursos de Design	243
5.2.1 Descrição das aulas da professora Luci	243
5.2.2 Descrição das aulas do professor Milton	251
5.2.3 Descrição das aulas do professor Frederico	262
5.3 Descrição das aulas observadas nos cursos da área das Ciências Humanas (História – Pedagogia – Psicologia)	269
5.3.1 Descrição das aulas do professor Ronaldo	269
5.3.2 Descrição das aulas da professora Fabíola	277
5.3.3 Descrição das aulas do professor Pedro	287

6 CAPÍTULO 6 – OS CONTEÚDOS “CLÁSSICOS” E A BRICOLAGEM DOS MÉTODOS DE ENSINO: O “QUE” E “COMO” ENSINAM

6.1 Os dados de campo e os “tipos ideais” de docentes	298
6.1.1 O que” ensinam: autores “clássicos”, na “fonte” e “comentadores”	298
6.1.1.1 <i>Ensino da Antropologia a partir dos autores clássicos, “na fonte”</i>	299
6.1.1.2 <i>Ensino da Antropologia a partir “comentadores” e de autores nacionais</i>	301
6.1.2 “Como” ensinam: ritos de passagem, bricolagem de métodos e o <i>habitus</i>	305
6.1.2.1 <i>Ritos de passagem da docência: decepções e frustrações</i>	309
6.1.2.2 <i>Recursos audiovisuais: usos e abusos</i>	310
6.1.2.3 <i>Bricolagem de métodos: “modelo” por excelência da aprendizagem</i>	312

6.1.2.4 <i>Habitus professoral</i>	314
6.1.3 Estilos de professores, Modelos didáticos e Tipos de aprendizagem	319
6.1.3.1 Modelos didáticos “Alternativo/Reflexivo”, tipo de aprendizagem “Significativa” e Estilo de professor “Estrada-de-chão”	321
6.1.3.2 Modelo didático “Tecnológico”, tipos de aprendizagem ambígua “Mecânica / Significativa” e estilos de professor “Pista-dupla”	325
6.1.3.3 Modelo didático “Tradicional”, tipos de aprendizagem “Mecânica” e Estilo de professor “Auto- pista”	328
6.2 Relações Institucionais – A Formação dos Antropólogos, a ABA e os professores das IESs privadas	333
6.2.1 A Formação dos antropólogos nos PPGAs e a Teoria da Aprendizagem Situada em Comunidades de Prática	333
6.2.2 Os professores de antropologia nas IESs privada: luz e sombra da ABA	338
6.2.2.1 <i>Os antropólogos professores das IESs privada e a ABA</i>	338
6.2.2.2 A Comissão de Ensino da ABA e os professores de antropologia das IESs	342
CONSIDERAÇÕES FINAIS	348
Mais Goethe, menos Kant	359
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	367
ANEXOS	384

INTRODUÇÃO

Ao designar esta tese com o título *A “experiência” como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo*, procuro contemplar algumas das principais questões norteadoras desta pesquisa: o ensino da disciplina para acadêmicos em cursos que não os das ciências sociais e o lugar que a “experiência” ocupa na construção do conhecimento. Destacamos que a categoria “experiência” discutida aqui aproxima-se do sentido que este termo recebeu da fenomenologia de Merleau Ponty (1975), como conhecimento acumulado ou adquirido na prática da vida (*Erfahrung*), e como vivências, mais ligadas às emoções diante de um acontecimento dado (*Erlebnis*). Destas questões, outras se desdobram – quem ensina, como ensina e o que ensina –, as quais, pela sua importância, têm exigido reflexões dos pesquisadores e antropólogos professores, para além dos referenciais da educação, pois trata-se também dos conteúdos antropológicos que são repassados, quem os repassa e, é claro, com qual metodologia. Isso porque, nas últimas duas décadas, mas principalmente nesta última, houve uma grande demanda nos cursos, na maioria das áreas do conhecimento, pelos referenciais da disciplina. A inclusão da antropologia na grade dos cursos passou a ser considerada um fator importante, pelo seu potencial teórico, que passa necessariamente pela compreensão do Outro, a partir dos seus valores, da sua cultura. É neste cenário que a antropologia está inserida, e tudo indica que, cada vez e sempre mais, serão solicitadas dos seus praticantes contribuições para a compreensão daquilo que se tornou o seu legado: o estudo dos humanos e o respeito pelas diferenças, pois, conforme nos ensinou Lévi-Strauss, à disciplina interessa principalmente as diferenças, que nunca serão eliminadas.

De outra parte, o impulso volitivo de se fazer uma tese doutoral é acionado por várias motivações, sejam elas pessoais, profissionais, de pertencimento (ou na busca de) a uma *comunidade científica*, de dar contribuição significativa para a sociedade, entre outras, e não necessariamente nesta ordem. Nas várias etapas ou momentos da produção de uma tese, tais motivações, muitas vezes, vão alternando de posição, numa espécie de gangorra, que vai da empolgação, euforia, passando para angústia, até desânimo e desmotivação. Este estado “do fazer” a tese, em geral, não tem espaço para se expressar nela, a não ser em algumas linhas de desabafo na Introdução, para aqueles que, como eu, não têm um diário de campo intimista para pos-

teriormente publicar um *Tristes Trópicos* como Lévi-Strauss ou *O Diário de Malinowski*. O que nos acalenta é o que todos dizem: faz parte! Trazer para a escrita, ao menos, a notícia de que “faz parte” da produção de uma tese estes momentos é, de certa forma, uma tentativa de dar visibilidade aos aspectos subjetivos que envolvem todos os que estão próximos (e mesmo os mais distantes), que acabam, de alguma forma, sendo contagiados por estes momentos vividos. Para estes, é reservado um espaço carinhoso nos “agradecimentos”.

Já para a fase mais decisiva, quando levamos “o campo para casa”, que é o momento da escrita, procuramos relacionar e sistematizar os dados encontrados na pesquisa de campo, sustentando-os nas teorias que escolhemos para justificar nossas argumentações. Para esta fase, o que está em jogo é a legitimação destas escolhas que vão sendo construídas com os decisivos subsídios dos autores e autoras que já pensaram sobre o tema, com os quais nos identificamos, às vezes com muita proximidade, às vezes nem tanto; mas certamente todos que aparecem paulatinamente no texto participaram, de uma maneira ou de outra, desta construção e com eles e elas criamos algum tipo de relação. A estes os meus agradecimentos aparecem na maioria das páginas, com as citações, e no final, de maneira mais sistemática, nas referências bibliográficas. Nos entremeios do texto, ficam nossas intervenções, nossas argumentações (“monitoradas” pelos nossos orientadores, no meu caso, a orientadora), expressas na escrita que, acreditamos, estar lapidada e coerente com o que estamos procurando defender. Na escrita, buscamos, então, alcançar os leitores e as leitoras (certamente incluídos aí estão os nativos e nativas), que, de alguma forma, também estão afetados¹ com este tema e que irão ler um texto no qual aparecerão, às vezes explícita, outras implicitamente, além da objetividade que um texto acadêmico exige, aspectos subjetivos que, também, deram sentido às argumentações utilizadas. Procuramos, nestas páginas, sintetizar parte da experiência do trabalho doutoral que é datado e, ao mesmo tempo, trazer elementos de toda uma etapa da vida de quem as escreve, o que terá repercussões (sejam quais forem) no futuro e para o que vocês, de alguma forma, estão sendo convidados a participar. Alguém já disse que gênio é quem consegue realizar, ao mesmo tempo, a arte e a ciência, desafio que poucos espíritos conseguiram e, com certeza, não é este o caso. No entanto, um texto escrito também pode

¹ Utilizo o termo “afetado” no sentido concebido por Jeanne Favret-Saada (1990), como uma capacidade e disposição que tanto nativos quanto antropólogos vivenciam, de “ser afetado” (*être affecté*) por outros tipos de experiências, que se dão a partir do lugar que ocupamos especificamente e, portanto, único, com o qual construímos junto aos nossos interlocutores e que não é passível de representação. Por outro lado, a “afetação”, que de alguma forma todos nós compartilharemos, não significa necessariamente que seja da mesma intensidade, mas indica que há uma situação comunicativa já constituída.

ser visto como uma galeria de palavras e frases que formam imagens, com as quais procuramos expressar nossas opiniões, refletir sobre outras, e quem trilhar este percurso construirá imagens diversas, interpretações variadas e múltiplas compreensões. Como qualquer anfitrião que sabe da importância dos seus convidados, é necessário indicar por onde começamos, quais foram os percursos percorridos e o que se pretende alcançar.

Por isso, é preciso dizer que esta tese teve como principal objetivo discutir, analisar e compreender os meandros do ensino da antropologia em diferentes cursos de graduação, fora das ciências sociais. Para tanto, foi realizada uma etnografia do ensino de antropologia com docentes desta disciplina em cinco Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas na cidade de Curitiba, estado do Paraná. Assisti a mais de uma centena de aulas nos cursos de Pedagogia, História, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Design e Direito. Além da observação participante destas aulas, realizei entrevistas semiestruturadas com os docentes, seus respectivos coordenadores de cursos, vários dos seus alunos e também com representantes da Comissão de Ensino (CE) da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Os dados obtidos no campo exigiram um aprofundamento sobre algumas questões epistemológicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem que me levaram a buscar autores de outras áreas, fora do âmbito da antropologia, a partir dos quais tentei estabelecer instigantes diálogos entre antropologia e outros campos do conhecimento, como história, sociologia, filosofia, psicologia e, principalmente, com a educação. Alguns destes autores têm uma trajetória já consagrada dentro da antropologia, mesmo não sendo antropólogos, entre eles, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e George Simmel. Outros, mesmo reconhecidos nas suas respectivas áreas, não são muito conhecidos em outras, como é o caso do psicólogo David Ausubel e dos filósofos Rudolf Steiner e Christoph Wulf. Há também aqueles conhecidíssimos, mas que à primeira vista pode parecer estranho estarem sendo citados num trabalho antropológico cujo tema é o ensino da antropologia. Este é o caso do filósofo Immanuel Kant e de seu conterrâneo, mais conhecido como poeta e menos como cientista, Johann Wolfgang Von Goethe.

Mesmo que esta tese tenha como objeto de estudo o ensino da antropologia, não é uma tese sobre educação ou sobre teorias da educação ou ainda sobre ciência da educação, mas sim uma pesquisa que se propõe a encontrar pontos de intersecção e interface entre antropologia e educação, aproximando do que se convencionou designar de *antropologia da educação*. Nesse sentido, os pressupostos teóricos que nortearam esta tese foram referendados na antropologia. No entanto, os antropólogos não serão citados neste momento, porque haveria o risco de deixar alguém de fora,

por serem muitos, os quais se dividem entre nacionais e estrangeiros e são de diferentes matrizes disciplinares, pois, afinal, a antropologia tem tradição, como diz Roberto Cardoso de Oliveira, de um aparente e harmônico convívio entre elas.

Caso fosse necessário resumir esta tese em uma imagem, eu diria que ela é uma tese *de fronteiras*. Não que tenha como objeto de estudo *fronteiras*, sejam elas naturais ou artificiais, ou mesmo territoriais, econômicas, comunitárias ou sociais. Trata-se mais de *fronteiras* conceituais, de paradigmas. Como qualquer fronteira que povoa o nosso imaginário, traz seus perigos de deslocamentos, de falta de identidade ou do excesso desta, local de passagem, de terra de ninguém ou de todos. Mas, também, *fronteira* pode ser um lugar de encontros, trocas, intercâmbios, fluxos, continuidades... A fronteira que imagino não é uma fronteira marcada por divisores, por limites, por concorrências, por fechamento, aproximando-se mais de uma zona de fronteira, conforme descreve Ganster et al. (1997) como um lugar de circulação, de sinergia, de cooperação, de aliança, de comunidade, permeada também por espaço para as assimetrias e para as diferenças.

Esta imagem de *zona de fronteira* está presente na maioria dos assuntos aqui discutidos: antropologia e educação, ensino e pesquisa, ensino e aprendizagem, pedagogia e pedagogia universitária, educação para crianças e educação para adultos, professores de IESs privadas e professores de IESs públicas, antropólogos professores e professores de antropologia, antropólogo pesquisador e antropólogo docente, ABA e o ensino antropologia, ABA e os professores das IESs privadas, sujeito e objeto, antropólogo e nativos, dualismo e unicismo, Kant e Goethe. Enfim, fronteiras que, descontextualizadas, parecem ser intransponíveis, mas se compreendidas no seu contexto fazem sentido, e com elas procuramos criar diálogo e encontrar possíveis rotas de intercâmbio, de cooperação, de interpenetração de conceitos e paradigmas.

Das motivações pessoais

As motivações que me levaram para o campo da antropologia da educação estão diretamente relacionadas com a minha experiência profissional no exercício da docência, muitos anos antes de ingressar no doutorado. Portanto, o meu envolvimento com o campo² não está marcado pelo ingres-

² Utilizo “campo” em sentido ampliado, conforme sugere Vagner Gonçalves Silva: “O campo (no sentido amplo do termo) se forma através dos livros que lemos sobre o tema, dos relatos de outras

so no PPGAS da UFSC, e a questão do ensino da antropologia tem me instigado há algum tempo.

Nesse sentido, a minha experiência como professor de antropologia e coordenador de uma ONG foi decisiva para realizar este estudo no doutorado. Em 2002, três anos após a conclusão do mestrado³, fui selecionado, juntamente com quatro outras colegas antropólogas, para ser professor colaborador no curso de Pedagogia a Distância (EAD) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Na época, o curso de Pedagogia, na modalidade Ensino a Distância, tinha aproximadamente 15 mil alunos⁴, distribuídos em mais de 200 municípios de Santa Catarina. O formato do curso de Pedagogia EAD era modular, ou seja, por um período de 30 a 60 dias, que variava conforme a carga horária, e as turmas estudavam uma única disciplina. Cada turma era acompanhada por um tutor ou tutora que era o responsável pelos encontros de estudos e cujo papel era de mediador entre os alunos, principalmente alunas, e os professores das disciplinas. Estes tutores também recebiam uma aula preparatória de cada disciplina, antes do início dos estudos, para orientação nas turmas. Assim, os alunos e alunas, auxiliados pelo tutor e por um caderno pedagógico, estudavam a disciplina. Depois de concluído o estudo do respectivo módulo, o professor ou professora da disciplina ministrava uma aula de quatro horas para esta turma. Para concluir a disciplina, os alunos realizavam uma prova com várias questões objetivas e duas descritivas⁵, todas elaboradas pelos professores das disciplinas. Nós, professores antropólogos, ministramos aulas da disciplina de Antropologia Cultural⁶ para todos esses alunos e tutores. No período (2002/2003) em que estive vinculado ao Centro de Educação a Distância (CEAD/UDESC), ministrei aproximadamente 40 aulas para mais de 3.000 alunos e tutores. Os contatos com estes alunos e tutores eram fugazes e muito superficiais, não permitindo, muitas vezes, nem escutar as demandas

experiências que nos chegam por diversas vias, além dos dados que obtemos em ‘primeira mão’” (SILVA, 2000, p. 27).

³ Concluí o mestrado no PPGAS da UFSC pesquisando sobre as relações de gênero no movimento sindical de Florianópolis, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Miriam Pillar Grossi, o que resultou na dissertação *Homens e as políticas de empoderamento das mulheres – a emergência do “gênero” entre sindicalistas de esquerda em Florianópolis*.

⁴ Estes alunos eram, na sua grande maioria, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil que já estavam em sala de aula há muitos anos, mas não tinham curso superior.

⁵ A correção das provas seguia o modelo da correção dos vestibulares: as questões objetivas eram corrigidas por um programa de computador e as descritivas por uma equipe de corretores de provas (que corrigiam as provas de todas as matérias), os quais eram orientados pelos professores das disciplinas.

⁶ Geralmente as aulas dos professores das disciplinas, com carga horária de 4 horas, reuniam entre três e cinco turmas (com uma média de 100 a 150 alunos em cada aula).

dos mesmos sobre os conteúdos, pelo pouco tempo que tínhamos para dis-
cuti-los.

Ainda quando estava vinculado ao CEAD/UDESC, também coordena-
va a ONG Genus – Pesquisa, Assessoria e Estudos de Gênero. A Genus,
em 2003, foi selecionada para executar o projeto “Gênero na educação:
espaço para a diversidade”⁷. O objetivo principal do projeto era realizar
uma formação continuada na temática “gênero, sexualidade e violência”
para os alunos de Pedagogia que eram também professores das séries inici-
ais e da educação infantil. Ou seja, o público principal do projeto eram os
alunos de Pedagogia na modalidade a distancia da UDESC. Realizamos, no
ano de 2004, vinte oficinas, com mais de 600 professores, em oito cidades
do estado de Santa Catarina. Aproximadamente 80% destes professores, na
maioria professoras participantes das oficinas, eram também alunas de Pe-
dagogia da EAD da UDESC. Foi então que pude ter um contato mais pró-
ximo com muitos ex-alunos do curso de Pedagogia, pois, como a carga
horária das oficinas era de 20 horas, isso permitia maior aproximação com
eles. Nestas oficinas tive uma surpresa muito agradável: constatei como
eram marcantes, para estes professores (muito dos quais tinham cursado a
disciplina de Antropologia), a importância e o significado que alguns con-
ceitos antropológicos, como cultura, diversidade, relativismo, etnocentris-
mo, entre outros, despertavam neles.

Além desta, outra experiência profissional também contribuiu para
melhor compreender a relação entre antropologia e educação. No ano de
2005 participei de um curso piloto⁸ no projeto “Gênero e diversidade na
escola”⁹, no qual fui professor *on line*¹⁰, por um período de seis meses. Esta

⁷ A Genus concorreu a um edital do CEBRAP/PROSARE/CCR, financiado pela Fundação MacArthur, e desenvolveu o projeto no período de 2003 a 2004. Particpavam também deste projeto a Prof.^a Dr.^a Deborah Thomé Sayão (*in memoriam*) e a Prof.^a Ms. Néli Suzana Britto.

⁸ As instituições responsáveis pelo desenvolvimento e execução do curso piloto foram: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC); Secretaria de Ensino a Distância (Seed/MEC); e British Council. A coordenação execu-
tiva do projeto foi do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM-IMS/UERJ). Este curso teve algumas características que foram muito importantes: a temática inédita, abrangência, número de participantes e profissionais envolvidos. Destaco o número de profissionais envolvidos (52 pessoas) entre coordenação, técnicos, professores/as *on line*, especialistas nos temas. Desta equipe de profissionais, aproximadamente 45% eram antropólogos, distribuídos entre professores/as *on line* (12 dos 36 professores/as). Três dos quatro orientadores temáticos (orientador do tema gênero, de sexualidade e de raça/etnia), quatro coordenadoras executivas e quatro coordenadoras pedagógicas do curso eram também antropólogos, totalizando um grupo de 23 antropólogos/as, de um total de 52 profissionais diretamente envolvidos no projeto

⁹ O curso tinha como principal objetivo a formação continuada de 1.200 dos/as professores/as de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental da rede pública, distribuídos em 36 turmas em seis cidades do Brasil, tratando da temática *gênero, sexualidade e raça/etnia*.

oportunidade me proporcionou manter um diálogo constante com expressivo número de antropólogos professores¹¹, mesmo que reunidos virtualmente.

Foi a partir destas experiências que observei como a “apropriação” dos conceitos antropológicos emergiam nos diálogos e, a meu ver, isso ocorria porque estes conceitos contribuem muito para a compreensão, de uma maneira mais ampla, do cotidiano pedagógico destes professores cujos referenciais da educação muitas vezes não davam conta. Estas experiências profissionais me instigaram a pensar o ensino da antropologia inicialmente na pedagogia. No entanto, após ingressar no doutorado, tive a oportunidade de participar de diversos encontros, reuniões, seminários e cursar algumas disciplinas que contribuíram para melhor definir tanto o objeto de estudo dentro do ensino da antropologia quanto o campo de pesquisa.

Foram estas motivações iniciais que me levaram a realizar a pesquisa sobre o ensino da antropologia em outros cursos, e a inspiração surgiu com a publicação da ABA, no ano de 2004, *O Campo da Antropologia no Brasil*. Para além da pertinência e relevância da temática, essa pesquisa trouxe importantes informações sobre *quem* eram e *onde* atuavam os antropólogos egressos dos PPGAs no período de 1996 a 2001, mas pouco ou nada em termos de informações sobre *como* atuavam. Fry (2006) e Trajano (2004), entre outros, têm insistido na importância da ideia de fazer um levantamento etnográfico sobre a situação dos cursos de Antropologia no país e que somente uma etnografia da sala de aula poderia preencher essa lacuna.

Esta foi uma das principais questões norteadoras da tese, no intuito de compreender e fazer uma análise antropológica tendo como objeto o ensino da antropologia nos cursos de graduação que não formam antropólogos. Além desta questão, os dados etnográficos instigaram-me a refletir sobre as concepções de sujeito, do ensino e da aprendizagem que fundamentam a formação dos docentes no ensino superior a partir da atuação destes, identificando suas estratégias na transmissão dos conhecimentos antropológicos. Busquei também perceber algumas lacunas entre a antropologia e a educação, já observadas por outros autores, e procurei trazer algumas sugestões para o ensino nos PPGAs, tendo em vista o que os resultados da pesquisa de campo indicavam. Além destas questões, tratamos de

¹⁰ Iniciei como professor *on line* no projeto, mas em seguida fui convidado para exercer a função de orientador da temática *gênero*.

¹¹ Este diálogo somente foi possível pela função de orientador da temática *gênero* que exerci no curso, o que possibilitou a interação cotidiana no período da execução do projeto com estes antropólogos. Como orientador de tema, tive acesso a todas as turmas, a todos os fóruns e também aos espaços privativos dos professores cursistas (chamado Diário de Bordo). Este acesso também foi possível pela função de orientador, pois não teria essa possibilidade se estivesse na função de professor *on line*.

compreender as possíveis causas do vínculo precário entre a ABA e os docentes das IESs privadas.

Para alcançar estes objetivos, percorri uma longa e produtiva trajetória, que vem de longa data, pois, tão logo comecei a me aprofundar nos estudos sobre o campo da antropologia e da educação, este se mostrou amplo e bastante complexo. Os vários eventos de que participei, mesmo antes de ingressar no doutorado, as disciplinas cursadas, apresentações nas reuniões e encontros sobre o ensino da antropologia (promovido pela ABA, RAM, entre outros) possibilitaram, por um lado, uma melhor compreensão do campo e, por outro, me levaram a redefinir o próprio campo e o trabalho de campo. Nestes vários eventos e fóruns de que participei, percebi mais claramente que, mesmo mantendo o interesse na temática – o ensino da antropologia –, deveria focalizar mais em alguns aspectos e deixar outros um pouco mais abertos.

Assim, para construir o “campo”, fizeram-se necessárias várias adequações e mudanças desde o projeto inicial, na realização da pesquisa e para a produção da tese. Algumas, inclusive, foram deixadas de lado no projeto final e, pelo que chamei de os imponderáveis do trabalho de campo, acabei incluindo-as novamente na pesquisa. Um depoimento singelo e, ao mesmo tempo, exemplar de Evans-Pritchard retrata bem os imponderáveis e as surpresas do trabalho de campo, com os quais precisamos lidar: “Eu não tinha interesse por bruxaria quando fui para a terra Zande, mas os Azande tinham; de forma que tive de me deixar guiar por eles” (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 300). E um destes imponderáveis foi que em algumas aulas percebi que poucos alunos participavam e que, às vezes, a minha presença nestas causava algum tipo de constrangimento em alguns professores, o que acabou me instigando a realizar entrevistas com os alunos. Também constatei que teria uma melhor compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem deles se incorporasse na pesquisa o olhar dos alunos sobre a relevância da disciplina, dos conteúdos, além da metodologia de ensino que o professor estava empregando e, assim, decidi entrevistar alguns alunos.

Nesta mesma perspectiva, também entrevistei os coordenadores dos cursos nos quais estes docentes davam aulas, para compreender a importância e o que esperam da disciplina nos seus respectivos cursos. Da mesma forma, entrevistar as representantes da Comissão de Ensino da ABA não estava previsto, mas, depois de finalizar a pesquisa de campo, avalei que seria também importante poder contar com as considerações e análises de algumas delas, pelas pertinentes questões e ponderações apresentadas pelos professores sobre a ABA.

Enfim, após a longa trajetória, percorrida antes mesmo de ingressar no PPGAS/UFSC e, mais sistematicamente neste, desde a elaboração do projeto para pesquisa, as disciplinas cursadas, a qualificação do projeto, a pesquisa de campo e as observações das aulas, a sistematização e análise dos dados e das entrevistas; após tudo isso, chega-se ao *grand finale*. É chegado o momento de apresentar o quê e como produzimos, mesmo levando-se em consideração o que Vagner Silva sugere:

projeto de pesquisa, trabalho de campo e texto etnográfico não são fases que se concatenam sempre nessa ordem e de forma linear. Na prática essas etapas são processos que se comunicam e se constituem de forma circular ou espiral (SILVA, 2000, p. 27).

A tese foi estruturada em **duas partes**, tendo em vista os objetivos anteriormente propostos: Parte I – Relação sujeito/objeto na antropologia, as teorias do conhecimento da Aprendizagem e a formação dos Antropólogos e, Parte II – A etnografia sobre o ensino de antropologia. Na **primeira parte** discuto as questões teóricas e metodológicas que nortearam a pesquisa de campo, os sujeitos envolvidos (os nativos) nas pesquisas antropológicas, a relação sujeito/objeto na antropologia, autores/as que serviram de apoio para analisar e compreender o campo de ensino da antropologia, o processo ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos na graduação e também o estado da arte do ensino da antropologia para além do contexto brasileiro. Esta parte tem três capítulos.

No Capítulo 1, discuto a metodologia utilizada para realizar a pesquisa, seguida de um debate teórico, muito caro na antropologia, sobre a sempre presente e problemática relação sujeito/objeto, principalmente em se tratando de uma pesquisa com nativos tão singulares: professores/as de antropologia. Ou seja, um sujeito que domina também os códigos do observador, pois ambos, nativo e observador, fazem parte do mesmo grupo social. Também neste capítulo faço uma incursão em duas teorias, antagônicas, do conhecimento: a kantiana, que é hegemônica, e a goetheana, que, apesar de desconhecida, considero que poderá contribuir para se pensar o lugar do sujeito e do objeto no ensino e na aprendizagem, tendo em vista a importância que tal teoria delega à experiência para o conhecimento.

No Capítulo 2, faço uma reflexão teórica sobre o processo de ensino, formação e aprendizagem com um tipo de adulto específico: alunos dos cursos de graduação. Esta discussão é pertinente, pois existe certa invisibilidade sobre este processo nos cursos de graduação. Abordo algumas teorias do conhecimento e autores clássicos que têm permeado a educação de adultos e como estas teorias e autores têm influenciado o ensino na graduação,

em geral, e na antropologia, em particular. Nesse capítulo privilegio o diálogo com outras áreas do conhecimento e autores, especialmente da educação e da psicologia.

No Capítulo 3, apresento o estado da arte do ensino da antropologia, tanto no contexto nacional, a partir de algumas publicações que tratam do tema e dos anais dos Encontros e Reuniões da ABA e da **RAM**, quanto no contexto internacional, com as publicações das associações de antropologia americanas e europeias.

Na **segunda parte**, apresento a etnografia realizada com os professores de antropologia e sobre o ensino de antropologia. Nessa parte, discuto os dados da pesquisa de campo, juntamente com as ideias de autores/as que serviram de apoio para analisar e compreender o campo de ensino da antropologia. Essa parte também está organizada em três capítulos.

No primeiro deles (Capítulo 4), trato do contexto da pesquisa – as instituições, os/as colaboradores/as – e descrevo detalhadamente o trabalho de campo realizado, os apoios e as dificuldades encontradas, bem como as estratégias utilizadas para realizar a etnografia das aulas com os/as professores/as de antropologia.

No Capítulo 5, apresento a descrição de algumas das aulas observadas que considerei relevantes, buscando compreender “o que ensinam” e “como ensinam”. É a partir destes dados que me aprofundo nas análises no Capítulo 6, quando caracterizo as aulas, a metodologia e os conteúdos, a partir de alguns modelos didáticos, do tipo de aprendizagem e do estilo de professor. Também nesse capítulo discuto alguns desafios para o processo de ensino e aprendizagem da antropologia e a formação dos antropólogos nos PPGAs, bem como a relação da ABA com os professores antropólogos, procurando compreender como tem sido este envolvimento e onde se situam as dificuldades e obstáculos entre a associação e os professores das IESs privadas.

Nas Considerações Finais, trato da relevância da pesquisa e das principais contribuições que a mesma trouxe para compreender a questão do ensino da antropologia nos outros cursos e a formação dos antropólogos nos PPGAs.

O texto escrito e a escrita no texto

Vários trabalhos apontam que a linguagem reflete as relações de poder. No contexto social atual, em que as mulheres cada vez mais têm impor-

tância no mercado de trabalho, na participação política, já não é mais possível adotar uma linguagem na grafia dos textos escritos na forma do masculino plural ao nos referirmos ao conjunto homem-mulher, sem qualquer problematização.

Algumas pesquisas indicam, dentre as quais a de Deborah Cameron (1985), que há uma inacessibilidade ao “poder” pelas mulheres que se expressa na linguagem e que, por isso, a linguagem também é um dos “meios” de conscientizar. Para os falantes de língua portuguesa, com efeito, havendo dois gêneros, é a forma do masculino que prevalece, o que se observa claramente nos casos de adjetivos biformes. Essa é também a norma que está descrita nas diferentes gramáticas. Assim, quando dois nomes são de gêneros diferentes, o adjetivo no plural toma a forma do gênero masculino.

Se esta tem sido a forma comum praticada na língua portuguesa, algumas variantes têm surgido, como, por exemplo, a de evitar o plural masculino, pela repetição dos substantivos no masculino e no feminino: **os professores** e **as professoras**. Ou ainda, utilizar o plural masculino precedido dos artigos diferenciadores e seguido da desinência feminina: **os(as) alunos(as)** ou **os/as alunos/as**. Ou, mais recentemente, utilizar o caractere “@” para se referir a homens e mulheres: **@s professor@s**. Algumas outras formas de escrita têm surgido, como a substituição das vogais masculinas “o” e “e” pelo sublinhado (*underline*), por exemplo: **alun_s**, e **professor-res_s**. Na dissertação do mestrado incorporei esta preocupação na escrita do texto, no qual inverti a regra gramatical, grafando no plural feminino as palavras no plural, e ao mesmo tempo destaquei com maiúscula a letra “a”. Por exemplo, para a composição de “o professor e a professora”, o plural foi grafado assim: “**As professorAs**”.

Tendo em vista essa questão sobre a grafia, não poderia deixar de problematizá-la também nesta tese. No entanto, para que a leitura fosse a mais agradável possível, decidi-me por uma certa “flexibilização” na utilização da linguagem. Desse modo, optei por uma variante na escrita quando se trata do plural para ambos os gêneros. Assim, em algumas situações poder-se-á ler **os professores** e **as professoras**, e em outras simplesmente **os professores**, ou **os/as professores/as**¹². Ou seja, mesmo que em algumas frases eu tenha mantido a forma escrita no masculino plural, acredito que ela esteja, com estas ressalvas, devidamente problematizada.

Todos os nomes dos professores, dos coordenadores e dos alunos (abreviados) não correspondem às pessoas que eventualmente poderiam ser encontradas na cidade de Curitiba com esta nomenclatura. Da mesma forma, os nomes utilizados para identificar as IESs (universidades, centros univer-

¹² Esta forma de escrita pode ser também encontrada no livro *Gênero na Educação: espaço para a diversidade*. SARTORI, Ari J.; BRITTO Néli S. (2008).

sitários e faculdades integradas) não têm qualquer semelhança com as instituições existentes. As citações diretas com até três linhas estão incorporadas no próprio texto, entre aspas duplas (“ ”), e há eventuais destaques meus em *itálico* seguidos da expressão “grifos meus” para ressaltar alguma questão relevante. As aspas simples (‘ ’) indicam citação dentro de outra citação. Quando a citação excede este número de linhas, está destacada com recuo do texto.

As citações indiretas advindas de fragmentos de obras de outros autores incluídas no meu texto são identificadas no final da sua exposição com a citação do nome do autor, seguido do ano e, caso necessário, da(s) página(s) para posteriormente serem localizadas nas referências. Os termos nativos, seus comentários e informações obtidas (através das observações e das entrevistas) são destacados em *itálico* e com aspas duplas (“ ”), seguidos da expressão “Entrevista” ou “Diário de Campo (DC)”, conforme o caso, podendo, também, ser citados no corpo do texto ou com o recurso do recuo.

As citações dos fragmentos das obras em língua estrangeira mencionadas no texto foram traduzidas livremente por mim, com exceção das obras nas quais os tradutores aparecem nas referências bibliográficas.

Quando há necessidade de complementar as informações obtidas no campo (sejam observações diretas ou provenientes das entrevistas), elas foram colocadas entre parênteses (), enquanto frases e palavras entre colchetes [] referem-se a observações realizadas antes, durante ou depois das aulas, encontros, entrevistas e anotadas no Diário de Campo.

PARTE I

RELAÇÃO SUJEITO E OBJETO NA ANTROPOLOGIA, AS TEORIAS DO CONHECIMENTO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DOS ANTROPÓLOGOS

*eu sustento que a única finalidade da ciência
está em aliviar a miséria da existência humana.*
(Brecht)

*a teoria em si e por si de nada serve senão
para fazer-nos crer na conexão dos fenômenos.*
(Goethe)

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA – A RELAÇÃO SUJEITO/OBJETO NA ANTROPOLOGIA E AS TEORIAS DO CONHECIMENTO

Quase noventa anos se passaram desde que Boas e Malinowski revolucionaram a pesquisa e o trabalho de campo da antropologia e representaram um grande divisor no método da pesquisa antropológica. Ao longo do século XX, muita coisa foi escrita sobre o assunto, mas continua sendo o encontro com o Outro, seja ele além-mar, seja além-cidades, o nosso desafio, ao mesmo tempo, angustiante e instigante. É angustiante porque contactar o Outro traz apreensões, incertezas, desafios e inseguranças, o que procuramos superar com as leituras e trocas de experiências socializadas neste quase um século de pesquisa de campo. É instigante porque, por mais leituras que façamos, por mais relatos de experiências que compartilhemos, o nosso encontro etnográfico continua sendo único e inalienável, pois contactar o Outro requer envolvimento e estratégias também únicas que ainda não foram registradas.

No entanto, quando este Outro domina o método e as técnicas empregadas, compartilha dos códigos do pesquisador, das referências e das teorias que permeiam a pesquisa, cujas categorias *êmicas* são as mesmas do pesquisador, isto é, partilha dos mesmos valores, não só sociais, mas também intelectuais, exige-se um desafio ainda maior: realizar um duplo exercício de estranhamento do objeto, em se tratando de pesquisas em grupos com *alteridade mínima* (PEIRANO, 1995) e que compartilham ao mesmo tempo conceitos de *experiência próxima* e *distante* (GEERTZ, 1997), as quais são semelhantes tanto para o observador quanto para os observados. É isso que procuraremos discutir a seguir.

1.1 Da metodologia

Uma das características metodológicas da pesquisa em antropologia, seja estudando as “sociedades primitivas”, seja as “sociedades complexas”, é que, para ocorrer o “encontro etnográfico”, deve-se realizar o estranhamento do grupo pesquisado, tarefa esta vista como fundamental na nossa “iniciação”. Segundo Peter Burke, o estranhamento carrega a esperança de se conseguir o que o formalista russo Viktor Shklovsky designou como sendo o desafio a que o artista deveria se propor: *ostranenie*¹³ (SHKLOVSKY, 1999). Esse conceito designa uma maneira de se distanciar (ou estranhar), na arte, a forma com que comumente se apreende o mundo, ou, nas palavras de Bourdieu, “[...] uma espécie de distanciamento que faz com que o que era familiar pareça estranho e o que era natural, arbitrário” (BOURDIEU, 1984 *apud* Burke, 2003, p. 12).

Roberto Da Matta, em *O Ofício do Etnólogo, ou como Ter Antropologias Blues*¹⁴, sintonizado com essa perspectiva, defende a necessidade de realizar um tipo de exercício particular, pois, ao se estudar os grupos nos quais estamos inseridos, deve-se realizar uma dupla tarefa para que ocorra esse estranhamento: “transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar” (DA MATTA, 1985, p. 157).

Concordamos com Gilberto Velho (1978) quando afirma que nem sempre o que nos é familiar é conhecido e que, ao contrário, nem tudo que nos parece exótico seja estranho, pois, ao estudar a cidade e não somente na cidade (qualquer que seja sua dimensão), o antropólogo depara-se com uma grande variedade de “subculturas” (VELHO, 1999) que estão longe de serem homogêneas e que, embora partilhando de tempos e espaços comuns, tornam-se grupos passíveis de estranhamento.

¹³ Viktor Borisovich Shklovsky (1893-1984) desenvolveu esse conceito em seu trabalho “Iskusstvo kak priem” (“A arte como processo”), publicado em *Poetika* (1917). Shklovsky foi um importante escritor russo e crítico literário vinculado ao movimento formalista daquele país. Cunhou esse conceito defendendo a ideia de que a arte (principalmente a literária) deveria ser parte integral da prática social. O formalismo russo influenciou o teatro de Bertolt Brecht, a sociolinguística de Mikhail Bakhtin e gerações de estruturalistas. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ostranenie>.

¹⁴ O *anthropological blues* é uma analogia que o autor faz do blues americano com a experiência de campo do antropólogo, particularmente dada pelo choque cultural e pela vida de isolamento que a experiência suscita e que repercute na vida do pesquisador. Tanto o *blues* quanto a vivência da experiência de campo muitas vezes lembram perdas ou separações, sejam elas amorosas, sejam de convívio. Da Matta introduz este termo em 1973 em uma conferência realizada na UnB e que mais tarde, em 1981, dialoga com as críticas e contribuições recebidas de Gilberto Velho no livro *Relativizando: uma introdução à antropologia social*.

Mas nesta pesquisa tive um duplo desafio: além de transformar o familiar em exótico, realizar o mesmo procedimento em mim mesmo (transformar o que em mim é “familiar” em objeto de estranhamento), já que, enquanto “antropólogo-professor”, faço parte desse universo simbólico, vejo-me completamente integrado a ele, principalmente porque os meus interlocutores e interlocutoras¹⁵ foram os professores e professoras de antropologia. Muitos também achavam estranho um antropólogo observando as aulas de outros colegas e, muitas vezes, pairavam no ar dúvidas, desconfianças, pois alguns me viam em algumas situações como um avaliador, ou como um representante de um determinado grupo ou segmento.

Tendemos a concordar com Goldman (1999) quando diz que é inimaginável que qualquer pesquisa antropológica não tenha algum tipo de relação com a sociedade à qual o observador pertence, pois a “antropologia das sociedades complexas parece ser, ao mesmo tempo, a origem, o destino e a prova da investigação antropológica” (p. 97). Parafrazeando Miriam Grossi (1991)¹⁶, diríamos que, na busca dos “primitivos”, estaríamos procurando a nós mesmos. No entanto, quando os/as nativos/as fazem pesquisa na sua própria sociedade, “seria isso um objeto de interesse antropológico? Seria possível realizar uma etnografia com nossos próprios pares? Segundo Lèvi-Strauss, parece que não, pois o crescente aumento de “etnólogos nativos estudando suas próprias sociedades levaria a antropologia a renunciar ‘seus caracteres distintivos’, aproximando-se por demais ‘da arqueologia, da história e da filologia’” (LÈVI-STRAUSS, 1976, p. 63). E as pesquisas realizadas nos próprios grupos aos quais o antropólogo pertence podem ser consideradas pesquisas antropológicas? Geertz (1997) emprega o termo

¹⁵ Encontramos usualmente três termos que procuram expressar a relação entre pesquisador e pesquisados: “informante”, que se confunde com o surgimento do método etnográfico inaugurado com o pioneirismo do trabalho de campo de Malinowski; “colaborador” e/ou “interlocutor”, representado principalmente pelas correntes interpretativas surgidas a partir das décadas de 60 e 70 do século passado.

O termo “informante”, apesar da sua consagração, é um termo que, no caso desta pesquisa, não se justifica, por três motivos. Primeiro, pelo tipo de relação que este termo denota: o pesquisador é considerado o principal e legítimo interlocutor; segundo, porque, na maioria das vezes, já se define *a priori* o lugar deste “informante” na pesquisa: um prestador de informações apenas. Além disso, “informante” lembra, conforme Goldman (2006) diz, um “termo detestável que a antropologia compartilha com a polícia”.

Já o termo “interlocutor” procura evidenciar um outro tipo de relação, abrindo possibilidade para construção de uma parceria intelectual. De outra parte, sabe-se que somente mudar os termos na escrita não significa necessariamente mudanças nas relações que se estabeleceram entre pesquisador e seus nativos, pois elas requerem um envolvimento de ambos. No entanto, ao se propor outro termo, isto implica uma certa preocupação com os sujeitos envolvidos, principalmente pelo peculiar “nativo” que participou da pesquisa: professores e professoras de antropologia. Usaremos indistintamente “colaborador” ou “interlocutor” para nos referirmos aos participantes da pesquisa e “informante” somente quando for adequado o uso deste termo.

¹⁶ “Na busca do Outro, encontre-se a si mesmo” (GROSSI, 1991).

“antropologia do corredor” ao considerar que as pesquisas hoje são realizadas em lugares muito distintos – pesquisas de “além-mar ou do outro lado do corredor” (GEERTZ, 1997, p. 226). Parafraseando Geertz, diria que poderiam ser “além-mar ou além-cidades”. Isso porque, conforme Peirano (1999), a “alteridade deslizou de um pólo onde ela é (ou pretende ser) radical para outro onde nós mesmos, cientistas sociais, somos o Outro” (p. 232).

As impressões advindas do campo não são só intelectuais, pois, como experientes antropólogos há décadas já testemunharam (EVANS-PRITCHARD, 1972; DUMONT, 1970), essas impressões “exercem um verdadeiro impacto na personalidade total do etnógrafo, fazendo com que diferentes culturas se comuniquem na experiência singular de uma única pessoa” (PEIRANO, 1995a, p. 8). Além disso, retomando novamente Geertz (2001), somos “observadores situados” pelo contexto cultural no qual estamos inseridos. Para tanto, às vezes, é necessário buscar a “distância etnográfica” (CAPRANZANO, 1980) qualquer que seja ela (geográfica, econômica, de classe, de gênero, de etnia ou outra), para que seja possível realizar o estranhamento, mas certamente qualquer delas sempre será de ordem psíquica (PEIRANO, 1995). E, como disse Lèvi-Strauss na crise dos anos 60, a antropologia não estuda povos: “à disciplina interessa principalmente as diferenças, que nunca serão eliminadas” (LÈVI-STRAUSS *apud* PEIRANO, 1995a, p. 6). Isso foi, de certa forma, o que procurei observar na pesquisa.

A pesquisa de campo que realizei junto aos colegas antropólogos professores nos remete à questão da *alteridade mínima*, pois este “nativo-sujeito” em potencial não é somente *sujeito situado* conforme nos lembra Cardoso de Oliveira (2000), mas nativos/as, cujas categorias *êmicas* são as mesmas do pesquisador, isto é, partilhamos diversos valores, não só sociais, mas também intelectuais, uma vez que estes “nativos” têm o domínio dos códigos do observador.

Já Magnani (2002) propõe pensar a cidade (e a etnografia *na/da* cidade) a partir *de um olhar de perto e de dentro* como uma das possibilidades de se incorporar aspectos excluídos de certas perspectivas ainda muito em voga nestes tipos de pesquisa caracterizadas como *de fora e de longe*.

Se um dos objetivos da etnografia, de acordo com Geertz, é “captar” conceitos da experiência próxima e estabelecer conexões com os da experiência distante – e sendo a experiência próxima não reconhecida como contendo conceitos pelos nativos e a experiência distante reconhecida exatamente por conter conceitos teóricos dos etnógrafos (GEERTZ, 1989) –, no caso da pesquisa que realizei, essas diferentes experiências não estavam tão demarcadas e separadas assim. Isso porque, inúmeras vezes, alguns interlo-

cutores colocavam-se no meu lugar e ficavam pensando (alto e comigo), por exemplo, em como eu poderia fazer para demarcar o campo da pesquisa ou como fariam, caso fossem eles, esta etnografia. As anotações no Diário de Campo ilustram estas observações:

Na saída da aula ela [a professora colaboradora] me diz que esteve pensando sobre a minha pesquisa e ficou imaginando como vou fazer para organizar os meus dados com um grupo tão heterogêneo (Zilda).

*[...] estava aguardando a prof.^a Fabíola no corredor que dá acesso para a sala que ela daria aula na turma de pedagogia, pois era a primeira aula que eu iria assistir. Ficamos conversando ao lado da porta de entrada por aproximadamente cinco minutos. Ela em determinado momento me diz: **“tenho pensado muito sobre a pesquisa e acharia interessante se você entrasse na sala de aula como um aluno qualquer, mas no início do semestre”**.*

Esse tem sido um dos grandes desafios desta etnografia, pela inusitada relação entre o objeto de estudo e o pesquisador, cujos nativos dominam o método e as técnicas de pesquisa, compartilham dos códigos do pesquisador, das referências e das teorias que permeiam o trabalho. Enfim, estão também falando *de dentro e de perto*.

No entanto, mesmo ténues, há diferenças, dependendo do lugar que ocupamos em determinadas circunstâncias, e essas diferenças são também diferenças que tratam das relações de poder. Por exemplo, as relações que estabeleci com meus/minhas interlocutores/as (professores/as mestres e doutores/as, todos e todas com muitos anos de experiência em sala de aula) ocorreram naquilo que Cardoso de Oliveira (2000) chama de “interlocução” que foi construída entre nós (observador e observados/as).

Foi isso que possibilitou, com alguns e algumas, um verdadeiro “encontro etnográfico”. Talvez esteja aí uma das pistas, não pela condição sugerida por Roy Wagner de que “todo ser humano é um antropólogo” (porque nesse caso é literal a condição), mas pelo lugar que se esteja ocupando enquanto pesquisador. Os “meus” nativos são antropólogos, sim, mas, parafraseando novamente Geertz (2001), saber *quem* estes/as antropólogo/as professores/as *acham* que são, o que eles *fazem* e por que razão *eles creem que fazem o que fazem* ao ensinarem antropologia, isso muda muito.

Sabemos que não existe fórmula para realizar o trabalho de campo e que o “encontro etnográfico” é inalienável e único, pois, além da inserção

física, sentimentos e empatia, é a partir da interação e das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos que se processará esse encontro.

Portanto, a pesquisa foi realizada por um antropólogo com professores e professoras de antropologia, e isso nos remete a uma instigante questão: **agora “somos todos nativos” ou “somos todos antropólogos”?**

Antes de responder a essa pergunta, um breve parágrafo extraído da introdução que Lèvi-Strauss fez no livro *Sociologia e Antropologia*, de Marcel Mauss, nos parece emblemático:

toda sociedade diferente da nossa é objeto, todo grupo de nossa própria sociedade, desde que não seja o de que saímos, é objeto, todo costume desse mesmo grupo, do qual não aderimos, é objeto (LÈVI-STRAUSS, 1974, p. 28, grifos meus).

A frase acima é ilustrativa das fronteiras que Lèvi-Strauss demarca sobre quem pode ser e onde pode ser procurado o objeto de estudo da antropologia. Devemos contextualizar a época em que o autor escreveu (anos 50), mas, mesmo ampliando o objeto de interesse antropológico (para todo o grupo da nossa própria sociedade), ele orienta o que poderia ser de interesse de estudos da antropologia: sociedades distantes ou grupos, dentro na nossa sociedade, desde que não sejam o nosso grupo. Enfim, ele discute a necessidade de se ter alguma alteridade.

Já há algum tempo as fronteiras e dicotomias entre as sociedades então diferenciadas como “primitivas” *versus* sociedades “complexas” parecem ter sido suplantadas, mas acredito que ainda não estejam de todo superadas. Talvez não estejam superadas porque ainda faz parte do nosso imaginário o encontro com Outro, com o exótico, no além-mar. Conforme sugere Peirano (1999), “por muito tempo a antropologia foi definida pelo exotismo do seu objeto de estudo e pela distância, concebida como cultural e geográfica, que separava o pesquisador do seu grupo de pesquisa” (p. 226).

Sabe-se que o interesse antropológico pelas sociedades “complexas”, ou pela antropologia das *sociedades complexas moderno-contemporâneas*, como Gilberto Velho prefere designar, remonta à própria constituição da antropologia e está presente ao longo de toda a história da disciplina, cujo marco foi a década de 1920, com a Escola de Chicago. Contudo, é a partir dos últimos 40 anos que há um impulso muito grande neste movimento de trazer a antropologia “para a casa”, particularmente com antropologia reversa, de Roy Wagner (1981); a antropologia reflexiva, de Marilyn Strathern (1987); a antropologia simétrica, de Bruno Latour (1991), além das antropologias nativas “da casa”, de Da Matta e Gilberto Velho, nos anos 70 e 80.

Roy Wagner, no final da década de 1970 e início dos anos 80, procurou romper com o grande divisor epistemológico ao propor uma *antropologia reversa*, a qual nos permite tomar os procedimentos de observador e observado como equivalentes e, por conseguinte, reconhecer como a própria posição de observador e observado pode ser, nos termos do autor, “reversa”, ou seja, a ideia de uma antropologia na qual se abre a possibilidade de os nativos também dizerem algo sobre nós e não, simplesmente, que estes pudessem fazer a antropologia de nós mesmos (GOLDMAN, 2006).

Nos anos 80, Marilyn Strathern impulsionou esse movimento de expansão metodológica com a chamada “*antropologia de nós mesmos*”, na qual defendia que, para se fazer uma antropologia *sobre as* outras sociedades, precisaria necessariamente levar em conta a antropologia *das outras* sociedades.

Já na década de 1990, Latour, em seu livro *Jamais Fomos Modernos – Ensaio de Antropologia Simétrica*, buscou investigar e analisar nossa própria sociedade nos mesmos parâmetros com que somos capazes de falar das outras sociedades (GOLDMAN, 2006).

Mariza Peirano (1999) chama a atenção de que, “se hoje os antropólogos europeus e norte-americanos se dão conta de que devem trazer a antropologia ‘para casa’, muito antes, no Brasil, a alteridade já era descoberta por perto” (p. 228). Entre os trabalhos citados pela autora, dois são emblemáticos: Gilberto Velho, na interlocução com a escola sociológica de Chicago, produziu, nos anos 70, a primeira pesquisa etnográfica em território urbano; e Roberto Da Matta, analisando rituais nacionais (como carnaval, paradas e procissões), buscou ligar, via estruturalismo, a etnologia indígena e o *ethos* nacional.

Além dessas dicotomias envolvendo os estudos das diferentes sociedades, encontramos outras e com algumas similaridades, como é o caso da relação sujeito/objeto nas pesquisas antropológicas. É o que discutiremos na próxima seção.

1.2 A relação Sujeito/Objeto ainda como um grande divisor – Entre o Objeto e o Sujeito (epistêmico) estão o nativo e o antropólogo (de carne e osso)

A meta para o trabalho de campo é a apreensão do ponto de vista do nativo, ou seja, ‘entrar na pele do nativo’. O antro-

pólogo deve se tornar um 'nativo'
(MALINOWSKI, 1978).

*Nós apenas parecemos estar fazendo o
que as outras ciências se exercitam:
mantemos sujeito e objeto separados*
(FABIAN, 1983).

As epígrafes acima são emblemáticas e refletem, em parte, como “as antropologias” (PEIRANO, 1992) compreendem “o nativo” enquanto “sujeito” e/ou “objeto”. Elas são um indicativo do contexto histórico no qual foram produzidos os principais paradigmas que hoje compõem a disciplina. Porém, mais que representar o pensamento de autores e paradigmas, são reflexões que nos ajudam a compreender, no curso da história da antropologia, como foi (e é) construído o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, como esses autores e paradigmas concebem os sujeitos envolvidos (os nativos) nas pesquisas antropológicas. Essas epígrafes também são significativas para refletir sobre o nativo enquanto sujeito e/ou objeto.

Malinowski (1978), ao sugerir que o antropólogo, para conhecer outra cultura que não a sua, deveria “tornar-se um nativo” daquela cultura, certamente não imaginaria que esta sua proposição teria tantas e diferentes repercussões nas décadas seguintes. Cinquenta anos depois, Geertz (1997) amplia a noção de “nativo” e indica a possibilidade de que “agora somos todos nativos (e os que não estejam por perto são exóticos)”. Já Viveiros de Castro (2002) “relativiza” (mesmo sendo um crítico radical do relativismo), ao dizer que, “se todos somos nativos, alguns são mais nativos que outros”. Roy Wagner (1981) inverte a lógica geertziana, afirmando que “todo ser humano é um ‘antropólogo’”, pois somos inventores da cultura para comunicar e compreender nossas experiências. De sua parte, Michael Lambek (1998 *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2001) aceita a ideia de que somos nativos, mas que “não somos nativos o tempo todo”. Já Fabian (1983), ao afirmar que continuamos “mantendo separados ‘sujeitos’ e ‘objetos’”, reatualiza um debate que jamais deixou de estar presente: a relação entre nativo e observador.

Procuraremos a seguir indicar como as *matrizes disciplinares*¹⁷ foram construindo o “seu” nativo e apontar algumas rupturas, ou melhor, novas abordagens que surgiram, como o *perspectivismo* (proposto por Vi-

¹⁷ Roberto Cardoso de Oliveira (2000) fala da singularidade da antropologia e indica quatro matrizes disciplinares: a estruturalista-funcional, a culturalista, a estruturalista lévi-straussiana e a interpretativista (a partir de Geertz). Esta seria a estrutura de paradigmas que pode ser pensada também como “matriz teórica geral” da disciplina.

veiros de Castro) e a *theory coevalness* (sugerida por Fabian). Outro objetivo é discutir alguns aspectos da relação entre observador e nativo a partir de pesquisas junto a grupos com *alteridade mínima*¹⁸ nas chamadas sociedades “complexas”.

1.2.1 O “nativo” sempre foi um sujeito?

Ninguém nasce antropólogo, e menos ainda, por curioso que pareça, nativo.
(VIVEIROS DE CASTRO, 2001).

A frase de Viveiros de Castro nos faz estranhar o que parece óbvio, pois é *óbvio* que não nascemos antropólogos, mas por que não é *tão óbvio* que um “nativo” não nasça nativo? Segundo este autor, é o “antropólogo” quem estabelece algum tipo de relação com o discurso de um “nativo” e esta relação é fundamental, pois ela se dá no confronto destes dois mundos: o do “antropólogo” (que é o observador) e do “nativo” (que é observado). Mas, afinal, quem são estes sujeitos que estabelecem tal relação? É o próprio Viveiros de Castro quem nos informa:

O nativo não precisa ser especialmente selvagem, ou tradicionalista, tampouco natural do lugar onde o antropólogo o encontra; o antropólogo não carece ser excessivamente civilizado, ou modernista, sequer estrangeiro ao povo sobre o qual discorre. Os discursos, o do antropólogo e sobretudo o do nativo, não são forçosamente textos: são quaisquer práticas de sentido (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 2).

O essencial, para o autor, é a relação (de sentido) que se estabelece entre o antropólogo e o nativo, e particularmente para o primeiro, porque é uma relação de conhecimento.

Um dos pressupostos da antropologia é que, como portadores de cultura, pesquisadores e nativos podem engajar-se num diálogo onde há troca de sentidos. Uma das questões que se colocam é se essa relação é

¹⁸ Mariza Peirano (1999) identifica quatro tipos ideais de pesquisas no Brasil com relação a alteridade: a) *alteridade radical*, em que estariam os estudos junto às populações indígenas; b) *contato com a alteridade*, em que estariam as linhas de estudo dos assim chamados “índios aculturados” ou “camponeses”; c) *alteridade próxima*, que surgiu nos anos 80, no meio urbano; e d) *alteridade mínima*, que englobaria as pesquisas centradas nas ciências sociais, podendo o *Outro* ser os próprios cientistas sociais.

igualitária. Para Viveiros de Castro, a igualdade é “em primeira instância, simplesmente empírica ou de fato: ela diz respeito à condição cultural comum (no sentido de genérica) do antropólogo e do nativo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 125), pois o antropólogo tem usualmente uma vantagem epistemológica sobre o nativo: “é ele que, apesar desta igualdade e da dependência no sentido do discurso do nativo, detém o poder, seja para explicar, interpretar, traduzir, introduzir, textualizar ou contextualizar” (p. 127). Assim, o autor complementa e ao mesmo tempo contesta Geertz, pois, “de fato, como diria Geertz, somos todos nativos; mas de direito, uns sempre são mais nativos que outros” (p. 115).

O debate em torno do sujeito (e também do objeto) dentro da antropologia confunde-se com o lugar que a disciplina ocupa junto às outras ciências. A ideia kuhniana de cientificidade faz uma separação entre ciência “*normal*” e ciência “*anormal*” (cf. KUHN, 1998). O problema é que a antropologia não é nem uma, nem outra e, para usar o termo cunhado por Roberto Cardoso de Oliveira (2002), seria uma ciência *poli-paradigmática*¹⁹. Entretanto, não ser uma *ciência normal* não significa que a antropologia seja uma ciência que foge das normatizações. Nesse sentido, ela vai se contrapor a outras disciplinas e teorias no interior mesmo da antropologia, como, por exemplo, a ciência positivista²⁰. É o que buscaremos discutir a seguir, procurando identificar as influências de algumas correntes filosóficas na “construção” do objeto (e do sujeito) dentro da antropologia.

O positivismo aplicado ao estudo da vida social recebeu um grande impulso nas ciências sociais a partir da obra de David Émile Durkheim (1858-1917). A inspiração durkheimiana para a classificação dos tipos sociais tem como base a morfologia biológica da ciência natural, assentada na biologia e não na matemática ou na física (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000). Mesmo que o objetivo fosse delimitar os objetos das ciências para, assim, poder melhor conhecê-los, Durkheim, seguindo a tradição cartesiana, também tratou os fenômenos sociais como “coisas”. No entanto, este princípio durkheimiano não se deve ao fato de ele tratar como coisas as pessoas ou os aspectos morais e espirituais da sociedade; mas porque o contexto do desenvolvimento das ciências sociais na época, cujas bases remontam à filosofia iluminista (que foi seguida pelos seus sucessores positivistas), exigia que assim o fosse (FABIAN, 1983).

¹⁹ A antropologia seria uma ciência *poli-paradigmática* (e, portanto, não se encaixaria na “fase pré-paradigmática” da concepção kuhniana), uma vez que as ciências humanas não estariam na luta por paradigmas, mas por temática.

²⁰ A questão que poderia ser levantada é sobre *qual* positivismo a antropologia esta “combatendo”? A ciência positivista do século XIX (de Comte)? Ou, talvez, seja o “fantasma” da própria antropologia do século XIX?

Ao mesmo tempo que Durkheim concluía *Les Règles de la Méthode Sociologique* em 1895, o filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) defendia a ideia de que os objetos de estudo das ciências naturais eram muito diferentes dos das ciências humanas e sociais e que, portanto, deveriam ter métodos diferenciados (GOLDENBERG, 2002). Dilthey utilizou dois conceitos para diferenciar as “ciências do espírito” das “ciências da natureza”²¹. Essa distinção antipositivista para as ciências proposta por Dilthey exerceu forte influência nos trabalhos de Max Weber (1852-1937), Edmund Husserl (1859-1938), Merleau-Ponty (1908-1961), entre outros, tendo estes trabalhos como principal afinidade se contrapõem ao positivismo. Para Weber, os significados que as ações sociais produzem nos indivíduos também influenciam os próprios pesquisadores, fazendo deles sujeitos e objetos de suas pesquisas. Husserl, ao aderir à fenomenologia como alternativa ao positivismo, questiona a separação tão demarcada nas ciências sociais entre o sujeito que conhece e o objeto que se deixa conhecer. Merleau-Ponty, dando continuidade à proposição de Husserl, aconselha que o papel da ciência é de descrever, não de explicar ou analisar (GOLDENBERG, 2002).

Nesse sentido, a natureza científica das “ciências sociais” nunca deixou de ser um “problema”, cuja base está na oposição fundante entre Natureza e Cultura e numa série de outras como entre Sujeito e Objeto (VELHO, 2001). Têm sido estas as discussões filosóficas que marcam a diferenciação entre as ciências sociais das outras ciências, o que teve um grande impulso no desenvolvimento das técnicas e métodos qualitativos nas pesquisas sociais. H. Rivers, bem antes de Boas e Malinowski irem a campo para obterem diretamente as informações nas sociedades estudadas, chamou a atenção sobre os perigos de se utilizar as “categorias civilizadas” na pesquisa de campo e indicava em *Notes and Queries* (1912) alguns cuidados que deveriam ser observados: partir sempre do concreto, ter o domínio da língua nativa, necessidade de ter empatia e conjugar relatos nativos com a observação etnográfica. Conforme Peirano (1995), foi Rivers que primeiramente reconheceu que “o nativo tem um ponto de vista, provavelmente bem mais interessante que o do pesquisador” (PEIRANO, 1995, p. 37).

Boas e Malinowski, ao desenvolverem o método da Observação Participante, fundam a moderna pesquisa de campo da antropologia (BULMER, 1982; BURGUESS, 1982a; URRY, 1984 *apud* GUBER, 2001, p. 27), o que marca, na mitologia da disciplina, um dos grandes divisores na pesquisa antropológica: de um lado a chamada “antropologia de gabinete”,

²¹ São elas: *verstehen*, para as ciências sociais, pelo seu caráter interpretativo das experiências vivenciadas; e *erklären*, para as ciências naturais, pela sua busca de generalizações e de regularidades (CLIFFORD, 2002; GOLDENBERG, 2002).

ou a “antropologia de varanda”, como diz Stocking (1983); e do outro a antropologia baseada em pesquisas etnográficas.

Um dos grandes méritos creditados a Boas e a Malinowski, para além do método da observação participante, da pesquisa de campo intensiva, e de terem realizado a fusão entre a teoria e a descrição da autoridade do pesquisador de campo (CLIFFORD, 2002), foi a propagada ruptura que realizaram com o evolucionismo, abalando a perspectiva etnocêntrica. Isso porque, ao reconhecerem as outras culturas e outras práticas culturais, a partir do contexto onde elas ocorrem, tentavam entender a lógica do outro, do diferente. É o olhar relativista que atribui à diferença o *status* de riqueza e não de problema. O relativismo cultural e a observação participante são as duas “ideias-valores” (DUMONT, 1985) que têm marcado o fazer antropológico e a construção das *matrizes disciplinares*. Não que o relativismo seja a “ideia-valor” hegemônica; muito pelo contrário, pois é alvo de toda sorte de críticas (muitas delas pertinentes) e também de defesas apaixonadas. Não é por acaso que os pós-modernos se colocam como “antirrelativistas”, e o grande inspirador intelectual dos pós-modernos, Clifford Geertz, sentese inquirido a escrever um artigo – “anti-anti-relativismo” (GEERTZ, 2001) – para exorcizar os exageros dos “antirrelativistas” (e também dos relativistas).

Exageros e críticas à parte, há, entretanto, entre as *matrizes disciplinares*, algumas afinidades (talvez até eletivas) para além de um “afável convívio acadêmico”, não colocando a disciplina em crise: elas operam com as mesmas bases epistemológicas na construção do sujeito e do objeto (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

É esta a principal discussão que Johannes Fabian trata no livro *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object* (1983), o que tem sido objeto de debate da parte de alguns autores e autoras tanto das chamadas antropologias “de centro” quanto das “periféricas”²² (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000), incluindo nestas autores/as brasileiros/as²³.

²² Emprego os termos “periférico” e “centro” no sentido sugerido por Cardoso de Oliveira (2000), para o qual não há a noção de uma “política de periferia” (estigmatizante) de um lugar no Terceiro Mundo. Nesse sentido, antropologia “periférica” busca diferenciar este termo da antropologia “indígena”, “nacional”, “não-ocidental”. De outra parte, essa noção de antropologia “periférica” pode existir em qualquer lugar, mesmo na Europa, desde que não seja da origem da disciplina e não tenha ocupado uma posição hegemônica no desenvolvimento de novos paradigmas. As antropologias do “centro” estariam enraizadas em seus paradigmas originais, marcados pela busca à universalidade, diferentemente das “periféricas”, que estariam mais voltadas para as singularidades de seus contextos socioculturais, transformados em objetos quase exclusivo de investigação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000). No entanto, estou ciente de que o termo “periférico”, muitas vezes, também é empregado na “classificação” dos centros de pesquisas, universidades e dos próprios PPGAs no Brasil, em que o “centro” estaria nos PPGAs do eixo Rio-São Paulo e o “peri-

Fabian analisa com perspicácia e agudeza o desenvolvimento do pensamento antropológico que se utilizou dos recursos e conceitos temporais e espaciais, os quais designou de “políticas do tempo” na construção do seu objeto de estudo. Através de alguns importantes eventos históricos, reconstrói as principais teorias antropológicas e como elas tratam a questão sempre problemática do tempo, espaço e distância.

Como Cardoso de Oliveira (2000) indica, é sob o *epistema* naturalista que os paradigmas atuais da antropologia foram construídos. Fabian aprofunda esta discussão ao afirmar que todas as “escolas” antropológicas, desde os evolucionistas, passando pelos funcionalistas e pelos estruturalistas, até os culturalistas (e assim indiretamente inclui os interpretativistas), não romperam com a dimensão espacial e temporal para construir o seu objeto epistêmico e, nesse sentido, “[...] parecemos continuar fazendo o que as outras ciências se exercitam: mantemos sujeito e objeto separados” (FABIAN, 1983, p. xii).

O autor cita alguns termos utilizados no discurso antropológico que são elucidativos. Por exemplo, “selvageria”, além da indicação de relação entre o sujeito e o objeto, expressa o distanciamento temporal, por ser um “um marcador do passado” denotando um estágio temporal que possibilitou aos evolucionistas estabelecerem as distintas etapas evolutivas como selvagem, barbárie e civilização. Um outro termo é “parentesco”, que, segundo ele, estaria repleto de conotações temporais, pelos significados a ele atribuídos como laços “primordiais”, o que possibilita a comparação em diferentes sociedades ou grupos e, assim, pode-se construir escalas de desenvolvimentos, ou seja, temporais.

Todavia, segundo Fabian, o recurso temporal possibilitou também a “espacialização do tempo”, construindo assim a diferença como distância, convertendo a distância espacial em distância temporal, ou seja, em termos de concepções dos *premiers temps* (CLIFFORD, 2002), como uma forma de pensar o Outro *lá longe* como se ele fosse sempre um Outro *lá atrás* (AVELAR, 2005). É o que Fabian (1983) chama de uso “esquizogênico” do tempo em etnografia, o que, segundo ele, ocorre porque o conceito de tempo usado no trabalho de campo não coincide com o das etnografias. Este

fêrico” nos outros PPGAs. Mesmo assim, emprego o termo por considerá-lo adequado a estas distinções.

²³ Fiz um levantamento nos textos de alguns autores que foram pesquisados sobre este tema e muitos deles utilizam o livro de Fabian como argumento, seja para criticá-lo ou mesmo para se referenciar a ele. Entre eles, destaco Eduardo Viveiros de Castro (2002), Roy Wagner (1983), James Clifford (2002), Merylin Strathern (1987), Marc Augè, (1997), Pina Cabral (2005). A maioria destes autores apenas situa suas críticas com relação ao conceito de *coevalness*, com destaque para Marc Augè, pois foi quem mais fez críticas e, ao mesmo tempo, indicou algumas promissoras perspectivas deste trabalho de Fabian no livro *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos* (1997), dedicando quase todo o Capítulo III à discussão dos principais argumentos do autor.

movimento de conversão da distância espacial em distância temporal é designado pelo autor por *denial of coevalness*²⁴.

Segundo Peirano (1995), técnica e teoria, necessariamente, devem andar juntas, e é a pesquisa etnográfica o *locus* de desenvolvimento da teoria antropológica. Ou, nos termos de Cardoso de Oliveira (2000), é o “encontro etnográfico” o elemento enriquecedor dessa relação entre o “sujeito cognoscente” e o “objeto cognoscível” num mesmo momento histórico.

Geertz (2002) buscou problematizar a produção antropológica, que vem dos clássicos aos modernos, no momento da pesquisa etnográfica e no da escrita, ao estabelecer a diferença entre o *being there* e o *being here*. O problema central, para Geertz, é “como representar o processo de pesquisa no resultado da pesquisa” (GEERTZ, 2002, p. 84) ou, como diz Peirano, “refletir o que se passou lá (*out there*; no campo), para o que se diz aqui (*back here*; na academia)” (PEIRANO, 1990, p. 78). Mas, se para Peirano o nosso *being here* e o *being there* frequentemente se confundem (PEIRANO, 1990), já para Cardoso de Oliveira (2000) o “estar aqui” e o “estar ali” “não têm tantas contradições, não são tão separados como Geertz apregoa, e nem são tão nítidos, pois sempre levamos o ‘gabinete’ à pesquisa de campo e trazemos o campo quando voltamos para o nosso lugar, e que é possível no campo também realizar ensaios etnográficos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 66). Assim, o que não parece tão problemático para Cardoso de Oliveira e Peirano é o mais problemático para Fabian, precisamente pela questão da negação de coexistência do tempo. A força do conceito da *theory of coevalness* reside justamente na elaboração do processo do conhecimento, sempre realizado a distância, quando a presença empírica do outro (que ocorre no trabalho de campo) se transforma numa ausência teórica (pois se realiza fora do tempo antropológico) que se dá pelo distanciamento do pesquisador por meio da temporalidade (FABIAN, 1983).

Isso, para Fabian, marcaria, através do presente etnográfico, tanto a distância temporal quanto a espacial, separando o sujeito do Outro, que é transformado, assim, em mero objeto. É esta distância que ele denuncia, ao afirmar que é construída por todas as “escolas” (poderíamos dizer pelas matrizes disciplinares) dentro de uma visão evolucionista que perdurou para além do desalento que ele sofreu no início do século XX. Residiria aí a influência do evolucionismo na formação do funcionalismo, do culturalismo e do estruturalismo. O que Fabian pondera, com propriedade, é que o evolucionismo ainda estrutura outras dicotomias comparativistas como passado e presente, primitivo e moderno, tradição e modernidade e como isso mantém a “legitimidade” do Ocidente. Isso ocorreria ao se criar a dife-

²⁴ Traduzido livremente como “negação da coexistência no tempo” ou, ainda, “negação da simultaneidade”.

rença (pela concepção secular e universal do tempo) entre as outras culturas e o Ocidente, impondo o distanciamento.

É esta dimensão do tempo, como uma “política do tempo” proposta por ele na *theory of coavelness*, que Fabian reivindica que seja incorporada nas pesquisas etnográficas, por considerar problemática a distância que se forja entre sujeito e objeto por ocasião da elaboração da etnografia. Alguns autores nacionais têm procurado aprofundar e ampliar esse debate. É o que procuraremos discutir a seguir.

1.2.2 Nem o *Eu*, nem o *Outro*, mas o *Outrem*

Há vários sujeitos porque há Outrem, e não o contrário (DELEUZE; GUATTARI, 1991).

A noção de “antropologia simétrica” de Latour (1991) e o conceito de “Outrem”²⁵ de Deleuze e Guattari são o alicerce do “perspectivismo ameríndio” proposto por Viveiros de Castro, no sentido de que a alteridade não é nem o *Eu* nem o *Tu*, mas o *Outrem* que se dá na relação. Nos termos de Guattari, “Outrem, porém, não é ninguém, nem sujeito nem objeto, mas uma estrutura ou relação [...], ele é o ponto de vista que permite que o *Eu* e o *Outro* acedam a um ponto de vista” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 22 *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 119). O *Outrem* é a “terceira margem do rio” (expressão que Viveiros de Castro toma emprestada de Guimarães Rosa), e ela só existe porque eu reconheço que existe esta outra margem, da mesma forma que o *Outro* só existe porque eu reconheço que existe *Outrem*. Portanto, se o *Outrem* “não é ninguém, nem sujeito nem objeto”, ou, nos termos de Bateson (2000 *apud* VELHO, 2003, p. 4), se não deve existir “nem o primado do objeto, nem do sujeito”, isso possibilita que haja ponto de vista e ao mesmo tempo permite que o outro aceda a um ponto de vista. Isso significa dizer que tanto o sujeito quanto o objeto poderiam ocupar o lugar um do outro (estariam em posições relativas). Ou seja, nem sujeito nem objeto está dado, *a priori*, pois isso vai depender do ponto de vista. Não é um sujeito *desde sempre aí*, para usarmos uma expressão foucaultiana, que o *Outrem* trata, mas um sujeito que pode estar “vazio” e que é acionado em determinadas circunstâncias.

²⁵ O *Outrem* é um conceito que Viveiros de Castro emprega também para fazer a distinção entre *alteridade* e *alteração*. Faz esta distinção pela imprecisão que a noção de *alteridade* denota, principalmente porque não permite distinguir entre o *outro* e *Outrem*. Não são excludentes, pois a *alteridade* existe porque há *alteração* (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

É, em linhas gerais, o que defende Viveiros de Castro (2002) com a ideia do perspectivismo, assentada basicamente em três premissas: i) retirar a vantagem epistemológica do discurso do antropólogo sobre o discurso do nativo; ii) transformar a “igualdade passiva” entre os sujeitos desses discursos em uma “igualdade ativa”; iii) tomar as práticas de sentido do antropólogo como equivalentes às práticas com as quais discorre (no caso, a do nativo).

Enquanto para Geertz o sujeito é um tipo de objeto, não um ponto de vista, para o perspectivismo o sujeito é um dado, um pronome, que “*não tem nada dentro*”, pois o que interessa é o ponto de vista. Este sujeito (no caso do perspectivismo ameríndio) pode estar em qualquer coisa (uma planta, animal, pedra e humanos)²⁶, mas não é uma “coisa” (no sentido durkheimiano). É nesse sentido que Deleuze considera que “há vários sujeitos porque há *Outrem*, e não o contrário” (DELEUZE; GUATTARI, 1991 *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 119). Isso é uma mudança substancial no olhar com relação ao Outro, objeto de estudo da antropologia. Significa olhar este Outro como Sujeito para além da ideia corrente na antropologia de que o nativo sempre foi sujeito (sobre o que não resta dúvida, segundo Viveiros de Castro); significa olhar este Outro como um sujeito avesso a qualquer tipo de interpretação via razão, pois, como no caso amazônico,

há bem mais sujeitos, no mundo amazônico, que os sujeitos humanos; em certo sentido, há mais humanos nesse mundo que os membros da espécie epônima; mas isso só faz tornar as concepções indígenas de sujeito e de humanidade ainda mais avessas a qualquer interpretação em termos de razão comunicacional ou de consenso dialógico (VIVEIROS DE CASTRO, 2001, p. 14).

Levar em consideração estas premissas é romper com a concepção unilateral do conhecimento, que se dá numa única direção (sempre no sentido do antropólogo para o nativo). Isso é inevitável, dentro da lógica positivista e também da kantiana que separa sujeito do objeto, pois, mesmo que concordemos que ambas são ciências, a do antropólogo é de outra ordem do nativo, no sentido de que a sua legitimação se dá pela deslegitimação da outra, uma espécie de “epistemocídio”, na expressão que Viveiros de Castro (2002) empresta de Bob Scholte. O que o autor propõe não é romper com o discurso da “ciência”, mas sim discuti-la em outros parâmetros, para que seja incorporado (e não englobado) o discurso do nativo.

²⁶ Comunicação oral do professor Oscar Calavia Sáez em sala de aula na disciplina Teoria Antropológica II, no 1º semestre de 2006.

Este processo dar-se-ia num sentido duplo ou, se preferirmos, seria estabelecida uma “compreensão dialógica” (cf. LENHARDT, 1971) na qual o conhecimento por parte do sujeito não exigiria o desconhecimento por parte do objeto. Para tanto, é preciso se posicionar e é necessário “tomar as idéias nativas como situadas no mesmo plano que as idéias antropológicas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 124). É o sentido *bi-direcional*²⁷ que Lèvi-Strauss (1997) acredita ser a característica da antropologia, o qual ocorre entre os dois polos da relação (antropólogo e nativo), abrindo-se assim a possibilidade de comunicação entre “primitivos” e “nós”. Esta posição igualitária levistraussiana vislumbraria uma “utopia” que seria a de os nativos colocarem também o antropólogo em perspectiva.

O conceito de perspectivismo proposto por Viveiros de Castro para pensar a alteridade amazônica nos interessa aqui também, pois pode ser um bom instrumento para pensar e refletir sobre a alteridade nas sociedades urbanas “complexas”, particularmente nesta pesquisa junto aos professores/as antropólogos/as. Ela sinaliza com a possibilidade de compreender a diferença mais adequadamente que as “dialéticas da alteridade como trabalho do negativo no sujeito”, ou no sentido da “oposição entre o Eu/Outro” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 130).

1.2.3 A crítica foucaultiana ao “sujeito”

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos 20 anos [...] foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se *sujeitos* (FOUCAULT, 1993)..

O estudo sobre a noção de pessoa é clássica na antropologia. Não se iniciou com Marcel Mauss, mas foi ele quem de forma mais contundente chamou a atenção para a historicidade da categoria “pessoa”. É no seu texto *Uma categoria da noção do espírito humano: a noção de pessoa, a noção de eu* que o autor procura mostrar como o reconhecimento de uma pessoa muda de acordo com contextos sócio-históricos. Demonstra também nesse trabalho como diversas sociedades no curso dos séculos têm elaborado lentamente a distinção entre um “eu” empírico e a noção de “pessoa”.

²⁷ Empregado no sentido teórico em “O pensamento selvagem” e não no que foi, segundo Peirano (2000), pragmaticamente descartado em “A crise moderna da antropologia”.

Louis Dumont adere a esta perspectiva maussiana e a toma como propulsora de seu trabalho, acerca do individualismo moderno, traçando também uma história deste valor. Segundo ele, o marco na constituição deste individualismo ocorreu no século XVI, no qual o protestantismo, particularmente o calvinista, teve um papel decisivo na configuração deste indivíduo como valor. A partir daí, vários processos históricos sucessivos vêm corroborando com esta concepção e difundindo-a nos mais diversos campos da vida social, contribuindo para a consolidação do individualismo como ideologia.

Já Lévi-Bruhl (*apud* GOLDMAN, 1994, p. 205) procurou trabalhar com duas formas de pessoas opostas: uma seria a noção do pensamento “primitivo”, pré-lógico, na qual não existiria uma separação entre símbolo e representação, e a outra, a do pensamento moderno, lógico, na qual esta distinção é marcante. No entanto, esta separação, tão demarcada, foi mais tarde revista pelo próprio autor quando afirmou que esses modelos poderiam conviver em todas as sociedades, sendo a diferença entre ambas o fato de uma ser hegemônica.

A questão do sujeito tem acompanhado o desenvolvimento da antropologia, mas, em que pesem esses estudos e sua importância, pode-se dizer que não existe, dentro do domínio da disciplina, uma teoria antropológica do sujeito, segundo Sonia Maluf²⁸. O que existe é uma teoria do sujeito no aspecto metodológico, podendo ser separados os estudos antropológicos sobre o sujeito, basicamente, em duas posições: uma clássica, que trabalha a partir das categorias da Pessoa e do Indivíduo, referenciadas no pensamento de Marcel Mauss e Louis Dumont, e outra, contemporânea, que trata do sujeito e da subjetividade, tendo Foucault como uma das principais referências.

Porém, mesmo nesta perspectiva contemporânea, também não é possível e adequado falar que existe um “método” desenvolvido por Foucault (no sentido que Descartes emprega) ou mesmo uma teoria foucaultiana, “entendida esta como um conjunto de proposições logicamente encadeadas, que querem ser abrangentes, amplas e unificadas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 20). Isso não quer dizer que Foucault não tenha desenvolvido uma “metodologia” de trabalho, na qual sempre aparecem as perguntas *por que*, *quando* e *como* essa ou aquela prática ou pensamento se constituíram como problemas. Para alguns autores/as (PEY, 1995; MACHADO, 1982), seria mais adequado falar em “instrumentais metodológicos” do pensamento de Foucault, que poderiam ser sistematizados nas três fases geralmente identificadas por seus comentaristas: arqueologia, genealogia e ética. Outros, como

²⁸ Comunicação oral em sala de aula na disciplina Teorias do Sujeito, no 1º semestre de 2006.

Veiga-Neto (2003), optam por utilizar, em vez de fases ou etapas, o termo “domínios foucaultianos” para designar “ser-saber”, “ser-poder” e “ser-consigo”.

Escuta-se seguidamente dizer que Foucault “matou” o sujeito ou mesmo que este não existe para ele. No entanto, é preciso compreender a qual sujeito Foucault está se referindo. Segundo Veiga-Neto, é o sujeito desde sempre aí, pois Foucault “não aceita que o sujeito é algo sempre dado, como uma entidade que preexiste ao mundo social” (VEIGA-NETO, 2003, p.130). E é, ainda de acordo com o autor, a esta “meta-narrativa iluminista a que Foucault deu as costas”. A crítica a esta ideia de sujeito está relacionada a como as “noções como o ‘eu pensante’ de (Descartes), a ‘monada’ de Leibniz, o ‘sujeito do conhecimento’ de Kant foram fundamentais para que se firmasse a ideia de que o sujeito é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, desde sempre aí, presente no mundo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 131-132).

Foucault não foi nem o primeiro, nem o único, a fazer esta crítica à ideia do sujeito moderno e iluminista, pois o abandono dessa noção de sujeito vem de Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein, Norbert Elias (VEIGA-NETO, 2003). A diferença da crítica que Foucault faz é que ele demonstra de maneira detalhada como esse sujeito se institui historicamente, desde a filosofia greco-romana²⁹.

Um outro aspecto relevante deste adeus ao sujeito “*desde sempre aí*” da modernidade vem de que as pesquisas de Foucault giraram sempre em torno destes três modos de subjetivação: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes (arqueologia); a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica (trabalhado na genealogia) e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo (registro da ética) (VEIGA-NETO, 2003). Marshall Sahlins (2004), procurando buscar aproximações entre Foucault e Hobbes, diz que, *se* “no contrato hobbesiano, os sujeitos constituem o poder, no esquema foucaultiano o poder constitui os sujeitos” (p. 52). Ou seja, o sujeito está presente e é uma preocupação constante para Foucault, mas não dado *a priori*.

²⁹ No entanto, alguns autores, mesmo reconhecendo a importância da contribuição de Foucault, tecem várias críticas ao autor pela sua análise unidimensional do sujeito. Um deles é Stuart Hall (2000). Segundo este autor, Foucault introduz de uma maneira não problemática uma antinomia entre as posições de sujeito e os indivíduos que os ocupam, recaindo na análise descritiva do poder disciplinar como uma tendência das modernas formas de controle social. Outros, como Charles Taylor, Rainer Hochlitz, Pierre Hadot e Richard Rorty, fizeram objeções sobre a ética defendida por Foucault relacionada ao sujeito. Segundo Jurandir Freire Costa (1995), a objeção é a seguinte: “Foucault defende a ideia de uma *estética da existência* voltada para auto-perfeição e auto-afirmação do sujeito. Esta estética dispensaria o *compromisso com valores universais, ou com os princípios humanitários das democracias liberais*” (p. 121).

Levar em consideração o lugar que o sujeito ocupa na obra de Foucault é fundamental para a compreensão do seu trabalho, pois, segundo o próprio autor, é o sujeito que tem sido o objetivo principal de seu trabalho nas últimas décadas:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos 20 anos. Não foi analisar o fenômeno do poder, nem elaborar os fundamentos de tal análise. O meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se *sujeitos* (FOUCAULT, 1993, p. 231).

As discussões precedentes parecem indicar – e é o que procuraremos demonstrar a seguir – que existe, como cena de fundo, um ponto de partida fundante sobre a relação e o lugar que se estabelece entre sujeito e objeto. Esta relação está presente nas diversas escolas, paradigmas e autores, os quais o mantém intacto. Isso não quer dizer que não haja uma permanente disputa e críticas entre as diferentes perspectivas teóricas e paradigmáticas e até mesmo ensaios de rupturas e rebeldia diante da onipresença do sujeito, como em Foucault e Viveiros de Castro, por exemplo, o que por si só sugere um incômodo muitas vezes insuportável.

E esse ponto de partida fundante é Immanuel Kant e sua teoria do conhecimento. Isso não significa que se iniciou com ele, mas foi a partir de Kant que, particularmente, o dualismo sujeito/objeto tem cada vez mais se consolidado e exerce ainda hoje grande influência no pensamento ocidental, cujo ponto de partida é “*a coisa em si*”.

Retrocederemos até Kant não só pelo fato de ele ser considerado o fundador da filosofia moderna, mas principalmente porque nos interessa compreender e contextualizar no presente a influência do pensamento kantiano e dos seus pressupostos teóricos para a constituição da nossa disciplina.

Para esta discussão, nos apoiaremos em dois autores que se dedicaram profundamente às ideias de Kant e também buscaram encontrar possíveis comparações e mesmo aproximações, cada um a seu modo, entre o pensamento deste com o de Goethe. Num primeiro olhar, parece estranho que possa haver tão profícuo e controverso debate entre um filósofo e um poeta. Enquanto Kant (1724-1804) é reconhecido e aceito como o filósofo que pensou sobre a teoria do conhecimento, a relação sujeito/objeto; Goethe (1749-1832) é visto como o grande poeta representante do idealismo literário alemão. Raramente é reconhecido em Goethe o seu profundo envolvimento com a ciência. Sabe-se muito pouco sobre o seu método científico,

expresso na teoria das cores (considerado por ele a sua principal obra), na metamorfose das plantas, na descoberta da origem vertebral dos ossos do crânio, entre outras pesquisas, a tal ponto de Goethe se considerar mais cientista que artista (GOETHE, 1997[1790]).

Dois filósofos e pensadores no final do século XIX e início do XX procuraram sistematizar e trazer para o debate o pensamento de Kant e Goethe, a partir de um profundo envolvimento com a obra destes. Este debate está sistematizado em três livros de George Simmel e em outros três de Rudolf Steiner. Neles os autores mostram a exuberância, a grandeza e as controvérsias do pensamento de ambos. Enquanto Simmel procura conciliar e encontrar possíveis pontos de interseção do pensamento deles, no sentido de uma acumulação – Kant *e* Goethe (tanto um como o outro) –, Steiner indica haver abismos intransponíveis entre eles, ou seja, pensa em termos de uma alternativa: Kant *ou* Goethe (ou um, ou outro). Trataremos a seguir da leitura³⁰ que Simmel e Steiner fazem do pensamento de Kant e de Goethe, particularmente sobre a relação sujeito/objeto e na perspectiva de compreender como estes dois pensadores podem dialogar e contribuir para o ensino da antropologia.

1.2.4 Sujeito e objeto na perspectiva de Kant e Goethe

Destas duas concepções de mundo [a espiritualista e a materialista], se têm formado outras duas cuja idéia unificadora julga mais imparcialmente aqueles dua-

³⁰ As publicações de Steiner e Simmel trazem, para além da relevância dos temas comuns (os pensamentos de Kant e Goethe), algumas questões nebulosas e incógnitas que envolvem estes dois filósofos contemporâneos e contrerâneos. Quando Simmel publicou as três obras sobre Goethe e Kant, nos anos de 1904, 1906 e 1916, todos os escritos científicos de Goethe (*Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*), editados e comentados por Rudolf Steiner, na *Deutsche National-Literatur* [Bibliografia Nacional Alemã], de Joseph Kürschner, já haviam sido publicadas entre os anos 1884 e 1897: Vol. I: *Bildung and Umbildung Organischer Naturen. zur Morphologie* (1883); Vol. II: *Zur Naturwissenschaft im allgemeinen. Mineralogie und Geologie. Meteorologie* (1887); Vol. III: *Beiträge zur Optik. zur Farbenlehre. Enthüllung der Theorie Newtons* (1890); Vol. IV: *Zur Farbenlehre. Farbenlehre. Materialien zur Geschichte der Farbenlehre* (1897); Vol. V: *Materialien zur Geschichte der Farbenlehre (Schluss). Entoptische Farbenlehre. Paralipomena zur Chromatik. Sprüche in Prosa. Nachträge* (1897). No entanto, Simmel não cita essas obras (ao menos na edição de 1947/1949), nem se contrapõe a elas. É estranho esse silêncio, uma vez que seria injustificável não utilizar tais obras e se debruçar somente nos escritos poéticos de Goethe. Também é estranho o silêncio de Simmel sobre Steiner, pois este, depois de se tornar editor das obras científicas de Goethe, começa a ser reconhecido nos círculos intelectuais de Berlim e também tem várias publicações antes da virada do século XX, destacando-se, entre elas, as obras que utilizamos traduzidas para a língua portuguesa: *O Método Cognitivo de Goethe*, de 1886; *Ciência e Verdade*, de 1892; *A Obra Científica de Goethe*, de 1897.

lismos: a kantiana e a goetheana (SIMMEL, 1949).

[...] podemos afirmar que toda a evolução do pensamento alemão transcorre em duas correntes paralelas: uma imbuída do pensamento kantiano e outra que se avinha do pensamento goetheano (STEINER, 2007).

Em que pese sua ampla e diversificada obra, e ser reconhecido como um dos fundadores da sociologia alemã, ao lado de Max Weber e Ferdinand Tönnies, colaborador de Durkheim, Georg Simmel³¹ (1858-1918) é mais conhecido como neokantiano, que se dedicou aos estudos da microsociologia e foi um dos fundadores da chamada “sociologia formal” ou “sociologia das formas”. Defendeu sua tese de doutorado em filosofia na Universidade de Berlim em 1881, aos 23 anos, com o título *A natureza da matéria segundo a monadologia física de Kant*. Particularmente nos interessam desse autor três livros: *Kant* (1904), *Goethe* (1913)³² e *Kant und Goethe* (1916).

Rudolf Steiner (1861-1925), conterrâneo de Simmel, doutorou-se em filosofia na Universidade de Rostock, Alemanha, em 1891. Sua tese, publicada com o título *Verdade e Ciência* (1985), foi elaborada com base numa crítica a Kant. Tem uma vastíssima obra³³, e nos interessam, particularmente, além da sua tese de doutorado, as publicações específicas sobre o

³¹ Seus trabalhos trataram de temas como a vida urbana, estilo de vida, religião e dinheiro. Influenciou com seu pensamento as ciências humanas, particularmente as áreas da filosofia, antropologia, sociologia, psicologia e teologia. Entre tantos outros, teve influência nos trabalhos de Weber, Luckács, Heidegger, Mannheim, Benjamin, Elias, Adorno, Ortega y Gasset. Sua vasta obra, com aproximadamente 20 livros, iniciou-se em 1890 com o título *Da Diferenciação Social* e seguiu publicando até a sua morte em 1918 (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Georg_Simmel#column-one).

³² Este livro foi traduzido para a língua castelhana no ano de 1949, em cuja edição foi acrescentado um capítulo com o título *Kant y Goethe*. É uma edição modificada da primeira versão publicada em 1916, com o título *Kant und Goethe. Zur Geschichte der Modernen Weltanschauung Auflage* (Berlin: Kurt Wolff Verlag, 1916).

³³ Segundo a Editora Antroposófica, a edição completa das obras de Rudolf Steiner foi toda catalogada e numerada com a designação de GA (*Rudolf Steiner Gesamtausgabe*). São mais de 350 obras publicadas: aproximadamente 45 livros escritos e seis mil conferências (organizadas em mais de 300 publicações).

Estas publicações foram divididas em três seções:

SEÇÃO A: OBRAS ESCRITAS

Livros (GA 1–28): coletâneas de artigos (GA 29–36) e publicações do legado literário (GA 38–45).

SEÇÃO B: CONFERÊNCIAS

Conferências públicas (GA 51–84): conferências para membros da Sociedade Antroposófica (GA 93–270); Conferências e cursos para áreas específicas (GA 271–354).

SEÇÃO C: OBRA ARTÍSTICA

método goetheano: *Filosofia da Liberdade* (1983[1894]); *A Obra Científica de Goethe* (1964[1897]); *O Método Cognitivo de Goethe* (1986[1897])³⁴, pois em todas elas Steiner parte do pensamento de Kant para compará-lo ao de Goethe.

Utilizaremos estas fontes para compreender não só a relação entre sujeito e objeto defendidas por Kant e por Goethe, mas também para nos aprofundarmos sobre as teorias do conhecimento elaboradas por ambos, as quais foram profundamente discutidas por Simmel e Steiner.

De acordo com Simmel (1947), foi a partir do Renascimento (1300-1500) que tomou corpo a ideia de que o ser humano é um ser dualista, privilegiando esta forma, juntamente com o contraste, a maneira que capta os conteúdos do seu mundo. Mas é na Idade Moderna (1453-1789) que foi inicialmente elaborado o antagonismo entre sujeito e objeto, no qual a soberania do eu cogitante se constrói, simbolizado na máxima de René Descartes (latinizado como Renatus Cartesius): “penso, logo existo – e, logo, existe também o mundo”.

Esta imagem do mundo se expressou mais tarde em duas formas opostas: a materialista e a espiritualista. Enquanto a materialista nega a separação entre o espiritual e o ideal, sendo o mundo corpóreo exterior o único que existe; a espiritualista, pelo contrário, defende que o espiritual é absoluto para a existência. Para Simmel, estas duas concepções de ver o mundo de então – a kantiana e a goetheana (SIMMEL, 1949) – originaram outros dois dualismos.

A diferença para o autor é que estes dualismos de Kant e Goethe estariam colocados para além do antagonismo entre materialismo e espiritualismo: “Kant porque seu princípio coloca abaixo sem equiparar-se e sem antagonismo a matéria e o espírito, por serem ambos meras representações; Goethe, porque as duas essências que ele toma como absolutas formam uma só diretamente” (SIMMEL, 1949, p. 274). Ou seja, para Kant, tudo o que nos apresenta que se expressa no dualismo do mundo sensorial é representação; Goethe ultrapassa o mundo sensorial e este dualismo se transforma numa unidade.

Enquanto em Kant o fato de o ser humano ter dois lados – o interior, correspondendo a nossa “*coisa-em-si*”, e o exterior, o único realmente conhecido – reside em consequência em dois mundos inconciliáveis; para Goethe, o traço fundamental da sua concepção de mundo o separa profundamente de Kant, pois ele busca a unidade do princípio subjetivo e do obje-

³⁴ As datas entre colchetes referem-se sempre à edição original da obra. Ela é indicada na primeira vez que a obra é citada. Nas demais, indica-se somente a edição utilizada. As datas referem-se ao ano da publicação no original da língua, enquanto as datas entre parênteses referem-se ao ano da publicação da edição traduzida para a língua portuguesa ou outra que utilizamos.

tivo, da natureza e do espírito, dentro de sua mesma manifestação (SIMMEL, 1949).

Credita Simmel a Kant a proeza do subjetivismo dos tempos modernos, a autonomia do eu e sua irredutibilidade do material, além de ter demonstrado também que “todo fidedigno e objetivo do ser somente é compreensível, pois só a condição de que as coisas não sejam nada mais que nossas representações pode nos representar” (SIMMEL, 1949, p. 266).

Steiner faz coro a Simmel na crítica ao apriorismo antes da observação e sustenta que todo o nosso conhecimento tem como ponto de partida as observações empíricas. Nesse sentido os julgamentos *a priori* de Kant.

não são, no fundo, conhecimentos, mas sim postulados. Em sentido kantiano só podemos dizer: para que uma coisa possa tornar-se objeto de um possível conhecimento, tem de obedecer a essas leis. São, portanto, prescrições que o sujeito faz ao objeto. Ora, o certo seria que, em nossa busca de conhecimentos do que é dado, estes decorressem não da subjetividade, mas sim da objetividade (STEINER, 1985, p. 72).

Para Steiner, reside aí equívoco fundante da teoria kantiana, pois, ao partir de um *a priori*, emerge uma concepção errônea de que todos os objetos que nos vêm dados são representações nossas. Esta interpretação, que Simmel chama de científico-intelectualista da imagem do mundo de Kant, pode ser resumida na seguinte sentença: “o problema não está nas coisas, senão o que sabemos acerca das coisas” (SIMMEL, 1949, p. 267). Já para Steiner, é justamente o contrário, pois é por detrás dos fenômenos sensoriais que aparentemente se revela o interior do ser humano: “[...] surge a ilusão de que os pensamentos das coisas estão no homem, enquanto na realidade eles existem nas coisas. O homem tem necessidade, numa vivência ilusória, de separá-los das coisas; na verdadeira vivência cognitiva, ele os devolve novamente às coisas” (STEINER, 1986, p.12). Portanto, Steiner concebe que para qualquer objeto existir este deve ter sido construído anteriormente na forma de pensamentos: “se podemos formar pensamentos sobre as coisas e assim conhecê-las, é preciso que os pensamentos pré-existam nas coisas. As coisas devem ter sido construídas conforme pensamentos. Somente por isso é que podemos extrair das coisas os pensamentos” (STEINER, 1979 [1909], p. 14).

Conceber o mundo a partir dos objetos e que o mundo foi originado pelo pensamento anteriormente colocado para criar as coisas é a primeira exigência para o exercício da atividade interior, para se chegar à realidade objetiva:

O mundo é construído segundo pensamentos, e só por isso é possível tirá-los dele. Se assim não fosse, não existiria a possibilidade de pensar. Quem se convence do que acabamos de dizer, ultrapassa facilmente o domínio das idéias abstratas. Quem confia plenamente na verdade de que atrás das coisas jazem pensamentos, de que fatos e fenômenos se realizam segundo pensamentos, prontamente se converterá a uma prática de pensamento edificada sobre a realidade objetiva das coisas (STEINER, 1979, p.15).

E este é o ponto de separação crucial da relação sujeito/objeto de Kant e Goethe. Segundo Simmel, a busca da unidade objetiva do ser para Kant só é possível em Deus; por isso, ele invoca um Deus transcendente, uma “*coisa em si*”, enquanto Goethe apoia-se na unidade das coisas, não mais além das coisas, rechaçando um Deus existente de fora (um Deus oposto ao que as religiões cristãs defendem). Para Simmel, pode parecer que existe uma aparente analogia entre as concepções goethianas e kantianas, mas elas são só aparentes, pois “nunca deve-se perder de vista a discrepância fundamental de que Goethe resolve do lado do objeto a equação entre sujeito e objeto, enquanto Kant o faz do lado do sujeito, se bem não do sujeito casual, pessoalmente diferenciado, senão do sujeito supra-individual, suporte do conhecimento objetivo” (SIMMEL, 1949, p. 275).

Steiner reconhece a importância da filosofia de Kant, praticamente nos mesmos termos de Simmel, pois, segundo ele, “seria um sacrilégio diminuir os méritos imperecíveis desse homem em prol do desenvolvimento da ciência na Alemanha” (STEINER, 1985, p. 9). Credita à Kant o mérito de remeter o homem a si mesmo, rejeitando, dessa forma, as pretensas verdades impostas de fora (fazendo coro ao Deus de Goethe), as quais se tornaram lema da filosofia kantiana. No entanto, o reconhecimento de Steiner praticamente fica restrito a estas contribuições do pensamento kantiano e centra a sua crítica na formulação do problema que Kant defende para desenvolver sua teoria do conhecimento.

O editor das obras de Goethe elegeu Kant o *seu* interlocutor privilegiado e centro das suas críticas, por considerar que este exercia no final do século XIX e início do XX uma forte hegemonia nas ciências e que, segundo seu ponto de vista, levou a filosofia da época “a sofrer de uma fé malsã nele e em seus principais seguidores” (STEINER, 1985, p. 9). Também por considerar que foi Kant quem sintetizou, na sua filosofia, a tentativa de solução dos principais problemas para a teoria do conhecimento desde os filósofos antigos até Locke e por isso influenciou, em diferentes escalas,

todos os epistemólogos posteriores (STEINER, 1985). Kant, ao procurar mostrar que “a nossa capacidade cognitiva não pode penetrar no fundamento das coisas situado além do nosso mundo sensorial e racional” (STEINER, 1985, p. 9), definiu assim um limite para o conhecimento, pois para ele a ciência deveria permanecer dentro do que pode ser alcançado pela experiência física, não podendo chegar a conhecer o fundamento primordial suprassensível, a “*cosa em si*”.

Steiner, assentado no método científico de Goethe, não aceita que possa haver limite para o conhecimento e procurou desmontar todo o edifício teórico kantiano (e dos seus seguidores), partindo da crítica da “*cosa em si*”, da relação sujeito/objeto e dos dados *a priori*, e, ao mesmo tempo, propôs uma teoria do conhecimento que se contrapunha à de Kant.

Mas no que consiste esta diferença tão marcante na relação sujeito/objeto entre Kant e Goethe? Segundo Simmel, Goethe busca em Spinoza, principalmente, a expressão filosófica que enfoca a antinomia de Sujeito/Objeto e funda a relação cognitiva entre eles, numa espécie de paralelismo com a natureza³⁵,

porque em nosotros mismos están los elementos de todas las cosas, podemos conocerlas. [...] No es que el ojo forme el sol – como habría que interpretar aquel verso a la manera kantiana –, antes bien ojo y sol son de igual esencia objetiva, hijos equiparados de la naturaleza divina y capaces, por ello, de entenderse entre si. (SIMMEL, 1949, p. 275).

Nesse sentido, parecia à Goethe que a solução dada por Kant ao sujeito, por uma parte, era demasiada e, por outra, pouco demasiada, e que, por uma parte, essa solução “hacia violência em el objeto em vez de entregá-sele fielmente, mientras, por otra, se le escapaba de las manos como algo incomprendible – como “cosa em si” (SIMMEL, 1949, p. 279). Assim, para Goethe, neste caso, “o sujeito não tem outra tarefa senão arrumar o objeto de tal forma que revele o seu cerne. O verdadeiro é parecido com Deus; não aparece imediatamente – temos que adivinhá-lo por meio das suas manifestações” (STEINER, 1984, p. 79).

Goethe manteve intenso diálogo com Johann Gottfried von Herder (1744-1803), aluno de Kant e que mais tarde tornou-se seu opositor, e com Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805), e trocou muitas ideias com Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Friedrich Wilhelm

³⁵ Simmel cita um verso de Goethe para exemplificar: “Si el ojo no fuera solar, cómo podría percibir el sol? Si em nosotros no hubiera la fuerza de Dios cómo podría encantarnos lo divino?” (SIMMEL, 1949, p. 275).

Joseph von Schelling (1775-1854) e Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), não porque se interessava pela filosofia, mas porque queria saber como poderia expressar suas descobertas científicas empregando uma linguagem filosófica (STEINER, 1985). Em 1794 escreveu a Fichte: “Ficar-lhe-ei muito grato se V.S. conseguir reconciliar-me com os filósofos, sem os quais não pude viver e com os quais nunca pude concordar” (GOETHE *apud* STEINER, 1984, p. 73). Mais tarde, em 1817, faz uma análise histórica da influência kantiana sobre suas ideias e, a partir destes estudos, produziu vários ensaios relacionadas com a ciência da natureza e as ideias de Kant. O resultado destes ensaios foi a confirmação para ele de que “todo objeto tem dois lados: aquele, imediato, do seu fenômeno (forma que se manifesta), e o segundo, que abarca sua essência”. Goethe chega por esse caminho “[...] à única visão realmente satisfatória da natureza, ponto de partida para o método genuinamente objetivo. [...] pode afirmar que nada acrescenta aos objetos que já não esteja contido neles” (STEINER, 1984, p. 65-66).

O que Goethe estava procurando em Fichte, de acordo com a leitura de Steiner (1984), inicialmente encontrou em Spinoza e iria mais tarde buscá-lo em Shelling e Hegel: “era uma visão filosófica que estivesse de acordo com sua maneira de pensar. Contudo, nenhuma das tendências filosóficas que conheceu deu-lhe inteira satisfação” (p. 71). Apesar da falta de um ponto de vista científico que aproximasse Goethe dos filósofos, Steiner buscou trazer às obras de Goethe uma visão abrangente da cosmovisão do escritor do Fausto. Esta cosmovisão abrangente de Goethe levou Steiner a situá-lo mais próximo do idealismo alemão. Esse idealismo não era um idealismo “atrás de uma nebulosa e apenas sonhada unidade das coisas, mas sim um idealismo que procura chegar a uma vivência das idéias concretas contidas na realidade, da mesma forma como a pesquisa hiper-exata dos nossos tempos investiga o seu conteúdo factual” (STEINER, 1984, p. 76). É um idealismo distinto do método dialético de Hegel, pois considera ser o de Goethe um empirismo mais elevado: um *idealismo objetivo*.

A este *idealismo objetivo* de Goethe, Steiner aproximou o seu *monismo conceitual* opondo-se ao *dualismo kantiano* justamente por este se fixar na divisão entre o Eu e o mundo, instituindo limites intransponíveis para a capacidade cognitiva. Steiner considera a visão dualista equivocada porque coloca a realidade em dois domínios opostos, com regularidades próprias e distintas, sem mediação, na qual todo o empenho kantiano

é uma luta constante, mas impotente, para conciliar os opostos, que ora denomina de espírito e matéria, ora sujeito e objeto, ora pensamento e fenômeno. De um dualismo desse gênero, provém a distinção, introduzida na ciência por Kant, e que se conservou até hoje, a

saber, o objeto da percepção e a “*coisa em si*”. Segundo ele, a razão pela qual um objeto particular nos é dado como percepção reside unicamente na maneira como funciona a nossa organização mental (STEINER, 1983, p. 33).

Simmel sintetiza a visão monista de Goethe e a dualista de Kant nos seguintes termos:

[...] los objetivos finales de la esencia kantiana sería: trazar los límites; la de Goethe: la unidad. Para Kant todo consistía en deslindar entre sí las competencias de las facultades internas que determinan el conocimiento y el obrar; poner a lo sensible su límite frente al entendimiento, a este el suyo frente a la razón, a ésta el suyo frente a la beatitud, a la individualidad el suyo frente a lo universalmente válido. [...] los movimientos íntimos de Goethe encuentran su última expresión en la unificación de los elementos: ‘separar y sumar’ – confiesa Goethe – ‘no es cosa de mi temperamento’; [...] mientras que Kant encuentra establecida la asociación y estima que su problema más urgente es la división. Para Goethe la unidad es lo claro, la separación lo oscuro; para Kant a la inversa. En Kant el principio del deslindamiento, así en Goethe el de la unidad prosigue desde la contemplación general de la naturaleza hasta llegar a las cosas singulares” (SIMMEL, 1949, p. 281-282).

Mas o monismo que Goethe imaginava, de acordo com Simmel, era monismo não cindido (oposto dos monistas concretos ou materialistas, representados pelo biólogo alemão Ernesto Haeckel), no qual o ser humano deveria estar incluído. Ao mesmo tempo, Goethe procurou distinguir, dentro desta unidade, diferentes graus, o que o levou a imaginar o mundo como um “círculo de círculo”, cada qual com seus próprios princípios explicativos. Dessa forma, a unidade proposta por Goethe não é concebida como uniformidade:

“lo que para Goethe interesa es la unidad, existente a pesar de los límites de las facultades espirituales; para Kant, los límites de esas facultades, existentes a pesar de la unidad de las mismas. Para él esa fijación de límites es correlato inmediato de la unidad” (SIMMEL, 1949, p. 284).

Segundo Steiner, Kant, na *Crítica da Razão Pura*, centrou seu fundamento no sujeito “pelo fato de a Matemática e as Ciências Naturais puras serem ciências apriorísticas, a forma de toda experiência deve ser fundada no sujeito”. Mas critica esta concepção do mundo kantiana, porque ele não demonstra, de maneira alguma, “o apriorismo da Matemática e da Ciência Natural pura, mas apenas determina a área da sua validade, sob a premissa de que suas verdades devem ser obtidas independentemente da experiência” (STEINER, 1985 p. 36).

Para Steiner, só é possível adquirir um conhecimento sobre o que são os objetos, partindo-se da própria natureza do que seja o conhecimento. Nas suas obras, que tratam do método científico de Goethe, procurou mostrar que

a discussão das diversas concepções do mundo se deve ao fato de se pretender adquirir um conhecimento sobre o que são objetos (coisa, eu, consciência, etc.) sem previamente conhecer com exatidão o único que nos permite esclarecer todo o saber restante: a própria natureza do conhecimento (STEINER, 1985, p. 95).

O lugar ocupado pelo sujeito e pelo objeto na teoria do conhecimento destes dois pensadores criou uma cisão sobre como se chega ao conhecimento. Como se sabe, uma delas é hegemônica na nossa sociedade. Mas onde situa-se o ponto de inflexão (para além do sujeito e objeto) entre estas duas cosmovisões? É o que trataremos a seguir, ao abordar os fundamentos epistemológicos em Kant e Goethe, a partir dos trabalhos de Simmel e de Steiner, para compreendermos como estes concebem suas teorias do conhecimento e como estas podem contribuir para pensarmos sobre o ensino de antropologia.

1.3 As teorias do conhecimento antagônicas de Kant e Goethe

A teoria do conhecimento se torna uma parte da vida. E é assim que deve ser vista para ser incluída nas amplidões da vivência anímica goetheana (STEINER, 1985).

Em todos los tiempos constituirá um espectáculo de transcendental simbolismo

ver cómo dos de los más grandes espíritus de todos los tiempos se debaten para unificar de nuevo el mundo que se presenta disgregado (SIMMEL, 1949).

O ponto de partida de Steiner para se aprofundar na obra científica de Goethe surgiu por ocasião do convite que recebeu do professor Kuerschner para a edição das obras do poeta alemão. Foi a partir desta imersão no trabalho científico de Goethe que formulou sua teoria do conhecimento, a qual pode ser pensada como uma teoria goetheana-steineriana nomeada de *Idealismo Objetivo*, pois o autor dá continuidade à obra de Goethe, numa espécie de sistematização do seu pensamento, partindo do ponto em que o poeta-cientista parara. Pode-se considerar que a inflexão com a obra de Kant dá-se nos limites impostos por este para o conhecimento, ou, em outros termos, dá continuidade de onde Kant parou. Goethe e depois Steiner não aceitam que haja qualquer limite ao conhecimento humano. O entendimento de ambos está na concepção de que a nossa capacidade pensante, simplesmente, não “produz” as ideias; ela seria mais uma “captadora” dos pensamentos que existem no cosmos. Confiando e desenvolvendo esta capacidade, erguem o edifício de uma teoria do conhecimento que se contrapõe à teoria de Kant.

Já Simmel, no intuito de encontrar pontos de contato entre Kant e Goethe, trata de ressaltar os poucos que encontra, no afã de conciliá-los, apesar de todo o antagonismo aparente entre eles – de que Simmel às vezes duvida, pois acha que ainda há uma última unidade presente entre eles: “En todos los tiempos constituirá un espectáculo de transcendental simbolismo ver cómo dos de los más grandes espíritus de todos los tiempos se debaten para unificar de nuevo el mundo que se presenta disgregado” (SIMMEL, 1949, p. 284). Simmel, ao enfatizar que tanto Kant como Goethe estão imbuídos da “unificação do mundo dasagregado”, ressalta esta semelhança, uma vez que ambos se contrapuseram às tradicionais teorias do conhecimento que orientavam o pensamento da época, a saber, o sensualismo e o racionalismo: “las impresiones de los sentidos, las únicas em que parece manifestársenos el mundo exterior, eran también para el sensualismo fuente y garantía únicas del conocimiento del mundo”. O racionalismo, ao contrário, “al declarar que todo conocimiento sensible es mera apariencia, busca la verdad excusivamente em el pensar intelectualivo, que procede com necesidad lógica” (SIMMEL, 1949, p. 284).

Estranhamente, no entanto, nada comenta sobre o método, pois, se Kant e Goethe concordavam com a situação em que se encontravam as teorias do conhecimento, diferenciavam totalmente em relação ao método. É isso que procuraremos desenvolver a seguir.

Antes, é preciso compreender também a relação de Simmel com a obra de Goethe. A nossa leitura é a de que o interesse de Simmel não foi motivado em conhecer o método científico de Goethe para desenvolvê-lo (diferentemente de Steiner), pois o seu objetivo parece estar mais no intuito de encontrar aproximações no pensamento de Goethe para compará-lo com a obra de Kant. Mas é preciso reconhecer que Simmel procurou encontrar os pontos de intersecção entre eles e não foi somente um crítico da obra de Goethe, e, mesmo enaltecendo a genialidade do poeta, o diferencia e o mantém separado do cientista. Mas esta separação de Simmel em nada se aproxima de alguns dos detratores de Goethe, que chagavam a dizer que ele teve muito pouco de científico e “que foi tanto o pior filósofo quanto o melhor poeta; por isso seria impossível basear nele uma posição científica (STEINER, 1986, p. 18). Enquanto Simmel vê Goethe com os olhos da filosofia da época, Steiner demonstra que ele foi um cientista e filósofo (não um *filósofo* no sentido habitual da palavra), reconhecido como tal por Hegel, Schiller, Schoppenhauer, Jessen, Haeckel, entre outros, os quais apresentaram e expuseram “uma quantidade esmagadora de provas a favor da concordância de sua diretriz científica com as observações sensatas de Goethe” (STEINER, 1986, p. 17).

1.3.1 O ponto de inflexão entre Kant e Goethe: os limites do conhecimento

Steiner, partindo da cosmovisão goetheana, procura “superar o subjetivismo inerente às teorias cognitivas que emanam de Kant” (STEINER, 1985, p. 15) ao demonstrar que a teoria do conhecimento deste parte de um pressuposto sobre o qual constrói todo o seu edifício teórico e conceitual, e que, por conseguinte, acaba dando uma resposta equivocada sobre o processo de conhecer. Segundo Steiner, tanto para o neokantismo quanto para o positivismo, “a única coisa de que se tem certeza é justamente aquilo que se reveste do mais alto subjetivismo” (STEINER, 1985, p. 27). Também Simmel tem esta mesma opinião: “Visto de um punto de vista científico-metódico, Kant es, naturalmente, el pensador objetivo, imparcial, y Goethe el subjetivo [...] pero filosóficamente, por el resultado concreto, es Kan el subjetivista que instala el mundo em la consciencia humana” (SIMMEL, 1949, p. 275).

A pergunta epistemológica fundamental de Kant é: “Como são possíveis julgamentos sintéticos *a priori*?”. Steiner (1985) considera que, ao formulá-la, Kant tem em mente que só é possível alcançar uma ciência em bases seguras se for possível comprovar a justificação de julgamentos sinté-

ticos “a priori”. Kant, na *Crítica da Razão Pura*, expressa-se nestes termos: “A resolução da referida tarefa inclui ao mesmo tempo a possibilidade do uso da razão pura para fundamentar e desenvolver todas as ciências que implicam num conhecimento *a priori* dos objetos [...]. Da resolução dessa tarefa depende a permanência ou a extinção, da metafísica” (KANT, 1999, p. 61).

De acordo com Steiner, esta premissa não é de modo algum isenta de suposições prévias, já que tais “julgamentos sintéticos” de Kant acrescentariam ao conceito do sujeito algo totalmente exterior a este, “embora lhe esteja relacionado enquanto o predicado se refira, nos julgamentos analíticos, apenas a algo que esteja contido (oculto) no sujeito”, o qual exige que sejam os “julgamentos obtidos *a priori*, isto é, independentemente de toda experiência” (STEINER, 1985, p. 33).

Para Steiner, é impossível se chegar a estabelecer independentemente qualquer julgamento fora da experiência, pois, “seja qual for o objeto do nosso conhecimento, deve chegar-nos como vivência imediata e individual, isto é, passar a ser uma experiência” (STEINER, 1985, p. 34.) Para tanto, apoia-se em vários outros filósofos, como O. Liebmann, Holder, Windelband, Überweg, Edmund von Hartmann e Kuno Fischer, para indicar que estes concordam com seus questionamentos.

Steiner estava convicto de que as premissas kantianas de formular o problema foram tomadas da filosofia dogmática sem questioná-las, cujos pressupostos estabelecem a premissa de suas considerações: “a validade apriorística das matemáticas puras e da doutrina da natureza”. Relaciona duas delas, para melhor expor suas questões:

primeiro, a necessidade de termos, além da experiência, mais um caminho para conseguir conhecimentos; segundo, o fato de todo saber obtido através da experiência ter apenas uma validade relativa. Kant nem tem consciência de que essas sentenças carecem de uma verificação e poderiam ser postas em dúvida. Aceita-as simplesmente da filosofia dogmática como pré-julgamentos e constrói sobre elas suas investigações críticas. A filosofia dogmática pressupõe serem válidas de antemão, e aplica-as para chegar a um conhecimento que lhes corresponda; Kant as pressupõe como válidas limitando-se a perguntar sob quais condições podem elas ser válidas” (STEINER, 1985, p. 38).

Argumenta Steiner que, antes de Kant tomar como válidos de antemão os pré-julgamentos, é preciso saber o que é conhecer, para se chegar

a uma teoria do conhecimento baseada na experiência. Mas, afinal, o que é “experiência” e qual a relação que ela tem com o pensar?

A resposta à pergunta “Como é possível a cognição?” tem sido a questão central de toda a filosofia moderna baseada em Kant. Steiner reformula esta pergunta, procurando aplicá-la ao pensamento de Goethe: “Como Goethe imaginava a possibilidade de um conhecimento?” Isso porque, para ambos, não é possível tratar a possibilidade do conhecimento enquanto não for esclarecido em que consiste o conhecer. Portanto, para Steiner, a primeira pergunta de uma teoria do conhecimento deveria ser “O que é o conhecimento?” Daí todo seu empenho para demonstrar o que Goethe entendia por cognição. Para alcançar esse intento, apresenta essa concepção desdobrada em dois campos: a experiência e o pensar.

1.3.1.1 A experiência

Segundo Steiner (1986), no âmbito da experiência dois domínios se justapõem: o nosso pensar e os objetos com os quais ele se ocupa. Designa os objetos como sendo o conteúdo da experiência no campo da observação. Mas, segundo ele, para que seja possível compreendê-los, é preciso fazer uma delimitação rigorosa entre o pensar e a experiência, para depois poder obter uma resposta à pergunta “O que é conhecimento?”.

Diferencia, primeiramente, o mundo que nós vemos e vivenciamos externamente com a percepção interna que temos sobre o mesmo. Assim, ao observarmos o mundo ao nosso redor, o mundo exterior, ele se apresenta “como uma variedade de formas, cores e impressões de calor e luz que, repentinamente, estão perante nós como emanadas de uma fonte primordial desconhecida” (STEINER, 1986, p. 23). O mundo exterior se mostra pronto diante dos nossos sentidos, sem que envolva qualquer participação nossa para que ele surja, o qual o percebemos com toda a variedade através dos nossos sentidos, configurando assim a nossa concepção sensorial e espiritual da realidade. Esta primeira atividade, ao ser retida, o imediatamente dado torna-se *experiência pura*. Portanto, a *experiência pura* “é a forma em que a realidade nos aparece quando nos defrontamos com ela com completa renúncia a nós mesmos” (STEINER, 1986, p. 22). Também Goethe expressa-se dessa maneira no seu ensaio *die natur* [a natureza]: “estamos rodeados e envoltos por ela [pela natureza]. Sem pedir nem avisar, ela nos acolhe na roda de sua dança” (GOETHE, 1997, p. 22).

Steiner salienta que, no caso dos objetos dos sentidos exteriores, parece não existir qualquer dúvida quanto a isso, cuja evidência ninguém negará. No entanto, ao mesmo tempo que observamos os fenômenos captados pelos sentidos sensoriais, temos uma vivência rica interiormente, mas ela não se apresenta com tanta clareza. Isso porque comumente se concebem os nossos estados interiores de maneira diferente da forma que se apresenta o mundo exterior. Steiner pondera que isso é um equívoco, pois “o nosso próprio pensar também nos surge, a princípio, como objeto da experiência. Já ao nos aproximarmos do nosso pensar a fim de pesquisá-lo, nós o contrapomos à nossa pessoa, enfrentando sua primeira configuração como se proviesse do desconhecido”. Por exemplo, ao nos depararmos com um animal qualquer, em determinada região, “indagamos sobre a influência dessa região sobre a vida animal; ao vermos uma pedra rolar, procuramos outros acontecimentos com os quais este se relaciona. Contudo, o que ocorre dessa maneira não é mais *experiência pura*, tendo já uma dupla origem: experiência e pensar”. Isso porque o pensar dentro da nossa consciência é observação e, como tal, ele precisa primeiramente se dirigir ao exterior, para também tornar-se experiência. Assim, o pensar é também um fato da experiência, como se fosse um desses fatos, e “nós nos defrontamos com a mera experiência pura e procuramos, dentro dela própria, o elemento que derrama luz sobre si e sobre a restante realidade” (STEINER, 1986, p. 23).

Para que determinado objeto esteja ainda sob a percepção da *experiência pura*, ele não pode ter sido elaborado pelo pensar, cuja coexistência no tempo e no espaço não mantém nenhum tipo de relação entre si, não passando de um agregado de detalhes desconexos, os quais são indiferentes e, ao mesmo tempo, equivalentes. Ou seja, não existe qualquer hierarquia entre os objetos da percepção (os quais Steiner considera com o mesmo significado da experiência) que percebemos em seu contexto.

O que o autor pretende demonstrar é que a *experiência pura* já percebe os infinitos e diferentes detalhes antes mesmo do pensar atuar. Isso, de certa forma, é óbvio, pois, como exemplifica, podemos distinguir perfeitamente uma tábua vermelha de uma azul, sem que para isso haja intervenção do pensar (que ocorre através da distinção visual). Mas ele não está se referindo a este aspecto, e sim à completa falta de relação entre esses objetos, percebidos pelos sentidos. Isso não significa comparar o mundo das percepções (com uma infinidade multiforme) com a uniformidade entre duas tábuas que apenas variam nas suas cores. Chama especial atenção à falta de uma unidade coesa entre os objetos que são percebidos, antes do pensar atuar, o qual se torna coeso com a sua intervenção.

Steiner utiliza uma citação de Johannes Volkelt (1848-1930)³⁶, do seu livro *A Teoria do Conhecimento de Kant* de 1879, para reforçar os seus argumentos e justificativas da sua concepção de *experiência pura*. A intenção do autor foi indicar que os seguidores de Kant também partem da descrição da experiência, demonstrando que as imagens que são captadas pela nossa consciência, num período de tempo, se apresentam de maneira completamente desconexas. A descrição de qualquer relato cotidiano, segundo ele, que se passa em determinada situação e num curto período de tempo, pode ser aplicada também a um fenômeno da natureza ou mesmo a um ensaio científico de laboratório. Isso porque, em qualquer destes casos, a descrição nada mais é que um relato de imagens desconexas que se apresentam na nossa consciência sem que tenha sido estabelecida qualquer conexão com o pensar.

Além disso, ressalta o autor, tanto as coisas do mundo exterior como também os processos do mundo interior são, nesta fase de ausência do pensar, desconexos, da mesma forma que a nossa personalidade é um detalhe isolado diante do mundo que nos envolve. Intenta, assim, elaborar, com este detalhamento do mundo da percepção (as variadas formas de cores, de sons e diferenciações de calor, por exemplo), uma crítica à ideia kantiana que considera tudo isso um mundo subjetivo de representações mentais, dentro da nossa consciência individual, que somente dura enquanto tais sentidos estiverem abertos às influências de um mundo desconhecido:

³⁶ Diz Volkelt:

“agora, por exemplo, minha consciência tem por conteúdo a representação mental de ter hoje trabalhado com afinco; imediatamente se conecta a esse conteúdo representativo o fato de poder ir passear com a consciência tranqüila; porém subitamente se introduz a imagem perceptiva da porta se abrindo e do carteiro entrando; a imagem do carteiro ora aparece estendendo a mão, ora abrindo a boca. [...] várias impressões auditivas, entre elas a de que lá fora começa a chover. A imagem do carteiro desaparece de minha consciência e as representações mentais que então aparecem têm o seguinte conteúdo, nesta seqüência: pegar a tesoura, abrir a carta, repreensão da caligrafia ilegível, imagens visuais de múltiplas letras, múltiplas imagens fantasiosas e pensamentos que se associam; mal esta seqüência termina, surge a representação mental de ter trabalhado com afinco e a percepção, acompanhada de aborrecimento, da chuva que continua; mas ambas desaparecem de minha consciência, surgindo uma representação mental com o conteúdo de que uma dificuldade, julgada resolvida durante o trabalho de hoje, não se resolveu; ao mesmo tempo aparecem as seguintes representações mentais: liberdade de vontade, necessidade empírica, responsabilidade, valor da virtude, acaso absoluto, incompreensibilidade, etc., combinando-se entre si da maneira mais diversificada e complicada; e prossegue de modo similar” (VOLKELT, 1879 p. 165 ss *apud* STEINER, 1986, p. 26).

Steiner ressalta, no entanto, que os objetivos e intenção que Volkelt emprega à referida descrição são para sustentar uma opinião totalmente diferente da sua.

Todos os epistemólogos posteriores a Kant têm sido influenciados, em escala maior ou menor, pela sua colocação incorreta do problema. Como resultado de seu apriorismo, em Kant, emerge a concepção de que todos os objetos que nos vêm dados são representações nossas. Desde então, tem-se tornado princípio e ponto de partida de quase todos os sistemas gnosiológicos. Segundo eles, a única coisa que nos constaria, desde o início e de forma imediata, como segura, seria exclusivamente a proposição de possuímos conhecimento das nossas representações; isso passou a ser uma convicção quase que generalizada dos filósofos (STEINER, 1986, p. 28).

A discordância de Steiner com Volkelt (e, portanto, com o pensamento de Kant) está no fato de ele considerar que as imagens desconexas da percepção são representações mentais, pois considera que, ao se conceber liminarmente a experiência imediata como representação, é conceber de antemão que essas imagens, as quais estão fora do observador, sejam representação. No entanto, considerar que os fenômenos observados são uma diversidade de dados nada nos autoriza a saber que os mesmos sejam representações; portanto, “se as nossas percepções são representações, todo o nosso conhecimento é conhecimento de representações, e a pergunta que surge é a seguinte: como pode haver congruência entre a representação e o objeto que representamos?” (STEINER, 1984, p. 87). A aceitação desta premissa acabou se consolidando desde Kant, segundo Steiner, num axioma que se estabelece de antemão, e é a partir dela que se têm fundamentado as diversas teorias do conhecimento.

Steiner quer dizer com isso que Kant, ao afirmar “que nosso mundo de fenômenos é de natureza subjetiva, já consiste numa *determinação* intelectual do mesmo, não tendo, portanto, absolutamente nada a ver com seu primeiro aparecimento, já pressupõe a aplicação do pensar à experiência”. Para tanto, é necessário que se estabeleça algum tipo de relação entre tais fatores de cognição, pois é “totalmente inconcebível que a forma de realidade imediatamente próxima a nós (a experiência) contém o que nos pudesse autorizar, de alguma maneira, a designá-la como mera representação mental” (STEINER, 1985, p. 27-28).

Uma objeção válida, ponderada por Steiner, é que o ser humano não demarca tal fronteira entre o entregar-se ao imediatamente dado (a *experiência pura*) e qualquer reflexão sobre o que está em observação e a atuação do pensar. No entanto, afirma que “[...] a imagem do mundo com a qual nos defrontamos, no começo da reflexão filosófica, já acarreta predicados que só o conhecimento nos proporciona”. Portanto, estes não podem

ser aceitos sem crítica: “A fronteira entre o que é dado e o que é conhecido nunca coincidirá com qualquer instante do desenvolvimento humano; terá de ser traçado *artificialmente*” (STEINER, 1985, p. 55). O autor sustenta que isso pode ser realizado em qualquer fase do desenvolvimento da observação, desde que se saiba separar o que é determinado pelo pensar, antes de conhecer, e o que resulta do próprio conhecer.

1.3.1.2 *O pensar*

O pensar é o elemento, segundo Steiner, que faz a conexão entre o caos desconexo da experiência para além deste caos. É diferente do mundo da experiência imediatamente dada (*experiência pura*), com a qual não é possível estabelecer qualquer conexão, se apenas nos detivermos na sucessão de fatos que os sentidos proporcionam. O pensar é de outra ordem. Por exemplo, detalha o autor, ao apreender o pensamento da “este me conduz, por seu próprio conteúdo, ao efeito. Basta eu reter os pensamentos na forma em que aparecem na experiência imediata para que eles já se manifestem como determinações em conformidade com regras” (STEINER, 1985, p. 32), pois no pensar, diferentemente das demais formas de experiência, esta correlação já está dada e tudo nele se resolve “sem resíduos”.

Steiner considera que esta sua forma de compreender o pensar soluciona uma das principais dificuldades, qual seja, a de considerar o pensar como análogo à experiência restante e que, portanto, não se pode buscá-la fora, pois ela existe no próprio interior:

Nisso está dada a solução de uma dificuldade que raramente será solucionada de outra maneira. Deter-se na experiência é uma justificada exigência científica. Não menos justificada é a procura da regularidade interior da experiência. Portanto, em determinado lugar da experiência esse próprio interior deve apresentar-se como tal. A experiência será, assim, aprofundada com a ajuda de si mesma. Nossa teoria do conhecimento enaltece a exigência da experiência da forma mais elevada, rejeitando qualquer tentativa de introduzir nela algo de fora (STEINER, 1984, p. 32).

Nesse sentido, encontra o autor na própria experiência a determinação do pensar, mas considera que este princípio é em geral mal compreendido no seu significado: “exige-se que os objetos da realidade se mantenham na primeira forma que aparecem para torná-los objetos da ciência”. Para ele, isso é um princípio metódico e nada diz do conteúdo que é revelado pela experiência, pois não cabe a este princípio julgar se o conteúdo é sensorial ou ideal. Assim, se estabelece uma premissa, com a exigência de que “os objetos, ao serem experimentados, já tenham uma forma que satisfaça ao empenho científico” (STEINER, 1985, p. 33).

Isso é totalmente oposto à direção científica de Goethe, pois é “não goetheano” partir de uma afirmação que não tenha suas bases na observação: “nós só atuamos no sentido de Goethe quando nos aprofundamos na própria natureza do pensar, para depois ver qual relação resulta quando esse pensar, conhecido segundo *sua* natureza, é colocado em relação com a experiência” (STEINER, 1985, p. 39).

Com a inabalada confiança no princípio da experiência, Steiner encontra suporte na cosmovisão goetheana e constrói a sua ciência do conhecimento centrada neste princípio para construir as bases desta científicidade.

Em síntese, por estarmos dentro do conteúdo do pensamento, isso nos qualifica para conhecer sua natureza mais própria, e ele pode (e deve) servir de ponto de partida para a observação do mundo. Uma vez que “só no pensar experimentamos uma verdadeira regularidade, uma determinação ideativa, a regularidade do resto do mundo, que não experimentamos nele próprio, também já deve estar encerrada no pensar. Em outras palavras: a manifestação aos sentidos e o pensar se defrontam na experiência” (STEINER, 1985, p. 33).

Steiner, dessa maneira, dá um outro significado ao mundo dos pensamentos, o qual considera como sendo uma entidade totalmente fundada em si mesma, de forma coesa, perfeita e completa em si. E é nesse sentido que se torna essencial para ele (em análogo ao sistema científico de Hegel) a defesa, no mundo dos pensamentos, do lado objetivo do seu conteúdo e não do lado subjetivo da sua manifestação. Assim, o fato de o pensar exercer apenas uma atividade formal na formação da nossa imagem científica do mundo resulta no seguinte: “o conteúdo de um conhecimento qualquer não pode existir *a priori*, antes da observação (que é a percepção impregnada pelo pensar), mas deve resultar inteiramente desta última (STEINER, 1985, p. 72).

A experiência e o pensar são os dois mundos em que o ser humano se depara diante da realidade, o que o impele a estabelecer conexões. Enquanto no mundo da experiência ela é incompleta, contendo apenas a meta-

de da realidade, no pensar, de cuja perfeição em si aflui a realidade exterior, é onde se possibilita nascer uma visão satisfatória do mundo.

A importância dada ao pensar ocorre porque ele é concebido como “uma totalidade em si”. Em outras palavras, “para explicar algo qualquer, ele não pode recorrer a coisas que não encontre em si mesmo. Tudo se resolve em última instância no pensar, tudo encontra seu lugar dentro dele” (STEINER, 1986, p. 53).

Steiner aceita em parte a diferença que Kant faz entre razão e intelecto. Enquanto razão é designada por este como a capacidade de perceber ideias e o intelecto se limita a olhar o mundo em sua separação; aquele faz uma distinção entre “conceito” e “ideia”.

conceito é o pensamento isolado, tal qual é fixado pelo intelecto. Se eu levo vários desses pensamentos isolados a um fluxo vivo, de modo que eles se entrelacem, se liguem, surgem figuras pensamentais que existem somente para a razão e que o intelecto não pode alcançar. Para a razão, as criações do intelecto cessam de ter suas existências separadas e continuam a viver apenas como parte de uma totalidade. É a essas formações criadas pela razão que cabe chamar de *idéias* (STEINER, 1985, p. 94, grifo meu).

Na ideia está, portanto, o princípio das coisas, da qual tudo deve ser deduzido: “o que os filósofos chamam de Absoluto, de Ser Eterno, de Fundamento do universo – e as religiões, de Deus – nós o chamamos, com base em nossas reflexões gnosiológicas, de *idéia*” (STEINER, 1984, p. 95). A “ideia”, nesta perspectiva, assume o caráter de unidade, uma vez que em “todos os lugares do mundo a *idéia* é, portanto, uma só em todas as consciências”. Por exemplo, o conceito que temos do que seja uma “janela” não é percebido, pois “janela” é um conceito e estes não podem ser percebidos de maneira visual ou fisicamente, pois não são objetos físicos. Chega-se ao conceito “janela” somente através do pensamento. Portanto, o pensamento, para Steiner, é um “órgão de percepção de conceitos não-físicos”.

A objeção poderia ser colocada no fato de o conteúdo das ideias serem muitas e, assim, existiriam várias consciências sobre determinado conteúdo. A resposta a esta questão Steiner busca no fato de que “em todos os lugares do mundo a *idéia* é uma só, em todas as consciências [...], nós não as produzimos – procuramos apenas captá-la. O pensar não produz, mas percebe-a [...] assim como vários olhos vêem o mesmo objeto, várias consciências pensam o mesmo conteúdo mental” (STEINER, 1985, p. 96). A confusão surge do fato de nos aproximarmos por vários lados e observá-la

de muitos ângulos, mas essa diversidade não diz respeito ao objeto observado. Pode-se fazer analogia da diversidade de opiniões, sobre o mesmo objeto observado, com uma determinada paisagem observada por duas pessoas postadas em lugares diferentes: a paisagem continua sendo a mesma, mas ela se mostra para cada observador de um determinado lado.

Portanto, esta cosmovisão se contrapõe à ideia comumente aceita de que a nossa consciência é a faculdade de produzir e guardar pensamentos. Ela estaria relacionada a uma capacidade de perceber os pensamentos (ideias): “tudo o que percebemos e sobre o qual podemos falar são apenas manifestações da idéia; o que exprimimos são conceitos, e, assim sendo, a própria idéia é um conceito” (GOETHE *apud* STEINER, 1986, p. 52).

É isso que Goethe procurou expressar quando disse que “a idéia é eterna e única” (GOETHE *apud* STEINER, 1986, p. 52) e a desvendou através das suas investigações, as quais Steiner, seguindo este método, sistematizou ao considerar que o mundo das ideias é um mundo determinado por si mesmo. Nesse sentido, não existiriam tantas ideias sobre determinada realidade quantos fossem os indivíduos as perceberem (uma variedade infinita), mas, pelo contrário, existiria somente uma ideia que todos pudessem acioná-la através deste órgão espiritual que proporcionaria a sua manifestação: “a mente percebe, portanto, o cabedal de pensamentos do mundo, tal qual um órgão de percepção. Só existe *um* conteúdo pensamental do mundo” (STEINER, 1986, p. 52)

Na hipótese de que o mundo fosse habitado somente por entes sensórios, Steiner afirma que o seu conteúdo ideal não poderia aparecer. Para que este conteúdo ideal não permaneça oculto, deverá surgir entre eles um ser dotado de órgãos que possibilite, ao mesmo tempo, perceber a manifestação sensorial e ter também capacidade de perceber a existência de leis.

No entanto, para isso é preciso abandonar certas premissas, e a principal delas é de que “existem tantos mundos pensamentais quanto indivíduos humanos”. Steiner considera que esta opinião é um “preconceito arcaico”; além disso, é uma concepção fechada que não permite ao menos pensar na possibilidade de que outra forma seja possível, tanto quanto essa, isto é, de que pode existir “apenas *um único* conteúdo pensamental, e o nosso pensar individual nada mais é do que uma familiarização do nosso ser, da nossa personalidade individual, com o *centro pensamental do mundo*” (STEINER, 1985, p. 37).

Enfim, esta é a base da filosofia *monista conceitual ou do idealismo objetivo* (que se distingue do idealismo absoluto e metafísico de Hegel – que separa a realidade do ser dado e do conceito) proposta por Steiner, baseado em Goethe, contrapondo-se ao idealismo transcendental ou crítico de Kant.

O que Steiner procura defender, em última instância, é que existe também a objetividade do pensar, que ele não é um “recipiente vazio”, mas pleno de conteúdo. Nesse sentido, Steiner faz uma separação da relação que o pensar estabelece com o mundo da experiência (o qual também aí assume um papel central) e com a natureza interna do pensar, demonstrando que os pensamentos se interrelacionam, são dependentes um do outro. Para tanto, deve-se romper com o pressuposto de que “o conceito (pensamento) fosse a imagem *dentro* da nossa consciência, pela qual obteríamos explicação sobre um objeto situado *fora* deste [...]”. Os conceitos retratariam as coisas, transmitindo-nos uma fotografia fiel das mesmas” (STEINER, 1985, p. 39).

Portanto, o pensamento, para o autor, não pode ser o ponto de partida e sim deve-se examiná-lo para saber se ele mantém relação com algum outro. Defende com isso que se deve “percorrer o reino dos pensamentos dentro de seu próprio âmbito, para ver o que aqui resulta” (STEINER, 1986, p. 39). De acordo com esta opinião, todos os raciocínios gnosiológicos que se apoiam em Kant e nos filósofos modernos que estão ligados a ele deixaram de lado este aspecto fundamental do pensar: “negam que o homem, de forma absoluta, possua essa faculdade, pois o pensar, segundo eles, referir-se-ia apenas a objetos e não produziria nada desde si mesmo (STEINER, 1985, p. 63).

Assim se contrapõe o autor à concepção corrente de que “nossa mente não deve ser considerada como um recipiente do mundo das idéias, contendo em si os pensamentos, mas como um órgão que os percebe” (STEINER, 1986, p. 51). Esta concepção é uma resposta aos defensores do materialismo científico de meados do século XIX, como Karl Vogt, que afirmava que “os pensamentos relacionam-se com o cérebro, assim como a bÍlis com o fÍgado” (VOGT *apud* STEINER, 1985).

Nisso reside, a meu ver, todo o ponto de inflexão entre a concepção de Goethe-Steiner com relação à de Kant e seus seguidores. Se aceitarmos a ideia de que a mente é um órgão de captação, como o olho e o ouvido, então o pensamento está para o cérebro assim como a luz está para o olho e o som para o ouvido. Nessa concepção, a função do cérebro é de refletir o pensamento não físico, permitindo que dele obtenhamos conhecimento. No entanto, segundo o autor, se ninguém duvida de que a cor não é algo que está permanente impressa no olho, já com a mente, é esta opinião dominante, no sentido de que

cada coisa formaria na consciência um pensamento, que permaneceria nela para ser retirado conforme a necessidade. Sobre isto se fundou uma teoria própria, como se os pensamentos dos quais não somos conscientes no momento estivessem guardados em nossa

mente, só que latentes sob o limiar da consciência” (STEINER, 1986, p. 51).

E complementa, afirmando que o ser humano tem como acessar estes pensamentos através do desenvolvimento de um órgão da percepção. Não é um órgão físico como o olho ou ouvido, mas, “diante das idéias, o pensar tem o mesmo significado que o olho perante a luz, o ouvido perante o som. É um órgão da percepção” (STEINER, 1986, p. 51). No entanto, este órgão de percepção não tem um desenvolvimento autônomo (semelhante ao olho ou ao ouvido), necessitando, para tanto, que o mesmo seja desenvolvido³⁷ para poder alcançar uma “observação ampliada”. Esta se dá através de exercícios internos que possibilitem a “reconstrução dos órgãos supersensíveis”, proporcionando alcançar outros planos mentais e espirituais (noosfera), além do campo físico (sensível) e, portanto, “a realidade, nessa visão, não se restringe aos fenômenos físicos; ela engloba, além disso, entidades e processos mentais e psíquicos que são de seu modo tão reais como plantas e pedras” (GRUEL, 2009, p. 2). Steiner procura demonstrar onde os argumentos de Kant se sustentam em dados fora do pensar e, portanto, na sua concepção, leva-o à formulação equivocada da sua pergunta epistemológica.

A experiência, assim concebida, entra em consideração em duplo sentido. Primeiramente, em contato com a realidade total, fora do pensar, em que a forma de manifestação deve-se dar na forma de experiência. Segundo, na medida em que é pertinente à natureza do nosso espírito – cuja base consiste na *observação* (portanto, numa atividade dirigida para fora) – o fato de os objetos a serem observados penetrarem em seu campo visual, isto é, novamente lhe serem dados sob forma de experiência. A pergunta que surge é “Como o nosso pensar nos parece, considerado *por si?*” A primeira impressão, argumenta Steiner, quando se adentra a variedades de pensamentos observa-se que os mesmos estão interrelacionados organicamente de várias formas, inclusive um modificando o outro e, ao se penetrar neles, nota-se que esta variedade forma novamente uma unidade harmônica, pois, “tão logo nosso espírito efetua a representação mental de dois pensamentos *correspondentes*, nota de imediato que eles confluem efetivamente

³⁷ Steiner, em 1909, proferiu em Karlsruhe a conferência “A Educação Prática do Pensamento”, na qual estabelece alguns exercícios muito práticos e à primeira vista simples, objetivando “fortificar o pensamento” para se alcançar o suprassensível. São exercícios meditativos que intentam acessar o mundo suprassensível, sem o uso de substâncias externas, mas como próprio pensar, através da objetividade do pensamento. Portanto, o acesso se dá lenta e gradualmente, pois “nem todos se podem tornar de um momento para outro clarividentes, mas o saber dos clarividentes é verdadeiro alimento saído e robusto para todas as almas. Todos podem aplicá-lo na vida” (STEINER, 1979, p. 10).

num só” (STEINER, 1986, p. 40). Exemplifica com o conteúdo pensamental “organismo”, em que, ao se examinar o mundo das representações mentais sobre este conteúdo, deparamo-nos com um segundo: “desenvolvimento regular, crescimento”. Ao colocá-los em relação, através do nosso pensar, observa-se que são copertinentes, representando dois lados de um mesmo conteúdo. Sugere que, se formos observar, notaremos que é isso que ocorre com todo o nosso sistema de pensamentos, isto é, “que todos os pensamentos isolados são parte de uma grande totalidade denominada de ‘nosso mundo conceitual’”. O nosso impulso, ao nos depararmos com um pensamento isolado na nossa consciência, é não sossegar até que ele entre em contato com o restante do nosso mundo espiritual de pensamentos. Isso lhe dá a convicção de que “o mundo dos pensamentos é unitário. Por isso, cada separação dessas é uma inaturalidade, uma inverdade” (STEINER, 1986, p. 40).

Steiner reconhece que Kant, ao postular a “unidade sintética da percepção”, tinha uma vaga ideia dessa atividade do pensar, mas, segundo ele, faltou a Kant a consciência da autêntica tarefa do pensar, à qual credita a sua crença dos conhecimentos *a priori* da ciência pura, e com isso “não levou em conta que a atividade sintética do pensar apenas prepara a obtenção das verdadeiras leis da natureza” (STEINER, 1986, p. 70). Procurou, assim, demonstrar a incoerência do pensamento kantiano que apregoa ser uma ciência objetiva: “devemos permanecer rigorosamente dentro do que nos é dado na consciência; nós não podemos ultrapassar isto [...] sem chegar ao ilusório, mas ao mesmo tempo, não se compreende que a essência das coisas pode ser encontrada dentro da nossa consciência na percepção de idéias” (STEINER, 1986, p. 52). Por isso, Goethe e Steiner não aceitam que se fale de um limite do nosso conhecimento, pois

essa opinião nada mais é senão um pensar que compreende erroneamente a si mesmo. Um limite do conhecimento só seria possível se a experiência exterior nos impusesse por si mesma a investigação de sua essência, se ela própria determinasse as perguntas a serem formuladas a seu respeito. Porém não é este o caso. Para o *pensar* é que surge a necessidade de confrontar a experiência, percebida por ele, com a essência da mesma [...]. O pensar só pode ter a bem determinada tendência a ver, também no resto do mundo, suas próprias leis e não algo qualquer do qual ele próprio não tenha a mínima noção (STEINER, 1986, p. 54).

O argumento de Kant para aceitar o limite do conhecimento estava no fato de ele considerar ser o pensamento mecânico, impossibilitando assim acessá-lo para além do sensorial (físico). Para Steiner, era esse o equívoco de Kant e de todos os seus herdeiros modernos, pois o pensamento é um processo quase sempre não físico, situando-se no campo do suprasensível.

Steiner apoia-se em Goethe para fundamentar sua teoria do conhecimento na experiência e no pensar e, portanto, não procura transcender a isso. No pensar, segundo Steiner, “não nos são dadas afirmações sobre nenhum fundamento transcendental do mundo – este foi que afluiu substancialmente para o pensar [...] também a experiência deve ser, dentro do pensar, conhecida não só pelo lado de sua manifestação, mas também como algo efetivo” (STEINER, 1986, p. 50-51). Mantém-se, assim, fiel à concepção de que estão no interior do ser humano as respostas aos principais enigmas do mundo, mas para isso elas precisam ser colocadas em relação com o homem (STEINER, 1986).

Steiner também reconhece em Kant que a “idéia reconduz uma pluralidade de conceitos do intelecto a uma unidade”. A discordância com Kant dá-se porque este “qualificou as criações manifestas pela razão como simples miragens, como ilusões que o espírito humano concebe sem cessar, pois anseia eternamente por uma unidade da experiência, que nunca lhe é dada”. Avalia que Kant foi até certo ponto e que, ao se verificar, porém, a maneira como as ideias surgem, essa opinião logo se mostra errônea: “é certo que a razão subjetiva necessita de unidade, mas essa necessidade é um vago *anseio* de unidade, sem qualquer conteúdo. Ao se defrontar com algo absolutamente destituído de qualquer natureza unitária, ela não é capaz de produzir por si essa unidade” (STEINER, 1986, p. 48-49).

Para Goethe, um julgamento isolado ainda não poderia se constituir em conhecimento, o qual, na concepção de Kant, já se considera que o seja. Esta cosmovisão mais ampla do que seja cognição para Goethe exige a compreensão da relação entre a experiência e o pensar. Mas, para Goethe, a “experiência” não pode advir do uso imediato de qualquer experimento para, como as ciências na sua época, provar uma hipótese onde “[...] muitas vezes o juízo é conseguido por tapeação, se é que não permanece completamente duvidoso” (GOETHE, 2009[1798], p. 16). Alerta para o perigo comum em toda a pesquisa de se fazer experimentos isolados e a partir deles fazer os julgamentos: “aqueles que pretendem relacionar um fato isolado de forma imediata através de sua força de pensar e julgar estão sujeitos com maior probabilidade ao equívoco” (p. 16). Para não correr este risco, indica a multiplicação e variação de qualquer experimento, para explicar determinado fenômeno e, quando considerar que estes estejam conca-

tenados, aí sim é possível fazer julgamentos. Compara esse seu método com os de que se valiam as ciências na sua época: “no caso do outro método, onde tentamos demonstrar algo que afirmamos através de experimentos isolados usados como argumentos” (p. 19). Para fazer frente a este método, propõe outro, segundo a classificação que operou para as ciências naturais e destas para as ciências humanas.

1.3.2 O emprego do método goetheano na ciência da natureza e nas ciências humanas

Goethe, quando iniciou seus estudos sobre a natureza, segundo Steiner (1986), encontrou a ciência tomada pelo particularismo, numa busca frenética inaugurada por Linéu de encontrar espécies das espécies, nas quais qualquer diferença mínima entre elas já seria suficiente para designar uma outra. Goethe, partindo do geral, fez uma primeira divisão para estudar a natureza: a natureza inorgânica e a orgânica. Esta separação não intentava somente facilitar a compreensão da natureza, mas também se justificava porque cada uma delas exige um método específico, mesmo que o princípio fosse o mesmo. Steiner, levando adiante o método de Goethe, tratou de aprofundá-lo para as ciências humanas, também com um método específico (STEINER, 1985). Foge aos objetivos desta tese fazer uma exposição do método pensado pelos autores para as ciências, incluindo nestas as humanas. Apenas faremos uma breve exposição do que cada uma destas se propõe.

Para as ciências da *natureza inorgânica* Goethe descreveu o método nas cartas trocadas entre ele e Schiller no ano de 1798, o qual denomina de *empirismo racional*. Steiner (1986) demonstra que o mesmo “exige para cada *lei natural* uma forma determinada”. A favor deste método está o fato de esta forma surgir mais claramente no *fenômeno primordial*: “aquilo que em matemática, física e mecânica não constitui mera descrição deve ser, então, *fenômeno primordial*. [...] É na percepção dos *fenômenos primordiais* que todo progresso da ciência inorgânica se fundamenta” (STEINER, 1986, p. 61).

O experimento deve garantir que nada mais influencie um processo determinado além daquilo que se está procurando, a partir de certas condições, cuja natureza já nos é conhecida: “aí temos o fenômeno objetivo como fundamento da criação subjetiva. Temos algo objetivo, que ao mesmo

tempo é completamente subjetivo. [...] *O experimento é, portanto, o verdadeiro mediador entre sujeito e objeto na ciência natural inorgânica* (GOETHE, 2009, p. 19).

Goethe também discordava de Kant com relação ao método para as ciências da vida, pois este procurou dar um fundamento filosófico à opinião dominante no final do século XVIII, a qual concebia que o nosso intelecto só pode ir do particular para o geral, e, assim, do particular, dos detalhes, ele abstrairia suas leis gerais. Kant denomina essa maneira de pensar “como discursiva”, considerando-a a única acessível ao ser humano. Portanto, em sua opinião, “só existe, das coisas, uma ciência em que o particular é totalmente desprovido de conceito, sendo apenas subsumido sob um conceito abstrato” (STEINER, 1986, p. 62). No entanto, argumenta Steiner, nos organismos, Kant não encontrou esta condição preenchida, pois aqui o fenômeno isolado denuncia uma estruturação de acordo com um fim. Assim, a partir desta compreensão, Kant fundamentou suas observações dos organismos na ideia da finalidade, como se fenômenos criados pelos seres vivos estivessem fundamentados num sistema de intenções.

É claro, diz Steiner, que Goethe não concordou com isso, pois para ele “não fazia sentido indagar, a respeito de um órgão de um ser vivo, para que ele serve, mas sim de onde ele surge [...] Jamais importava a Goethe para quê algo serve, poderíamos dizer, a sua função, e sim, sempre e unicamente, *como* esse algo se *desenvolve*” (STEINER, 1986, p. 64). Goethe exigia, para conhecer o mundo orgânico, um método tão científico quanto o aplicado ao mundo inorgânico, mas isso não significa que deveria ser o mesmo.

Outro grande erro, segundo Steiner, foi acreditar que era possível simplesmente transferir para o reino dos organismos o método da ciência inorgânica. Considerava-se o “método aqui aplicado como sendo o único científico, pensado que, se a *ciência orgânica* fosse cientificamente possível, deveria sê-lo no mesmo sentido da *física*, por exemplo” (STEINER, 1986, p. 63).

A crítica que Goethe fez no final do século XIX não se restringia somente à transferência pura e simples do reino inorgânico para orgânico; ele também criticava a crença de que se poderia pensar sobre todos os objetos, e não somente aos objetos, mas sobre todo o universo – de maneira idêntica (STEINER, 1986). No mundo orgânico, diferentemente da natureza inorgânica, além dos fatos, há mais um fator: “devemos fundamentar as influências das condições externas em algo que não se deixe determinar passivamente por elas, e sim que se auto-determine ativamente sob essas influências” (STEINER, 1986, p. 66). E para Goethe este fundamento não poderia ser nada além daquilo que no particular se manifesta sob *forma de*

generalidade. Esta forma genérica Goethe chamou de *tipo*: “O tipo é o verdadeiro organismo primordial; conforme se especialize idealmente, será planta primordial ou animal primordial. Nenhum ser vivo individual, sensorialmente real, pode ser tipo”³⁸ (STEINER, 1986, p. 67). O tipo desempenha no mundo orgânico o mesmo papel que a lei natural no inorgânico. O *tipo*, portanto, para Goethe, é uma forma científica mais abrangente do que o *fenômeno primordial*. Goethe resume o emprego do método para as ciências inorgânica e orgânica como sendo o *sistema* na primeira e o *tipo* na segunda.

Poder-se-ia objetar que o método Goethe-Steiner tem uma aplicação para se entender a ciência da natureza, mas não se poderia empregá-la para compreensão das sociedades humanas e, portanto, não teria sentido cogitar a possibilidade de ser valer deste método na antropologia, pois, desde que esta desvinculou-se do evolucionismo, há mais de um século, não

³⁸ Sobre alguns conceitos que Goethe desenvolveu para pensar a natureza orgânica, como “tipo” e “ideia”, encontramos uma definição muito semelhante em Max Weber (1864-1920) para pensar a sociedade, ou seja, emprega-o nas ciências humanas. Há fortes indicativos de que Weber, talvez, tenha se inspirado nas mesmas fontes de Goethe, ou no próprio, para desenvolver o conceito de “tipo ideal” e de “ideia”. No entanto, tal referência não aparece nas suas obras, apesar de Weber citar alguns trechos do Fausto de Goethe. Sabe-se que Weber, com a idade de 14 anos, já tinha lido algumas obras de Goethe, as quais exerceram grande influência no desenvolvimento de suas ideias. Por exemplo, em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* de 1905, utiliza o romance de Goethe *Afinidades Eletivas*, para descrever a relação entre protestantismo e capitalismo. Há também uma obra de Jose Gonzalez García, com o sugestivo título de *Las huellas de Fausto. La herencia de Goethe en la sociología de Max Weber* [Madrid, Tecnos, 1992], que poderia trazer pistas mais seguras sobre isto, mas não tivemos acesso a ela. Descrevo abaixo a definição de Weber do seu conceito de “tipo ideal”, que poderá ser comparado com o de Goethe:

“Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se pode dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois se trata de uma utopia. A atividade historiográfica defronta-se com a tarefa de determinar, em cada caso particular, a proximidade ou afastamento entre a realidade e o quadro ideal [...]. Ora, desde que cuidadosamente aplicado, esse conceito cumpre as funções específicas que dele se esperam, em benefício da investigação e da representação. [...] Um tipo ideal assim não é nem uma 'descrição' de um aspecto definido da realidade, nem é uma hipótese; mas ele pode ajudar tanto na descrição como na explicação. Um tipo ideal não é, naturalmente, ideal em sentido normativo: ele não traz a conotação de que sua realização seja desejável... *Um tipo ideal é um puro tipo no sentido lógico e não exemplar... A criação de tipos ideais não é um fim em si mesmo... o único propósito de construí-los é para facilitar a análise de questões empíricas*” (WEBER, 1999, p. 106, grifos meus).

No entanto, Weber emprega o conceito de “tipo” em desacordo com a concepção de Goethe, pois para este o conceito está diretamente relacionado com os estudos da natureza orgânica e não poderia ser postulado para as ciências humanas, como veremos.

considera válida para as ciências da natureza o mesmo método para as ciências sociais. Certamente isso é correto, mas não é lícito concluir com isso que o método de Goethe não poderia ser pensado para a sociedade. Steiner, ao sistematizar o método deste, demonstra que é possível também trilhar por esta senda, ao distinguir e indicar a forma de utilizar o método para o mundo inorgânico, para o orgânico e para as ciências humanas. Isso dito, devemos lembrar, quando o “darwinismo social” estava no auge, no século XIX.

Já o método para as *ciências humanas* exige deste, segundo Steiner (1986), um caráter diferente do que ocorre com as ciências da natureza. Enquanto na natureza a Lei que a define e a atividade estão separadas, nas ciências humanas o fundamento é a liberdade, na qual ambas coincidem, uma vez que o “efetuante se realiza imediatamente no efeito e o efetuado se regula a si mesmo” (STEINER, 1986, 75, p. 61-62). Nesse sentido, a concepção de ciências humanas pensada por Steiner e Goethe é eminentemente a de uma ciência da liberdade, por ser

a liberdade o princípio que impulsiona esta ciência. A idéia de liberdade tem de ser seu ponto central, a idéia que as domina. [...] o fato de as ‘cartas estéticas’ de Schiller ocuparem lugar tão elevado é por quererem encontrar a essência da beleza na idéia da liberdade, pois a liberdade é o princípio que as impregna (STEINER, 1986, p.75).

Para as ciências da sociedade deve-se levar em conta que o ser humano “não pertence apenas a si próprio; ele também pertence à sociedade”, pois o que se revela nele não é apenas sua individualidade, mas também o grupo, a nacionalidade a que ele pertence: “O que ele realiza se origina de sua força, mas também da força plena de seu povo” (STEINER, 1986, p. 77). Steiner reserva assim um papel importante à política e à etnologia para compreensão da sociedade: “pesquisar a maneira como a individualidade se manifesta e vive dentro da comunidade de seu povo é assunto da etnologia e da ciência política” (STEINER, 1986, p. 79).

A teoria do conhecimento para as ciências humanas pensada por Steiner e fundamentada em Goethe tem como pressuposto a liberdade humana, excluindo, portanto, o caráter do mandamento e do dogma.

E este impulso, segundo o autor, deve ser procurado no pensar, para que o ser humano possa agir eticamente e ser ele mesmo o seu próprio legislador. Está inserida nesta concepção a relevante discussão entre o dever e o querer da moral ética. Unem-se também nesta compreensão Steiner, Goethe e Schiller, contrapondo-se a Kant:

Quando o homem age moralmente, para nós isto não é cumprimento do dever, mas a expressão de sua natureza completamente livre. O homem não age porque deve, e sim porque quer. Goethe também tinha esta opinião em vista ao dizer o seguinte: Lessing, que sentia contrariado muitas restrições, faz um de seus personagens dizer: *'ninguém deve dever'*. Um homem espirituoso, de bom humor, disse: *'quem quer, deve'*. Um terceiro, aliás, um erudito, acrescentou: *'quem entende, também quer'*. [...] Era em torno destas verdades que girava a conhecida controvérsia entre Kant e Schiller. Kant assumia o ponto de vista do mandamento obrigatório. Ele acreditava degradar a lei moral caso a tornasse dependente da subjetividade humana. [...] Segundo sua opinião [de Kant], o homem só age moralmente quando, no atuar, se despoja de todos os impulsos subjetivos e se curva puramente à majestade do dever. Schiller via nessa opinião uma degradação da natureza humana (STEINER, 1986, p. 80-81, grifos do autor).

Estas considerações de Steiner sobre as diferentes concepções da ética de Goethe e Kant sugerem uma das possíveis hipóteses do motivo pelo qual a filosofia, as ciências e o pensamento hegemônico na nossa sociedade (Ocidental) enveredaram pelo caminho do dever kantiano e não da liberdade goetheana. Em síntese, o método, segundo Steiner, que deve ser empregado para conhecer a natureza e a sociedade “fundamenta-se na apreensão imediata da realidade ideativa. Seu objeto é a *ideia*, o espiritual, da mesma forma como o da ciência inorgânica era a lei natural e da orgânica, o tipo” (STEINER, 1986, p. 81).

O exegeta de Goethe considera que a cosmovisão deste é a mais multifacetada, pois ela parte de um centro situado na natureza unitária do poeta. Foi esta sua maneira de pensar, a partir dos objetos, que levou Heinroth³⁹ a referir-se ao pensamento de Goethe como um “pensamento objetivo”:

O Sr. Heinroth, fala de maneira mui favorável de mim e das minhas atividades em sua antropologia, [...]

³⁹ Johann Christian August Heinroth (1773-1843) foi um médico alemão e também professor na Universidade de Leipzig. Seus pontos de vista sobre o pensamento psiquiátrico têm sido descritos como uma combinação de antropologia e medicina holística. Ele acreditava que a alma tinha primazia sobre o corpo, e que o corpo e a alma interagiam de diversas maneiras. Em 1818, ele introduziu o termo “psicossomática” na literatura médica (SCHMIDT-DEGENHARD, 2001).

quando diz: o modo de pensar do Sr. Goethe é objetal, i.é, seu pensar não se separa dos objetos, os elementos dos objetos; as percepções são absorvidas e permeadas por seu pensar, sendo que o seu modo de observar é pensante e seu pensar é observador, procedimento, aliás, perfeitamente aprovado por nós. [...] A esse respeito recomendo em particular um ensaio mais antigo: *O experimento como mediador entre sujeito e objeto* (GOETHE, 2009, p. 19, grifos do autor)

A intensa ocupação e vivência com a cosmovisão de Goethe serviu como ponto de partida aos trabalhos posteriores de Steiner, tendo influenciado não somente sua obra, mas também o próprio método científico que empregou em diferentes áreas como pedagogia, medicina, arquitetura, farmacologia, entre outras. E esta é uma das diferenças entre Steiner e Simmel com relação a Goethe, pois, para aquele, o agir à luz do método goetheano tornou-se uma das suas principais bases para o desenvolvimento posterior de toda a sua vasta produção teórica, enquanto para este o interesse no trabalho de Goethe esteve voltado para a compreensão da sua obra, tentando, assim, uma possível conciliação com o pensamento de Kant.

...

Neste capítulo apresentamos os referenciais metodológicos para realizar esta pesquisa, cuja reflexão tratou da relação pesquisador/pesquisado em grupos com *alteridade mínima*, que, no caso desta, tinha um agravante: os nativos dominam os códigos do pesquisador.

Tratamos, sobretudo, da sempre problemática relação Sujeito/Objeto nas pesquisas antropológicas e das influências da teoria do conhecimento kantiana para além destas, e cujas implicações aparecem também no ensino da disciplina. Procuramos indicar que, se Kant continua hegemônico e exercendo influência diretamente nas artes, nas ciências e na maneira como pensamos, há mais de dois séculos Goethe sugeria caminhos totalmente opostos. Não fomos diretamente na “fonte”, o que extrapolaria em muito as pretensões deste trabalho, mas tratamos de nos acercar das reflexões de dois comentadores que fizeram uma profunda imersão nas obras de Kant e Goethe: Steiner, que foi editor das obras científicas de Goethe, e cujos estudos resultaram mais tarde em três obras sobre o método de Goethe, sendo a principal delas a sua tese doutoral de filosofia, na qual apresenta as teorias do conhecimento destes dois pensadores; e Simmel, cujas pesquisas sobre estes autores resultaram em três livros: um sobre Kant, outro sobre Goethe e um terceiro sobre os dois. Simmel e Steiner, cada um a seu modo, reconhecem não só a importância, mas também os

grandes méritos e contribuições destes dois grandes pensadores para o conhecimento humano, mesmo que aquele procura quase sempre encontrar convergências, no sentido de Kant *e* Goethe, enquanto este os considera irreconciliáveis, nos termos de Kant *ou* Goethe. O principal ponto de inflexão está nos limites impostos para o conhecimento de Kant, em que joga um papel de suma importância a “experiência” para o conhecimento, apesar de esta ocupar um lugar privilegiado na teoria do conhecimento de ambos. No entanto, enquanto Goethe resolve a equação entre o sujeito e o objeto, do lado do objeto, Kant o faz do lado do sujeito (SIMMEL, 1949).

Retrocedemos a Kant, partindo de uma leitura crítica da concepção apriorística do lugar que o sujeito ocupa na sua teoria do conhecimento, procurando sinalizar que existem outras possibilidades e maneiras de compreender a relação sujeito/objeto, com a qual os antropólogos, caso concebessem a possibilidade de que isso fosse possível, poderiam, na nossa leitura, ampliar sua compreensão sobre o objeto. E é isso que procuraremos discutir na Parte II, à luz da pesquisa de campo. No entanto, antes de dar continuidade a esta discussão, faz-se necessário compreender qual a influência que as principais teorias do conhecimento têm exercido no processo ensino, formação e aprendizagem nos cursos de graduação, em geral, e na antropologia, em particular. Esse é o assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O ENSINO SUPERIOR E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

[...] a formação do professor universitário começava como assistente ou como auxiliar de ensino e, atuando junto ao catedrático, acabava virando professor (DURHAM, 2003).

O que identifica um professor? E um professor universitário? No que se refere à formação, os estudos têm mostrado que: [...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário (BENEDITO, 1995).

As epígrafes acima indicam e relacionam o ato de ensinar com a formação dos professores no ensino universitário. E é isso que procuraremos tratar neste capítulo. Enquanto no capítulo anterior tratamos das questões metodológicas que nortearam a pesquisa e também refletimos sobre a relação sujeito/objeto e o processo do conhecimento; neste, trataremos da problemática do processo de ensino, formação e aprendizagem, e nos voltaremos para a educação de um adulto específico: alunos dos cursos de graduação.

Entendemos que este assunto é relevante, pois a quase ausência de reflexões sobre o ensino para adultos – além daquele para adultos de camadas populares ou de outras culturas – deixa certa “invisibilidade” do processo de ensino na área acadêmica, em geral, e na antropologia, em particular.

Refletir sobre o ensino da antropologia em outros cursos passa necessariamente por compreendermos como se dá a formação dos professores

do ensino superior nas universidades brasileiras e quais são as principais teorias que dão sustentação à educação dos adultos. Para fazer esta aproximação, procuramos dialogar também com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a história, a psicologia, mas principalmente com a educação.

2.1 A educação de jovens e adultos na graduação e as diferentes áreas do conhecimento

Durkheim (1978) já problematizava a relação entre pedagogia, sociologia e psicologia. Primeiramente, ele faz uma diferenciação básica e fundamental entre educação e pedagogia. Educação, diz ele, é a ação que pais e mestres exercem junto às crianças e

é permanente, de todos os instantes, geral. Não há período na vida social, não há momento no dia em que as novas gerações não estejam em contato com seus maiores e, em que, por conseguinte, não recebam deles influência educativa. Há uma educação não intencional que jamais cessa. Pelo nosso exemplo, pelas palavras que pronunciamos, pelos atos que praticamos, influímos de maneira contínua sobre a alma de nossos filhos (DURKHEIM, 1978, p. 57).

Já a pedagogia não está preocupada com as ações, mas com as teorias, e essas teorias são “maneiras de conceber a educação, não são maneiras de praticá-la. Por vezes, distinguem-se das práticas em uso, a ponto de se oporem a elas” (DURKHEIM, 1978, p. 57). Mas ambas estão relacionadas, pois “a educação é a matéria da pedagogia; e esta consiste num certo modo de refletir a respeito das coisas da educação. A pedagogia é intermitente, ao passo que a educação é contínua”(p. 57). Também faz a distinção entre pedagogia e a ciência da educação:

a pedagogia é coisa bem diversa da ciência de educação. A pedagogia é, assim, uma teoria prática. Ela não estuda cientificamente os sistemas de educação; reflete mais ou menos profundamente, sobre tais sistemas, no sentido de fornecer ao educador uma visão teórica que o inspire (DURKHEIM, 1978, p. 64).

Durkheim diferencia também a ciência da educação, com a atividade do educador, com a pedagogia e a psicologia. O autor não contesta que a educação seja de ordem psicológica: “só a psicologia, apoiada na biologia, ampliada pela patologia, permite compreender por que a criança tem necessidade de educação; no que ela difere do adulto, completada pela psicologia própria do educador” (DURKHEIM, 1978, p. 15).

Selma Garrida Pimenta (1996) busca em Houssaye (1995) uma definição mais atual da pedagogia, como sendo a “*teoria prática da ação educativa*”, cujo saber pedagógico se constrói na prática de cada professor, na relação entre teoria e prática. De acordo com a autora, é nesse fazer prático-teórico que se “fabrica” a pedagogia.

Durkheim (e também Mauss) consideram que o processo de educação é decisivo na formação do indivíduo, pois ela é, sobretudo, socialização, reconhecendo, dessa maneira, que a educação é determinada pela sociedade. Nas palavras do autor, a educação é um fenômeno eminentemente social. No entanto, destaca, “na realidade, esse ser social não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva, como também não resulta de nenhum desenvolvimento espontâneo” (DURKHEIM, 1978, p. 42).

De acordo com o autor, as instituições escolares, as matérias do ensino e os métodos são fatos sociais. E, portanto, por serem fatos sociais, estão no campo da sociologia, mas, se a “educação física, moral, intelectual, que uma sociedade fornece em dado momento de sua história, pertence, manifestamente, ao campo da sociologia, no entanto, para estudar cientificamente a educação a sociologia deve colaborar com a psicologia” (DURKHEIM, 1978, p. 43). E é neste aspecto que para ele o estudo científico da educação é sociológica.

2.1.1 “A educação é a socialização da criança”

Quando nos debruçamos sobre o processo ensino, formação e aprendizagem, as pesquisas nos vários campos do conhecimento (educação, psicologia, sociologia, filosofia) raramente centram sua preocupação no desenvolvimento cognitivo dos adultos. Algumas vezes, elas estão voltadas aos adolescentes e, na maioria das situações, ao processo ensino e aprendizagem das crianças. Dentro da pedagogia, a área que tem se ocupado com o ensino é a didática. E esta vem já de longa data.

A formulação da didática como um campo específico e autônomo está associada ao monge luterano João Amós Comênio (1562-1670) e sua

Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. É caracterizada como a primeira revolução da didática, pela abrangência e generalização que o autor pretendia alcançar (nas cidades e nas aldeias, jovens de ambos os sexos e de diferentes reinos cristãos) e pela preocupação com a natureza dos conhecimentos a serem ensinados (as línguas, a matemática, as ciências e a filosofia). O *Tratado da Didática* comeniana fundamenta na natureza as suas bases para o ensino (do simples para o complexo, por etapas, como um caminho a ser percorrido) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). No entanto, pode-se deduzir que essa generalização a toda a população não significa que incluía os adultos, pois a educação deveria ser tal

[...] que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, *nos anos da puberdade*, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura [...] (COMÊNIO, 1985 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 43, grifos meus).

No século seguinte, surge com Jean Jacques Rousseau (1712-1778) um novo conceito de infância com a obra *Emílio* (1772), na qual o autor expõe suas concepções, de forma romanceada, de uma *educação naturalista*, a qual deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais. Rousseau trouxe novas ideias para combater velhas concepções que prevaleciam há muito tempo já na sua época, principalmente a de que a educação da criança deveria ser voltada aos interesses do adulto e da vida adulta. Introduziu a concepção de que a criança era um ser com individualidades próprias e criticava a concepção de que as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”. Buscou derrubar as concepções vigentes que pregavam ser a educação o processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização, sem transformações. Com esta sua concepção da criança e da educação transforma o método de ensino e é considerado o responsável pela segunda revolução didática no século XVIII (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Rousseau ressalta que é o sujeito que aprende; portanto, a educação não pode vir de fora, mas, ao contrário, ela é a expressão da criança livre no seu contato com a natureza, o que, segundo ele, seria a finalidade última da educação: “ensinar a criança o exercício da vivência e aprendizagem para a liberdade” (ROUSSEAU, 1973).

Johann Heinrich Pestalozzi (1749-1827), contemporâneo de Rousseau, tem como um dos seus feitos importantes a luta pela democratização da educação, proclamando ser o direito absoluto de toda criança ter plenamente desenvolvidos os poderes dados por Deus. Os princípios educacionais e as contribuições de Pestalozzi estão também centrados no desenvolvimento das crianças, cujo método deveria seguir a natureza de maneira lenta e gradativa, respeitando as impressões sensoriais e dos sentidos. Tinha uma profunda crença de que a educação era o meio para o aperfeiçoamento individual e social (ARCE, 2002).

A médica Maria Montessori (1870-1952) iniciou seu trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais na clínica de uma universidade italiana. A pedagogia montessoriana relaciona-se à normatização que consiste em harmonizar a interação de forças corporais e espirituais, corpo, inteligência e vontade. O método montessoriano tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, centrada também na liberdade de escolher da criança para agir sobre os objetos sujeitos a sua ação. Os princípios fundamentais do sistema montessori são a atividade, a individualidade e a liberdade⁴⁰.

Outra proposta pedagógica que surgiu no início do século XX foi a Pedagogia Waldorf, criada pelo filósofo austro-húngaro Rudolf Steiner (1861-1925), contemporâneo de Montessori. Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção do desenvolvimento do ser humano, partindo de uma concepção holística do homem, orientada a partir de pontos de vista antropológicos, pedagógicos e curriculares fundamentados na antroposofia. Tem como pano de fundo um currículo centrado nas fases do desenvolvimento da criança, familiarizado com a natureza e com a história cultural, procurando conduzir as crianças a um pensamento livre e autônomo. Para Steiner, a criança é central na pedagogia e o professor, mediador deste processo da criança. De acordo com essa pedagogia, o currículo, o professor e a escola estão todos voltados para o desenvolvimento da criança, cujos princípios partem de uma revalorização dos impulsos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A partir destes é que a educação da criança deveria se orientar, em uma educação relacionada com a natureza, com as relações sociais e com o

⁴⁰ As ideias de Rousseau que questionavam o método único e a ênfase no sujeito podem ser consideradas como as bases da chamada “Escola Nova”, formulada também a partir das propostas de Pestalozzi, de Kerschensteiner (1854-1932) e de Decroly (1871-1932), e tiveram importante impulso com as concepções de Montessori e do filósofo John Dewey (1859-1952). No Brasil, Anísio Teixeira (1900-1972), discípulo de Dewey, foi o grande motivador e responsável pela expansão deste movimento, cujo método de ensinar estava baseado na atividade do aprendiz, num contexto de expansão da escola pública fomentado pelo desenvolvimento industrial que necessitava de mão de obra qualificada para a indústria emergente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

ideal centrado na liberdade humana: “A natureza faz do homem um ser natural; a sociedade faz dele um ser social, mas somente o homem é capaz de fazer de si um ser livre” (STEINER, 1986a).

A longevidade de Jean Piaget (1896-1980), conterrâneo de Rousseau e Pestalozzi, repercutiu também na sua obra. Estudou a evolução do pensamento da criança até a adolescência. Piaget, como Rousseau, Steiner e Montessori, se contrapôs à ideia de que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma maneira que os adultos. A crença comum da maior parte das sociedades europeias no início do século XX considerava que qualquer diferença nos processos cognitivos entre crianças e adultos era, sobretudo, de grau, ou seja, considerava que os adultos fossem superiores mentalmente, do mesmo modo que fisicamente, mas pensavam que os processos cognitivos básicos eram os mesmos ao longo da vida. Piaget, a partir da observação de seus próprios filhos e de outras crianças, concluiu que as crianças não pensam como os adultos, e a sua referência nos estudos são as crianças e não o processo cognitivo dos adultos (PIAGET, 1996).

Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador, foi contemporâneo de Piaget, Steiner e Montessori. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, ao enfatizar o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. A aprendizagem, segundo ele, interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas *zonas de desenvolvimento proximal* (que é a distância entre o que a criança faz sozinha e o que ela faz com a interferência do adulto). O trabalho de Vygotsky volta-se para a investigação de como a criança apreende as funções da escrita e de como desenvolve a necessidade de utilizá-la como instrumento psicológico (PALANGANA, 2001).

Também para Durkheim (1858-1917) a educação “não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, *no íntimo das crianças*, as condições essenciais da própria existência [...]”. Ela é, para o autor, exercida e influenciada pelas gerações adultas, sobre as gerações que “não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que *a criança*, particularmente, se destine” (DURKHEIM, 1978, p. 41, grifos meus).

Pode-se dizer que Durkheim (1978) expressa bem essa preocupação, a partir da concepção que o mesmo tem da criança, pois “a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. [...] Eis aí a obra da educação [...] ela cria no homem um ser totalmente novo” (DURKHEIM, 1978, p.

42). Conclui, então, que a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações:

[...] em cada um de nós existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam conosco mesmos, e com os acontecimentos de nossa vida pessoal: é o que chamamos ser individual. O outro, é o sistema de idéias, sentimentos e hábitos que exprimem, em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte: tais são as crenças religiosas e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir em nós cada um destes seres: tal é o fim da educação (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Também na *Divisão do Trabalho Social*, obra que trata das causas e condições advindas das novas formas da divisão do trabalho, Durkheim defende a especialização (“não tão longe quanto possível, mas tão longe quanto necessária”). Apregoa que somente poder-se-á manter o equilíbrio para a coesão social se o trabalho for dividido. Tece críticas ao diletante e aos que estão às voltas em ter cada vez mais uma cultura exclusivamente geral para assim tentar escapar das “malhas da organização profissional”. Defende, ao contrário, que é preciso se entregar a uma tarefa definida, pois a todo momento somos inquiridos pelos deveres da moral profissional, o que, segundo ele, trará consequências práticas à pedagogia: “O homem está destinado a preencher uma função especial no organismo social [...], pois que para isso como para lhe ensinar o seu papel de homem, como se diz, é necessária uma educação” (DURKHEIM, 1977, p. 200).

Mas, segundo o autor, a educação para a profissão deverá iniciar-se ainda quando se é criança, com a ressalva de que “não queremos dizer, de resto, que se deve educar a criança prematuramente para uma ou outra profissão, mas é preciso fazer-lhe amar as tarefas precisas e os horizontes definidos” (DURKHEIM, 1978, p. 200).

Observa-se que, mesmo para a formação profissional que acontece na juventude ou na vida adulta, a preocupação do autor continua sendo a educação da criança. O papel desta educação estava voltada para desenvolver na criança o interesse pelo trabalho no futuro.

Como não é nosso objetivo tratar aqui o processo de ensino e aprendizagem da criança, mas do adulto, somente acrescentaríamos na formulação de Durkheim, sobre a educação das crianças, as contribuições mais recentes de várias pesquisas em contextos indígenas no Brasil, as quais reconhecem que “infância” é também um dado, uma categoria construída

socialmente (TASSINARI, 2008)⁴¹. Estas consideram que a educação não somente se dá no sentido das gerações mais velhas às mais novas, mas que ocorre também intergerações, ou seja, entre as próprias crianças. As crianças também se socializam, aprendem com outras crianças, ajudam a entender outras formas de pensar a infância e também os processos de ensino e aprendizagem. Esta é uma das importantes contribuições da “antropologia da criança” ao questionar a visão corrente de que a criança é somente um vir-a-ser e, portanto, um sujeito em formação. Essa visão faz com que a criança só possa ser olhada sob o prisma de sua formação, ou seja, da educação, enquanto ao adulto essa mesma condição de aprendiz é negada (TASSINARI, 2008).

O que procuramos indicar com esta breve revisão dos principais pensadores sobre o processo de ensino e aprendizagem é que, desde o século XVIII com Rousseau e Pestalozzi, e do final do século XIX e início do século XX com Durkheim, Piaget, Steiner, Montessori, Vygotsky, a preocupação está centrada no desenvolvimento da criança e, para a maioria destes autores, este processo para os adultos apenas entra como contraponto deste desenvolvimento. Nesse sentido, a escolarização das crianças continua sendo a preocupação da maioria das teorias pedagógicas e, mesmo, das sociais. Conforme afirma Eunice Durham, “há uma clivagem inicial, provavelmente fundante da pedagogia [...] [em que] os grandes mestres da pedagogia começam, na verdade, todos eles, pensando a escola primária” (DURHAM, 2003, p. 146).

2.1.2 A Educação de Jovens e Adultos

Voltemo-nos, então, para o processo de ensino e aprendizagem dos adultos. No entanto, é preciso também diferenciar de qual adulto e de que nível de ensino está-se falando. Existem dois campos específicos que tratam da educação de jovens e adultos. O primeiro envolve o ensino médio da escolarização destes, e o outro é o ensino na graduação.

Marta Kohl de Oliveira (1999) destaca que o tema “educação de pessoas jovens e adultas” não se refere apenas a uma questão de especificidade etária, mas, principalmente, a uma questão de especificidade cultural, pois, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse campo da educação não diz respeito a reflexões e ações educati-

⁴¹ A autora indica várias pesquisas que tratam do tema, destacando os trabalhos de Clarice Cohn (2000), Aracy Lopes da Silva (2001), Ângela Nunes (2005), Myriam Alvarez (2005), Lisiane Lecznieski (2005), Antonella Tassinari (2007), Camila Codonho (2008) e Hanna Limulja (2008).

vas dirigidas a qualquer jovem ou adulto. Segundo ela, quando se fala da Educação de Jovens e Adultos (EJA), está-se falando de um adulto (e de um jovem) específico, com necessidades específicas de aprendizagem. Quem se enquadra na EJA à qual a autora se refere

não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização [...]. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabeto) (OLIVEIRA, 1999, p. 2, grifos meus).

Segundo Oliveira (1999), refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Com relação à condição de “não-crianças”, esbarra-se, segundo ela, na limitação da área da psicologia, pois as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, histórica e predominantemente, à criança e ao adolescente, não tendo aprofundado uma psicologia da aprendizagem para o adulto.

Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, “muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes” (OLIVEIRA, 1999, p. 3). Para reforçar seus argumentos, cita o artigo de Palacios (1995) “*O desenvolvimento após a adolescência*”, no qual o autor sintetiza a produção em psicologia a respeito do desenvolvimento humano após a adolescência. Segundo este autor, a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e enfatiza a importância de se considerar também a vida adulta como uma das etapas substantivas do desenvolvimento. Afirma a autora que currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e, no limite, para adolescentes que percorrem o caminho da escolaridade de forma regular. Apesar disso e especificamente para esse adulto da EJA, com pouca ou nenhuma escolarização, existe de certa forma uma preocupação metodológica. No Brasil, a maioria das EJAs são baseadas na pedagogia de Paulo Freire.

Paulo Freire (1921-1997), também contemporâneo de alguns dos pensadores/as anteriormente apresentados, é considerado um dos mais importantes pedagogos brasileiros e respeitado mundialmente. A sua grande

contribuição foi em favor da educação popular e na alfabetização de adultos. Critica o tipo de educação que chama de “educação bancária”⁴², descontextualizada e conteudista, e propõe uma outra pedagogia (Pedagogia do Oprimido), na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

No entanto, a nossa preocupação aqui é com um outro adulto. Trata-se do adulto que está na graduação, o acadêmico do ensino universitário.

Mas, antes de tratarmos deste tema, faremos uma breve contextualização das principais teorias de ensino e aprendizagem que têm sido aceitas com maior “entusiasmo” atualmente no Brasil e como estas compreendem este processo.

Falar sobre as principais teorias que tratam do processo de ensino e aprendizagem no Brasil é falar sobre alguns autores, dentre eles Dermeval Saviani, que em mais de três décadas tem sido referência obrigatória. Saviani é também uma espécie de parâmetro pela sua posição teórico-ideológica clara e marcadamente delimitada na perspectiva teórica marxista-gramsciniana que toma como seus referencias. É parâmetro porque é deste lugar que faz a caracterização para demarcar a sua *Pedagogia Histórico-Crítica* com relação às outras teorias que historicamente foram adotadas no Brasil desde a vinda dos educadores jesuítas, passando pela constituição da Primeira República, do Estado Novo, da Ditadura Militar, da Nova República até o início do século XXI.

Saviani (1991) faz inicialmente uma grande separação entre as teorias pedagógicas que receberam algum impulso no Brasil: de um lado, as que ele caracteriza como teorias pedagógicas críticas; de outro lado, as teorias pedagógicas a-críticas⁴³. Estas últimas estariam representadas pela teoria pedagógica tradicional e pela “teoria escolanovista”, enquanto entre as críticas faz distinção entre aquelas que ele designa como “crítica-reprodutivista” (sendo os principais representantes destas Althusser, Bourdieu/Passeron e Baudelot/Establet, entre outros) e a sua teoria *pedagógica histórico-crítica*.

Três teorias como movimento mundial tiveram grande repercussão, foram e têm sido fundamentais para a desmistificação da concepção ingênua e a-crítica da

⁴² Segundo Paulo Freire, a pedagogia do dominante é fundamentada em uma *concepção bancária* de educação, em que predominam o discurso e a prática na qual quem é o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos como vasilhas a serem enchedas. O educador deposita “comunicados” que estes recebem, memorizam e repetem. Da educação bancária deriva uma prática totalmente verbalista, dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos (FREIRE, 1974).

⁴³ Define o autor como sendo uma teoria pedagógica crítica “se leva em conta os determinantes sociais da Educação [...] é não-crítica se acredita ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação [...] à estrutura social” (SAVIANI, 1991, p. 93).

escola: teoria do Sistema enquanto Violência Simbólica (Bourdieu e Passeron, 1970); teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1968); e teoria da escola Dualista (Baudelot e Establet, 1971), todas elas denominadas como “crítico-reprodutivistas”, não apresentam, no entanto, explicitamente uma proposta pedagógica, limitando-se, apenas, a explicar as razões do fracasso escolar e da marginalização das classes populares, além da necessidade de superação, tanto da “ilusão da escola como reudentora, como da impotência e do imobilismo da escola reprodutora” (SAVIANI, 2003a, p.93).

É em torno destas teorias que também o ensino na graduação no Brasil tem confluído, mas principalmente voltado a licenciatura e formação de docentes até o ensino médio, e não faz parte da formação dos professores universitários que ministram aulas para estes jovens e adultos na graduação.

2.1.3 O ensino na graduação

Voltemo-nos, então, ao ensino do adulto nos cursos de graduação. Conforme vimos anteriormente, com esse ensino para este público parece existir uma certa “naturalização” do processo de aprendizagem, como se fosse “inata” a relação entre quem ensina e quem aprende. E isso não se restringe às chamadas ciências “duras” (matemáticas, físicas, químicas, engenharias), estendendo-se às ciências sociais e humanas. Sabe-se que não é um tema recente e que somente nos últimos anos é que têm sido realizadas pesquisas procurando conhecer esse universo.

Durham (2003), por exemplo, questiona como se deu até recentemente a formação do/a professor/a universitário/a. Este era admitido, segundo ela, “como assistente ou como auxiliar de ensino e, atuando junto ao catedrático, acabava virando professor. Da mesma forma o professor secundário, na fase anterior, isto é, antes da implantação dos sistemas nacionais de ensino, também era formado dessa maneira” (DURHAM, 2003, p. 152).

A autora, na sua análise, aponta o problema da separação entre aspectos pedagógicos e os conteúdos propriamente ditos:

para formar o professor primário, você dá o conteúdo junto com a parte pedagógica; para formar o professor secundário a idéia é que se separe necessariamente o

conteúdo da parte pedagógica. [...] quando se está formando o professor secundário, sempre o professor que dá o conteúdo está fora da faculdade de educação, não é capaz de interferir dentro dos institutos que dão a formação geral (DURHAM, 2003, p. 147).

Esta dicotomia na formação do professor também é tema discutido por Selma Garrida Pimenta (2000), ao fazer a análise dos trabalhos inscritos no GT Didática da ANPEd, no período de 1996 a 1999. Ao mesmo tempo indica que os diversos trabalhos têm procurado “superar alguns mitos” presentes no assunto, sendo um deles a evidência de que o campo da didática não se reduz ao ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes, mas estende-se a adultos que estão na universidade. Segundo ela,

as pesquisas parecem encaminhar-se para o entendimento de que quando se considera o ensino na universidade, o esforço da didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresenta diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (PIMENTA, 2000, p. 3).

Esse esforço, de acordo com a autora, é no sentido de tentar superar, através das pesquisas, o que aponta Benedito:

atualmente, o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou, o que é pior, seguindo a rotina dos ‘outros’. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995 *apud* PIMENTA, 2000, p. 3).

Essas considerações de Durham (2003), Pimenta (2000) e Benedito (1995) sobre o processo de formação do professor universitário são esclarecedoras, mas não explicam totalmente a causa desse certo “descaso” com o

“*como*” ensinar. A pergunta que nos colocamos é por que essa névoa em torno do ensino superior. Algumas indicações podem ser levantadas. Uma delas é a concepção corrente de que os adultos já adquiriram as suas capacidade e potencialidades para o desenvolvimento cognitivo e que apreender temas novos é proporcionar-lhes informações, repassar conteúdo. Outra poderia estar na própria concepção moderna sobre as teorias do conhecimento e como se dá o processo de aprendizagem, particularmente com adulto, centralizado mais com o “*que*”, muito pouco com o “*como*”, conforme já apontava Durham (2003), e menos ainda com o próprio processo do *pensar* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Consideramos que algumas teorias e autores que têm discutido o processo de ensino e aprendizagem de adultos podem contribuir para compreendermos melhor os pressupostos teóricos presentes na formação didático-pedagógica dos/as próprios/as professores/as do ensino superior em geral, e dos professores-antropólogos, em particular. É este assunto que trataremos na próxima seção.

2.2 A natureza do conhecimento e os processos de aprendizagem para jovens e adultos

Como é que se elabora o conhecimento, como é que as pessoas aprendem? Qual a teoria do conhecimento que deve ser seguida? Têm sido estas algumas das questões norteadoras da maioria das teorias que procuram responder *como* se dá o processo da aprendizagem do ser humano. Mas, conforme indicamos anteriormente, a maioria delas partem do desenvolvimento infantil até a adolescência. Com isso, fica um vácuo sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem entre o final da infância e a vida adulta. No entanto, nos últimos anos têm tido maior visibilidade os debates e a busca por formulações teóricas acerca do processo da aprendizagem com adulto.

Sabe-se que a preocupação com o “*como*” ensinar, com a didática, está na área da educação. Esta, por sua vez, foi buscar na psicologia, na sociologia, na filosofia e na história as bases teóricas para sustentar determinadas concepções e paradigmas, e estas variam, histórica e geograficamente.

Juan Ignacio Pozo (1998) remete a história da psicologia, por exemplo, à “agenda grega” de Gardner. Ele indica que no século IV antes de Cristo, na Grécia Antiga, situa-se a origem acadêmica da chamada psicologia cognitiva. Também de acordo com Pozo, Platão, em algumas de suas

obras procura refletir sobre a natureza do conhecimento e a respeito de sua origem. É na alegoria do mito da caverna que Platão expõe a sua compreensão sobre a realidade e as ideias puras, as quais, segundo ele, são inculcadas, ao nascer, em nossa alma. Assim, o conhecimento seria a projeção de nossas ideias inatas, ou seja, a aprendizagem nada mais é do que levar a consciência às ideias que sempre estiveram em nossas almas. Segundo Pozo, essa doutrina platônica ressurge na tradição filosófica ocidental no pensamento racionalista e idealista de Descartes, Leibniz e Kant e foram recuperadas para a psicologia por alguns autores do movimento cognitivo atual, entre eles Fodor, Ausubel e Chomsky.

Curiosamente, diz Pozo, para fazer frente à corrente racionalista, surge outra tradição com o discípulo de Platão, Aristóteles, que substitui a doutrina das ideias inatas pela ideia de *tabula rasa*. Essa ideia de *tabula rasa*, conforme já indicamos, é também concebida por Durkheim. A concepção aristotélica de *tabula rasa* é de que o conhecimento provém dos sentidos que dotam a mente de imagens pelo associacionismo, a partir de três leis: a contiguidade, a semelhança e o contraste. O auge do associacionismo se dá na filosofia dos séculos XVII e XVIII, com Hobbes, Locke e Hume, e “dominará o pensamento do estruturalismo, mas principalmente do condutismo, exercendo uma influência decisiva na história da psicologia e, mais especificamente, na psicologia da aprendizagem” (POZO, 1998, p. 16).

Pozo caracteriza a história da psicologia do século XX como sendo ainda dividida e mais marcada em duas metades: uma de domínio do condutismo e a outra de domínio da psicologia cognitiva. Ambas estão inseridas em duas revoluções paradigmáticas: “a primeira revolução acontece na segunda década do século e dá lugar à aparição do condutismo (behaviorismo) como forma de resposta ao subjetivismo e ao abuso do método introspectivo feito pelo estruturalismo e também pelo funcionalismo” (POZO, 1998, p. 16).

O condutismo se consolida a partir da década de 1930, na qual ocorre a aplicação de seu paradigma objetivista “baseado nos estudos de aprendizagem mediante condicionamento, que considera desnecessário o estudo dos processos mentais superiores para a compreensão da conduta humana” (POZO, 1998, p. 16). Este paradigma entra em crise a partir dos anos 1950, quando outras áreas do conhecimento, como a cibernética, estudam os processos mentais que o condutismo deixava de lado. Assim, é a psicologia cognitiva que se torna, dentro da psicologia, de acordo com o autor, a ciência normal; e o condutismo, por outro lado, vai perdendo força. No entanto, Pozo chama a atenção de que, se agora é o momento da psicologia cognitiva na ciência normal, e se é inquestionável que as posturas condutistas dei-

xam espaço para a psicologia cognitiva, isso não significa que o condutismo tenha desaparecido, pois observa que existe uma certa vitalidade destes pressupostos, sendo Skinner um dos principais expoentes. Esta vitalidade do condutismo está, segundo o autor, na área da aprendizagem. Nesta, diz ele, não existe o predomínio do enfoque cognitivo sobre o behaviorista. Ele chega a essa conclusão a partir das análises dos manuais de psicologia da aprendizagem, em que a maioria continua tendo um enfoque claramente behaviorista, ressaltando que nos últimos anos começam a surgir manuais com orientações mais próximas ao processamento de informações, mas não excluindo os aspectos condutistas. As ponderações de Pozo, sobre a predominância do behaviorismo nos manuais de psicologia utilizados, por um lado, e, por outro, as preocupações com o processo de ensino e aprendizagem que estão em grande parte centradas no desenvolvimento da criança, constituindo o que Durham (2003) chama de uma “clivagem fundante” da pedagogia que foi (e é) pensada a partir da escola primária, nos levam a considerar que a educação para adultos, particularmente a educação superior, está profundamente influenciada pelo processo de aprendizagem behaviorista, cuja preocupação está centrada mais no repasse de conteúdo e menos no “*como*” é ensinado. Aliado a isso, o ensino superior tem uma grande carência de pesquisas e referenciais no campo da metodologia, como já apontavam Oliveira (1999), Pimenta (1999) e Cunha (2009).

Além destes aspectos, é preciso também compreender que adultos, jovens e crianças têm demandas e necessidades diferentes de aprendizagem. Para a educação infantil, a pedagogia é a ciência que procura dar respostas a estas questões. Já para a educação de jovens e adultos, este debate ainda está nebuloso e é tratado com certo descrédito na academia. Alguns autores postulam que a pedagogia somente serviria para pensar a educação das crianças, enquanto para jovens e adultos deveria existir uma outra ciência que incorporasse aspectos psicológicos, sociais e vivenciais deste adulto para pensar a aprendizagem. Apesar de não ser recente, nos últimos anos tem ganhado força esta discussão no Brasil, com a chamada *pedagogia universitária* e com as disciplinas e cursos sobre *Metodologia do Ensino Superior*.

A última versão da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB 9.394), aprovada em 1996, em substituição à Lei 5.540/68, que vigorou no período do regime militar, trouxe importantes mudanças tanto para o ensino universitário quanto para os demais níveis (médio, básico e para as séries iniciais), exigindo que os docentes devam ter no mínimo licenciatura para serem contratados como professores/as nas instituições em qualquer destes

níveis até o ensino médio⁴⁴. A mudança mais significativa, para a nossa discussão aqui, é sobre a qualificação para a docência no ensino superior, onde se pode ler no artigo 66: “a preparação para exercícios do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. A mesma LDB determinou também que, pelo menos, um terço do corpo docente das universidades (tanto públicas quanto privadas) devem ter a titulação acadêmica de mestrado ou doutor (PIMENTA; ANASTASIU, 2002, p. 23)⁴⁵.

Por outro lado, as mudanças realizadas pela última LDB buscaram corrigir no sistema de ensino universitário brasileiro, mesmo com três décadas de atraso, o que se ignorava que já ocorria na maioria dos países europeus, principalmente na Grã-Bretanha e na França, além da Austrália e dos Estados Unidos, com relação às exigências para ser um professor universitário. No entanto, esta correção ocorreu em parte, comparando-se a maioria do sistema europeu e americano, cuja ênfase recaía também na importância da didática e da pedagogia, além da continuação da exigência da titulação de doutor para ser contratado como professor. Ao se reconhecer a importância destas habilidades para o ensino, equipararam-se os níveis de exigência e qualificação à pesquisa e ao ensino, com comprovada melhoria de qualidade no ensino universitário (TEIXEIRA, 2005).

Pimenta (1999) enfatiza que nas duas últimas décadas tem ocorrido, em diferentes países, uma “explosão didática” (cf. CORNU; VERGNIOUX, 1992 *apud* PIMENTA, 1999). No entanto, há um grande paradoxo na exigência de qualificação para ser professor/a no ensino brasileiro: exige-se licenciatura para professores até o ensino médio e não é obrigatória esta formação para professores universitários, ou seja, em termos didáticos metodológicos, temos professores/as nos níveis primários e

⁴⁴ A maior repercussão desta exigência aconteceu com professores/as das séries iniciais e da educação infantil, pois a grande maioria dos docentes tem nível médio de escolaridade. Para isso a LDB determinou um prazo de 10 anos, ou seja, até 2007, para que as instituições (leia-se Secretarias Municipais e Estaduais, principalmente) tivessem em seus quadros todos/as os/as professores/as com, no mínimo, curso superior. Com isso surgiu uma demanda muito grande por cursos de Pedagogia, principalmente nas pequenas cidades do interior do Brasil. Para dar conta desta procura, muitas instituições privadas, mas também públicas (muitas delas cobrando mensalidades), abriram cursos na modalidade à distância. Em 2007, foi revogada essa exigência e, hoje, as instituições podem contratar professores/as para a educação infantil e as séries iniciais sem graduação.

⁴⁵ Segundo pesquisa do INEP, no ano de 2000 o perfil da formação dos docentes nas universidades brasileiras era a seguinte: “o predomínio de docentes com especialização exerce atividades nas instituições não universitárias; o predomínio dos docentes com formação *stricto sensu* nas universidades; e nas públicas, há uma tendência acentuada para percentuais de doutores similares aos de mestres. As instituições públicas têm professores mais qualificados que as particulares: 28% são doutores, contra 9% das particulares. Com mestrado, são 30% nas públicas e 25% nas particulares. Com especialização, 24,8% nas públicas e 45% nas particulares. E sem pós-graduação, são 17% nas públicas e 20% nas particulares (MOROSINI et al., 2000, p. 16).

secundários que são profissionais do ensino e professores universitários quase amadores do ensino (TEIXEIRA, 2005).

Nos últimos anos têm surgido inúmeras pesquisas sobre a docência universitária tratando da epistemologia didática e da docência (PIMENTA; ANASTASIU, 2002), mas na maioria dos artigos e livros que tratam da formação dos professores no ensino superior no Brasil é empregado o termo *pedagogia universitária*. Como se sabe, os termos utilizados não são ingênuos, e muitas vezes estão carregados de significados. De outra parte, muitos termos são simplesmente “descartados” por estarem associados a determinadas instituições, autores ou grupos, e juntamente com o “descarte” leva-se também o que poderia ser interessante, ao menos, para se pensar sobre o assunto. Dentre estes termos, destacamos a chamada *ciência andragógica* ou *antropagógica*, proposta por Eduard Lindelman e Malcom Knowle.

A questão do ensino superior é complexa (CUNHA, 2003) e requer mais que incorporar e diferenciar a pedagogia com o termo *andragogia*, ou acrescentar à *pedagogia* a palavra *universitária*, ou ainda criar disciplinas e cursos de especialização sobre metodologia para o ensino superior. Na próxima seção procuraremos discutir a origem destes termos, seus pressupostos, e indicar algumas possíveis relações entre eles.

2.2.1 Pedagogia universitária, antropagogia, andragogia ou...

En la mayoría de nuestras universidades la función educativa se lleva a cabo mediante el proceso enseñanza-aprendizaje que es una de las características fundamentales de la Pedagogía [...]. Dado que el docente universitario al desempeñarse como pedagogo, por lo general, pasa por alto la condición adulta de sus estudiantes y como el proceso educativo universitario está inmerso en el contexto de la educación de adultos (ALCALÁ, 1999).

Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem [...]. Nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz (LINDERMAN, 1926).

Ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens (mulheres) aprendemos através do mundo [...]. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1974).

Observa-se que o processo de ensino e aprendizagem do adulto ainda está marcado por uma concepção de educação que não o distingue da educação dos jovens e das crianças. Isso não significa a inexistência de uma preocupação nesse sentido, mas não se tem dado a esse processo a devida e necessária atenção, mesmo que as várias áreas do conhecimento já há algum tempo defendem que adultos têm suas especificidades, não apenas biológicas, mas principalmente psicológicas e sociais, as quais refletem na forma como se apropriam do conhecimento e como se envolvem com o processo de ensino e aprendizagem.

A preocupação institucionalizada da educação e do ensino de jovens e adultos pode ser reconhecida a partir do século VII, com o surgimento das escolas monásticas europeias, exercidas por religiosos com interesse de doutrinação dos estudantes na fé e rituais da Igreja Católica, baseados na aquisição de conteúdos. Esta metodologia foi-se sedimentando ao longo dos séculos, e com o surgimento das escolas seculares e a necessidade social de acolher as crianças nas escolas exigiram-se outras formas de pensar o ensino e a metodologia (NOGUEIRA, 2004). Surge com Rousseau, conforme vimos, a crítica à concepção de que as crianças eram “adultos em miniatura”. Esta ruptura pode ser considerada as bases da pedagogia. Esta, nos últimos dois séculos, vai consolidando seu campo e, com a crescente preocupação com o ensino das crianças, esqueceu-se ou não destinou a mesma atenção para o processo de ensino e aprendizagem dos adultos. Buscando-se compreender este adulto, têm surgido, já há algum tempo, algumas propostas que procuram diferenciar a educação das crianças da educação dos adultos, umas mais radicalmente, outras menos, mas sempre refletindo uma certa inquietação com o termo “pedagogia”.

Pedagogia? Pedagogia universitária? Docência universitária? Ensino? Andragogia? Antropagogia? Educação de adultos? Formação continuada? Educação por toda a vida? São estes alguns dos termos que encontramos nas bibliografias que tratam do processo ensino, aprendizagem e formação de adultos, os quais estão na maioria das vezes associados a determinadas instituições e cursos: geralmente nos cursos de graduação vinculados às Instituições de Ensino Superior (IESs), encontramos os termos *pedagogia*, *ensinagem* ou *pedagogia universitária*; nos cursos profissiona-

lizantes das empresas, do Sistema “S” (SESC, SESI e SENAI) e nas instituições como a UNESCO e a Comunidade Europeia, na maioria delas, empregam-se os termos *educação para toda a vida*, *educação de adultos*, *andragogia* ou *antropagogia*. Como se sabe, tais termos não são isentos e refletem de certa maneira as concepções dos que os empregam, relacionando-os à educação, ao ensino e à aprendizagem. Abordaremos inicialmente os termos *andragogia* e *antropagogia*, pois surgiram como uma resposta à pedagogia, para em seguida pensar a pertinência ou não de se usar *pedagogia*, *ensinagem* ou *pedagogia universitária* para educação de adultos que estão nas universidades.

2.2.1.1 Andragogia e antropagogia

Em 1833, Alexander Kapp, publicou o livro *As Ideias de Platão sobre Educação*, no qual defende que os seres humanos têm a necessidade de aprender durante toda a vida, cunhando a partir daí o termo *andragogia*. No entanto, esse termo ficou quase um século esquecido, ressurgindo em 1921, no relatório de Eugen Rosenstock (1888-1973), no qual se sustenta que a educação de adulto requer métodos e filosofia diferenciados; portanto, professores também com habilidades diferentes daquelas exigidas para a educação das crianças (VOGT; ALVES, 2005).

Mas foi Eduard C. Linderman quem realizou um trabalho mais consistente ao pesquisar, para a *American Association for Adult Education*, as melhores formas de educação para os adultos. Resultou desta pesquisa a publicação em 1926 do livro *The Meaning of Adult Education*, cujas ideias foram influenciadas pela filosofia educacional de John Dewey (1859-1952), quando este ainda estava ligado ao idealismo hegeliano (REISCHMANN, 2005)⁴⁶. Para Lindermann, o método empregado para o público adulto tinha algumas incongruências, e a principal delas é que grande parte do aprendizado se dá através da transferência de maneira passiva para o estudante do conhecimento aos alunos (LINDERMAN, 1926).

Propõe responder a estas incongruências com uma metodologia para a aprendizagem centrada no estudante, enfatizando que a experiência acumulada pelo adulto deveria ser o mote para a aprendizagem, pois “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz” (LINDERMAN, 1926).

⁴⁶ Vários pesquisadores deram continuidade aos estudos sobre a educação dos adultos, dentre eles Edward L. Thorndike (*The Adult Learning*, 1928, USA) e Lawrence P. Jacks (*Journal of Adult Education*, 1929, Inglaterra) (REISCHMANN, 2005).

No entanto, a concepção metodológica de Linderman para o sujeito adulto não teve grande repercussão e aceitação na América do Norte e na Europa e ficou novamente esquecida por mais de cinquenta anos. Somente nos anos 1970, há uma retomada da “teoria andragógica” de maneira mais específica nas universidades e instituições profissionais com as publicações de várias obras de Malcom Knowles, entre elas *The Adult Learner – A Neglected Species* (1973). É este autor quem dá uma designação mais precisa para *andragogia*, como sendo a “arte e ciência de orientar adultos a aprender” (KNOWLES, 1973). Já nos anos 1980 ele retoma a ideia de que a *andragogia* deveria ser uma ciência voltada para a formação continuada por toda a vida dos adultos. Daí em diante, muitos educadores passaram a se dedicar ao tema, surgindo uma literatura mais voltada sobre o assunto.

O termo *andragogia* foi utilizado amplamente, desde a década de 60, na França, Yugoslávia e Holanda, para se referir à disciplina que estuda o processo da instrução de adulto ou à ciência da educação de adulto (Notttingham Andragogy Group, 1983) (VOGT; ALVES, 2005).

Em alguns países a educação de adultos foi instituída na academia e é disciplina obrigatória em vários programas universitários. De acordo com Rischmann, professor de Andragogia na Universidade de Bamberg, na Alemanha, no ano de 2005 a disciplina com o nome “andragogia” era empregada em sete institutos europeus, sendo o mais usual em toda a Europa chamarem-na de “educação de adultos”, “educação continuada” ou “pedagogia do adulto”.

Já o *Thesaurus de Educação* do INEP, baseado na definição de Sérgio Guerra Duarte (1986), emprega os termos *andragogia* ou *antropagogia* como sinônimos:

Antropagogia ou Andragogia é uma Pedagogia social que trata da educação além da escola e da família, e está relacionada com a educação de adultos. É relacionada com a Educação contínua que ocorre ao longo de toda a vida. Pode ser considerada como a Teoria da formação permanente do homem e uma sistematização da prática da educação de adultos (DUARTE, 1986).

No entanto, originariamente o termo *antropagogia* proposto por Kapp tinha por objetivo englobar e, ao mesmo tempo, diferenciar a educação das crianças e a dos adultos. A *antropagogia* seria, na definição do autor, uma ciência voltada tanto para a sistematização da educação das crianças (pedagogia) quanto para a sistematização da educação dos adultos (andragogia).

Felix Adam, dando continuidade as pesquisas de Knowles no início dos anos 1970, procurou estabelecer algumas diferenças entre a andragogia e a pedagogia

en lo educativo hay un hecho tan dinámico real y verdadero como el hecho pedagógico, es el hecho Andragógico”. E indica algumas áreas com as quais a andragogia poderia dialogar: ‘En el hecho pedagógico intervienen factores biológicos, históricos, antropológicos, psicológicos y sociales; igualmente, en el hecho andragógico los mismos factores y otros, como son: los ergológicos, económicos y jurídicos, condicionan la vida del ser humano’ (ADAM *apud* ALCALÁ, 1999, p. 9).

A metodologia *andragógica* pensada para os acadêmicos da educação superior parte do pressuposto de que, em geral, estes estão numa fase de transição: são adolescentes que estão entrando na vida adulta, ou seja, entram nos cursos como adolescentes-aprendizes e saem como adultos-profissionais. Nesse sentido, a *andragogia* defende que o ensino não deve estar totalmente centrado no professor, nos currículos e nas disciplinas parcialmente estabelecidas (características da pedagogia), pois esta metodologia pode significar certo atraso para o desenvolvimento da maturidade destes jovens. De outra parte, defende também que é preciso considerar que, pelo fato de estarem nesta transição, não é possível tratá-los como adultos em sua plenitude. Propõe, então, que o método deve mesclar um tipo de ensino que, ao mesmo tempo, estimule as atividades em grupo e o autodidatismo, desenvolva a autoavaliação e a autonomia do pensar, considere a experiência como parte da aprendizagem (uma das principais características da *andragogia*) e, paulatinamente, proporcione o abandono do método pedagógico.

Mais recentemente, Adolfo Alcalá (1999) buscou dar à *andragogia* o *status* de ciência, empregando o método comparativo de análise para situá-la dentro dos paradigmas científicos. Sustentado pelas investigações no campo da docência de Adam (1977; 1984; 1997), Knowles (1972; 1980), Savicevic (1986), Bernard (1985) e Villarroel (1971), entre outros, detectou posicionamentos opostos diante do problema a que se propôs investigar: se é a *andragogia* uma ciência? (ALCALÁ, 1999).

O autor baseia-se em Roque Ludojoski (1986) para designar a *andragogia* como uma ciência social situada na ciência da educação, pensada para a educação permanente e, ao mesmo tempo, uma disciplina paradigmá-

tica; ou seja, uma ciência jovem, de acordo com a definição de Kunh (1978).

Alcalá (2005) conclui que as diferentes posições teóricas, nas quais é negada o *status* de cientificidade da *andragogia*, se devem às influências históricas, sociais e culturais dos vários autores que refletem suas ideologias e critérios utilizados. Por outro lado, os que sustentam que a *andragogia* deve ser considerada uma ciência pautam-se no movimento, realizado já há algum tempo, que tem procurado sua independência da pedagogia, assentada na investigação da aprendizagem do adulto, cujo objeto de estudo é o adulto em interação com outro adulto durante todas as etapas de seu próprio processo educativo⁴⁷. Define a *andragogia* como uma ciência nos seguintes termos:

La Andragogía es la ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropogogía y estando inmersa en la Educación Permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización (ALCALÁ, 1997, p. 20).

Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), presidida pelo ex-ministro da França Edgar Faure, fez um balanço crítico, de abrangência mundial, sobre a situação da educação até 1972, buscando encontrar quais eram as novas tendências de desenvolvimento da educação nos países e sistemas. Os resultados a que a comissão chegou foram publicados com o título *Aprender a Ser – A Educação do Futuro*⁴⁸. Este trabalho não se limitou a uma reflexão sobre a educação e acabou também como recomendação concreta que orientaram as ações da

⁴⁷ Alguns autores (CAVALCANTI, 1999; TEIXEIRA, 2005) baseiam-se numa pesquisa realizada por Kelvin Miller, na qual o autor afirma que “estudantes adultos retêm apenas 10% do que ouvem, após 72 horas, mas serão capazes de lembrar 85% do que ouvem, vêem e fazem, após o mesmo prazo” (MILLER *apud* CAVALCANTI, 1999). Miller observou, ainda, que as informações mais lembradas são aquelas recebidas nos primeiros 15 minutos de uma aula ou palestra. Partindo destes dados, propõe que a metodologia andragógica deveria conhecer as peculiaridades da aprendizagem do adulto e adaptar ou criar métodos didáticos para serem usados nesta população específica.

⁴⁸ Rodrigues (2008) observa que, ao longo da história da UNESCO, foram constituídas duas Comissões Internacionais de Educação: a primeira foi esta de 1971, presidida por Edgar Faure, e a segunda, constituída em 1993, foi presidida por Jacques Delors.

UNESCO e dos governos da comunidade internacional nos anos seguintes que podem ser resumidas na expressão: “*educação ao longo da vida*” (MAHEU, 1972).

Faure frequentemente emprega, neste relatório, para apoiar tanto a noção de educação permanente quanto a de educação ao longo da vida, os conceitos de *andragogia* e de *autodidaxia*, termos popularizados por Pierre Furter, na sua obra *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*, publicada em 1975.

De acordo com Marilda Merênci Rodrigues (2008), a noção de *autodidaxia* e de *andragogia* foi introduzida por Furter (1975) diante do objetivo de mudança do sentido da ação pedagógica, acentuando a necessidade de conscientização da incompletude humana, e que esta noção, pensada para o longo da vida, poderia ajudá-la a concretizar esta incompletude (FURTER, 1975). Faure assimila também a ideia de Furter da substituição da pedagogia pela *andragogia*, definindo esta como “uma teoria de formação permanente do homem” (FURTER, 1975, p. 66-67), a qual as universidades deveriam reconhecê-la como uma ciência voltada para a formação dos seres humanos independentemente da idade e por toda a vida:

[...] que sob o nome de “andragogia” a universidade reconheça uma ciência de formação de homens; o que outras universidades estrangeiras já fizeram. Esta ciência deverá chamar-se ‘andragogia’, e não mais ‘pedagogia’, porque o seu objetivo não é só a formação da criança e do adolescente, mas também do homem durante toda a sua vida (FURTER *apud* FAURE, 1973, p. 188).

Segundo Paiva e Rattner (*apud* RODRIGUES, 2008), o tema educação permanente e o conceito de *andragogia* entram no vocabulário pedagógico brasileiro com as publicações em 1966 das obras de Furter, especialmente *Educação e Vida* e *Educação e Reflexão*. A defesa que Faure faz da proposta de Furter, de passagem da pedagogia à *andragogia*, aliada à identificação desta com a Comissão de Educação da UNESCO, talvez explique por que no Brasil o termo *andragogia* e a educação *andragógica* têm tido mais aceitação nas instituições que desenvolvem o ensino profissionalizante, como é o caso das escolas técnico-profissionalizantes de algumas empresas e em instituições, particularmente do Sistema “S”, e têm recebido um certo descrédito no meio acadêmico.

Levantamento realizado no banco de teses/dissertações da CAPES indicou um total de 38 trabalhos (26 dissertações, 10 teses e 2 profissionali-

zantes)⁴⁹ com o assunto “andragogia”, sendo apenas duas pesquisas sobre o ensino universitário. Uma delas (MACHADO, 2007), realizada junto a duas instituições bancárias públicas (Banco do Brasil e Banco Central do Brasil), investigou a implantação de universidades corporativas, objetivando saber se estas universidades eram uma nova via de ensino superior ou uma ameaça à qualidade desta educação. A outra (QUINTANA, 2006), realizada em duas instituições de ensino superior de Curitiba, com 80 acadêmicos e 6 professores (alunos e docentes do curso de graduação em Psicologia), fez uma análise da percepção de universitários e professores do ensino superior, identificando as concepções, práticas, dificuldades e a ação docente destinada à promoção da aprendizagem⁵⁰.

Também levantamento realizado em alguns sites científicos disponíveis na Internet (como Scielo) indicam poucos artigos acadêmicos sobre o assunto. Destes, a maioria criticava o emprego do termo e da metodologia, com o principal argumento de que não fazia sentido criar outro termo (*andragogia*), uma vez que a pedagogia já dava conta também da educação dos adultos. Uma outra crítica, presente em um dos artigos (PERES, 2006), associava *andragogia* como uma metodologia utilizada pelo capital, para explorar ainda mais os trabalhadores, principalmente das grandes indústrias.

Pensamos que não se pode, simplesmente, *jogar a criança junto com a água da banheira*, para usar uma expressão corriqueira, com relação à *andragogia*, com a justificativa de que este conceito foi empregado pela UNESCO ou pelas empresas e instituições que realizam cursos profissionalizantes. Até porque, muitas proposições contidas na *teoria andragógica* estão presentes em várias práticas e técnicas pedagógicas utilizadas em salas de aula nas universidades, como a discussão em grupo, os métodos de

⁴⁹ Um terço das pesquisas são da área da saúde (11), dentro da qual a grande maioria é da área da enfermagem. Em seguida aparecem as ciências aplicadas (administração, contábeis e as ciências da informação), com destaque para a administração. Na área da educação, foram encontrados 10 trabalhos (26%), sendo a maioria pesquisas que se referem à educação a distância ou *on line*, e apenas duas delas estão voltadas para o professor e o ensino universitário.

⁵⁰ É interessante destacar os resultados obtidos nesta pesquisa realizada na área da educação:

“Os alunos indicaram que as práticas estão mais centradas na promoção da aprendizagem por repetição e associação tendo o professor como centro do processo. [...]. Além disso, os alunos apontaram a valorização da relação teoria/prática, e os trabalhos coletivos, como condição necessária na promoção da aprendizagem. Sugere-se investir em mudanças didáticas, focalizando não só a pedagogia, como também os conceitos de “andragogia” e, além disso, projetos de inserção social que combinem teoria e prática. [...] Finalmente, propõe-se preparar os professores do Ensino Superior, para substituir os hábitos associativos, transmissivos, de repetição de conhecimentos, pelas estratégias direcionadas a estimular a construção de significados em suas práticas didáticas, de modo a permitir a passagem de uma estrutura de pensamento associacionista para um pensamento centrado no aluno, mobilizando a organização e a re-elaboração autônoma do material e aprendizagem” (QUINTANA, 2006, grifos meus).

caso, exercícios de simulação, *role-play*, entre outras (NOGUEIRA, 2004). A autora também credita o grande emprego e aplicação destas técnicas ao fato de estarem sustentadas em teorias da aprendizagem, as quais defendem que, quanto mais ativo for o papel do aprendente na sua aprendizagem, maior e mais profunda esta será⁵¹. Para tanto, corrobora a experiência prévia como um fator a ser considerado na condução das experiências de aprendizagem e, por isso, as técnicas consideradas mais adequadas à generalidade dos adultos são técnicas experienciais (retirando a primazia de técnicas transmissivas). Isso não quer dizer que a exposição de conteúdos não deve ser empregada, mas necessariamente precisa estar relacionada com as experiências de vida dos estudantes.

Em resposta, mas não explicitamente, ao emprego e uso do termo *andragogia*, alguns autores e autoras definem e problematizam o trabalho docente nas universidades com os termos *pedagogia universitária* (MOROSINI, 2003; SHEIBE, 1987; BAZZO, 2006; BRAGA, 2006; CUNHA, 2005; MELO et al., 2000; VOGT; ALVES, 2005; DAUSTER, 2007) e *docência universitária* ou *ensinagem* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), referindo-se à educação de jovens e adultos realizada pelos professores e professoras nos cursos de graduação. Trataremos a seguir destes termos empregados para compreendê-los no contexto do ensino superior.

2.2.1.2 Pedagogia universitária e/ou ensinagem

Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou (2002) desenvolvem o conceito de *ensinagem* para situar o trabalho docente na sala de aula dos cursos de graduação. O conceito de *ensinagem* traduz, na concepção das autoras, o desafio enfrentado pelos docentes universitários na ação mediadora entre o aluno e o conhecimento e “relaciona o processo de ensino do qual decorre necessariamente a aprendizagem” (p. 28).

Já o conceito de *pedagogia universitária* não abriga apenas a junção de duas palavras, mas traz também aspectos linguísticos, além de filosóficos e metodológicos.

Maria do Céu Melo et al. (2000) retomam as raízes de origens greco-latinas dos lexemas “pedagogia” e “universitária” para, apoiadas nestes, se contraporem ao uso do termo, também de origem grega, “*andragogia*”. Resgatam o lexema “pedagogia” moldado no século XV a partir do grego

⁵¹ Entre estas destacamos a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), de David Ausubel. No entanto, o autor não emprega o termo *andragogia*. Na próxima seção trataremos especificamente desta teoria.

paidagôgia (paidagwǵía) e por via latina (*paedagogia*) no século XIV. Este lexema foi formado, por sua vez, da agregação de dois outros conceitos – *paid* (*paidó, criança*) e *agôgia* (*conduzir, levar*) –, associando-se, assim, esse conceito ao do “escravo que conduzia a criança [à escola]”. Mais tarde estes lexemas, em grande medida, “conservando idéias matriciais das raízes indo-européias, se projetam, num posterior salto semântico, em conceitos como pedagogo, pedagogia, pedagógico, propedêutico, enciclopédia, etc.” (MELO et al., 2000, p.129).

Discorda a autora quanto à substituição do lexema *pedagogia* por *andragogia*, pretendida e justificada pelos defensores deste último, por ser pretensamente mais adequado, pelo fato de, no plano da *pedagogia universitária*, não estar em causa a educação de *crianças*, mas de *jovens e adultos*. Também rejeita o termo *antropagogia* (como uma ciência do *homem*, no sentido de *humanidade*), argumentando que neste estariam, incluídos, pois, todos os seres humanos; portanto, incluiria também as crianças.

Talvez o aspecto mais problemático da “apropriação” que se tem feito do termo *andragogia* está no próprio conceito: *andragogia* – *macho, homem*. Poucos autores, exceto Melo et al. (2000), tecem críticas ao termo e à ideia vigente no final do século XIX de que *educar é educar homens*, pois o lugar reservado às mulheres até as primeiras décadas do século XX situava-se fora das universidades e da educação institucionalizada. Assim, a argumentação crítica contemporânea mais consistente deveria situar-se mais quanto às relações de gênero que o termo evoca e menos em relação a uma pretensa “apropriação” que algumas instituições fazem dele.

Melo et al. (2000) questionam sobre a substituição do termo *pedagogia universitária* por *andragogia* ou *antropagogia*: “que sentido faria, porém, substituir um lexema tão denso [pedagogia], por conceitos que não se revelam mais fecundos que aquele?” (p. 129) As autoras defendem que se deva manter o lexema “pedagogia”, acrescido do termo “universitária”, para diferenciar o ensino de adultos e das crianças.

Não nos propomos entrar aqui num debate linguístico ou ideológico sobre o uso semântico deste ou daquele termo, mas é preciso reconhecer que não é uma justificativa plausível manter um determinado termo somente pelo fato de ele estar consolidado. Além disso, pode ser uma leitura bastante simplista atrelar um termo a uma “metodologia do capital”⁵², por esta ser amplamente utilizada para a educação de adultos nas empresas e nas

⁵² RODRIGUES (2008) trata com profundidade esta questão ao buscar a aproximação entre as proposições políticas da UNESCO e da União Europeia com relação à educação. Percebe com agudez os movimentos mais amplos e interesses que se entrelaçam nesta “concepção ampliada” de educação, trazendo novas características e tendências dos sistemas educativos, em que identifica com perspicácia a “aliança” que produz quando o “sujeito empreendedor” da UNESCO encontra o “espírito empresarial” da União Europeia.

escolas profissionalizantes, e desconsiderar, ao mesmo tempo, os seus pressupostos teórico-metodológicos, voltados para um estudante específico: os adultos dos cursos de graduação. Sabe-se que os termos não são neutros (e nem as críticas), e que, talvez, importa mais, e primeiro, compreender os princípios que o pressuposto andragógico defende, os quais se diferenciam da pedagogia e podem significar também uma maneira alternativa e mais significativa de aprendizagem.

Caso fosse somente uma questão semântica, talvez não houvesse necessidade de processar tal mudança nos termos. Mas, no nosso entender, não se trata apenas de usar uma ou outra expressão. Temos observado que, neste debate, não entram na somatória dos argumentos “prós” e “contras” os pressupostos e concepções didáticas e de aprendizagem que estão explicitados nos pressupostos da *andragogia*, conforme exposto, no final dos anos 1960, por Knowles. Propôs o autor sete pressupostos básicos, divididos entre quatro cruciais e três adicionais que deveriam ser considerados para a educação voltada aos adultos em situação de aprendizagem:

(a). Supuestos Cruciales de la Andragogía

1. Su auto-concepto se mueve desde el de ser una personalidad dependiente hacia el ser de un ser humano auto-dirigido.
2. Acumula una creciente reserva de experiencias, que se convierte en un recurso cada vez más rico para el aprendizaje.
3. Su disposición para aprender pasa a estar orientada cada vez más hacia las tareas de desarrollo de sus roles sociales.
4. Su perspectiva del tiempo varía desde la aplicación postergada del conocimiento hasta la inmediatez de aplicación y, por consiguiente, su orientación hacia el aprendizaje cambia de posición, desde la centralización en asignaturas a la centralización en el desempeño.

(b). Supuestos Adicionales de la Andragogía

5. Los adultos pueden aprender.
6. El aprendizaje es un proceso interno.
7. Existen superiores condiciones de aprendizaje y principios de enseñanza (KNOWLES *apud* ALCALÁ, 2005, p. 8).

Portanto, considerar que adultos podem sempre aprender a partir de interesses específicos, da experiência acumulada, das relações sociais, com currículos mais flexíveis, parece indicar ser mais significativo reconhecer

estes pressupostos para o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos do que se fixar apenas no termo mais adequado a ser empregado.

Aprendizagem assim compreendida deriva da construção ativa do sujeito sobre o mundo e do reconhecimento como fator de transformação, perspectiva esta que “hoje associaríamos, a traços largos, à visão construtivista do desenvolvimento de Piaget e Vygotsky (NOGUEIRA, 2004, p. 6).

Em que pesem o esforço e a busca de *status* de cientificidade para os termos *andragogia e antropagogia*, propostos por alguns autores; ou a substituição destes por *pedagogia universitária, docência universitária, ensinagem ou educação de adulto* defendida por outros, observou-se que, independentemente do termo empregado, os mesmos trouxeram maior visibilidade, apesar de ainda estarem localizados em algumas áreas e, na maioria das vezes, fora da academia, na qual há uma forte resistência, particularmente, com relação aos primeiros⁵³. Além disso, foi exposta a contradição que o termo *pedagogia* pressupõe ao se referir tanto ao processo de ensino e aprendizagem das crianças quanto ao dos jovens e adultos. Um dos poucos autores reconhecidos na academia, fora do campo da educação, que associa as conquistas significativas da aprendizagem dos adultos com as experiências adquiridas (mesmo não empregando os termos *andragogia* ou *pedagogia universitária*) é David Ausubel com sua “Teoria da Aprendizagem Significativa”.

2.2.2 A Teoria da Aprendizagem Significativa

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fato mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o indivíduo já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo (AUSUBEL, 1980).

Um dos representantes do cognitivismo que têm procurado uma explicação teórica para o processo de aprendizagem de adultos é o psicólogo americano David Ausubel (1918-2008). O autor desenvolveu, nos anos 1960, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), na qual considerou também aspectos afetivos no desenvolvimento das capacidades dos adultos para a aprendizagem. Baseado nos processos de cognição, publicou, em

⁵³ E um dos reflexos dessas resistências foi a falta de referências bibliográficas sobre o assunto com a qual nos deparamos.

1963, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*⁵⁴, em que investiga e descreve o processo de cognição segundo uma perspectiva construtivista.

De acordo com os autores, o cognitivismo é o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o indivíduo se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significado à realidade em que se encontra. Estes significados não são estáticos, mas pontos de partida para atribuição de outros significados, originando assim a estrutura cognitiva como “pontos básicos de ancoragem”, derivando delas outros significados (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 3)⁵⁵.

A Teoria da Aprendizagem Significativa baseada no construtivismo de Ausubel é uma teoria voltada para a explicação de como ocorre a aprendizagem. Compreende a aprendizagem como um processo de armazenamento de informações incorporadas a uma estrutura existente construída na fase pré-escolar do indivíduo e que, nas diferentes fases do desenvolvimento deste, poderão ser acionadas e utilizadas. Esta teoria diz respeito também à maneira como ocorre a assimilação de significados (AUSUBEL et al., 1980).

Segundo esta teoria, a aprendizagem de material significativo substantivo e não arbitrário (que pode se transformar potencialmente significativo) é um mecanismo humano para apreender, adquirir, reter ideias, informações e conhecimentos. Para que estas habilidades se tornem possíveis, é preciso que o indivíduo desenvolva certas capacidades. O conceito-chave da TAS é o de aprendizagem significativa, definida “como um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. No entanto, para que ocorra uma aprendizagem significativa, “a nova informação deverá ancorar-se em conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 7).

A TAS de Ausubel, ancorada no conceito de aprendizagem significativa, tem seu contraponto na “aprendizagem “mecânica” (*rote learning*) ou “automática”⁵⁶. Neste tipo de aprendizagem, as novas informações têm pouca ou nenhuma relação com os conceitos previamente retidos na estrutura cognitiva, os quais são armazenados de maneira arbitrária e, por isso, na maioria das vezes, essas novas informações são perenes e fadadas ao esquecimento.

⁵⁴ Este livro foi traduzido no Brasil em 1980, pela Editora Interamericana, com o título *Psicologia Educacional*, e contou, a partir da segunda edição, com a colaboração de outros dois autores: Joseph D. Novak e Helen Hanesian.

⁵⁵ Utilizaremos como referência, a partir de agora, Ausubel et al. (1980).

⁵⁶ Optamos por empregar o termo “aprendizagem mecânica”.

Estes dois tipos de aprendizagem (mecânica e significativa), por sua vez, podem ter seu conteúdo aprendido por recepção ou por descoberta e, portanto, são distintas. A principal característica da aprendizagem por descoberta é que ela exige do aluno descobrir algo, pois o “conteúdo daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes que possa ser significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva” (AUSUBEL et al., 1980, p. 20).

Já na aprendizagem receptiva mecânica, o conteúdo aprendido é repassado na forma final, através da internalização dos materiais a serem aprendidos, enquanto no caso da aprendizagem receptiva significativa o material é compreendido e poderá vir a se tornar significativo quando internalizado. É importante destacar essa distinção, pois Ausubel não trata ambas como sendo opostas, mas sim como um *continuum*. No entanto, este *continuum* não pode ser confundido como sendo a aprendizagem receptiva invariavelmente automática, enquanto a aprendizagem por descoberta necessariamente significativa, ou seja, elas são independentes. Confluem para a realização de uma ou outra maneira as circunstâncias em que estas ocorrem, pois “tanto a aprendizagem receptiva como a por descoberta podem ser automáticas ou significativas” (AUSUBEL et.al., 1980, p. 23). Obviamente, diz o autor, a aprendizagem por descoberta significativa é mais complexa do que a aprendizagem significativa receptiva, pois esta envolve “uma experiência prévia na solução de problema antes que o significado emergja e possa ser internalizado” (p. 22).

No entanto, muitas vezes, é mesmo necessário que alguns conceitos sejam passados de maneira *meccânica*, com a ressalva de que, para que estes conceitos sejam em seguida transmutados em significativos, eles devem ligar-se a conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva, chamados de *subsunçores* (*subsumers*). O *subsunçor* é uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ancoradouro a um novo conceito, de modo que o indivíduo possa atribuir significados a essa nova informação. Esse processo de ancoragem, por sua vez, resulta em crescimento e modificação do *subsunçor*, que se torna mais elaborado e mais capaz de facilitar outras aprendizagens significativas. Assim, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições relevantes e abrangentes estejam adequadamente claros, estáveis e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem (de *subsunçores*) aos primeiros (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 9-13).

E é nesse sentido que a aprendizagem mecânica, principalmente quando o indivíduo adulto se depara com áreas do conhecimento totalmente

novas para ele, tem também sua importância.

Ausubel sustenta que a formação dos conceitos nas crianças em idade pré-escolar são adquiridos espontaneamente por meio de experiências e vivências empírico-concretas, como por exemplo “casa”, “gato”, “cachorro”. No entanto, para poder chegar ao conceito “casa”, a criança necessita passar por várias experiências diferentes de percepção de que seja uma casa, conforme tamanho (grande, pequena), materiais (madeira, alvenaria), formas (quadrada, retangular) etc. Já na idade escolar ou quando na idade adulta, os novos conceitos são adquiridos por assimilação e relações que o indivíduo estabelece entre estes e os conceitos já estabelecidos em sua estrutura cognitiva. Mas estes ainda são conceitos de certa maneira espontâneos. Os conceitos não espontâneos geralmente acontecem na adolescência com indivíduos que passaram pela escolarização. Para tanto, o autor sugere que se utilizem *organizadores prévios* para servirem de âncora à nova forma de aprendizagem, como uma estratégia para “manipular” a estrutura cognitiva para que possa ocorrer a aprendizagem significativa. *Organizadores prévios* são materiais introdutórios que devem ser apresentados antes do material a ser aprendido. Não são sumários ou mesmo resumos, mas servem como uma ponte cognitiva, ligando o que o participante da aprendizagem já sabe e o que ele deve saber, tornando-se, dessa forma, algo significativo para o aprendiz. Nesse sentido, para Ausubel, o significado é um produto “fenomenológico” no qual o significado potencial inerente aos símbolos converte-se em significado “fenomenológico” quando um indivíduo incorpora um símbolo a sua estrutura cognitiva, isto é, os conceitos resultam de uma experiência e são produtos “fenomenológicos” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 39).

A TAS de Ausubel traz um princípio fundamental que orienta toda a aprendizagem, que é a experiência e a vivência. Segundo palavras do próprio autor, “se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fato mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o indivíduo já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1980, p. iv).

No entanto, para que a aprendizagem se torne significativa além dos *subsunçores* adquiridos na fase da pré-escola, a TAS traz dois importantes pressupostos. Primeiro, a disposição da parte do aluno em relacionar o material a ser aprendido de modo substantivo e não arbitrário na sua estrutura cognitiva. Isso implica uma postura diferente do aluno, qual seja, de não memorizar arbitrariamente o material em questão, além de possuir essas ideias *subsunçoras* na sua estrutura cognitiva, para poder relacionar substantivamente e não arbitrariamente o novo conteúdo que está sendo proposto. Enfim, para que ocorra uma aprendizagem significativa, a atitude do

aluno deve ser ativa e também este já deve ter formado o material a ser apreendido na sua estrutura cognitiva, através dos *subsunçores*. Nesse sentido, mesmo tratando-se dos processos de aprendizagem de adultos, isso implica necessariamente compreender o desenvolvimento do ser humano nas mais diferentes fases, incluindo a pré-escola. Quando um jovem ou adulto chega à universidade, já traria inúmeros conceitos sobre os mais variados assuntos, muitas vezes equivocados ou mesmo errôneos (senso comum), mas nem por isso menos importantes, pois os mesmos deveriam ser a base para qualquer processo de aprendizagem. Ou seja, os alunos aprendem a partir do que já sabem. No entanto, é preciso ir além, conforme sugere Gaston Bachelard (1988): é necessário desconstruir para poder construir, a partir das ideias erradas, dos pré-conceitos.

Segundo a proposta de Ausubel, o papel do professor ou formador de adultos é muito mais gestar esta vontade de aprender que repassar conteúdos ou conceitos. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem deveria estar mais centrado nas perguntas do que nas respostas. Perguntas estas que objetivam instigar o interesse do aluno em determinado tema.

A teoria ausubeliana aplica-se, para além da aprendizagem cognitiva, ao cotidiano da sala de aula tal como ela é na grande maioria das escolas, isto é, aquela sala de aula convencional onde predomina o ensino expositivo⁵⁷ voltado para a aprendizagem receptiva (automática ou significativa). Apesar das críticas recebidas, o ensino expositivo tradicional tem sido a forma dominante de ensinar. Isso porque a maneira como está organizado e estruturado o sistema educacional favorece esse tipo de ensino, uma vez que parte do conhecimento “potencialmente significativo transmitido através de exposição verbal fica reduzida a ‘exposições verbais decoradas pelo aluno’”. No entanto, esclarece o autor, esse “automatismo resultante” não é inerente ao método, mas decorre do uso abusivo do método expositivo que prejudica a aprendizagem significativa (AUSUBEL et al., 1980, p. 24).

Aqui é necessário retomar novamente Johnnes Fabian (1983), quando este discorre sobre a influência que o ramismo⁵⁸ exerceu, a partir do

⁵⁷ Sob o “rótulo” de ensino “expositivo” expressamos dois diferentes estilos de aula. Para tanto, utilizamos a conceituação de BROWN (1985), para quem “uma exposição consiste numa pessoa que fala para muitas sobre um tópico ou tema. A fala pode ser complementada pelo uso de recursos audiovisuais e por perguntas ocasionais” (BROWN, 1985 *apud* GODOY, 1997, p. 77). Assim, consideramos uma aula “expositiva clássica ou magistral” quando o/a professor/a discorre sobre o assunto e os/as alunos/as só escutam passivamente, aproximando-se de um monólogo; e chamamos de “expositiva dialogada” quando o docente dialoga com os alunos sobre o tema, geralmente através de perguntas, e estes participam também com questões. Nota: quando empregamos somente o termo “expositiva”, isso significa que não estamos especificando qualquer um destes estilos ou, então, estamos nos referindo a ambos.

⁵⁸ O termo “ramismo” vem do nome do seu autor, Pierre de La Ramée, ou Petrus Ramus (1515-1572), que foi professor de lógica e dialética na Universidade de Paris e conhecido como teórico do

século XV, no desenvolvimento do método expositivo e sobre onde se encontravam as possíveis raízes desta influência. Segundo ele, o ramismo procurou resolver o problema maior do conhecimento (qualquer que fosse ele), *transformando-o em um conhecimento que poderia ser ensinável*. O ramismo, ao aliar-se com a retórica (vista como a arte do monólogo), exerceu forte influência diretamente na didática, enquanto ciência voltada para o ensino. Fabian apoia-se em Ong (1958) para expressar que a orientação do ramismo, depois dessa época, voltou-se mais para o objeto (representado na percepção visual) do que para a pessoa do mundo (associada à voz e à percepção auditiva). Mesmo que a retórica pressuponha que se deva falar, na retórica ramista a fala é dirigida ao mundo onde se pressuponha que, mesmo sendo voltada às pessoas, essas responderiam como objeto, ou seja, neste caso, não se pressuponha que elas respondessem (FABIAN, 1983, p. 114-115).

Isso não quer dizer que a aula expositiva em si esteja errada ou que não seja eficiente. Várias pesquisas indicam que há um desgaste na utilização deste recurso, muitas vezes em razão de seu uso exclusivo. Mais do que isso, o que se critica é a forma como a aula expositiva é utilizada, não só por ser o único recurso disponível, mas também pela relação e pela compreensão que se tem sobre a maneira de ensinar e aprender, quando o aluno é apenas visto como um receptáculo vazio (para se comportar como objeto, segundo o princípio do ramismo) que deve ser preenchido.

Portanto, conforme sugere Ausubel, não são as técnicas de discussão que proporcionam aumento nos resultados da aprendizagem, que estariam dependentes das informações de fundo (os pré-requisitos), pois na ausência destas não há discussão de maneira compreensível, ficando à mercê de lugares comuns, muitas vezes carregados de preconceitos e de noções pré-concebidas e generalistas.

Ainda de acordo com o autor, “aula expositiva” e “discussão em sala” não se diferenciam substancialmente, em termos de domínios de temas pelos alunos, pois o emprego de um ou outro método depende de vários fatores como administrativos (número de alunos por turma), personalidade do professor (alguns se sentem mais seguros com um ou outro método). Assim, as aulas expositivas seriam mais “aceitas” para atividades de solução de problemas e aplicação de conhecimento para turmas grandes.

Alguns autores têm procurado analisar as práticas docentes, ou o “como” ensinam, através de modelos didáticos. Entre estes, estão os modelos propostos por Garcia Pérez e Pimenta e Anastasiou, ambos referencia-

ensino do conhecimento. Exerceu grande influência na história ocidental, mas principalmente nos círculos de educação protestantes, da Alemanha, Inglaterra e colônias americanas. Seus escritos foram publicados em incontáveis línguas (FABIAN, 1983).

dos no educador José Gimeno Sacristán. É o que apresentaremos a seguir.

2.2.3 Modelos didáticos para análise da prática docente

es necesario constatar la vigencia de un modelo didáctico tradicional fuertemente arraigado en nuestra sociedad [...] que no tiene en cuenta el conocimiento de los alumnos ni como punto de partida ni como obstáculo para la construcción de nuevos conocimientos (GARCIA PÉREZ, 2000).

García Pérez (2000) e Pimenta e Anastasiou (2002), entre outros, sugerem alguns modelos para análise da prática docente. A despeito da falta de referências entre eles, são modelos muito semelhantes que têm como referências as análises de José Gimeno Sacristán (1982).

Pondera Sacristán (1982) que o desafio de qualquer análise para compreender o que resulta do encontro entre os sujeitos da ação e as práticas institucionais não serve somente para a “reprodução”, mas também para a “produção” destas. Existindo, portanto, espaços para a resistência, mesmo admitindo que o sistema escolar tende a reproduzir o sistema, este não é monolítico, apresentando fissuras e contradições que possibilitam o desenvolvimento de projetos alternativos contra-hegemônicos, nos quais o papel da escola não seria somente de reprodução:

sino que también participaría en el proceso de ‘producción’ de las relaciones sociales, por lo que los agentes del sistema escolar (profesores y alumnos, concretamente) pueden tener un papel activo y contribuir a cambiar las condiciones de la sociedad, como ‘agentes transformadores’ (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 23).

Tais fissuras é que permitem superar as práticas didáticas institucionais “do ensino mediante o entendimento da ‘prática como série de ações individuais’, ligadas às destrezas de pessoas concretas, sendo tais destrezas limitadas às técnicas específicas isoladas do contexto da cultura” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 179). Segundo as autoras, é preciso conhecer essas ações, pois somente assim é possível pensar nas transformações das próprias instituições e, portanto, das suas práticas. Nesse sentido, a teoria tem um papel importante como instrumento para a análise da prática,

a qual denominam de *epistemologia da prática*. As autoras empregam este termo no sentido utilizado por Schön (1992); Stenhouse (1987); Carr (1996); Pimenta (2001), entre outros, como sendo a pesquisa da própria prática: “o caminho para a transformação delas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 179). Apoiam-se também no conceito de *habitus* de Bourdieu (1991) e de *instituição* de Mostrin (1987) como antidoto para não cair no que chamam de “voluntarismo pedagógico, um discurso teórico ilustrado e vanguardista, um reducionismo político militante e salvacionista em oposição às situações que se pretende transformar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 182). Para tanto, advogam que as práticas são sociais, mas também recriadas e construídas individual e coletivamente, as quais seriam mediadas pelo *habitus*.

Adotaremos, para as nossas análises, os “modelos didáticos” propostos por Garcia Pérez (2000), por terem sido construídos a partir de pesquisas de longos anos, enquanto os propostos por Pimenta e Anastasiou (2002) pretendem ser análises para além da prática docente institucional e tornaram-se práticas propositivas das transformações que julgam necessárias à ação educativa dos professores⁵⁹. Encontramos correspondência destes três enfoques nos “modelos didáticos” propostos pelo Projeto IRES⁶⁰, indicados por Garcia Pérez (2000) para análise da realidade educativa. O conceito de “modelo didático” adotado neste enfoque, segundo o autor, está baseado nos trabalhos de vários pesquisadores⁶¹, entre eles Gimeno Sacristán (1982), mas ressalva que este tem um caráter de teoria mais amplo que não se identifica simplesmente como “‘modelo de enseñanza’ o con ‘estilo educativo’, en cuyos casos se suele asimilar la idea a la de ‘método de enseñanza’ o a ‘metodología pedagógica’ (como conjunto de decisiones tomadas en torno a distintos temas, como el papel del profesor, la concepción de las tareas escolares, etc.” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 33).

Garcia Pérez (2000) justifica a proposição destes modelos, mesmo correndo o risco de fazer simplificações, pelo potencial que trazem para analisar a realidade escolar com intuito de transformá-la. Caracteriza como distintos “tipos” de “modelos didáticos” tanto a realidade escolar quanto as

⁵⁹ Estas autoras sugerem três enfoques: “tradicional ou prático-artesanal”; “técnico ou acadêmico” e o “hermenêutico ou reflexivo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 183-186).

⁶⁰ Estes modelos, em realidade, são frutos das propostas em torno do Projeto IRES – *Investigación y Renovación Escolar*, do qual o pesquisador também faz parte. O projeto é um programa de pesquisa educativa iniciado em 1991, na Universidade de Sevilha, Espanha, composto por professores universitários e de outros níveis educativos. Tem esse centro como referência um modelo didático alternativo (chamado de *Modelo de Investigación en la Escuela*) assentado no tripé pesquisa educativa, experimentação curricular e desenvolvimento profissional dos professores (Proyecto IRES, disponível em <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>).

⁶¹ Escudero Muñoz (1981); Gimeno Sacristán (1981); Cañal (1988); Grupo Investigación en la Escuela (1991, v. I); Merchán e García Pérez (1994).

tendências transformadoras, bem como projetos “alternativos” que estejam em construção. São quatro os “modelos didáticos” propostos, a saber: “modelo tradicional”; “modelo tecnológico”, “modelo espontaneísta” e o “modelo alternativo”.

O *modelo didático tradicional* busca formar os alunos com bases nas informações fundamentais da cultura dominante, cujos conteúdos se aproximam do enciclopédico, de caráter acumulativo e com tendência a fragmentação, referenciados unicamente no conhecimento disciplinar produzido pela ciência e assentado nos manuais universitários. Uma das características deste modelo é que ele não leva em consideração as concepções e ideias dos alunos ou mesmo os seus interesses. Quanto ao método pedagógico, preza apenas a necessidade de o professor ter um bom domínio dos conhecimentos disciplinares de referências. O método limita-se a uma exposição do conteúdo que já “vem pronto” da síntese do conhecimento disciplinar, apoiado unicamente nos livros produzidos especificamente com este fim, com exercícios para reforçar a exposição, dentro da lógica da transmissão de conteúdos por meio de conceitos. Pede-se unicamente ao aluno escutar as explicações, fazer os exercícios, estudar (o que se subentende: memorizar) para reproduzir o mais fielmente possível o que foi transmitido.

O principal problema observado neste enfoque, sugere o autor, está na dificuldade de conseguir relacionar o conhecimento científico com o conhecimento do aluno, o que, de fato, segundo ele, não chega a ser um problema, “ya que no tiene en cuenta el conocimiento de los alumnos ni como punto de partida ni como obstáculo para la construcción de nuevos conocimientos” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 26). Aliada a isso, está a hegemonia que o conhecimento científico goza neste modelo, como o único referencial epistemológico reconhecido para o chamado “conhecimento escolar”.

Em síntese, este modelo se caracteriza pela obsessão pelos conteúdos, em geral, compreendidos como informações mais que como conceitos e teorias, transmitidos preferencialmente de maneira expositiva, sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

No entanto, as mudanças sociais têm levado esse modelo didático tradicional a se tornar mais “moderno” e mais “técnico”. O autor, porém, ressalta que as mudanças são superficiais e não atingem as bases de sustentação ideológicas do modelo, garantindo, assim, a sua função de reprodução na sociedade,

ha ido dejando en el camino los aspectos más externos que simbolizaban ‘*lo tradicional como obsoleto*’ (Trilla, 1996): [...] los métodos de enseñanza científicos basados en el mero verbalismo y la repetición;

[...] y ha ido adecuándose, también externamente, a los nuevos requerimientos de las sociedades industriales avanzadas, cambiando el currículum, los edificios, los libros de texto, etc., etc., [...] sin cambiar tampoco en profundidad la formación de los enseñantes (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 26).

A exigência de “modernização” que o modelo “didático tradicional” se obriga a adotar pelas mudanças em curso na sociedade acaba produzindo um outro: o *modelo didático tecnológico*, caracterizado por uma formação mais “moderna” aos alunos, definida pelo autor como sendo uma “formação cultural” e não uma formação voltada para o “desenvolvimento pessoal”. Isso se deve à ênfase em incorporar aos conteúdos escolares as novas correntes científicas, bem como alguns conhecimentos também disciplinares, mais vinculados aos problemas sociais e ambientais da atualidade. Destaca o autor que, mesmo inserindo-se estes temas atuais, a maneira de ensinar está voltada para estratégias metodológicas (ou mesmo técnicas concretas) oriundas da disciplina, nas quais se deposita toda a confiança na transmissão aos alunos dos resultados previamente elaborados pelos *experts* da referida área. Para tanto, recorre-se didaticamente à combinação de aulas expositivas com exercícios práticos específicos, detalhados e dirigidos pelo professor e já previamente determinados, fazendo-se, geralmente, o mesmo percurso da ciência em referência. Pode-se, inclusive, “partir de las concepciones de los alumnos con la pretensión de sustituir las por otras más acordes con el conocimiento científico que se persigue” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 27).

Juntamente com este “diretivismo”, é recorrente encontrar também outras perspectivas, nas quais a metodologia pode até estar centrada no aluno com tarefas abertas e pouco programadas, mas, destaca o autor, estas geralmente coincidem com a reprodução do processo de investigação científica. Há esta mescla de metodologia dita “ativa” com conteúdos disciplinares previamente determinados, que, “por encima de su carácter ‘dual’ (es decir, esa mezcla de tradición disciplinar y de activismo), encuentra cierta coherencia en su aplicación, satisfaciendo por lo demás diversas expectativas del profesorado y de la sociedad” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 27)

Garcia Pérez (2000) considera que este modelo tem a pretensão de ser mais rigoroso diante do anterior, em termos de racionalidade dos processos de ensino, pelos meios empregados para medir a aprendizagem dos alunos. Isso explica por que, na maioria das vezes, apoia-se nas tendências condutistas da psicologia e na crença de que o interesse do ensino está unicamente centrado na aprendizagem voltada para ações concretas, isto é, no fazer segundo determinantes técnicos.

Para o autor, este modelo didático pode ser considerado “una alternativa tecnológica a la escuela tradicional” (PORLÁN; MARTÍN TOSCANO, 1991), responde a una perspectiva positivista, obsesionada por ‘la eficiencia’ (GIMENO SACRISTÁN, 1982) y que otorga un papel central a los objetivos (así como el tradicional lo otorgaba a los contenidos)” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 28).

No entanto, este enfoque traz um problema de difícil resolução, qual seja: vincular o desenvolvimento das capacidades com os objetivos a que se propõe e os conteúdos com que se trabalham (por exemplo, problemas atuais, como desigualdades sociais, meio ambiente), de maneira a dissociá-los de forma descontextualizada do contexto cultural em que se encontram. Nesse sentido, o autor duvida de que este modelo realmente consiga levar em conta as ideias e concepções dos alunos, pois, muitas vezes, estas podem estar em desacordo com as referências disciplinares e, neste embate, tende a substituí-las pelo conhecimento “mais adequado”.

Mas o autor reconhece que há avanços neste modelo se comparado com o “tradicional” para além do aspecto formal, pois existem mudanças, mesmo que limitadas ou incompletas, exigidas pela mediação que o modelo pressupõe ao incorporar a ideia de que, para haver aprendizagem, deve existir uma “atividade”, apesar de compartilhar com o modelo tradicional a ideia de que há uma “realidade científica superior” que precisa ser aprendida. É o que o autor chama de uma “‘racionalidad instrumental’, [...] que ha sido duramente contestado desde la epistemología más reciente (Porlán, 1993; Pérez Gómez, 1994)” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 28).

Já o *modelo didático espontaneísta-ativista* é reconhecido pelo autor como minoritário e periférico, considerado como uma “una alternativa espontaneísta al modelo tradicional” (PORLÁN; MARTÍN TOSCANO, 1991 *apud* GARCIA PÉREZ, 2000). Este modelo está voltado a educar o aluno de acordo com a realidade do seu contexto, desde “el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 28).

É um modelo com caráter muito flexível, cujo protagonista é o próprio aluno, enquanto o professor deve ser um facilitador para que o aluno descubra por si mesmo. O papel exercido pelo professor está mais próximo de um líder afetivo e social que de transmissor de conhecimento. O mais importante é que o aluno aprenda a observar, buscar informações para descobrir os conteúdos presentes na realidade em seu entorno. Para Garcia Pérez (2000), existe certa coerência com o modelo didático tecnológico, não tanto nos conteúdos, mas em relação “a procedimientos (destrezas de observación, recogida de datos, técnicas de trabajo de campo, etc.) y actitu-

des (de curiosidad, sentido crítico, colaboración en equipo...)” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 29).

Este modelo supõe também uma crítica à cultura racionalista e acadêmica, transferindo as responsabilidades do professor e os conteúdos a serem aprendidos aos alunos, pressupondo que a aprendizagem do aluno pode dar-se de maneira “natural” e espontânea.

Nas raízes desta proposta estão as ideias rousseauianas “acerca de la bondad natural del hombre y de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 30). Além de Rousseau, esta filosofia espontaneísta baseia-se nas ideias de Piaget e encontra também estreitas relações com as propostas pedagógicas de Decroly e Freinet (GARCIA PÉREZ, 2000).

Para o autor, o ponto mais frágil deste enfoque está na crença “empirista” de que o aluno pode ascender espontaneamente ao conhecimento, e, pelo seu caráter idealista, parece ignorar as diferenças de classe que geram desigualdades econômicas, sociais e culturais, o que deixa os alunos à mercê de um espontâneo crescimento, como se todos tivessem as mesmas possibilidades e condições.

No entanto, reconhece que existem experiências que têm dado certo, principalmente as que conseguem superar o “ativismo ingênuo” da maioria das vezes, e que o modelo tem gerado em alguns casos “interesantes propuestas basadas en el concepto de ‘aprendizaje escolar como investigación’” (GARCIA PÉREZ, 2000). E este seria o que convencionou designar de *modelo didático alternativo*, o qual tem como proposta educativa o “enriquecimiento del conocimiento de los alumnos” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 30), incorporando uma visão mais complexa e crítica da realidade educativa com intuito de levar o aluno a uma participação mais responsável. Reconhece que o conhecimento escolar é um importante referencial do conhecimento disciplinar, mas que também o conhecimento cotidiano, a problemática social e ambiental, que denomina de visão “meta-disciplinar”, a qual integra o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano, possibilitam adotar significados cada vez mais complexos, uma vez que estes estariam mais próximos dos sistemas das ideias dos alunos. Assim, “las ideas o concepciones de los alumnos – y no sólo sus intereses – constituyen, así, una referencia ineludible, afectando tanto a los contenidos escolares contemplados como al proceso de construcción de los mismos” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 31).

Este modelo se diferencia do anterior, pois a sua metodologia didática é concebida como um processo (não espontâneo) a ser alcançado, desenvolvido pelo aluno com a participação do professor. Garcia Pérez (2000) defende este modelo por ser um mecanismo mais adequado para a “cons-

trução” do conhecimento, pois parte dos “problemas” dos quais se sucedem as atividades dirigidas para resolução dos mesmos. Neste enfoque, o processo de construção do conhecimento pode se realizar em diferentes níveis de complexidade, envolvendo várias áreas do conhecimento (perspectiva multidisciplinar), cuja avaliação, de caráter contínuo, está concebida dentro do processo de desenvolvimento das concepções ou ideias dos alunos, da participação do professor e, em última instância, do próprio trabalho desenvolvido.

A perspectiva que este modelo didático trabalha considera as formulações mais simples do conhecimento escolar até as mais complexas, como uma “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento [...] y se halla orientada, en todo caso, por el conocimiento metadisciplinar” (GARCIA PÉREZ, 2000, p. 31).

Reconhece o autor que este modelo situa-se mais na esfera do desejável que do identificável na realidade escolar atual. Está em sintonia com a perspectiva de transformações possíveis e mesmo desejáveis da escola que existem nas fissuras que se dão entre a “reprodução” dos valores dominantes e a “produção” de outros valores, também observáveis no cotidiano escolar. Tais brechas e espaços vulneráveis servem para orientar a intervenção dos profissionais da educação na construção de “modelos alternativos” (GARCIA PÉREZ, 2000).

A meu juízo, os quatro modelos propostos por Garcia Pérez poderiam ser reunidos em três, tendo em vista que o modelo didático “espontâneísta-ativista”, conforme sugere, é um modelo em transição cuja eficácia evidencia-se quando consegue romper o “ativismo ingênuo”, migrando assim para o “modelo alternativo”. No Capítulo 6, buscaremos relacionar esses modelos propostos com as práticas docentes dos professores de antropologia.

...

Neste capítulo, buscamos expor como as teorias de ensino e aprendizagem (que têm a criança como objeto por excelência da educação) – “herdeiras de uma clivagem inicial, provavelmente fundante da pedagogia”, conforme adverte Eunice Durham – têm influenciado o ensino na graduação de jovens e adultos. Procuramos apresentar algumas abordagens teóricas, buscando reconhecer a especificidade destes acadêmicos para superar esta “clivagem inicial” que tem dificultado os processos educativos com estes jovens e adultos. Indicamos como este é um tema premente em alguns países da Europa e da América do Norte, enquanto em terras nacionais ainda é uma questão menor e que não tem recebido a devida atenção no meio acadêmico, despertando o interesse de poucos pesquisadores.

Elegemos este tema como uma questão importante para refletir sobre o ensino, pois tem sido este o percurso do ensino universitário e, neste, incluímos também o da antropologia, o qual não está restrito ao contexto nacional, uma vez que já há algum tempo as associações de antropologia americana e europeia têm dedicado esforços e realizado vários encontros e publicações sobre o ensino da disciplina. É o que buscaremos discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOS ANTROPÓLOGOS E O ENSINO DA ANTROPOLOGIA

As Etnografias de departamentos de antropologia são geralmente narrativas orais, freqüentemente apócrifas, e dito melhor, fechada atrás das portas (DRACKLÉ; EDGAR, 2004).

[...] como professores nós freqüentemente caímos numa maneira e métodos de dar aulas padrões. [...] Enquanto antropólogos vivemos em sala de aula e não refletimos conscientemente nas maneiras com que nós nos comunicamos, como nós gesticulamos e como nós nos expressamos com os outros (KÜRTI apud DRACKLÉ; EDGAR, 2004).

[...] segundo alguns professores, a formação em Antropologia como “uma opção de Pós-graduação ... pensada a partir de formar um pesquisador, [...] mas que se vai realizar como docente... fica uma ‘situação esquizofrênica’: treinado para ser pesquisador, o antropólogo ‘acaba professor” (GROISMAN, 2006).

[...] somos formados como pesquisadores, contratados como professores e avaliados como escritores (MÜLLER et al., 2006).

As epígrafes acima são significativas e indicativas dos temas que trataremos neste capítulo: a formação dos antropólogos nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAs), cuja ênfase está direcionada para a pesquisa, enquanto as Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas, que mais contratam atualmente antropólogos (principalmente os mestres), buscam professores. As epígrafes também instigam a pensar sobre a “solidão do ensino” em que os antropólogos-professores das IESs privadas se deparam cotidianamente. Discutiremos este descompasso, entre formação e exercício da profissão, como um dos reflexos da falta de consolida-

ção, nos PPGAs, de uma política de formação também voltada para o ensino.

Situaremos, inicialmente, o ensino da antropologia tanto no contexto nacional, referenciado nas coletâneas de textos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e nas suas *reuniões bianuais*, como no contexto internacional, com as publicações das associações de antropologia americanas e europeias (como as coletâneas de Mandelbaum e Draklé, entre outros). A relevância de tratar da questão do ensino da disciplina nestes contextos é que estes contribuem para a reflexão mais ampla sobre o processo de ensino e aprendizagem da antropologia, sugerindo algumas similaridades, entre elas, a invisibilidade sobre como ensinamos.

Nos capítulos anteriores, partimos de uma discussão mais ampla sobre as influências que as teorias do conhecimento exercem sobre o processo de ensino e aprendizagem em geral, quando ressaltamos que, apesar de os estudantes dos cursos de graduação serem jovens e adultos, a maioria das teorias sobre o ensino e aprendizagem empregadas ainda se baseia no desenvolvimento das crianças. Procuramos introduzir nesta discussão outras perspectivas para o ensino direcionadas a este público, o que, acreditamos, poderá contribuir para ampliar este debate.

Neste capítulo, centraremos a discussão especificamente sobre a formação dos antropólogos nos PPGAs e no campo de atuação destes egressos, que, apesar de suas especificidades, recebem ainda uma forte influência das antropologias centrais, particularmente a respeito dos autores e obras trabalhados nos PPGAs, cujos programas indicam haver uma grande homogeneidade com relação aos currículos e conceitos ensinados. Mas, além das questões que envolvem autores e conteúdos ensinados nos programas de formação dos antropólogos, trataremos de expor que estes profissionais estão inseridos em uma espécie de “comunidade”, apesar de que os PPGAs enfatiza a pesquisa, enquanto, diferentemente dos desafios de quando estes foram criados, hoje há uma demanda maior para o ensino e, nas IESs privadas.

3.1 O estado da arte do ensino da antropologia na Europa e nos Estados Unidos

O interesse disciplinar pela maneira como a antropologia social é aprendida e ensinada a estudantes não é novo não só no Brasil, mas também na Europa e nos Estados Unidos e se confunde com a própria constituição da disciplina nestes países. Não é apenas uma “*volta reflexiva*” que despertou este interesse em ensinar. Por exemplo, no começo do século XX as sociedades profissionais britânicas lançaram um comitê para “incentivar o

ensino sistemático da antropologia” para àqueles que trabalhavam no império britânico (TEMPLE, 1914). A UNESCO apoiou uma revisão internacional do ensino da antropologia nos anos 1950, enquanto a associação de antropólogos sociais do Reino Unido e da Comunidade Britânica (ASA) realizaram uma conferência sobre o ensino da antropologia nos anos 1950. Lévi-Strauss traça um número de casos franceses e europeus para exemplificar o que ele chama de “a dificuldade de resolver os problemas do ensino da antropologia na base da experiência adquirida” (LÉVI-STRAUSS, 1954, p. 101 *apud* DRACKLÉ et al., 2004, p. 7). Certamente, segundo Dracklé et al. (2004), Lévi-Strauss iria argumentar que o estado do ensino da antropologia na época era “confuso” e pouco “entusiástico”. Segundo eles, passadas cinco décadas, as análises de Lévi-Strauss continuam sendo atuais.

Os docentes americanos têm documentado desde a década de 1950 a situação da antropologia dentro das suas universidades e também discutido seu ensino. Mandelbaum et al. (1963) comentam que uma série de simposios sobre o ensino da disciplina, realizados nos Estados Unidos e na Áustria, resultou na publicação de um importante livro sobre o ensino da antropologia nestes países⁶². Segundo os editores desta série, o volume final recebeu pouca atenção crítica, e teve pouco impacto nos principais boletins disciplinares. Creditam esta pouca atenção à falta de um estudo escrito claramente reconhecido e mesmo à falta de textos comparativos contra os quais ele pudesse ser avaliado e conclui: “o ensino tem aparecido somente esporadicamente e tem sido disperso em diversas fontes” (DRACKLÉ et al., 2004, p. 8).

Mandelbaum (1963) menciona o depoimento de Fred Eggan sobre as primeiras experiências em sala de aula de um antropólogo, as quais caracteriza como “frequentemente sendo uma experiência traumática”, porque na maioria das vezes receberam pouca preparação para ela. Segundo ele, uma preparação muito pequena pode ajudar bastante. Lista várias publicações da década de 50 nos Estados Unidos, as quais considera úteis para o ensino universitário. Uma delas é um livreto escrito por um historiador da universidade de Cambridge que dá diretrizes orientadoras simples e úteis sobre “como” ensinar. Descreve alguns procedimentos simples como, por exemplo, fazer um breve esboço dos tópicos a ser discutidos e que deveriam ser escritos no quadro no início de cada aula. Descreve também como um professor mudou o curso da aula a partir do momento em que permitiu que os alunos fizessem duas ou três questões nas aulas.

⁶² Trata-se do livro *The Teaching of Anthropology*, editado por David e Mandelbaum, Gabriel W. Lasker e Ethel M. Albert. Refere-se ao ensino de antropologia realizado nos Estados Unidos e na Áustria, na década de 1960, que reuniu antropólogos americanos e europeus e levou à produção de um livro sobre o ensino da antropologia (MANDELBAUM et al., 1963).

Discute, ainda, a utilização dos recursos audiovisuais, principalmente para turmas com muitos alunos. Uma das ressalvas que faz é que esses recursos deveriam ser cuidadosamente utilizados. No entanto, segundo ele, na antropologia estes recursos têm sido muito pouco usados. Cita, por exemplo, a utilização de filmes. Nessa perspectiva, as visitas a museus de antropologia têm contribuído para o ensino da disciplina.

Da mesma maneira, trazer para a sala de aula objetos de outros povos tem sido um recurso muito interessante. Menciona Firth o uso do objeto que chama de “escudo de braço” dos Trobriandeses ou, então, um “anzol duplo” polinésio que pode ser utilizado para mostrar os relacionamentos sociais complexos envolvidos em sua manufatura, no seu uso e exposição. No entanto, entre todos esses recursos, segundo ele, o livro continua sendo o melhor recurso para o ensino. Deve-se ressaltar que a pesquisa de Mandelbaum foi publicada em 1963, portanto com poucos recursos audiovisuais disponíveis, comparativamente com os que dispomos hoje, mas suas preocupações metodológicas continuam atuais.

Já Dracklé (2004) e seus colegas editores qualificam a preocupação com o ensino da antropologia como uma “amnésia acadêmica”. Segundo eles, a educação antropológica é mais um rito pessoal de passagem do que um compromisso disciplinar mais amplo de ensinar. No entanto, reconhecem que não é só um problema da antropologia, pois “o ensinar e debater sobre o ensino são raramente abertas e reconhecidas como aspectos formativos do história intelectual de qualquer disciplina acadêmica” (DRACKLÉ et al., 2004, p.8)⁶³.

Segundo eles, esta invisibilidade do ensino é parte da negligência maior das instituições universitárias em capacitar professores. Buscam em Bourdieu a explicação para esta falta de transparência, pois “é a partir da história social das instituições educacionais e a partir da história (esquecida ou reprimida) de nosso relacionamento singular nestas instituições que nós podemos esperar algumas revelações sobre as estruturas objetivas e subjetivas que sempre, apesar de nós, orientam nosso pensamento” (BOURDIEU 2000, p. 9 *apud* DRACKLÉ et al., 2004, p. 8).

No primeiro livro desta série descobriram “uma historia escondida” do pedagógico, descrevendo os interesses educacionais que influenciaram o desenvolvimento pós-guerra da antropologia social europeia. Uma das in-

⁶³ Em comunicação pessoal, um professor do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em São José dos Campos, instituto este tido como instituição modelar em nível nacional, comenta que há grande resistência dos professores em geral na sua atualização e formação pedagógica e didática. O argumento dos professores resistentes era de que não havia necessidade deste tipo de formação, pois eles sabiam como dar aulas. Entretanto, comenta o professor, sabe-se, via acontecimentos internos, que há casos evidentes de deficiência no ensino e de resistentes a qualquer tentativa de aprimoramento.

tenções deste primeiro livro foi fornecer um conjunto de exemplos práticas *de como fazer* com relação às abordagens de aprendizagem e ensino, as quais consideram que poderá ser útil para outros que também tenham essa preocupação.

Um dado interessante é que esta preocupação com as estratégias do ensino e da aprendizagem também tem vindo dos governos nacionais europeus, que estão cada vez mais dando prioridade, dentro das universidades, ao ensino, o que repercute nos financiamentos de estratégias de aprendizagem e de ensino utilizando novas tecnologias. Observam que estas mudanças estão tendo implicações também nas salas de aula de quem ensina antropologia.

Os artigos dos colaboradores do livro dirigem-se a aspectos amplos deste desenvolvimento que “consideram ao mesmo tempo convergente e contraditório: 1) antropologia da educação superior, 2) da aprendizagem através do computador, e 3) da aprendizagem experiencial” (DRACKLÉ et al., 2004, p. 10).

O interessante é que todos os textos apontam a sala de aula como um campo importante para a análise e a prática antropológicas. Esses autores referem-se à sala de aula como um “prisma” com o qual se propõe a pensar sobre os efeitos da reforma disciplinar e institucional, e o papel das novas mídias e da informática dentro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, para eles, a sala de aula se transforma “num campo de aprendizagem”. Pode-se relacionar essa preocupação metodológica com a sala de aula com o conceito de “*professor reflexivo*” utilizado em algumas pesquisas da educação. Na apresentação da pesquisa de Sue Wright, mencionam o conceito de reflexividade antropológica como uma estratégia educacional. Segundo eles, a autora faz a distinção entre o significado educacional e antropológico do conceito de reflexividade, demonstrando como foi construído em uma dimensão reflexiva um novo módulo de aprendizagem “independente”.

Quanto à utilização das mídias em sala de aula, os editores destacam o artigo de Mary Bouquet, no qual a autora discute que os museus e os arquivos são excepcionalmente lugares interessantes e que trazem inspirações para ensinar. Segundo eles, a forma musealizada da cultura permite engendrar uma ponte entre “eles” e “nós”, pois, ao tomar os museus como uma mídia de aprendizagem, o estudante encontra-se a si mesmo diretamente no coração da antropologia.

O artigo de Dorle Dracklé situa o professor enquanto facilitador. Introduce a teoria de Cohn da Interação Centrada no Tema (TCI). A ideia de Dracklé “vivendo e aprendendo” envolve o professor, permitindo e desenvolvendo a vida do grupo através da atenção dada à dinâmica emocional e

política. Ele e seus colaboradores ressaltam que essas “novas” estratégias de ensinar são usadas para superar algumas limitações da pedagogia tradicional dentro de sala de aula. Apostam na disseminação destas práticas educacionais, na ideia geertziana de “*experiência próxima*”. É nesse sentido que a noção presente no título “de campos de aprendizagem” captura o tema central do livro.

A seguir apresentaremos alguns aspectos do ensino da antropologia na Europa e nos Estados Unidos. O objetivo aqui não é fazer uma análise das duas principais publicações da Sociedade Europeia de Antropologia (EASA) sobre o tema e da pesquisa realizada em 1963 por Mandelbaum, mas discutir alguns aspectos do estado da disciplina, o “*como*” a ensinam, nos contextos europeu e americano.

3.1.1 O ensino da antropologia na Europa e nos Estados Unidos

Dracklé et al. (2004) constataram, a partir do material disponibilizado pela Rede de Ensino da Associação Europeia de Antropólogos Sociais (EASA)⁶⁴, que “os esboços dos cursos, as listas de leitura e os estilos de ensino são, guardados às vezes com ciúmes, como se fossem seu negócio”, e da mesma maneira “as etnografias de departamentos de antropologia são geralmente narrativas orais, freqüentemente apócrifas, e dito melhor, fechada atrás das porta...” (p. 5). Isso representa uma dura autocrítica sobre a maneira como o ensino é realizado a partir do trabalho iniciado por Ulf Hannerz, durante a conferência que ocorreu em Barcelona em 1996. O livro⁶⁵, traduzido livremente como *Histórias Educacionais da Antropologia Social Europeia*, foi editado por Dorle Dracklé, Iain R. Edgar e Thomas K. Schippers. O objetivo dos vários artigos publicados foi conhecer melhor como estava o ensino e a aprendizagem da antropologia em vários países da Europa na virada do século XX para o XXI.

A maioria das contribuições dos artigos, segundo eles, indica que as aulas de antropologia dadas hoje na Europa estão num momento de mudanças e de autodefinição crescente, as quais são caracterizadas como “uma transição de um presente obsoleto a um futuro ainda mais confuso” (DRACKLÉ et al., 2003, p. 3).

No entanto, Dracklé e os colegas editores dizem que alguns problemas podem ser mais específicos da antropologia e levantam questões

⁶⁴ Tradução para o português de European Association of Social Anthropologists (EASA).

⁶⁵ “Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education”.

pertinentes relacionadas à metodologia (“o como”), aos conteúdos (“o quê”) e às finalidades (“para que” ensinar), a partir das seguintes questões:

- 1) *São as técnicas e as ferramentas de ensino especialmente próprias a nossa tarefa particular?* 2) *No nosso ensino somos completamente enfáticos sobre a importância do trabalho de campo. Há alguma maneira de incluir um gosto da experiência do campo no currículo que nós oferecemos aos nossos estudantes?* 3) Se for verdadeiro que ‘o mundo está se tornando menor’, quais as implicações para a maneira que antropologia deveria ser ensinada? 4) Constatou-se que a maioria dos estudantes, apesar de tudo, não querem se tornar antropólogos (DRACKLÉ, et al., 2003, p. i, grifos meus).

Boa parte dos artigos enfatiza a discrepância entre os amplos fenômenos sociais que o ensino da antropologia tem a pretensão “de cobrir” e o número reduzido de profissionais no trabalho no campo. Segundo os autores, mesmo nos países “centrais” como o Reino Unido e a França, os antropólogos pesquisadores não excedem 300 praticantes contratados. Asseguram eles que um dos fatores deste pouco peso “demográfico” nas várias comunidades antropológicas é também a incipiente autonomia acadêmica da disciplina, que, em muitos casos, foi assegurada somente há algumas décadas (DRACKLÉ et al., 2003). Itália e Portugal são emblemáticos desta falta de autonomia. A antropologia na Itália, por exemplo, foi institucionalizada em 1869, quando uma cadeira da disciplina foi estabelecida em Florença. No entanto, o seu desenvolvimento até os anos 50 foi se exaurindo, ficando reduzido à disciplina de folclore.

Graça Índias Cordeiro e Ana Isabel Afonso (2003) indicam o precário desenvolvimento da antropologia portuguesa nos primeiros períodos, que vão da formação inicial, nas décadas de 1870 e 1880, à Segunda Guerra Mundial. Já nos anos de 1980 a 1990, houve mudanças, quando o campo da pesquisa portuguesa deixou de ser “um objeto antropológico”, para ser transformar “no pretexto” para a produção acadêmica. Ou seja, a antropologia, só para ficar nestes dois exemplos, tem uma longa história acadêmica e social, mas seu desenvolvimento institucional tem sido lento, desigual e muitas vezes descontínuo.

Ao analisarmos os artigos que descrevem o ensino da antropologia em alguns países (Inglaterra, Portugal, Itália, entre outros)⁶⁶, constata-se que estão mais preocupados com a descrição da institucionalização da antropologia, com o trabalho de campo, com o objeto de estudo das monografias. Um outro aspecto que tratam é o que se espera dos cursos de graduação e da pós-graduação, ou seja, se os cursos de grau na antropologia deveriam se restringir a fornecer uma base teórica a partir dos textos etnográficos ou deveriam treinar os estudantes para fazer antropologia.

Dois artigos discutem especificamente o processo de ensino e aprendizagem. Estes artigos fazem parte dos dois volumes compostos de vários ensaios no contexto europeu⁶⁷. Para o nosso objetivo, nos centraremos no volume 1, pois trata mais especificamente da questão metodológica, uma vez que o nosso objetivo neste trabalho é com o “*como*” se dá o ensino da antropologia.

Segundo os editores de *Learning Fields*, os trabalhos apresentam problemáticas sérias atuais a respeito da prática do ensino da antropologia nestes países. Kürti, no prefácio, constata que

como professores nós freqüentemente caímos numa maneira e métodos da dar aulas padrões que tem sido muito inevitável depois de vários anos de ensino e de oferecer os mesmos cursos. Enquanto antropólogos vivemos na sala de aula não refletimos conscientemente nas maneiras com que nós nos comunicamos, como nós gesticulamos, e como nós nos expressamos com outros (KÜRTI *apud* DRACKLÉ; EDGAR, 2004, p. 1).

O outro alerta é que, “ao contrário dos educadores em geral, os antropólogos têm sido muito tímidos quanto a suas atividades de aula”. E não veem nenhuma razão para esta falta da atenção às suas práticas (de ensino), ainda mais pelo fato que “os antropólogos são acostumados a lidar com a diversidade humana e com complexidades culturais tanto no tempo quanto no espaço”. Kürti conclui, então, que é por isso que a “educação antropoló-

⁶⁶ Deve-se destacar que esta é uma análise parcial dos artigos que compõem o livro, pois não tivemos acesso ao conteúdo completo destes dois volumes.

⁶⁷ *Learning Fields*. Volume 1 (2003) – *Educational Histories of European Social Anthropology*. Editado por Dorle Dracklé, Iain R. Edgar and Thomas K. Schippers e *Learning Fields*. Volume 2 (2004) – *Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*. Editado por Dracklé e Edgar. Em tradução livre: *Campos de Aprendizagem 1 (2003) – Histórias Educacionais da Sociedade Antropologia Europeia*, editado por Dorle Dracklé, Iain R. Edgar e Thomas K. Schippers; e *Campos de Aprendizagem 2 (2004) – Políticas Correntes e Práticas Atuais na Educação Social Antropológica Europeia*, editado por Dorle Dracklé e R. Iain Edgar e prefaciado por László Kürti

gica parece ser muito mais controversa e bem menos compreendida” (KÜRTI *apud* DRACKLÉ; EDGAR, 2004, p. 1-2).

David Mills, Dorle Dracklé e Iain Edgar (2004) são enfáticos ao considerar que o ensino e o treinamento são os importantes denominadores comuns dos antropólogos sociais europeus, e com os quais, segundo eles, gastam-se tempo, energia e criatividade.

No entanto, eles concordam com Hannerz (2003) que os antropólogos pensam sobre si mesmos antes de mais nada como pesquisadores e o ensino fica relegado a um segundo plano. Chamam a atenção para a pouca preocupação etnográfica às maneiras “como nós comunicamos, incorporamos e reproduzimos as nossas próprios habilidades antropológicas e perspectivas aos nossos estudantes”. Para Bourdieu, a atenção à modalidade da produção acadêmica é a chave de um sociologia crítica. Respondendo a qual a razão dessa falta de atenção ao pedagógico, levantam a hipótese de que pode ser pela “atitude ambivalente que nós temos da sala de aula como um local para o ensino e a reprodução da antropologia” (DRACKLÉ et al., 2004, p. 5).

Diante destas constatações, propõem-se a pensar sobre o que significa a sala de aula. Segundo eles, a “sala de aula é um dos muitos campos da prática antropológica” (DRACKLÉ et al., 2004, p. 6). Pretendem com os ensaios refletir criticamente sobre as práticas educacionais atuais e as metodologias pedagógicas inovadoras que estão sendo adotadas por antropólogos sociais.

Levando-se em consideração o contexto da formação dos professores universitários, há um certo consenso entre vários pesquisadores de que, mesmo que a maioria dos antropólogos pensa de si mesmos como pesquisadores, eles/elas são principalmente professores, pois compartilham de determinadas experiências básicas (DRACKLÉ, 2003). Com relação ao ensino da antropologia no Brasil, a situação não é diferente, mas também tem suas especificidades.

Consideramos que essas questões são pertinentes também para se pensar o ensino da antropologia no Brasil, principalmente pela forte influência que recebemos (e ainda temos) da antropologia europeia (principalmente francesa) e americana, pois elas contribuem para compreendermos não só os conteúdos e conceitos que são ensinados, mas também a maneira como são passados esses conteúdos, ou seja, ajudam a entender “*como*” a antropologia é ensinada.

3.2 O estado da arte do ensino da antropologia no Brasil

A preocupação com o ensino da antropologia pelos antropólogos no Brasil se confunde com a própria história da ABA, que já na primeira reunião preparatória para a sua fundação, realizada em 1953, escolheu como um dos temas “os problemas de ensino da antropologia” e as “possibilidade de pesquisa e de exercício da atividade técnico-profissional (instituições oficiais e particulares)” (SCHADEN, 1954). Nos anos seguintes, foram publicados dois artigos tratando também do assunto⁶⁸. Nas gestões da ABA que se seguiram, principalmente da década de 1990 em diante, foram realizados vários eventos tratando do tema. Em março de 1995, foi publicada uma série de artigos procurando refletir sobre o ensino da antropologia no Brasil. Em dezembro de 2002, em Florianópolis, realizou-se o Encontro sobre “Ensino de Antropologia: Diagnóstico, Mudanças e Novas Inserções no Mercado de Trabalho”, organizado pela ABA e pelo PPGA da UFSC (TASSINARI, RIAL, 2002). Pode-se dizer que essa preocupação da ABA se materializa na Gestão 2004/2006, através de alguns importantes eventos e de publicações. Marca esta gestão a preocupação institucional sobre o ensino, através da constituição da Comissão de Ensino da ABA⁶⁹. Em 2004 a ABA publicou, no livro *O Campo da Antropologia no Brasil*, os resultados da pesquisa realizada com o objetivo de ter uma radiografia acadêmica e profissional da prática da antropologia. No ano de 2006, a associação traz outra publicação: *Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, Práticas Disciplinares e Além-Fronteiras*, uma coletânea de artigos que procuram sintetizar as reflexões e os debates no Brasil sobre o ensino de antropologia (GROSSI; TASSINARI; RIAL, 2006).

Em síntese, a ABA, no período de 1982 a 2008, realizou mais de vinte atividades entre fóruns, encontros, oficinas, seminários, mesas-redondas, grupos de trabalho e reuniões, sobre o ensino de antropologia e sobre a formação de antropólogos, sendo que 60% destas atividades ocorreram a partir de 2001⁷⁰.

Estes vários eventos realizados pela ABA – pode-se dizer inéditos para associações desta natureza no Brasil – constituem-se num conjunto de riquíssimas reflexões realizadas pelos próprios antropólogos sobre a sua

⁶⁸ Um foi o artigo de Egon Schaden (1954) “Problemas de ensino da antropologia”, em 1955, e o artigo de Mário Wagner Vieira da Cunha “Possibilidades de exercício de atividades docentes, de pesquisa e técnico-profissionais por antropólogos no Brasil” (RIBEIRO; LIMA, 2004).

⁶⁹ Foi na gestão 2004/2006, presidida pela Prof.^a Dr.^a Miriam Pillar Grossi, que foi criada a Comissão de Ensino de Antropologia da ABA.

⁷⁰ Ver nos Anexos Tabela 1 – *Eventos sobre o ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil (1982-2008)*.

prática pedagógica, sobre sua formação e sua (re)produção acadêmica e intelectual.

Para pensarmos o modelo do ensino da antropologia atual, é fundamental fazermos um breve retorno aos nossos “pais” e “mães” fundadores” para usar uma feliz expressão empregada por Cláudia Fonseca (2004).

3.2.1 “Pais” e “mães” fundadores/as

Sabe-se que a antropologia no Brasil é marcada pela influência dos antropólogos estrangeiros, quando, após a revolução constitucionalista de 1932, foi fundada a Universidade de São Paulo (USP). Com as mudanças políticas institucionais, abriu-se a possibilidade de contratação de diversos professores, sendo os mais conhecidos Donald Pierson, Radcliff-Brown, Lévi-Strauss, Emílio Willems, Roger Bastide, Herbert Baldus, Curt (Unkel) Nimuendajú, entre outros. Segundo Sílvio Coelho dos Santos (1997), vários destes, formados pela estirpe do autodidatismo, se radicaram no Brasil, constituindo-se na nossa primeira geração de antropólogos. Eles contribuíram na formação da segunda geração, da qual se destacam Luiz de Castro Farias, Roberto Cardoso de Oliveira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Eduardo Galvão, entre outros. Os três primeiros fizeram parte da primeira diretoria da ABA, em 1953. A terceira geração, já na década de 1960, incluía Roberto Da Matta, Roque Laraia, Júlio Cezar Mellati, Maria Andréa Loyola, Cecília Helm e o próprio Sílvio Coelho dos Santos.

Foram os antropólogos desta terceira geração que influenciaram decisivamente na formação acadêmica dos antropólogos nos primeiros Programas de Pós-Graduação institucionalizados no Brasil. Roberto Cardoso de Oliveira pode ser considerado o grande motivador e artífice, pois começa a trabalhar na formação dos antropólogos internamente, a partir de 1960, com a criação, no Museu Nacional (MN), do curso de especialização em Antropologia Social, que em 1966 se transformou em mestrado. Esse modelo, segundo Santos (1997), gradativamente adotado por outras instituições, foi impulsionado pela reforma universitária de 1970 que estimulou a pós-graduação no Brasil.

Em que pesem as recentes implantações de cursos de graduação em Antropologia com ingresso próprio no vestibular, a formação é feita, no Brasil, nos Programas de Pós-Graduação. Luiz Roberto Cardoso de Oliveira, ex-presidente da ABA, em recente palestra⁷¹ levanta duas pertinentes questões sobre o ofício do antropólogo que têm surgido com o crescimento no número de profissionais habilitados na área: 1ª) questiona-se até que

⁷¹ Palestra proferida em 10 de julho de 2007 na Reunião Anual da SBPC em Belém (PA) e, com poucas modificações, no IFCS-UFRJ, no dia 4 do mesmo mês.

ponto este ofício se restringe ao trabalho daqueles associados voltados para pesquisa ou para atividades acadêmicas de uma maneira geral; e 2^a) se a ABA deve se manter estritamente como uma associação científica, ou deveria assumir também o papel de associação profissional, a qual a ABA nunca foi” (OLIVEIRA, 2007). E levanta uma questão central:

Antropologia seria mais uma disciplina como a Medicina e o Direito, por exemplo, que constituem profissões bem regulamentadas e têm seus conselhos (regional e federal) que se posicionam sobre as atividades de seus membros, sendo uma referência formal para seus associados; ou se ela seria uma disciplina mais como a Psicanálise, por exemplo, que tem reconhecimento social, mas que não está regulamentada em lei como as outras (OLIVEIRA, 2007).

As questões tratando do ofício do antropólogo já vêm sendo discutidas com mais intensidade nas reuniões e encontros da ABA dos últimos anos. Inclusive criou-se no último, realizado em Porto Seguro, na Bahia, em 2008, um Grupo de Trabalho específico para este assunto.

Esta demanda deve-se ao crescimento no número de profissionais egressos dos PPGAs, principalmente a partir da década de 90, motivados: 1) pelo aumento da oferta de cursos de pós-graduação e 2) pelo aumento da demanda por antropólogos titulados no mercado formal de trabalho (GROSSI, 2004).

3.2.2 Programas e o local de formação – a influência das antropologias centrais na formação dos antropólogos brasileiros

De acordo com os últimos dados (de 2009) divulgados pela CAPES, observa-se que praticamente dobrou o número de Programas de Pós-Graduação em Antropologia no Brasil, comparado-se com os programas que existiam em 2004, quando a ABA realizou a pesquisa. Naquele ano havia em todo o país 11 Programas de Pós-Graduação⁷² na área de Antropologia (PPGA), ofertando 18 cursos (8 em nível de doutorado, 9 de mestrado e um de mestrado profissional); hoje, são 20 PPGAs que estão

⁷² Estes programas estavam vinculados às seguintes IES públicas: USP, UnB, UFPR, UFPE, UFRGS, UFSC, UFPA, UFF, UNICAMP, UCGO, UNICAMP e MN/UFRJ.

implementados nesta área⁷³, oferecendo 33 cursos (19 em nível de mestrado, 13 de doutorado e um de mestrado profissional) que representam todas as regiões do país⁷⁴.

A pesquisa da ABA (2004) mostrou que a formação dos antropólogos, com predominância dos Programas de Pós-Graduação, resultou, na última década, no seguinte quadro: 62% dos docentes se formaram no Brasil⁷⁵ e 37% no exterior, principalmente nos EUA (15%), França (12%) e Grã-Bretanha 8%. As universidades fora do eixo Rio-São Paulo são as que mais têm docentes formados no exterior: UFPE (78,6%), UFRGS (75,1%), UnB (50%) e UFSC (45,5%), somente para citar algumas.

No entanto, uma análise mais apurada sobre os aproximadamente dois terços de antropólogos formados no Brasil nesta última década revela um alto grau de endogenia, uma vez que parcela significativa dos professores obteve seu doutorado no programa em que atuam ou então no próprio estado ou região (OLIVEN, 2004). A USP é a que tem o maior índice de formação endógena: 84,6% de seus professores foram alunos na própria instituição; depois vem o Museu Nacional (MN), com 62,5% dos/as seus/as professores/as sendo formados/as no MN. Oliven (2004) considera também que existe uma endogenia secundária: a dos professores que se doutoraram no mesmo estado ou na mesma área metropolitana. Cita o caso de 47% dos docentes do programa da UNICAMP, que foram titulados pela USP. Também é o caso dos docentes do programa da UFF, do qual 54,5% se titularam pelo Museu Nacional.

A importância do lugar de formação, segundo Peter Fry (2004), está na sociabilidade que se constrói a partir das redes de relações sociais, que demarcam afinidades intelectuais, resultando também em laços de cooperação. Isso se reflete, segundo sua análise, nos intercâmbios vistos a partir das visitas realizadas por brasileiros aos outros países e por estrangeiros no Brasil. Observou Fry que 34% das visitas são de franceses, mesmo percentual de brasileiros na França. Bem abaixo vem os Estados Unidos, com 15%, índice insignificante perto do percentual dos países europeus como um todo (68%). Ou seja, se as viagens refletem uma aproximação e intercâmbio intelectual e isso repercute nos Programas de Pós-Graduação, podemos inferir, então, que a antropologia brasileira é, atualmente, influenciada pelos antropólogos europeus, principalmente franceses. Isto é, para usar um termo proposto por Roberto Cardoso de Oliveira (2000), somos influen-

⁷³ Nove deles oferecem curso de Antropologia Social, seis de Antropologia, dois de Antropologia e Arqueologia, um de Ciências Sociais e Antropologia e um de Arqueologia.

⁷⁴ Além das instituições que ofereciam os programas citados, mais oito IES, todas públicas, implantaram cursos neste período: FUFSE, UFAM, UFBA, FUFPI, UFG, UFRN, UFSCAR e UFMG.

⁷⁵ A USP, com 30,4%, e o Museu Nacional, com 19,2%, são as universidades em que se formaram a maior parte dos professores que atuam em PPG em Antropologia no Brasil.

ciados grandemente por uma das antropologias consideradas “de centro”. Centro, além da França, também seriam a Inglaterra e os Estados Unidos, países nos quais emergiram os paradigmas da disciplina no final do século passado e em princípios deste e se propagaram para outras regiões. Em oposição estariam as antropologias “periféricas”⁷⁶, que seriam as antropologias fora destes espaços.

3.2.3 Linhagens, homogeneidade dos programas, os currículos e conceitos ensinados

Wilson Trajano Filho e Carlos Benedito Martins (2004) apontam que a produção do saber da disciplina está assentada no pertencimento a certa linhagem intelectual, a qual corrobora para a formação do antropólogo e para a constituição da sua identidade profissional. Estas linhagens intelectuais, também identificadas por Mariza Peirano (1991), levantam a hipótese de que os programas são muito parecidos. De acordo com as avaliações de Ruben Oliven, Guita Debert, Giralda Seyferth, Cláudia Fonseca (2004) e Lilia Schwarcz (2006), estas semelhanças são tanto na sua organização formal, quanto nas propostas curriculares, constituindo certa homogeneidade, influenciadas por dois fatores: “a) uma hierarquia da distinção construída internamente ao campo disciplinar que posiciona o programa em uma estrutura de prestígio; b) sistema de avaliação das agências de fomento (Capes), que gera, do exterior, padrões ideais” (TRAJANO FILHO; MARTINS, 2004, p. 33). Para nossos objetivos, interessa se há ou não homogeneidade, uma vez que a pesquisa procurou saber os impactos resultantes desta realidade na formação dos antropólogos e na transmissão destes saberes.

Peter Fry instiga esta análise ao considerar que no Brasil há certa tendência a se cultuar os “heróis fundadores” da disciplina e vai mais longe:

duvido que os cursos de graduação em antropologia em outros lugares do mundo façam tanta questão de familiarizar seus alunos com vultos como Boas, Mauss, Malinowski, Radcliffe-Brown, Evans-Prichard e Lévi-Strauss. É na antropologia do ‘centro’ que localizamos nossos heróis fundadores. A relação da antropologia brasileira com as antropologias americanas, inglesa e francesa é de aliança (FRY, 2004, p. 242).

⁷⁶ Sobre o emprego do termo “periféricas” ver nota 22, Capítulo 1.

A pesquisa realizada por Sanabria (2005), em seis PPGAs no Brasil⁷⁷, sobre as condições como os conhecimentos antropológicos são transmitidos confirma as observações de Fry e indica outros aspectos. A pesquisa analisou os programas das disciplinas obrigatórias oferecidas no período de 2001 a 2003 e buscou identificar os autores mais trabalhados, os textos e temas propostos, e nos apresenta o estado da arte atual da formação de antropólogos nos PPGAs. A partir de uma análise estatística e estrutural dos programas das disciplinas, identifica os autores, pela sua recorrência, que acabam configurando um certo cânone. O autor os reúne em três classes que chama de “núcleo consensual específico”, dividido em três níveis⁷⁸.

No Núcleo Consensual de Primeiro Nível (que designa como Histórico-Teórico), situam-se as disciplinas História da Antropologia e Teorias Antropológicas Clássicas, cujos autores mais citados (média de todos os programas) foram: 1º Claude Lévi-Strauss (9,5%), 2º Franz Boas (6,5%), 3º Bronislaw Malinowski (6,5%), 4º Radcliffe-Brown (5,3%), 5º Evans-Pritchard (4,7%), 6º Emile Durkheim (4,5%), 7º Marcel Mauss (3,5%). O primeiro autor brasileiro que aparece, em 22º lugar, é Roberto Cardoso de Oliveira com 1,5%, seguido por Roberto Da Matta (na 27ª posição) com 1,1% das referências nos programas das disciplinas obrigatórias, de um total de trinta e cinco autores.

Já no Núcleo Consensual de Segundo Nível (também Histórico-Teórico), estariam as disciplinas História e Teoria Antropológica (mas, Moderna). Os sete primeiros autores mais citados, em ordem decrescente, são Clifford Geertz (6,0%), Lévi-Strauss (5,3%), Marcel Mauss (5,0%), Pierre Bourdieu (4,6%), Tim Ingold (4,5%), Marshall Sahlins (4,5%), James Clifford (4,3%) (sendo que os cinco primeiros estão incluídos em todos os outros níveis). Dois autores brasileiros aparecem neste núcleo: em 13º lugar estava Eduardo Viveiros de Castro (1,6%) e em 23º Otávio Velho (1,0%), de um total de 24 autores.

No Núcleo Consensual de Terceiro Nível (envolvendo as disciplinas metodológicas), os sete primeiros autores são: Lévi-Strauss (4,0%), José Cantor Magnani (3,9%), Eduardo Viveiros de Castro (2,9%), Márcio Goldman (2,7%), Marshal Sahlins (2,7%), Howard Becker (2,5%), Cornélia Eckert (2,5%). Somente dois (Clifford e Malinowski) aparecem em todos os PPGAs. De um total de 44 autores, nove são brasileiros, cujas citações, na maioria das vezes, são dos próprios programas aos quais estão vinculados. Nos três núcleos consensuais somam 177 autores no primeiro, 330 no segundo e 282 no terceiro. Destaca-se que em todos eles o autor mais citado nas disciplinas obrigatórias dos seis PPGAs é, de longe, Claude Lévi-

⁷⁷ UFSC, UFRGS, UFPE, UnB, USP, MN.

⁷⁸ Ver Tabela 2 nos Anexos - Um modelo da configuração do cânone de autores em seis PPGAS

Strauss. Constata-se que o autor mais longo de toda a história da antropologia somou 18,8% das citações nos três núcleos consensuais, seguido de longe por Geertz (com 9,6%), Mauss (9,5%), Malinowski (8,5%), Sahlins (8,1%), Boas (6,5%), Bourdieu (6,5%), James Clifford (6,4%), Evans-Pritchard (6,0%), Tim Ingold (5,9%), Radcliffe-Brown (5,3%) e Durkheim (4,5%), ou seja, esses doze autores aparecem como os mais referenciados na soma dos três níveis dos “núcleos consensuais” nos programas pesquisados, representando mais de um terço de todas as referências. Dos dezenove autores nacionais referenciados nos três níveis citados, destacam-se Eduardo Viveiros de Castro (4,5%), José Cantor Magnani (3,9%), Roberto Cardoso de Oliveira e Mariza Peirano (ambos com 3,1%) e os demais⁷⁹ com menos de 3%⁸⁰. O autor considera que o ensino nos PPGAs expostos a similares circunstâncias históricas, institucionais e de processos de objetivação do ensino indica que os cursos de Antropologia viriam a caracterizar-se “por uma importante homogeneidade, ao menos no que diz respeito a sua formalização nas grades curriculares e nos recortes temáticos e bibliográficos no nível das disciplinas obrigatórias” (SANABRIA, 2005, p. 100).

Isso reforça a hipótese de Fry de que, aparentemente, a antropologia do Brasil atua como uma espécie de “transmissor” do *establishment* antropológico, particularmente o europeu e americano. No entanto, ressalta o autor que esse “transmissor” não é tão automático e que o *establishment* não é tão monolítico assim:

longe disso, pois como todos sabemos, a antropologia no Brasil *elege certos autores e certas abordagens teóricas* em vez de outras, e engendra uma concatenação de vozes antropológicas que lhe é própria e, no fim das contas, é essa leitura brasileira da antropologia como um todo que é transmitida para quem estuda no Brasil” (FRY, 2004, p. 243, grifos meus).

De acordo com Trajano Filho e Martins (2004), é interessante dar visibilidade às redes de relações sociais que são construídas, como as descritas por Peter Fry (2004), as quais podem ser expressas num conjunto de perguntas: “quem estudou com quem, quem publicou com quem, quem citou quem, quem contratou quem, quem integra o grupo de pesquisa de

⁷⁹ Márcio Goldman (2,7%), Cornélia Eckert (2,5%), Vagner Gonçalves da Silva (1,5%), Maria Isaura Pereira Queiroz (1,4%), Michel Thiollent, Roberto DaMatta (1,1%). Abaixo deste percentual foram referenciados: Florestan Fernandes, Otávio Velho, Guita Debert, Luiz Eduardo Soares, Júlio César Melatti, Carlos Rodrigues Brandão, Ceres Victória, Etienne Samain e Maria de Nazareth Hassen.

⁸⁰ Ver nos Anexos, Tabela 3 – Percentagem dos autores referenciados nos programas

quem, quem convida quem e, quem briga com quem!” (p. 35), pois elas podem nos ajudar a refletir também sobre a constituição da identidade na formação do antropólogo.

Mariza Peirano (1995) cunha a expressão “história teórica” para designar um elenco de autores e monografias que, de acordo com determinado contexto, se transformam em uma linhagem socialmente consagrada da disciplina. Mesmo que essa “história teórica” assuma formas variadas, observa que há um elemento constante e essencial na constituição da cosmovisão do antropólogo. É um fenômeno que muitas vezes legitima uma dada vertente, a qual pode ser observada na bibliografia que é citada nos artigos, nas referências utilizadas em conferências, nos mentores intelectuais do antropólogo, selecionando ou, como diz, “pinçando” um determinado tema, pois

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 conceber as conquistas teóricas e os conhecimentos etnográficos deste século, desde que se reconheceu socialmente a antropologia como disciplina. *Uma determinada história teórica explica, portanto, porque a leitura de alguns predecessores é considerada indispensável, mas não a de outros, criando uma hierarquia de autores* (PEIRANO, 1995, p. 36, grifos meus).

Guíta Debert (2004), ao analisar a proposta de cada programa, identifica a semelhança dos formatos adotados, tanto no mestrado quanto no doutorado, com relação ao processo seletivo, as fases dos cursos, presença de orientador para cada aluno. Uma das poucas diferenças é que no doutorado o número de disciplinas obrigatórias é menor. Quanto às disciplinas optativas, cobrem temas clássicos e emergentes, havendo um número expressivo delas.

Também Ruben Oliven (2004) considera que, mesmo com a complexidade da antropologia no Brasil, os currículos dos PPGAs guardam muitas semelhanças entre si, e correspondem a uma visão bastante tradicional. Em geral, diz ele, existem basicamente duas disciplinas obrigatórias que recebem o título de Teoria Antropológica e/ou História da Antropologia e outra de Métodos e Técnicas de Pesquisa.

Guíta Debert (2004) vale-se de um resumo feito por Schwarcz (2006) do universo das disciplinas optativas do mestrado, para indicar a repetição entre elas. A partir destas informações, reelaboramos um quadro

demonstrando as disciplinas optativas oferecidas nos doze Programas de Pós-Graduação em Antropologia.

Disciplinas optativas do mestrado oferecidas nos PPGAs, segundo o número de instituições

Disciplinas optativas oferecidas	Nº de PPGAs que oferecem disciplinas
Teorias da cultura	Todos
Etnologia	Todos
Organização social e parentesco	Todos
Análises simbólicas: mitologia e rituais (ou afim)	11
Antropologia política ou do poder	10
Antropologia da religião	10
Etnicidade e identidade	8
Antropologia da saúde	8
Antropologia urbana ou das sociedades complexas	8
Relações raciais e minorias	7
Antropologia rural – sociedades camponesas	7
Antropologia do gênero	6
História da antropologia no Brasil	6
Antropologia econômica	6
Antropologia jurídica	5

Fonte: Lilia Moritz Schwarcz (2006). Dados tabulados por Ari Sartori.

NOTA: a autora incluiu, além dos programas do universo pesquisado pela ABA (USP, UnB, UFPR, UFPE, UFRGS, UFSC, UFPA, UFF, UNICAMP, Museu Nacional), mais os programas da PUC-SP e da UERJ.

Eduardo Viveiros de Castro (1995) faz uma crítica arrasadora e irônica das principais categorias trabalhadas nos currículos da disciplina: o *relativismo* (originalmente visto com inquietação, é hoje ministrado nos cursos de Antropologia como tranquilizante epistemológico); *a etnografia* (de propiciadora da matéria-prima para uma reflexão a mero exercício do que “outros” disseram ao antropólogo); *os nativos* (antes representantes de uma realidade “falsa”, hoje lhes é atribuída uma condição social de existência transparente).

As análises do autor nos instigam a irmos além de ensinar ou desconstruir os clássicos⁸¹, pois, segundo ele, isso não basta. Viveiros de

⁸¹ Definir quem ou qual obra é um “clássico”, em qualquer área, não é um exercício muito simples, principalmente pelo seu uso hoje popularizado indistintamente por parte da crítica literária, que

Castro questiona, por exemplo, sobre o que se lê hoje de autores contemporâneos a respeito de outras regiões do mundo. Conclui afirmando que “os currículos de Antropologia nos Programas de Pós-Graduação estão defasados, afunilados e desinformados” (VIVEIROS DE CASTRO, 1995).

Estas críticas e observações apontadas por Viveiros de Castro são pertinentes, mas, passados mais de dez anos destas análises, elas precisam ser revistas para sabermos se houve ou não mudanças e, caso se confirmem, em qual direção ocorreram.

Dentro desse contexto, algumas questões são relevantes para se pensar o ensino da antropologia atual (sobre as quais a pesquisa realizada pela ABA contribuiu muito) e também apontam para outras. Buscando refletir sobre estas e outras experiências, procurei fazer algumas observações e análises a partir de relatos de experiências sobre ensino, realizados pelos próprios antropólogos, apresentados nas Reuniões da RAM e da ABA.

aplica o termo a qualquer obra ou autor que se destaque. Associado a essa popularização, encontramos o uso corrente do conceito quando se diz que um filme, um jogo, uma roupa, uma música é um “clássico”. Há ainda a dificuldade de se chegar a um consenso sobre os critérios para classificação de um clássico. Também nas ciências sociais, particularmente na antropologia, nos deparamos com esta falta de consenso do que seja um clássico. Sanabria (2005, p. 31-39), apoiando-se nos argumentos de vários antropólogos brasileiros (CORREA, 1995b; DUARTE, 1995; FONSECA, 1997; PEIRANO, 1991a; 1995a; 1995b; 1997; 1999; SANCHIS, 1995; VIVEIROS DE CASTRO, 1995; WOORTMANN, 1995), define o termo “clássico” a partir de quatro critérios, tendo em vista o emprego desta noção pelos professores dos PPGAs para justificar a inclusão de determinados autores, obras ou temas nas ementas das disciplinas obrigatórias que compõem a grade curricular nos programas para a formação dos antropólogos. O “apelo” ao uso de um “repertório clássico” evocado pelos docentes dos PPGAs estudado pelo pesquisador estabelece uma hierarquia entre autores e obras com base em **critérios cronológicos** (os mais antigos, os fundantes da antropologia de meados do século XX); **critérios de consagração** (pelo seu reconhecimento pela comunidade acadêmica, por serem referências e estarem na “memória coletiva” do desenvolvimento contemporâneo de um determinado campo); **critérios contextuais** (por estes critérios estariam incluídos autores e obras agrupados nos limites de um território, nacional ou internacional, segundo a filiação a determinados “rótulos” e/ou escolas – evolucionismo, estruturalismo, culturalismo, paradigma hermenêutico etc.); e, por fim, **critérios estatísticos** (definidos pela constante citação de determinadas obras e autores, seja porque é (re)-conhecido pelo grande público, por “estar na moda”, pelo volume de vendas etc. Nota o pesquisador que estes são critérios mais de medida que de “valor” de uma obra ou de determinado autor, mas também importantes para serem utilizados como critério definidor).

O que denotam estes critérios é que a definição de um clássico comporta múltiplas acepções desta noção, sem, contudo, estarmos próximos de um consenso geral, sobretudo quando pensamos que a classificação de “clássico” passa por alguns destes critérios singulares e às vezes poucos objetivos. Mesmo que não se esgotem nestes, servem como parâmetro para considerar os usos nativos do termo “clássico” nos PPGAs. Portanto, empregamos aqui a noção de “clássico” no sentido de obra consagrada pela originalidade, no decorrer do tempo e que se tornou referência em decorrência do seu uso.

3.2.4 O ensino da antropologia no Brasil – um olhar a partir de trabalhos apresentados nos congressos e encontros da ABA e da RAM

Para esta discussão utilizarei três diferentes fontes. A primeira é o artigo “*Ensino de antropologia em ‘outros cursos’*”, cujo texto foi elaborado a partir dos relatos das exposições e dos debates realizados pelos professores e professoras de antropologia no Fórum do Encontro “*Ensino de Antropologia: Diagnóstico, Mudanças e Novas Inserções no Mundo de Trabalho*”, realizado em Florianópolis em 2002, sistematizado por Alberto Groisman. A segunda foram as exposições apresentados na VI Reunião da Antropologia do Mercosul (RAM) em 2005 em Montevidéu, na qual também professores de antropologia discutiram o ensino da antropologia nos mais diferentes cursos das IESs. A terceira fonte é o artigo “*Entrelugares: antropologia e educação no Brasil*”, de Neusa Gusmão (2009), no qual a autora faz pertinentes análises sobre os trabalhos apresentados na última década nas Reuniões da ABA a partir do lugar privilegiado que tem ocupado: coordenadora de vários GTs e Fóruns da ABA.

3.2.4.1 Encontro de Florianópolis

O livro *Ensino de Antropologia em “Outros Cursos”*⁸², sistematizado por Alberto Groisman (2006), foi elaborado a partir dos relatos das exposições e dos debates realizados no Fórum do Encontro promovido pela ABA “*Ensino de Antropologia: Diagnóstico, Mudanças e Novas Inserções no Mundo de Trabalho*”, realizado em Florianópolis no ano de 2002. O fórum buscou dar visibilidade às experiências dos participantes, formados por professores e professoras egressos/as dos PPGAs ou de ciências sociais, que eram docentes de um universo significativo em vários cursos, instituições e estados⁸³. O autor sintetizou as discussões em sete tópicos: 1) meto-

⁸² Este fórum, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Mendes de Gusmão (Unicamp), teve como relator o Prof. Dr. Alberto Groisman (UFSC) e é um dos capítulos do livro *Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, Práticas Disciplinares e Além-Fronteiras*, publicado pela ABA/Nova Letra em 2006, organizado por Miriam Pillar Grossi, Carmen Rial e Antonella Tassinari.

⁸³ Os participantes atuavam em instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas de vários estados: Santa Catarina: UNISUL, UNIVALI, FURB, UDESC e ESTÁCIO DE SÁ; Paraná: UTP, FACINTER e UNIOESE; Acre: UFAC; São Paulo: UNESP; Rio Grande do Sul: FEVALE. Quanto aos cursos nos quais havia a oferta da disciplina de Antropologia ou, não sendo especificamente da área, os conteúdos associados a ela, foram os seguintes: 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, além de atuação junto a Equipes do Programa de Saúde da Família (PSF), cursos de pós-graduação, ensino a distância e ensino médio (GROISMAN, 2006).

dologia de ensino; 2) currículo e conteúdo; 3) formação; 4) questões político-epistemológicas; 5) autocrítica; 6) questões específicas propostas e 7) outros temas específicos relevantes abordados, mas insuficientemente debatidos. A partir destes tópicos discute alguns temas e questões: a relação entre conceitos básicos e conteúdos relevantes; conhecimento antropológico, teoria, instrumentalização e atitude nestes diferentes cursos. Trataremos de três destes tópicos, por estarem diretamente relacionados com a pesquisa: um relativo ao currículo e conteúdo, outro à questão da formação, e o terceiro sobre as questões do ensino e da metodologia.

No tópico sobre currículo e conteúdo, foram abordadas questões e conceitos considerados “básicos”: relativismo, diversidade, etnocentrismo e cultura. Os participantes do fórum avaliaram como sendo esses conteúdos relevantes para a disciplina, mas ressaltaram que, para que sejam mais bem compreendidos e assimilados, às vezes, os mesmos precisam estar relacionados com questões que dizem respeito a populações minoritários, tratando de temas como, por exemplo, a xenofobia. Conforme relato dos docentes, quando os citados conceitos eram também relacionados com estes temas, os mesmos tinha tido boa repercussão nas aulas. Outro ponto discutido foi quanto às ementas das disciplinas: se estas deveriam ser as mais amplas possíveis e abranger todos os cursos, ou se cada curso teria uma ementa específica? Com relação ao que se espera da antropologia nos outros cursos, questionou-se se esta deveria ser uma disciplina “instrumental” ou uma disciplina “científica”? Associada a esta surgiu uma outra questão: quais seriam os aportes que a antropologia poderia levar para os outros cursos para a crítica do racionalismo ocidental? Este ponto suscitou várias outras: como fazer isso? Através do relativismo? Criar uma crítica a formas ocidentais para introduzir o racionalismo? Pensar a diferença? Contribuir com estes alunos para pensarem criticamente sua prática? (GROISMAN, 2006).

No tópico sobre a formação dos professores de antropologia, a reflexão dirigiu-se aos PPGAs, cuja ênfase recaiu sobre a necessidade de haver uma formação pedagógica adequada que contemplasse questões gerais e específicas, teóricas e metodológicas. Tratou-se da carência da habilitação na formação dos antropólogos para serem professores: “está a questão de antropólogos serem treinados para serem pesquisadores, e, por isso, a pouca atenção dada à sua formação didática” (GROISMAN, 2006, p. 338). Tal situação foi ilustrada com o depoimento de um participante:

a formação em Antropologia como ‘uma opção de pós-graduação ... pensada a partir de formar um pesquisador, [...] mas que se vai realizar como docente... uma situação ‘esquizofrênica’. Treinado para ser pes-

quisador, o antropólogo ‘acaba professor’ (GROISMAN, 2006, p. 344, grifos meus).

Quanto à metodologia de ensino, destacou-se o problema enfrentado pelos docentes de antropologia para atrair a atenção dos alunos nos cursos fora das ciências sociais, tendo em vista que a disciplina é considerada secundária por boa parte destes. Diante deste desinteresse, surgiram algumas estratégias, como incluir atividades lúdicas e propor algum tipo de experiência de campo para estes alunos. A partir das questões anteriormente discutidas, os participantes propuseram alguns procedimentos metodológicos e didáticos: “(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” (GROISMAN, 2006, p. 345).

A síntese apresentada no debate deste *Encontro de Florianópolis* e os procedimentos sugeridos e discutidos sobre metodologia, sobre os conteúdos e a formação, indicaram as inquietudes, as contradições e percepções difusas, mas também aspectos alentadores e consistentes das questões debatidas em torno da prática dos docentes de antropologia nos “outros cursos” discutida pelos próprios professores-antropólogos. Sugeriram, também, a urgência de ser tratadas as questões didáticas pedagógicas nos PPGAs e trouxeram relevantes questões para a docência:

[...] 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” (GROISMAN, 2006, p. 347)

3.2.4.2 GT 30 da VI RAM⁸⁴

Em novembro de 2005, foi realizado em Montevideu, Uruguai, a VI RAM (Reunión de Antropología del Mercosul). A maioria dos trabalhos apresentados por professores/as antropólogos/as do GT 30 – “Ensino de Antropologia” – estava baseada em pesquisas, geralmente, através de questionários com algumas perguntas abertas, realizadas com os próprios alunos/as dos cursos nos quais ministram as aulas.

⁸⁴ O GT 30 intitulado “Ensino de Antropologia: Um Encontro Possível entre ‘Nós’ e os ‘Outros’” foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lúcia Müller (PUC/RS) e pela Prof.^a Dr.^a Jurema Brites (UNISC).

A primeira questão que chama a atenção são as dúvidas, geralmente as mesmas, nos mesmos cursos que a cada semestre surgem. São dúvidas relacionadas ao conteúdo a ser desenvolvido:

Como ensinar alunos que estão sendo preparados e preocupados para atuar no mercado, uma vez que este é o foco dos cursos oferecidos pela instituição? Como fazê-los interessar-se pelos conceitos de cultura, etnocentrismo e relativismo? (PACHECO; LAVRA PINTO, 2005, p. 2, grifos meus)⁸⁵.

Ou então,

como agir na formação destes futuros assistentes sociais sem reforçar preconceitos? Como no espaço da sala de aula contribuir para que a aquisição do título universitário não implique na negação de si mesmo? (RIBEIRO, 2005, p. 4, grifos meus)⁸⁶.

Outro professor procura dialogar e fazer interlocuções entre a antropologia e os clássicos do curso no qual dá aulas (no caso psicologia), mas também pergunta:

Como lecionar antropologia para estudantes de psicologia sem poder debater com estes os seus próprios autores clássicos? Como é possível dialogar sem conhecer, minimamente, Freud, Jung, Vygostsky, Skinner, Rogers, Moscovici, entre tantos outros (BIZERRIL, 2005, p. 6, grifos meus)⁸⁷.

A primeira questão é quanto à utilização da conjunção “como”. Pode-se considerar que este “como” está mais relacionado com o conteúdo a ser ensinado, ou seja, com o “que” e menos com a forma de ensinar, isto é, com a questão didática metodológica. Pode-se observar que a preocupação que alguns trabalhos trazem, através das pesquisas em sala de aula, não era, na sua maioria, com a maneira que esses professores ensinam, mas sim com os conteúdos que são desenvolvidos e a sua pertinência ou não com o curso no qual estão lecionando a disciplina.

Outro aspecto que também os trabalhos apresentados trazem, para além destas questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, está

⁸⁵ Professoras de antropologia na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), RS.

⁸⁶ Professora de antropologia no curso de Serviço Social da PUC/RS.

⁸⁷ Professor de antropologia na UniCeub.

relacionado ao desinteresse pela leitura, conforme relato de duas professoras sobre os comentários dos seus alunos : “Então vamos ter que ler um texto por aula e realizar alguns trabalhos? [...] Puxa, eu troquei o curso de Relações Internacionais para Administração para não ler!” (PACHECO; LAVRA PINTO, 2005, p. 2). Diante destas e de outras dificuldades, algumas estratégias são colocadas em ação. Com os alunos/as de administração, por exemplo, “buscamos atrair a atenção dos alunos *com aulas mais dinâmicas*, textos que possam ser compreendidos mais facilmente e até ‘idas a campo’ (saídas para observação) como uma tentativa de aproximá-los da Antropologia” (PACHECO; LAVRA PINTO, 2005, p. 2, grifos meus).

Um outro cuidado com relação ao conteúdo é na seleção dos temas etnográficos relevantes e instigantes, mas que tenham como ponto de partida as reflexões críticas sobre a condição humana. Bizerril afirma: “não podemos utilizar *sempre os mesmos exemplos*, independente do público-alvo. Do vasto repertório de material etnográfico, é preciso selecionar estrategicamente aqueles que ecoam problemáticas relevantes para a habilitação profissional dos estudantes” (BIZERRIL, 2005, p. 7, grifos meus). Ou seja, são textos etnográficos que de alguma maneira têm relação com o curso.

No curso de Serviço Social, a professora da disciplina de Antropologia considera ser um dos aspectos muito importantes apresentar

etnografias realizadas junto a populações passíveis de ser alvo da intervenção do assistente social. A produção bibliográfica sobre grupos populares, por exemplo, permite atualmente *abordar temáticas variadas* como família e infância, saúde, religião, moradores de rua, prostituição, trabalho. O interesse da divulgação destas etnografias poderia ser justificado como uma forma de aproximação dos futuros profissionais com a diversidade da “realidade” que encontrarão (RIBEIRO, 2005, p. 7, grifos meus).

As conclusões a que a maioria desses trabalhos chegaram é que os/as alunos/as de graduação têm pouco ou quase nenhum conhecimento anterior acerca da disciplina e do conhecimento antropológico⁸⁸. Quando,

⁸⁸ Esta foi uma das justificativas da publicação do livro *Antropologia para quem não vai ser antropólogo*, de Rafael José dos Santos, que compõe a série *Para Quem Não Vai Ser*, da Tomo Editorial, e também da coleção *Cadernos de Antropologia da Educação*, de Leopoldo Jesús Fernández González e Tânia Regina Eduardo Domingos, publicada pela Editora Vozes. Rafael e Leopoldo são antropólogos e Tânia é filóloga, e as publicações são no formato de livretos (entre 50 e 75 páginas), mas com propósitos bem distintos. Enquanto Santos busca familiarizar os calouros com a disciplina de antropologia, contextualizando desde como surgiu, para que “serve” estudar, as mudanças e o método da antropologia; os dez volumes que compõe “os Cadernos” de González e Domingos

depois de terem cursado a disciplina, eles/elas incorporam esses conhecimentos e novas visões vão se formando.

Os conceitos da antropologia que mais impacto têm são os conceitos de cultura, relativismo, etnocentrismo e o método etnográfico:

a apresentação do método etnográfico em particular, a observação participante propõe um ponto de vista acerca da investigação da realidade social que pode ser dito coerente com as razões que justificam a atuação do profissional do Serviço Social como pesquisador (RIBEIRO, 2005, p. 7).

Dos trabalhos que tiveram seus textos publicados no *CD ROOM* do GT 30 desta VI RAM, em linhas gerais, pode-se dizer que a maioria destas pesquisas indica que as questões mais recorrentes, por parte dos/as professores/as-antropólogos/as, são as relacionadas com *o que* ensinar, ou seja, estão se questionando no aspecto dos conteúdos curriculares.

O meu objetivo, ao selecionar o referido GT sobre o *Ensino da Antropologia*, foi ressaltar a preocupação dos docentes de antropologia das IESs privadas para problematizar quanto à questão metodológica e didática. Observa-se que a ênfase está no conteúdo que foi desenvolvido e muito pouco em relação ao “*como*”, ou seja, a centralidade não é com a forma com que a disciplina é ministrada. Isso não quer dizer que o/a professor/a de antropologia não esteja preocupado/a com esta questão. Por exemplo, Pacheco e Lavra Pinto (2005) dizem que “buscamos atrair a atenção dos alunos *com aulas mais dinâmicas*”, enquanto José Bizerril (2005) afirma que “não podemos utilizar *sempre os mesmos exemplos* ao ensinar antropologia”. Ou seja, esta questão está, sim, presente quando o/a professor/a vai preparar a sua aula, mas ela não aparece como sendo *a* questão, ou no mínimo, uma das questões relevantes. Neusa Gusmão (1997) e Tania Dauster (2005; 2007), entre outros autores, indicam que deve existir um diálogo entre as duas áreas e isso não significa uma tentativa de hegemonia de uma sobre a outra, pois

não se trata de transformar o profissional da educação em antropólogo, seja na sua atividade docente ou de pesquisador, autor de uma tese ou dissertação. [...] Na

distribuem estes e outros temas através dos volumes, mas a maioria trata da interface entre antropologia e educação. Santos parece estar imbuído em situar e apresentar a antropologia aos neófitos em qualquer curso que tenha a disciplina no seu currículo, talvez até mesmo antes de cursá-la, enquanto os autores dos “Cadernos” foram convidados pela direção do Núcleo de Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para produzir este material voltado à educação (inicialmente, na modalidade não presencial).

prática de pesquisa, por exemplo, abre-se o horizonte da construção do objeto segundo uma outra ótica e a partir de outras formas de problematização (DAUSTER 2005, p.1).

3.2.4.3 Reuniões e fóruns da ABA

No artigo “*Entrelugares: antropologia e educação no Brasil*” Neu-sa Gusmão (2009) faz um importante resgate dos debates que aconteceram no âmbito das reuniões bianuais da ABA e nos seus GTs e fóruns sobre antropologia e educação, com o intuito de apresentar os avanços e limites do diálogo entre estas duas áreas.

Partindo das instigantes questões levantadas por Aracy Lopes da Silva (2001) sobre se “existiria uma Antropologia da Educação no Brasil?” – “Seria esta uma antropologia crítica? Qual a antropologia que se pratica? Quais seus objetos e seus métodos? Que temas e que espaços contemplam?” –, a autora sistematiza o debate interno da ABA nos cinco encontros analisados no período de 2000 a 2008⁸⁹.

Constou que há uma crescente preocupação com o campo disciplinar da antropologia pela sua penetração também crescente em muitos cursos de diferentes campos, os quais trazem importantes dilemas. Também nestes encontros surgiram questões com relação à formação do antropólogo e ao ensino de antropologia, de cuja “expansão de seus princípios e da generalização de seus métodos, nomeadamente no campo da pesquisa, decorrem avanços e limites que podem dizer de um caráter e de uma natureza antropológica que pode estar transformando a disciplina, bem como a sua prática” (GUSMÃO, 2009, p. 32).

Um destaque significativo é quanto ao perfil dos participantes dos GTs e Fóruns: formados por um grupo de antropólogos que sempre participam das reuniões, além da presença crescente de não antropólogos (na grande maioria, egressos do campo das ciências humanas) docentes da disciplina de Antropologia em vários cursos. O interesse destes indica uma preocupação com o ensino da antropologia, pois, segundo a autora, o que eles buscam é “conhecer esse campo específico, saber o que fazem os antropólogos em termos de pesquisa e ensino, expor seus dilemas na docência

⁸⁹ Foram os GTs das seguintes reuniões: 22ª ABA – Brasília, 2000 – Fórum de pesquisa “Antropologia e Educação”; 23ª ABA – Gramado, 2002 – Mini-curso Antropologia e Educação; 24ª ABA – Recife, 2004 – Fórum “Antropologia e Educação, Ensino e Pesquisa”; 25ª ABA – Goiânia, 2006 – GT “Fórum de Pesquisa em Antropologia e Educação”; 26ª ABA – Porto Seguro, 2008 – GT “Desafios Contemporâneos para uma Antropologia da Educação: ensino, pesquisa e políticas de igualdade”.

de um campo que não dominam e acompanhar o debate com antropólogos e especialistas” (GUSMÃO, 2009, p. 33).

Quanto às temáticas que os participantes dos GTs apresentaram, elas têm seguido a tendência dos temas que estão em “alta” a cada encontro da ABA. No entanto, a autora chama a atenção sobre a ausência, nesta tendência, do campo da educação, exceto quanto à educação indígena.

De acordo com o levantamento realizado por Gusmão (2009), os temas propostos nestes fóruns e GTs trataram de questões como antropologia e educação na academia, na pesquisa e no ensino, e também de antropologia e trabalho, antropologia e grupos culturais, etnografia no contexto da escola e emprego deste recurso em sala de aula; o multiculturalismo, as políticas públicas e a educação, entre outras questões. Dentre estes temas destacamos dois deles pela sua recorrência e por estarem diretamente relacionados com a pesquisa: educação indígena e antropologia e ensino.

A temática educação indígena tem sido, segundo Gusmão, marcada por questões polêmicas e debatida de alguma maneira em todos os encontros. Em alguns deles esteve relacionada com as políticas públicas (políticas públicas: indígenas e negros); em outros com as “ações afirmativas” (mesa-redonda: políticas de ação afirmativa no Brasil e ações afirmativas e escola); em outros, ainda, tratava-se da questão da escola indígena e das preocupações entre as diretrizes oficiais, das práticas de professores indígenas e escola bilíngue; da presença indígena no ensino superior, das questões quanto à formação dos indígenas como professores; dos indígenas no âmbito da educação escolar etc. Em alguns encontros, como o que ocorreu em Porto Seguro no ano de 2008, debateu-se bastante a educação indígena e a contribuição da antropologia, no campo da ação institucional do Estado e na educação.

A questão do ensino da antropologia, tanto nas ciências sociais e nos PPGAs quanto em outros cursos, na academia, em outras instituições e na educação básica, de alguma forma, também se discutiu nestes encontros. Os nomes das sessões variavam – “Antropologia e Educação: Ciências Sociais e outros campos”; “Antropologia: desafios do ensino e da pesquisa; “Ensino de Antropologia em outros cursos” –, mas na maioria deles debateram-se desde experiências pedagógicas em ambientes universitários, passando pela questão da didática do ensino de antropologia e pelas condições de ensino, currículo e pesquisa para as ciências; relatos de experiências de metodologia de ensino empregada em sala de aula; o ensino de antropologia no desafio de o “que” e o “como” ensinar; a relação acadêmica entre antropologia e educação como ensino, como formação.

Um dado significativo, observado pela autora, foi a diversidade de contextos de atuação dos antropólogos e da pesquisa etnográfica em educa-

ção, bem como seu alcance e limite: do agronegócio à periferia do Rio de Janeiro; do debate identitário de grupos tradicionalistas no Rio Grande do Sul e sua relação com a escola, de grupos indígenas a outros grupos minoritários, ou seja, abrangeu desde o universo acadêmico até o universo delimitado de diferentes grupos (populações negras quilombolas do meio rural; populações imigrantes de diversas procedências; indígenas) e em vários campos de conhecimento. Esta diversidade do fazer antropologia “possibilitou refletir as relações existentes entre aquele que ensina e as realidades concretas nas quais atuam” (GUSMÃO, 2009, p. 38).

Em vários GTs e sessões houve sempre intensa troca de experiências, as quais suscitaram também dúvidas quanto às dificuldades presentes no ensino da antropologia nos diversos cursos que têm esta disciplina no seu currículo. As principais dúvidas e questões debatidas estiveram relacionadas com a linguagem, com a eficácia do discurso antropológico, com as dificuldades para motivar o interesse de alunos de cursos mais técnicos e instrumentais, com os desafios enfrentados pelos professores para trabalhar interdisciplinarmente, de estranhar o seu próprio saber (GUSMÃO, 2009).

Percebem-se dois grandes desafios deste resgate dos GTs e Fóruns da ABA realizado por Gusmão nesta última década: um voltado internamente, para se constituir uma disciplina, e o outro na interface com o campo da educação.

Sobre este último, várias autoras (DAUSTER 2007; FONSECA, 2004), particularmente, Gusmão (1997, 2009), têm ressaltado a preocupação quanto ao “uso” dos conceitos e do fazer antropológico, para não sejam apropriados de forma banalizada pelas outras áreas, incluindo a educação. Gusmão avalia que

são ainda pequenos os esforços para se pensar criticamente as relações entre antropologia e educação, em razão das formas de apropriação da ciência antropológica pelos outros campos e em razão de um humanismo que, por vezes, embota a visão e gera uma banalização do fazer antropológico, de seus conceitos centrais e respectivos suportes teóricos (GUSMÃO, 2009, p. 42).

Com relação à disciplina Antropologia da Educação, para além da visibilidade que a questão indígena tem suscitado, da relevância dos temas que têm emergido e acompanhado os encontros da ABA anteriormente discutidos, ela traz desafios concretos para que seja consolidada uma antropologia da educação: “nesse sentido, realidades indígenas, rurais, periféricas, marginais, urbanas, o que seja enfim, desafiam a existência de uma

antropologia da educação competente e crítica que está por ser construída no Brasil” (GUSMÃO, 2009, p. 39).

...

Os três diferentes enfoques discutidos nessa seção trataram do mesmo tema: o ensino da antropologia na última década, segundo o olhar dos próprios antropólogos. O texto de Alberto Groismans (2006) sintetizou um dos eventos da ABA realizado em 2002, com expressiva e representativa participação dos antropólogos-professores de vários cursos em diferentes instituições (na maioria IESs privadas) e de diversos estados. Neste *Encontro de Florianópolis*, foram discutidas questões de metodologia, dos conteúdos e da formação e da prática dos docentes de antropologia nos “outros cursos”. Uma das questões pertinentes debatida foi quanto à urgência de serem incorporadas nos PPGAs questões didáticas metodológicas para a formação e qualificação dos doutorandos e mestrandos. Esta demanda surgiu da constatação do descompasso existente entre a ênfase nos PPGAs na formação para ser pesquisador e a realidade dos titulados que acabam como professor, o que é considerado por alguns como uma “*situação esquizofrênica*”.

Também no GT 30 da RAM, no qual os antropólogos produziram reflexão sobre a sua própria atividade docente da disciplina de Antropologia em diversos cursos, foi indicado que, mesmo não estando explicitamente presentes as questões didáticas e metodológicas, os questionamentos, as estratégias desenvolvidas com o “como” ensinar têm sido uma das preocupações constantes e recorrentes.

Já as reflexões e sistematizações realizadas por Neusa Gusmão (2009) dos últimos encontros bianuais promovidos pela ABA abrangeram um espaço maior de tempo, com um desafio também maior de síntese quanto aos conteúdos, temas e contextos que o ensino da antropologia tem-se deparado na última década. Gusmão indicou relevantes questões quanto à relação, sempre polêmica e às vezes problemática, da antropologia com a educação, e ao mesmo tempo os desafios para os PPGAs e a própria ABA de consolidação nos seus respectivos espaços de uma disciplina como *antropologia da educação*. Será este tema que trataremos na próxima seção.

3.3 Antropologia e educação e antropologia da educação

A partir do final dos anos 90, com a “democratização” do ensino superior, através da ampliação dos cursos e vagas nas IESs públicas e, ao mesmo tempo, da vertiginosa expansão do ensino superior nas IESs priva-

das (FONSECA, 2006), houve uma crescente procura dos referenciais da antropologia, nos mais diversos campos do conhecimento, haja vista a inclusão da disciplina na maioria dos cursos nas áreas das ciências aplicadas, das humanas, da saúde e da educação. Vários autores sugerem que, a despeito da relevância e importância também para a antropologia de estar em todos estes cursos, há uma maior aproximação desta com a educação, tanto pela temática comum, como pela interface entre cultura e educação.

De acordo com os dados da pesquisa da ABA e as análises de Grossi (2004), um significativo número de antropólogos atua em cursos de graduação fora das ciências sociais, representando 45,9% dos mestres que estão atuando em instituições públicas contra um elevado percentual nas privadas, de 76,4%.

Ao se analisar estes outros departamentos, em torno de 42 cursos, observa-se uma predominância dos cursos em quatro áreas⁹⁰. Majoritariamente, há os cursos pertencentes às áreas das ciências aplicadas, com 37,1%. São 15 cursos nesta categoria⁹¹. Destes, Relações Internacionais, Administração, Direito e Serviço Social são cursos nos quais há, proporcionalmente, mais antropólogos docentes presentes e, novamente, nas instituições privadas. Em seguida, vêm as ciências humanas, representando 32,9% dos antropólogos em nove cursos⁹², sendo Psicologia (10%) e História (8,6%) os cursos com maior número de antropólogos docentes. Na área da saúde, há um desequilíbrio significativo, uma vez que todos os seis cursos inseridos nesta categoria, com atuação de antropólogos, são das instituições públicas.

Um dos aspectos relevantes para esta discussão se dá no campo da educação. Conforme levantamento da ABA (2004), os antropólogos estavam atuando somente em três cursos nas universidades públicas (10,8%) e apenas em um curso de Pedagogia nas universidades privadas, com dois antropólogos docentes até aquela data.

No entanto, o levantamento que realizamos em 2007, somente na cidade de Curitiba, indicou que existiam 24 cursos⁹³ de Pedagogia que ofe-

⁹⁰ Ver nos Anexos, Tabela 4 – Egressos dos PPGAs, segundo as dependências administrativas.

⁹¹ Ver Tabela 4 nos Anexos. Os cursos relacionados às áreas das ciências aplicadas são: Relações Internacionais, Administração, Comunicação Social, Serviço Social, Turismo, Ciências Domésticas, Designer, Ciências Contábeis, Política e Trabalho Social, Direito, Arquitetura e Urbanismo, Administração e Comércio, Administração Pública, Propaganda, Administração e Turismo, e Marketing.

⁹² Os cursos das ciências humanas, exceto as sociais, são: Economia, História, Instituto de Humanidades, Ciências Humanas, Psicologia, Filosofia, Filosofia e Ciências Humanas, Teologia e Estudos Sociais.

⁹³ A maioria destes cursos são recentes nas IES privadas, principalmente das faculdades menores. Muitas destas instituições têm como mantenedoras organizações religiosas vinculadas às Igrejas Católica e Evangélicas.

reciam a disciplina de Antropologia. As cinco IESs nas quais os/as professores/as de antropologia participaram da pesquisa faziam parte destes 24 cursos, sendo que dois docentes davam aulas nos cursos de Pedagogia. Estes dados trazem duas questões: a primeira é que houve um significativo crescimento no intervalo de coleta de informações pela ABA (2004) e da pesquisa de campo realizado em 2007 na cidade de Curitiba, e é também um indicativo de que nos últimos seis anos houve um acréscimo muito significativo na oferta da disciplina de Antropologia nos cursos de Pedagogia. Por outro, indicam que não são os antropólogos os professores destes cursos e, assim, acabam não aparecendo nos dados estatísticos da pesquisa da ABA, pois a mesma investigou o lugar em que os antropólogos estão inseridos no mercado de trabalho. Também Gusmão (2009) indicou, nas suas análises dos encontros da ABA, este crescente interesse dos docentes da disciplina de Antropologia que não têm formação em antropologia.

Estes dados são ao mesmo tempo preocupantes e instigantes, pois um olhar mesmo superficial indica uma afinidade muito grande entre os campos da antropologia e da educação, seja pela proximidade da temática, que envolve a diversidade dos universos raciais, étnicos, econômicos, sociais e de gênero, seja pela interface entre cultura e educação.

Tassinari, Rial e Grossi (2002) apontam para a importância de se introduzir os conceitos antropológicos na educação, pois são campos que necessitam dos aportes teóricos da antropologia, mas com a preocupação de que essa demanda não desqualifique o *status* do antropólogo.

Gusmão (1997) observa que existe uma tensão entre estes campos do saber. Segundo a autora, esta tensão é alimentada por ambos os campos, pois, enquanto a educação não tem sido privilegiada pela antropologia, também certas abordagens teóricas não se constituem objeto de análise na educação. A autora acredita que à antropologia é atribuída a condição de ciência e à educação, a condição de prática. Esta tensão coloca ambas numa encruzilhada:

Os não-antropólogos buscam um ‘olhar antropológico’ pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo. Por sua vez, antropologia e antropólogos se vêem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade cujo nome é educação, seja por não conhecerem, ou ainda, por deslegitimarem um certo percurso do passado da antropologia (GUSMÃO, 1997, p. 8).

A autora defende que se deva resgatar esse debate junto à educação, uma vez que é utilizado neste campo o referencial da antropologia.

Para essa reflexão, procura romper com a ideia comum tanto na educação quanto na antropologia de que foi na década de 70 que surgiram as pesquisas educacionais de tipo etnográfica. Parte dos relatos de Galli (1993) que indicam ter havido, já no final do século XIX, uma aproximação entre estes dois campos, quando a antropologia tinha como temas de algumas pesquisas os processos interculturais infantis e os sistemas educativos.

Já nos anos 30 do século XX Margareth Mead publica *Growing up in New Guinea*, cuja obra é referência obrigatória para pensar a interface entre antropologia e educação, na qual a autora “faz da educação objeto privilegiado da Antropologia no interior da escola Cultura e Personalidade” (DAUSTER, 2007, p. 19).

Podemos considerar o livro *Etnografia da Prática Escolar*, de Marli E. André (1995), emblemático para se fazer esse debate. Nele, a autora se apropria particularmente do método etnográfico de uma forma um tanto quanto pragmática, na tentativa de instrumentalização dos educadores, direcionando a abordagem antropológica em três dimensões⁹⁴ para serem utilizadas nas suas atividades pedagógicas e nas pesquisas em sala de aula.

Cláudia Fonseca acredita que o método etnográfico é um instrumento também para educação, independente da série que atue o professor, mas para que seja eficaz depende da comunicação entre o agente e seu interlocutor (FONSECA, 1999). No entanto, salienta ela, não se pode trabalhar com o método etnográfico como se fosse uma receita, nem uma garantia, mas como um instrumento da pesquisa em educação no sentido de estreitar essa comunicação respeitando as diferenças e revendo os preconceitos para superá-los.

Conforme vimos, a relação entre os campos da antropologia e da educação têm sido marcada por polêmicas e desencontros, em que pesem a relevância e as contribuições para ambas as áreas. No entanto, considero que devemos antes “fazer a nossa tarefa de casa” e nos ocuparmos da relação entre a antropologia e a educação e não o contrário, pois, apesar de o tema que trata do ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo ter permeado vários espaços e fóruns de debate da ABA, principalmente nas últimas gestões, mesmo assim ainda há uma grande dificuldade para consolidar nos PPGAs uma disciplina que vincule a antropologia com educação

⁹⁴ A primeira é a “abordagem institucional”, na qual a autora relaciona aspectos do contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, relações e nível de poder, recursos disponíveis ou carência deles etc. A segunda é a “abordagem pedagógica”, envolvendo os conteúdos, as atividades desenvolvidas, o material didático. Ressalta-se que estas observações deverão privilegiar as dinâmicas em sala de aula, a história pessoal de cada indivíduo etc. A terceira dimensão é a “sócio-política-cultural”, envolvendo o contexto sócio-político e cultural mais amplo, isto é, o momento histórico, as concepções políticas e sociais e valores presentes na sociedade.

nos termos de uma “*antropologia da educação*”, conforme sugere Gusmão (2009). É o que trataremos a seguir.

3.3.1 Disciplina Antropologia da Educação

Em texto sobre o ensino de pós-graduação em antropologia, Schwarcz (2006) compara diferentes currículos de várias instituições brasileiras e nenhum deles contém uma disciplina que contemple a antropologia e a educação (GUSMÃO, 2009).

De acordo com Gusmão (2009), as dificuldades em torno da constituição de uma *antropologia da educação* que pudesse articular os dois campos têm resultado no Brasil “uma ausência de antropólogos no campo do ensino e da pesquisa na área da educação” (p. 7). Para a autora, isso é preocupante, pela crescente procura por disciplinas de Antropologia nos cursos de graduação, e, mais preocupante ainda, ministrados por não antropólogos, sem qualquer especialização na área.

Christopf Wulf (2005) elege como um dos objetivos principais de uma *antropologia da educação* romper, de um lado, com o fantasma da onipotência ou impotência da pedagogia e, de outro, fazer uma crítica antropológica de sua própria compreensão, sua competência e seus limites, pois

nenhuma teoria pedagógica produz sozinha o saber necessário à educação. O mesmo ocorre com o saber antropológico. A antropologia normativa, fundada sobre a validade universal das religiões e ideologias, não existe mais (WULF, 2005, p. 17).

Como sugerem Peirano (1995), Debert (2004) e Castro (1995), alguns autores são elevados ao *status* de clássicos, são sempre citados, em detrimento de outros. Podemos sinalizar que o mesmo ocorre com as disciplinas, uma vez que algumas delas sempre estão presentes (e não poderiam deixar de estar), mas outras não, como a *antropologia da educação*. De acordo com levantamento de Schwartz (2006), não existia a oferta desta disciplina de forma permanente nos PPGAs, mas isso não significa que

eventualmente um ou outro programa não a ofereça⁹⁵. Um dos aspectos que devemos considerar é que o fazer pedagógico do antropólogo está assentado no tripé pesquisa de campo, teoria e ensino, existindo, portanto, uma grande interface com a educação. Como indica Gusmão (1997; 2009), a antropologia e os antropólogos também contribuem para a escassez de diálogo interdisciplinar que seria salutar para todos.

Debert (2004) traz algumas reflexões nesse sentido, para se pensar o impacto que a expansão do ensino superior, particularmente o privado, provoca no ensino da antropologia. Por um lado, a autora afirma que essas instituições de ensino superior têm se revelado no mercado de trabalho dos alunos de pós-graduação, mas, por outro, pergunta: “o que sabemos sobre como o ensino é feito nessas instituições e quais as condições de trabalho do professor de antropologia que são ainda muito precárias” (DEBERT, 2004, p. 160). Ela sugere que há necessidade de se ter um trabalho mais dirigido aos alunos que estão dando aula de antropologia na graduação, em Ciências Sociais ou em outras disciplinas.

Fonseca (2004) sinaliza também nesse sentido, pois, mesmo havendo uma ampliação do leque de atuação dos/as antropólogos/as, a antropologia é ainda realizada *na e para* a academia, gerando muitas vezes tensões.

Também já apontávamos a falta de diálogo, que vem de longa data, entre antropologia e educação e a necessidade de haver esta interlocução. Um dos aspectos relevantes que a pesquisa de campo possibilitou foi ampliar a compreensão desta dificuldade, que, a meu ver, vai além da divisão dos campos de cada uma delas. Entendemos que há também uma compreensão diferenciada do processo ensino e aprendizagem dos adultos, cujas teorias da aprendizagem, em geral, os concebem como estando completos. Palácios (1995) argumenta que a idade adulta tem sido tradicionalmente vista como um período de estabilidade e ausência de mudanças. Talvez estejam aí as bases do porquê da preocupação da maioria das teorias com o desenvolvimento infantil, enquanto dever-se-ia também considerar a vida adulta como mais uma etapa do desenvolvimento. A pedagogia de Paulo Freire e de alguns poucos autores como Houten (1996; 1991) e Ausubel et al. (1980) contradizem esta concepção, mas a estes não tem sido dada a devida atenção e a névoa se mantém.

Concordamos também com Pimenta (1999), que diz existirem algumas “ilusões” apontadas por Houssaye (1995) sobre o processo de aprendizagem dos adultos nos cursos de formação:

⁹⁵ A título de exemplo, cito a oferta da disciplina Antropologia da Educação no PPGAS da UFSC, pela Prof.^a Dr.^a Antonella Tassinari, nos anos de 2002, 2003, 2005 e 2008.

a ilusão do fundamento do *saber pedagógico* no saber disciplinar: eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático*: sou especialista da compreensão do como-fazer-saber esse ou aquele saber disciplinar; portanto, posso deduzir o saber-fazer do saber (HOUSSAYE, 1995, p. 29 *apud* PIMENTA, 2002, p. 85, grifos meus)⁹⁶.

Ana Braga segue na mesma senda: “[...] minha visão é de que no Brasil existe um entendimento de que se eu sou um bom profissional, se eu sou um bom pesquisador, automaticamente sou um bom professor (BRAGA, 2006, p. 250).

Os antropólogos americanos e europeus, através das suas instituições e organizações, já estão há algumas décadas refletindo sobre o assunto, produzindo sistematizações sobre estas questões. No Brasil, apesar de não ser recente a preocupação com o ensino da antropologia, principalmente pelo empenho que a ABA tem realizado desde a sua fundação para colocar na agenda esta questão, os estudos, as pesquisas e as disciplinas que tratam do tema “*antropologia da educação*”, bem como os GTs nos encontros e reuniões dos antropólogos na ABA e RAM, ainda não se consolidaram na academia e na própria associação dos antropólogos. Observa-se que, mesmo estando presente nos trabalhos apresentados nos Encontros da ABA e RAM, a preocupação com o “*como*” ensinar não é ainda *a* questão

Procuramos situar como está o ensino da antropologia, a partir das análises dos próprios antropólogos professores, para compreender por que a formação da antropologia no Brasil enfatiza fortemente a pesquisa e investe tão pouco na formação para o ensino. Para se chegar a esta compreensão, faz-se necessário considerar o próprio processo de formação dos antropólogos nos PPGAs (tanto no mestrado como no doutorado), cujo modelo, desde a instituição dos programas no Brasil, enfatizam a formação teórica, a pesquisa de campo e a etnografia, e muito pouco o ensino. No entanto, continuam sendo as IESs privadas o mercado de trabalho dos/as antropólogos/as, principalmente os mestres. E, sabe-se, que nas IESs privadas muito poucos realizam pesquisa, pois a maioria dos antropólogos são professores/as em tempo integral, com uma carga horária extensa.

...

⁹⁶ Além destas, as autoras indicam mais três “ilusões”: “a ilusão do saber das ciências do homem: sou capaz de compreender como funciona a situação educativa; posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do saber pesquisar: eu sei como fazer compreender mediante esse ou aquele instrumento qualitativo e quantitativo; por isso, considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação” (HOUSSAYE, 1995, p. 29 *apud* PIMENTA, 2002, p. 85).

Apresentamos nos capítulos anteriores que compõem a Parte I deste trabalho a influência que as teorias do conhecimento têm exercido na formação e no ensino, como tem sido pensada historicamente a formação dos professores no ensino superior e qual a concepção que se tem quanto à educação de jovens e adultos. Vários fatores corroboram para este desinteresse na educação dos adultos, entre os quais a ideia de que adultos já estão “prontos”, aliada à pouca aceitação pela academia das teorias *andragógicas* ou mesmo de uma *pedagogia universitária*. Mas, além de obrar na defesa destes aspectos no processo de ensino e aprendizagem de adultos na graduação, consideramos relevante examinar a própria formação dos professores do ensino superior em geral e dos de antropologia em particular e, ao mesmo tempo, relacioná-la com o processo da aprendizagem com adultos. Nesse sentido, pensamos que seja oportuno e necessário trazer uma perspectiva analítica sobre a aprendizagem. Alguns autores têm desenvolvido a ideia de que a aprendizagem é um processo social, de participação, que se consolida em um tipo específico de comunidade que envolve também uma prática específica. Entre esses autores, está o trabalho pioneiro da antropóloga Jean Lave, em coautoria com cientista da informação Ettiene Wenger, sobre “*comunidades de práticas*”. Procuraremos a seguir desenvolver mais detalhadamente o que os autores entendem por “*comunidades de aprendizagem*”, para pensar os limites e as possibilidades desta perspectiva para os antropólogos, como uma “*comunidade de aprendizagem*”, tanto em relação à pesquisa quanto ao ensino.

3.4 Aprendizagem situada em comunidades de prática

O conceito de *Aprendizagem Situada em Comunidades de Prática* tem como foco a relação entre a aprendizagem, ensino e as situações sociais em que ela ocorre. Talvez a contribuição mais relevante desta teoria é que ela surgiu de pesquisas nas ciências humanas explorando o caráter situado do conhecimento humano, destacando também o importante papel desempenhado pela comunicação.

As bases teóricas para a “*teoria da aprendizagem*” foram, segundo os autores, a *teoria da prática social* de bases marxistas e sua vertente mais atual, a *teoria crítica* de Jürgen Habermas. No entanto, mais tarde foram reavaliados estes conceitos e assumida uma posição diferenciada da aprendizagem, considerando-a como uma “integrante e inseparável aspecto da prática social” (LAVE; WENGER, 1991). Esta concepção de aprendizagem levou esses autores a designá-la como uma “participação periférica legíti-

ma”, acrescentado a ela também este outro conceito. A “participação periférica legítima” fala sobre relações entre os novatos e veteranos, e sobre as atividades, as identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática. Os autores estão empenhados no sentido de que a “aprendizagem é configurada através do processo de tornar-se um pleno participante em uma prática sócio-cultural. Este processo social, inclui, na verdade agrupa, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades (LAVE; WENGER 1991, p. 29). A abordagem que os autores fazem da aprendizagem é na perspectiva eminentemente relacional e social, porque consideram que a participação em uma comunidade de prática diz respeito a todas as pessoas.

O marco desta proposição foi a publicação, em 1991, do livro *Situated Learning*, no qual introduzem o conceito de comunidade de prática, após análise de vários sistemas tradicionais de aprendizagem. Foram pesquisadas comunidades em diferentes contextos culturais, de diversas regiões, em cinco comunidades profissionais envolvendo aprendizes de marceneiros, de alfaiates, de parteira, de açougueiros e comunidade para a recuperação de alcoolistas. Estas pesquisas etnográficas não foram realizadas em escolas e instituições profissionalizantes ou formais, mas em grupos que têm como prática algum tipo de aprendizagem realizada de maneira informal. No entanto, enfatizam os autores, esta pode se dar em qualquer contexto, pois a maneira ampliada como é tratada a natureza da aprendizagem e como o conhecimento é gerado permitem que educadores pensem de maneira diferente sobre os grupos, redes e associações com as quais estão envolvidos⁹⁷.

Uma das principais críticas que fazem – com relação ao ensino e a aprendizagem – refere-se à concepção corrente de que estas comunidades, em geral, são baseadas no pressuposto de que a aprendizagem é algo que as pessoas fazem. Além disso, concebem um formato diferente de aprendizagem daquela que “tem um começo e um fim, que é melhor separada do resto de nossas atividades e que é o resultado do ensino” (WENGER 2006, p. 3). Procuram romper com esta visão temporal da aprendizagem, pensam-na em termos de uma prática social, por considerarem que a mesma provém, em grande medida, das nossas experiências na vida cotidiana. Propuseram, assim, uma teoria de aprendizagem significativa, cujo modelo de aprendizagem situada envolve uma “comunidade de práticas”.

Os autores têm usado o conceito de “comunidade de prática” para fins analíticos da “teoria da aprendizagem”, mais precisamente como um modelo para a aprendizagem que extrapola a visão comumente aceita como sendo uma relação entre mestre e aprendiz. De acordo com suas pesquisas,

⁹⁷ Já no final da década de 1990 e início do século XXI, os autores e outros colaboradores procuraram implantar e realizar outras investigações em escolas formais, universidades e empresas.

a aprendizagem ocorre de maneira mais complexa que esta forma, pois envolve outros grupos e relações. Tem um caráter amplo e pode ser observada em toda parte (no trabalho, nas escolas, nos lares, no lazer) e, ao mesmo tempo, abrange um grande espectro de grupos e organizações como

uma tribo aprendendo a sobreviver, um grupo de artistas que procuram novas formas de expressão, um grupo de engenheiros trabalhando em problemas similares, um grupo de alunos na escola que buscam construir a sua identidade, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas... (WENGER, 2006, p. 3).

Dentro desta concepção da comunidade de aprendizagem, a “comunidade de prática” é formada, de acordo com os autores, por pessoas que se dedicam a um processo de aprendizagem coletiva e compartilhada num domínio da atividade humana, buscando regularmente uma interação para fazê-la melhor. Esta noção de *comunidade de prática* e a conceituação ampla da aprendizagem situada oferecem importantes pistas para a prática. Três delas são definidas pelos autores como relevantes:

1. *Aprender dá-se nas relações entre as pessoas*: a formulação que fazem da aprendizagem é que ela somente acontece através de pontos de contatos que ocorrem a partir das relações entre as pessoas. Sem os pontos de contato, não há aprendizagem e há pouca memória.

2. *A aprendizagem não pertence a pessoas individuais, mas elas são uma parte do processo*: contestam com este pressuposto a concepção tradicionalmente empregada de que a aprendizagem é uma capacidade dos indivíduos que podem ser encontrados individualmente e originárias apenas como esforço individual.

3. *Trabalhar com educadores para que as pessoas possam tornar-se participantes de comunidades de prática*: creditam um importante papel e envolvimento dos/as Educadores para que estudem como as pessoas poderiam participar nas comunidades em toda a sua plenitude (WENGER, 2006).

Wenger e Lave destacam que não pode ser confundida uma comunidade de prática com uma comunidade de interesse ou mesmo uma comunidade situada geograficamente em determinadas práticas. Elencam três características que devem ser observadas para se distinguir uma comunidade de prática de outros grupos ou comunidades:

1. *O domínio*. Uma comunidade de prática é mais do que um clube de amigos ou uma rede de conexões en-

tre as pessoas. Tem uma identidade definida por um domínio de interesses compartilhados que distingue os membros de outras pessoas;

2. *A comunidade*. Na prossecução dos seus interesses no seu domínio, os membros participam em atividades conjuntas das discussões, ajudam uns aos outros e compartilhar informações. Constroem relações que lhes permitam aprender uns com os outros; e

3. *A prática*. Os membros de uma comunidade de prática são profissionais. Eles desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de resolver problemas recorrentes em breve uma prática compartilhada. Isso leva tempo e sustentado interação (WENGER, 2001, p. 2).

Embora toda e qualquer comunidade de prática precise satisfazer estes três elementos – um domínio, uma comunidade e uma prática –, elas vêm de uma variedade de formas: algumas têm nomes, muitas não; outras são bastante formais na organização, enquanto muitas são fluídas, informais e invisíveis; umas são pequenas e algumas muito grandes; algumas são locais, outras globais; algumas acontecem presencialmente, muitas são comunidades virtuais (WENGER, 2006). Enfim, pode-se ver e encontrar comunidades de práticas por todos os lados: nas empresas, no governo, nas escolas e, mais relevante para nossos propósitos, nas universidades e nas comunidades científicas.

Quando os autores realizaram pesquisas nas escolas, observaram que os alunos participavam inevitavelmente em comunidades profissionais e de domínio de conhecimento e habilidades, as quais exigem novas formas de participação nas práticas socioculturais de uma comunidade. No entanto, constataram que, por razões óbvias, as instituições de educação formal têm sido menos dispostas a abraçar estas ideias, pelo fato de que o modelo de ensino e aprendizagem adotado nas escolas (no caso das americanas) não favorece o desenvolvimento de efetiva aprendizagem. Para que isso ocorresse e algumas experiências significativas acontecessem, houve necessidade de um envolvimento de toda a comunidade escolar na compreensão do que constitui uma comunidade de prática.

Outro aspecto relevante é que *comunidade de aprendizagem* é algo mais do que simplesmente “aprender fazendo” ou “aprender experimentando”. Como Mark Tennant (1997) salientou, a ideia de “situado” de Jean Lave e Etienne Wenger envolve o conceito de plena participação das pessoas no mundo e de poder gerar significado. Esta ideia de comunidade é mais próxima da concepção defendida por Buber (1984):

a comunidade [...] é o estar-juntos e não mais o ‘estar-lado-a-lado’ de um grande número de indivíduos que, tomados em um único movimento para um mesmo fim, faz a experiência de uma reciprocidade, de um vis-a-vis dinâmico, de um flutuar do Eu e do Outro: onde ela ocorre a comunidade se encontra (BUBER, 1984, p. 185 *apud* WULF, 2005, p. 119).

Esta orientação tem a vantagem de chamar a atenção para a necessidade de compreender o conhecimento e aprendizagem no contexto. No entanto, “*aprendizagem situada*” depende de duas reivindicações: “1) não faz sentido falar de conhecimento que é descontextualizado, abstrato ou geral; 2) novos conhecimentos e aprendizagem são adequadamente concebido como sendo localizados em comunidades de prática” (TENNANT 1997, p. 77).

As comunidades de práticas têm sido reconhecidas e aceitas pelos mais diferentes setores, que vão desde empresas transnacionais até organismos internacionais como a União Europeia, além de inúmeras experiências em escolas e universidades.

O educador Paulo Freire e o filósofo Ivan Illich têm sido lembrados, e de certa maneira resgatados por alguns especialistas da Comunidade Europeia e mais recentemente por Wenger (2006), como importantes teóricos da educação de adultos para pensar as “comunidades de aprendizagem”. Através dos conceitos de “redes de aprendizagem” e “currículo oculto” de Illich e das críticas à “educação bancária” de Freire, estes educadores, segundo Rui Canário e Olga Pombo (2005), acabam sendo reconhecidos, mesmo que implicitamente, por algumas políticas oficiais, por causa das suas ideias de formação no contexto de trabalho, da formação no cotidiano e da educação não formal. Esta aproximação teórica dos ideólogos tanto do capital quanto da Comunidade Europeia, e por alguns setores da academia, com as concepções de Freire e de Illich é instigante, pois, apesar das diferenças que existem entre estes educadores, algumas afinidades são incontestáveis, dentre estas, a de que eles são identificados com o marxismo, foram críticos da sociedade capitalista e do uso da educação que governos e instituições fazem dela, como forma de opressão, de falta de autonomia e de exclusão social (CANÁRIO; POMBO, 2005).

Esta aproximação, de outra parte, traz questões importantes. Uma delas é que não deve ser vista simplesmente como outra maneira que setores da sociedade e do capitalismo empregam para continuar e manter a expropriação de classe e de grupos. Esta aproximação também pode indicar que a compreensão que Freire e Illich têm da educação, em geral, e da educação dos adultos, especificamente, foi resgatada porque isso representa

uma das possibilidades para a saída do impasse que a educação de adultos na graduação tem enfrentado: desinteresse por parte dos alunos nas disciplinas, ineficiência na formação profissional e na aprendizagem, entre outros aspectos....

Neste capítulo tratamos de apresentar o estado da arte do ensino da antropologia em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, bem como no Brasil, onde encontramos aspectos similares: preparados para serem pesquisadores, os antropólogos são, na maioria das vezes, professores. No entanto, no caso brasileiro há certas especificidades. Uma delas indica que existe uma tendência nos cursos de formação dos antropólogos nos PPGAs de elegerem certos autores, constituindo, segundo Peirano, as disciplinas “histórico-teóricas”, nas quais a ênfase são os textos e obras influenciadas pelas antropologias do “centro”. Similar à eleição de certos autores está a ênfase nos PPGAs em priorizar disciplinas voltadas para a formação do antropólogo como pesquisador, e raros são os que ofertam disciplinas relacionadas ao ensino, além do Estágio Docente.

Também expusemos as dificuldades históricas e ainda bastante problemáticas entre as áreas da antropologia e da educação, cujas responsabilidades são de ambos os campos disciplinares, conforme sugerem algumas pesquisas. Na antropologia constata-se a precária institucionalização da disciplina “*antropologia da educação*”, expondo as dificuldades de a mesma consolidar-se nos PPGAs, o que tem exercido influência nos avanços necessários na formação e também no ensino, particularmente nos outros cursos.

Finalizamos este capítulo e a Parte I trazendo as contribuições de Wegner e Lave sobre a Teoria de Aprendizagem em Comunidades de Práticas, cujas questões apresentadas sugerem que pode ser muito auspicioso pensar também nesta perspectiva de “comunidades de práticas” a comunidade dos antropólogos, tanto para a pesquisa (onde já é possível visualizar estas comunidades), como no ensino (ainda incipiente). Mas, antes de tratarmos deste assunto, que será desenvolvido no Capítulo 6, apresentaremos a Etnografia sobre o Ensino da Antropologia nas IESs privadas pesquisadas, que corresponde aos dois próximos capítulos deste trabalho.

PARTE II

ETNOGRAFIA SOBRE O ENSINO DA ANTROPOLOGIA

Nesta Parte II, trataremos da etnografia realizada com os professores de antropologia, discutiremos os dados da pesquisa de campo, as questões teóricas e metodológicas que a nortearam, autores/as que serviram de apoio para analisar e compreender o campo de ensino da antropologia. Esta parte está organizada em três capítulos: no Capítulo 4, trataremos do contexto da pesquisa, das instituições, dos colaboradores e da construção do objeto de estudo; no Capítulo 5, será apresentada a descrição das aulas observadas, enfatizando “o que” é ensinado e “como” é ensinada a disciplina de Antropologia nos outros cursos; e, no Capítulo 6, centraremos os esforços nas análises e interpretações dos dados de campo.

CAPÍTULO 4

O CAMPO DA PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo contextualizaremos o campo da pesquisa e o trabalho de campo realizado, as instituições, os/as colaboradores/as e a construção do objeto de estudo. Procuraremos detalhar o trabalho de campo, os apoios, as dificuldades e as estratégias utilizadas para superá-las e realizar a pesquisa nas cinco IESs privadas com os oito professores de antropologia que foram os imprescindíveis colaboradores desta pesquisa.

4.1 A pesquisa de campo

Levei em consideração, para definir o lugar em que seria realizada a pesquisa de campo, algumas constatações obtidas através da pesquisa realizada pela ABA em 2004. A primeira delas foi o levantamento apresentado por Paula Monteiro sobre a organização do campo da disciplina no país e como a formação se constituiu nos últimos dez anos. De acordo com as suas análises, as instituições que ensinam antropologia no Brasil estão concentradas nas Regiões Sul e Sudeste do país, pois 70% dos PPGAs estavam nesta região, contribuindo os mesmos com aproximadamente dois terços (66%) das teses e dissertações defendidas a partir de 1998 (MONTEIRO, 2004). A segunda se refere à grande endogenia na formação dos/as antropólogos/as brasileiros/as (OLIVEN, 2004), que ocorre principalmente em instituições situadas no eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

Estes dois aspectos (concentração de PPGAs nas Regiões Sul e Sudeste e forte endogenia no eixo Rio-São Paulo) nos motivaram à realização da pesquisa na Região Sul.

Para definir em qual das três capitais da Região Sul seria realizada a pesquisa de campo, levei em consideração estes aspectos e alguns critérios: (1) cidade com maior número de Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas; (2) número de cursos ofertados, os quais deveriam ter na sua grade a disciplina de Antropologia; e, finalmente, (3) os egressos deveriam ser de diferentes PPGAs.

Com estes critérios defini a cidade de Curitiba/PR, pois é a que tinha mais oferta de cursos: existiam em 2007 nesta cidade 50 IESs privadas

(entre escolas superiores, faculdades, centros universitários e universidades). Em Porto Alegre havia 30 IESs privadas e isso se reflete na oferta dos cursos. Por exemplo, o curso de Pedagogia é ofertado em 24 IESs privadas em Curitiba, enquanto em Porto Alegre a oferta era em sete instituições⁹⁸. O terceiro fator é que Curitiba contava com antropólogos/as professores/as egressos/as de diversos PPGAs do Brasil (e “quebrava” um pouco a endogenia a que Rubens Oliven chamou atenção). Estas informações foram obtidas através de um levantamento preliminar realizado em algumas instituições, no qual observei a predominância de egressos da USP, UFPR, Unicamp, Museu Nacional, UNB e UFSC. Havia também alguns egressos de PPGAs do Nordeste brasileiro. É bem provável que a localização geográfica de Curitiba tenha contribuído também para ter egressos de vários PPGAs.

Já com relação a Florianópolis, havia um aspecto mais subjetivo, que vinha me acompanhando desde quando pensei o projeto. Inicialmente, pretendia realizar a pesquisa com os egressos do PPGAS da UFSC. No entanto, a proximidade e a rede de relações que tenho no Programa dificultariam ainda mais o estranhamento, pois conheço a maioria dos/as colegas antropólogos/as que atuam em Florianópolis e região. Este foi também um dos motivos para não realizá-la em Florianópolis e optar por Curitiba.

De acordo com dados do MEC, existia uma oferta de 383 cursos em IESs privadas na cidade de Curitiba no ano de 2007. Estimamos que em torno de 50% dos cursos tem na sua grade curricular a disciplina de Antropologia (não necessariamente, com este nome), o que indicava que a disciplina era ofertada, em média, para 190 cursos. Estes cursos contemplavam aproximadamente uma carga semanal de 400 a 500 horas-aula da disciplina de Antropologia. Somente considerando as cinco IESs pesquisadas, encontramos 24 professores de antropologia. Estes dados nos indicaram que deveria haver aproximadamente 50 professores/as (não necessariamente antropólogos/as) lecionando a disciplina de Antropologia nas IESs privadas em Curitiba. Ou seja, em média, um/a professor/a de antropologia por instituição, praticamente o dobro de Porto Alegre e o triplo de Florianópolis.

A tabela abaixo relaciona o número de cursos ofertados nas cinco IESs privadas pesquisadas, com o número de disciplinas de Antropologia ou disciplinas afins que eram oferecidas nestes cursos e o número de professores de antropologia que encontramos no ano de 2007.

⁹⁸ Ver nos Anexos, Tabela 5 – Número de cursos ofertados na cidade de Curitiba e Porto Alegre.

abela A – Oferta de cursos nas IESs privadas de Curitiba pesquisadas, disciplinas de Antropologia oferecidas e estimativas do número de professores no ano de 2007

Instituição	Nº cursos ofertados	Estimativa alunos/as ⁹⁹	Disciplinas Antropologia*	Professores Antropologia*
UnivI	50	17.146	22	6
UnivE	44	7.280	18	6
Unif	35	7.000	9	4
Unig	27	8.000	12	3
Unih	26	11.000	14	6
Total Cursos das 5 IESs	182	34.426	75*	25*
Total Cursos Curitiba	393	81.541	190*	55*

Fonte: MEC/INEP (<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior> Acesso em 26 junho de 2009) e site das Instituições.

NOTAS: 1) os 186 cursos das cinco IESs pesquisadas representam aproximadamente 45% dos cursos de graduação ofertados e de alunos matriculados nas 50 IESs privadas na cidade de Curitiba em 2007

2) os dados assinalados com “*” são estimativas

Com relação à oferta da disciplina de Antropologia nos vários cursos, constata-se que muitas vezes a designação da disciplina não leva o nome de Antropologia.¹⁰⁰ Porém, nas ementas das mesmas o conteúdo é da antropologia e o/a professor/a é, geralmente, um/a antropólogo/a. É ilustrativa a ementa da disciplina “Introdução às Ciências Sociais”, no curso de Biomedicina de uma das instituições pesquisadas, ministrada por uma professora antropóloga:

O contexto de formação das Ciências Sociais, os principais autores e teorias do pensamento social. A diferença entre a construção do pensamento científico e o senso comum como concepção de mundo e sociedade. A relação indivíduo/sociedade. *A diversidade e o relativismo cultural* vistos como importantes conceitos antropológicos para o entendimento da sociedade atual. Os aspectos simbólicos que envolvem a doença, os tabus relacionados aos doentes e aos seus cuidados. A noção de corpo como construção cultural (grifos meus).

⁹⁹ O número total de alunos do Censo do MEC refere-se às matrículas nos cursos de graduação, enquanto as estimativas de matrículas das instituições referem-se a todos seus alunos, incluindo pós-graduação. São estimativas, pois nem todas as IESs privadas fornecem estes dados, cujos números não são publicados desagregados (graduação, pós-graduação).

¹⁰⁰ Ver nos Anexos, Tabela 6 - Nome da disciplina, segundo alguns cursos

Assim, após ter definido Curitiba como a cidade na qual seria realizada a pesquisa, antes de ir a campo procurei conhecer as IESs, levantar o número de professores de antropologia destas instituições, o perfil profissional dos mesmos, quem eram estes professores e, no caso de serem antropólogos/as, egressos de quais programas. A seguir, faremos uma breve contextualização sobre as IESs no Brasil e, na sequência, apresentaremos as cinco IESs que tiveram professores de antropologia participando da pesquisa.

4.2 As Instituições de Educação Superior (IESs) no Brasil

O surgimento dos cursos superiores no Brasil confunde-se com a chegada da Coroa Portuguesa em 1808. Antes deste período, cursar uma universidade era privilégio de poucos, que, além de superar as distâncias a bordo de navios oceânicos, precisavam romper o desinteresse da corte de ter uma elite intelectual na colônia que poderia se envolver com os ideais de independência. Junto com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil veio também a necessidade de formar profissionais para os cargos na Coroa, o que exigiu a criação de cursos superiores. Na década de 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régias: a Faculdade de Direito em Olinda, a de Medicina em São Salvador e a de Engenharia, no Rio de Janeiro. Depois surgiram os cursos de Agronomia, de Química, de Economia Política, de Arquitetura, entre outros (MASETTO, 1998).

Passados dois séculos desde a criação das primeiras universidades no Brasil, houve um exponencial aumento de IESs. Segundo o censo do MEC de 2007, havia nesse ano 2.281 IESs¹⁰¹, (sendo 249 públicas e 2.032 privadas). As IESs privadas representavam aproximadamente 90% das Instituições de Educação Superior no Brasil, na sua grande maioria Faculdades e Institutos Superiores. No entanto, em termos de matrículas e de cursos, as privadas ofereciam em torno de três quartos das vagas e dos cursos e as públicas, um quarto¹⁰².

¹⁰¹ Distribuídas entre 183 universidades (96 públicas e 87 privadas), 120 Centros Universitários (4 públicos e 116 privados), 1.774 Faculdades, Escolas e Institutos Superiores (83 públicos e 1.691 privados) e 204 CET/FaTs – Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia (66 públicos e 138 privados). Fonte: MEC/INEP/DEED.

Distribuídas entre 183 universidades (96 públicas e 87 privadas), 120 Centros Universitários (4 públicos e 116 privados), 1.774 Faculdades, Escolas e Institutos Superiores (83 públicos e 1.691 privados) e 204 CET/FaTs – Centros de Educação Tecno

Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo a Categoria Administrativa das IESs, Brasil, 2007

Categoria Administrativa	Alunos	%	Cursos	%	IESs	%
Privadas	3.639.413	74,6%	16.892	71,9%	2.032	89,1%
Públicas	1.240.968	25,4%	6.596	28,1%	249	10,9%
Total	4.880.381	100%	23.488	100%	2.281	100,0%

Fonte: MEC/INEP (2007)

Segundo Darcy Ribeiro (1975), o modelo inspirador das IESs do Brasil foi o padrão francês da universidade napoleônica que enfatiza a formação de profissionais para exercerem determinada profissão. Esta ênfase reflete-se no currículo caracterizado pela excessiva valorização das ciências exatas e tecnológicas e na desvalorização das humanas, filosóficas e teológicas: “currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade” (MASETTO, 1998, p. 10).

Este modelo, de acordo com o autor, persistiu até a reforma universitária do final da década de 1960, embora as universidades brasileiras já desenvolvessem pesquisa e investimentos na formação dos seus professores. Mas continuava-se exigindo do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão, encontrando-se ainda hoje muitos desses profissionais com este tipo de formação na docência do ensino superior.

O ensino superior no Brasil organiza-se de forma administrativa, acadêmica, e quanto à formação são classificadas, de acordo com a natureza jurídica de suas mantenedoras, em públicas ou privadas. As públicas são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e podem ser Federais, Estaduais ou Municipais.

As instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas, organizadas de acordo com seus fins econômicos em instituições privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos. As instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito são exclusivamente empresariais, com relação a sua vocação social. Já as instituições privadas sem fins lucrativos são classificadas,

quanto a sua vocação social, em comunitárias, confessionais e filantrópicas¹⁰³. Uma mesma IESs pode incorporar estas três formas.

Organograma da Organização Administrativa das IESs no Brasil



Fonte: MEC/INEP

O Decreto 5.773/06 define as Instituições de Educação Superior (IESs) de acordo com sua organização administrativa e respectivas prerrogativas acadêmicas, sendo credenciadas como: Instituto Superior ou Escola Superior, Centro de Educação Tecnológica e Faculdade de Tecnologia (CET/FaT), Faculdade, Centro Universitário ou Universidade¹⁰⁴.

lógica e Faculdades de Tecnologia (66 públicos e 138 privados). Fonte: MEC/INEP/DEED.

s colegiados e são instituídas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos.

Confessionais – Constituídas por motivação confessional ou ideológica que atendam a orientação confessional e ideológica específicas.

Filantrópicas – Para obter este título a mantenedora deverá obter junto ao Conselho Nacional de Assistência Social o Certificado de Assistência Social. Caracterizam-se por prestarem serviços à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

¹⁰⁴ **Instituto Superior ou Escola Superior e Faculdade** são consideradas uma instituição não universitária, embora ofereçam cursos superiores. Já os centros universitários e universidades são considerados instituições universitárias.

Centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam, entre outros aspectos, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São também instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, caracterizando-se por:

- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes;
- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. Até meados da década de 90, as IESs eram autorizadas a funcionar com prazo indefinido, desde que cumprissem a legislação. A partir da promulgação da nova LDB em dezembro de 1996, o credenciamento das instituições passou a ser temporário e, desde então, este credenciamento tem prazo de validade (MEC, 2009)¹⁰⁵.

4.2.1 As Universidades, os Centros Universitários e a “geografia do conhecimento”

A definição das Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas que iriam participar da pesquisa se deu a partir da oferta da disciplina de Antropologia nos cursos, além da disponibilidade e interesse dos/as docentes professores/as desta disciplina (não necessariamente com formação na área) de colaborarem com a pesquisa. A meta inicial era poder acompanhar docentes dos Institutos Superiores, das Faculdades, dos Centros Universitários e das Universidades, todas IESs privadas¹⁰⁶, para poder compará-las. No entanto, este critério não surtiu qualquer efeito prático, principalmente com relação às Faculdades e Institutos Superiores, pois muitos professores de antropologia (geralmente os que não eram antropólogos) se recusaram a participar da pesquisa.

As IESs privadas que participaram da pesquisa, a partir dos seus/suas professores/as de antropologia, estão localizadas geograficamente em dois eixos: um no sentido Sudeste (SE)-Noroeste (NO) e o outro no sentido Leste (L)-Oeste (O), com os quais é possível traçar uma “geografia do conhecimento”. Uso esta expressão numa analogia ao emprego que Peter Burke (2003) faz sobre a *História Social do Conhecimento a partir da invenção da tipografia, por Gutenberg*. A “geografia do conhecimento”, segundo o autor, surgiu pelo interesse dos geógrafos com a distribuição espacial do conhecimento, indicando as restrições que certas regiões geográficas acabam recebendo historicamente, bem como determinados grupos são preteridos a ter acesso ao conhecimento.

c) um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

¹⁰⁵ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Pesquisa realizada em 23.6.2009.

¹⁰⁶ Classifiquei as IES privadas em “pequenas” (as que oferecem até 10 cursos), “médias” (de 10 a 25 cursos) e “grandes” (com mais de 25 cursos), organizadas em departamentos e/ou centros. Este critério levou em consideração também a forma de organização administrativa das IESs, sendo a maioria das faculdades, escolas ou institutos superiores consideradas “pequenas”, as “médias” os centros universitários (com até 25 cursos) e as “grandes” os centros universitários com mais de 25 cursos e as universidades.

No caso em estudo na cidade de Curitiba, no eixo SE-NO encontram-se as universidades privadas e três *campi* da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e no eixo L-O os centros universitários privados e a faculdade integrada. Na parte central da cidade estão concentrados a maioria das faculdades e os institutos ou escolas superiores. Também na área central está localizado um dos *campi* da UFPR e a Reitoria, além da Faculdade de Direito (uma das mais antigas da cidade). As duas universidades privadas estão no Eixo SE-NO, sendo que a mais antiga delas, a Universidade “I”, está localizada no Sudoeste da cidade e é a mais próxima do centro da capital do Paraná. Provavelmente isso se deve à condição de ter sido uma das IESs pioneiras na cidade. Os centros universitários eram quatro, dos quais um não tinha na grade curricular a disciplina de Antropologia nos cursos oferecidos e, por este motivo, acabou não tendo nenhum/a professor/a participando da pesquisa¹⁰⁷. Os dois centros universitários e a faculdade integrada participantes, localizados no sentido L-O, são os mais distantes da área central, e um deles está a 15 km¹⁰⁸.

Não foi nossa pretensão, nesta pesquisa, compreender a relação dos discentes com os cursos ou com suas instituições, mas a observação participante das aulas permitiram constatar quais eram os seus interesses pela aprendizagem, as motivações em ter um diploma superior, entre outros. Estas informações foram observadas a partir dos questionamentos que faziam nas aulas, da linguagem empregada e da maneira como se expressavam nas intervenções que faziam. As entrevistas semiestruturadas realizadas com os mesmos também trouxeram outros elementos sobre os critérios para escolha de determinada IESs e dos cursos. Nesse sentido, podemos inferir que algumas IESs privadas são elevadas à condição de referência, ou procuram ser, e o lugar geográfico que elas ocupam na cidade conta muito, aliado

¹⁰⁷ Este Centro Universitário, que chamei de “D”, é uma das instituições privadas mais antigas de Curitiba, fundada em 1957, cuja categoria administrativa é privada e confessional, mantida por uma associação religiosa. Em parte a ausência da disciplina de Antropologia explica-se pela característica dos 21 cursos ofertados (a maioria na área das ciências aplicadas). No entanto, oferece cursos de Pedagogia, Psicologia e Direito, os quais geralmente nas outras IES têm na grade curricular a disciplina de Antropologia, ou Introdução às Ciências Sociais. Mas, nesta instituição, nem mesmo estes cursos tinham na sua grade esta disciplina.

¹⁰⁸ Mesmo que as distâncias das instituições do centro sejam relativamente curtas (variando de 5 km a 15 km), o acesso a elas, via transporte coletivo, é mais viável e rápido utilizando-se os terminais do centro da cidade. Em média, os percursos das instituições até o centro de Curitiba variavam de 30 a 45 minutos.

Distância aproximada do centro da cidade às instituições:

UNIVERSIDADES: “UnivI” – 5,0 Km

“UnivE” – 7,5 Km

CENTROS UNIVERSITÁRIOS: “UniF” – 6,0 Km

“UniH” – 15,0 Km

FACULDADE INTEGRADA “UniG” – 7,5 Km

a sua infraestrutura; enquanto outras são vistas como não sendo legítimas, um lugar não adequado para um antropólogo dar aulas, por exemplo. Ou, então, graduar-se em determinado curso, em tal instituição, dificultaria o acesso dos egressos no mercado de trabalho, seja pela dificuldade de serem aceitos pelos seus pares, seja pela incapacidade para serem aprovados e obterem o registro de classe, nos cursos que fazem esta exigência, como é o caso da prova da OAB.

Apresentaremos a seguir uma breve descrição das instituições nas quais trabalhavam os professores de antropologia que participaram da pesquisa.

4.2.1.1 As Universidades

Existiam na cidade de Curitiba em 2007, ano em que realizei a pesquisa de campo, quatro¹⁰⁹ universidades: uma federal, uma estadual e duas privadas. A “Universidade I” foi criada há aproximadamente 50 anos e a “Universidade E” há 10 anos, mas foi fundada como IESs também há 50 anos.

Universidade “I”

A Universidade “I” (UnivI)¹¹⁰ é a única IESs privada, com relação a sua vocação social, *sem fins lucrativos*, e é ao mesmo tempo confessional, comunitária e filantrópica na sua forma de organização administrativa. Foi criada em março de 1959 da união de diversas faculdades e escolas fundadas nas décadas de 1940 e 1950.

A mantenedora é uma congregação religiosa, constituída como uma associação civil de direito privado, filantrópica e com fins educacionais, declarada de utilidade pública desde janeiro de 1954. Está presente em vários estados do Brasil, principalmente nas Regiões Sul e Centro-Oeste.

Além de Curitiba, desenvolve suas atividades em mais quatro outros *campi*. É uma das poucas instituições que divulgam no seu *site* o núme-

¹⁰⁹ A partir de 2008 a cidade de Curitiba tem cinco universidades (duas públicas e três privadas), pois o Centro Universitário “G” se credenciou para ser uma universidade privada. Para efeitos de análise, manteremos esta instituição como Centro Universitário, por ser esta a sua forma organizativa à época da pesquisa.

¹¹⁰ Designei as Universidades “E” e “I”, abreviadamente de UnivE e UnivI, respectivamente; os Centros Universitários de “F”, “H” e a Faculdade Integrada de “G”, de UniF, UniH e UniG, respectivamente.

ro total dos seus alunos em todo o Estado¹¹¹. Tem uma estrutura hierárquica autodenominada como tipicamente de uma *holding*, congregando setores e processos corporativos que atendem a todas as áreas.

O *campus* da UnivI de Curitiba foi o primeiro a ser criado por esta instituição no Estado. Localiza-se em uma área de aproximadamente 300 mil m², tem um amplo estacionamento (sempre lotado de carros, principalmente à noite) e é o mais próximo do centro da cidade (está localizado a menos de 5 km de distância do centro). Os prédios do *campus*, que somam 10.500 m² de área construída, acolhem os vários Centros (Ciências Biológicas e da Saúde, Exatas e de Tecnologia, Jurídicas e Sociais, Teologia e Ciências Humanas e o Centro de Ciências Sociais e Aplicadas), além da reitoria, biblioteca, laboratórios, centro esportivo. Tem também um Museu de Zoologia e um herbário. Para distinguir os diversos centros, foi azulejada a parte externa dos prédios com cores diferentes: por exemplo, bordô na Reitoria, amarela no prédio das Ciências Biológicas e da Saúde etc.

Universidade “E”

A origem da UnivE está ligada a um cursinho preparatório para militares de Curitiba, criado no ano de 1958, que deu origem, nos anos 1970, a um colégio. Em 1973, este colégio transforma-se em faculdade, com três cursos de graduação. Duas décadas depois foram criadas as Faculdades Integradas e em julho de 1997 credenciava-se como universidade. É uma instituição privada no sentido estrito, ou seja, é uma organização empresarial, fundada por um ex-coronel, a qual foi administrada por ele até seu falecimento, em 2001, e cujos herdeiros são os atuais gestores.

Funcionava à época da pesquisa em cinco *campi*, sendo que realizei a pesquisa no maior deles. Este *campus*, criado em 1999, fica situado no alto de um morro, em cujo topo foi realizada uma ampla terraplenagem para construir os vários prédios, nos quais funcionavam quatro faculdades e a reitoria. Oferece uma vista panorâmica privilegiada do lado Oeste da cidade e pode ser visto, pela sua localização, a grande distancia. A infraestrutura dos prédios e salas são mais precárias, comparando-se com as demais IESs pesquisadas: são salas menores com cadeiras e mesas de fórmica; biblioteca pequena com acervo também pequeno; corredor, que dá acesso da rua até os prédios, bem estreito, o qual é coberto com placas de acrílico transparen-

¹¹¹ 27 mil alunos, distribuídos em 53 cursos de graduação e mais de 150 de pós-graduação (sendo dois terços, aproximadamente 17 mil alunos, no campus de Curitiba em 50 cursos graduação).

tes, mas com estrutura de ferro pequena e frágil. Oferecia 44 cursos presenciais em todas as áreas do conhecimento para cerca de 7 mil alunos, os quais, na sua maioria, estudam neste *campus*.

4.2.1.2 Faculdades Integradas e Centros Universitários

Algumas faculdades e centros universitários valem-se de uma estratégia na divulgação dos seus nomes que as confunde com as universidades. Por exemplo, o Centro Universitário “F” é conhecido como a UniF, o Centro Universitário “G”, UniG, e o Centro Universitário “H”, UniH. Os Centros Universitários “F” e “H” são credenciados como tal, enquanto o “G” é uma Faculdade Integrada, mas emprega, antes do nome, o prefixo “Uni”. Ao utilizar o prefixo “Uni” deixa subentendido que se trata de uma universidade e muitos alunos desta faculdade assim a consideram. O emprego deste subterfúgio é ilícito para as faculdades, mesmo as integradas. O uso é tão frequente que o MEC divulgou um comunicado afirmando que iria punir as instituições que se autodenominam universidades¹¹². Um dos argumentos do MEC para coibir o uso indevido do prefixo “Uni” é que, ao utilizar um nome que não foi autorizado, isso pode representar afronta ao Código de Defesa do Consumidor.

Feita esta ressalva quanto à designação dos nomes das IESs, descreveremos os dois Centros Universitários e a Faculdade Integrada que tiveram professores e professoras colaboradores na pesquisa.

Centro Universitário “F” – “UniF”

O Centro Universitário “F” foi criado em março de 1974. É uma IES privada, particular em sentido estrito, ou seja, é uma instituição empresarial. Tem dois *campi* em Curitiba e mais dois em outras cidades do Estado. A instituição tem, na região central de Curitiba, mais nove sedes. Oferece 35 cursos em Curitiba, para aproximadamente 7 mil alunos. Acompanhei as aulas na “Cidade Universitária”, termo pelo qual a mantenedora designa

¹¹² “As faculdades e instituições de ensino superior que se autodenominam ‘universidades’ ou ‘centros universitários’ e têm em seu nome ‘uni’, ‘un’, ‘centro’, podem ser punidas pelo Ministério da Educação (MEC). Pelas regras brasileiras só pode utilizar no nome a expressão ‘universidade’ ou ‘centro universitário’ – e os derivados delas – quem tiver autorização para isso” (MEC, 2007).

este Centro Universitário “F”, que é considerado o campus-sede da UniF, construído no ano de 2002, numa área de aproximadamente 400 mil m².

As construções dos prédios da UniF estão na mesma área, mas cada prédio é considerado um *campus*. Os mesmos são diferenciados, à noite, por refletores que iluminam cada prédio com uma determinada cor. Por exemplo, o prédio-sede, onde funciona a reitoria, é iluminado com a cor verde e os outros com cores amarelas, lilás etc. Esta intensa iluminação dos prédios chama a atenção de longe¹¹³.

Nos seus informativos e vídeo institucional, este campus-sede é designado de “palácio educacional”, cujo nome é em homenagem a uma mulher com o sobrenome da instituição. A arquitetura deste prédio é definida como sendo no estilo neoclássico pós-moderno. No entanto, tudo indica que houve inspiração no famoso Palácio de Belvedere em Viena (sem o lago na frente) e está mais para o estilo arquitetônico rococó. Todas as colunas de todos os prédios têm o mesmo formato: grandes, altas e redondas. Na entrada do prédio principal há cinco destes pilares – que são uma espécie de pilastra, que lembra o Olímpo. Cada uma delas tem em torno de dez metros de altura e um diâmetro de mais ou menos um metro. Com este enorme pé direito na entrada, aliado ao declive do terreno, precisa-se subir aproximadamente 15 lances de escada (o que lembra o acesso a algumas catedrais). Logo na entrada, há um *hall*, com quatro amplos e confortáveis sofás, um grande tapete e à esquerda quadros que retratam cenas da França antiga, cujas molduras são cheias de rococó. Também as colunas são todas ricas em detalhes no mesmo estilo. No meio da sala, a mais de três metros de altura, há um grande lustre com lâmpadas que lembram cristais, mas tudo indica que sejam de vidro.

O piso da entrada é todo de mármore (e este é o padrão em todos os prédios). Na entrada há, à direita, dois quadros com os retratos do casal fundador da instituição. Estes quadros estão “guardados”, talvez “protegidos”, por duas estátuas, que parecem ser de bronze de mais ou menos um metro, representando dois anjos. Ao lado dos quadros, há muitos ramos de flores artificiais e um deles é sustentado por quatro leões de bronze. Logo em seguida, à direita há algumas salas de aula e a sala dos professores. É este o cenário da entrada do prédio da “reitoria” do Centro Universitário “F”.

¹¹³ Quando da primeira vez em que me dirigi ao campus, solicitei informação a uma pessoa no ônibus. Ela gentilmente disse-me: “não te preocupe, fiques olhando para este lado, quando avistares vários prédios iluminados, você desce, porque lá é a UniF”. E realmente, após alguns minutos, avistei, a uma distancia de aproximadamente 500 metros da avenida principal, vários prédios iluminados com luzes muito fortes e coloridas.

As salas, amplas, podiam acomodar em fileiras em torno de 60 cadeiras almofadadas e com mesas. As paredes eram protegidas com rodapés na altura das cadeiras, e um grande quadro ocupava a extensão da parede na entrada da sala, com um pequeno tablado em toda a extensão do quadro. Não estavam disponíveis equipamentos para projeção, mas isso não significa que não existiam, pois, quando os docentes precisavam, poderiam disponibilizá-los, desde que fossem solicitados com antecedência.

Faculdades Integradas “G” – “UniG”

Conforme exposto anteriormente, a UniG não é, na sua organização acadêmica, um Centro Universitário, mas sim “Faculdade Integrada do G”. A UniG é a mais nova das cinco IESs pesquisadas, formada por faculdades integradas, cuja categoria administrativa é privada/particular em sentido estrito, ou seja, é também uma instituição com vocação empresarial, fundada por dois advogados. Recebeu autorização de funcionamento do curso de direito (então com o nome de Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas) em março de 2000. No ano de 2007 oferecia 27 cursos e divulga que é a terceira instituição particular de ensino superior em número de alunos de Curitiba (aproximadamente 8 mil). Instalada num antigo convento, está localizada na região Leste de Curitiba em uma área de aproximadamente 150 mil m².

Tinha na época da pesquisa seis prédios que haviam sido recentemente construídos, os quais eram nomeados por números (de 1 a 6) e cada prédio correspondia a uma ou mais faculdade. Os prédios mais próximos estavam interligados por rampas e escadas. Além destes prédios construídos, havia na entrada uma antiga casa (que era a casa principal do convento) onde funcionava a Reitoria. Aproximadamente um terço da área do *campus* estava reservado para estacionamento gratuito, mas com porteiros que controlavam o acesso de entrada e saída de veículos em dois portões. Alguns prédios estavam em construção ainda (Centro Esportivo e laboratórios). A arquitetura prezava pela funcionalidade das salas, aliando-se a isso a simplicidade dos materiais utilizados, mas mesmo assim havia mármore nos corredores. As salas, com piso de madeira, eram amplas (com aproximadamente 70 m²), podendo acomodar 60 a 70 alunos sentados em fileiras. As cadeiras eram almofadadas, algumas conjugadas às mesas e outras separadas, no formato convencional escolar. Havia também em cada sala uma mesa para o/a professor/a, geralmente um pouco maior que a dos alunos. As portas têm na parte mais alta um recorte com vidro (de aproximadamente 30 cm x 15 cm), permitindo a quem está no corredor visualizar a sala e

quem está na sala observar as pessoas que estão no lado de fora. Um quadro amplo ocupa praticamente toda a extensão da parede da frente (mais ou menos de 6 metros) e há um pequeno tablado (de aproximadamente 30 cm de altura por um metro) em toda a extensão do quadro. O quadro é todo quadrado, para facilitar a escrita em linha reta, mas isso não é perceptível de longe.

Há nas salas uma tela móvel para projetar, mas sem nenhum equipamento, pois cada andar, em todos os prédios, dispunha de um *kit* multimídia móvel (equipado com *datashow* e computador) que, caso fosse solicitado com certa antecedência, um dos funcionários instalava.

“Centro Universitário “H” – “UniH”

A UniH, á época da pesquisa, era um centro universitário e também uma IES privada, particular em sentido estrito, empresarial, cuja mantenedora é uma empresa do ramo de informática, conhecida nacionalmente.

Este centro universitário tem uma característica peculiar: o seu *campus*, recentemente inaugurado, é o mais distante do centro da cidade e o que tem a melhor infraestrutura (prédios, equipamentos, localização) de todas as IESs privadas: todas as salas são equipadas com *datashow* e computador, quadros amplos, prédios novos, mesas e cadeiras estofadas e bem confortáveis. Está localizado num antigo haras com aproximadamente 400 mil m². O lugar é muito amplo, com um lago no centro do *campus*. Os prédios estão diferenciados por pequenos azulejos coloridos, e é a partir destas cores que eles são identificados. Por exemplo, quando se pede alguma informação sobre determinado prédio, dizem: “reitoria é o prédio roxo; informática, prédio amarelo; engenharia e moda, prédio vermelho” e assim por diante. Todos os 15 prédios já construídos na época estavam distribuídos em dois eixos que se cruzam, sendo um destes eixos um amplo corredor coberto com placas acrílicas transparentes, um pouco azuladas, com mais de 500 metros de extensão, com aproximadamente 5 metros de largura, todo alajotado, cuja estrutura é de ferro pintado e galvanizado.

Estavam em construção vários outros prédios, mas principalmente um grande centro de convenção com 2.000 lugares e hotel (divulga-se que será o maior da cidade). O estacionamento ocupa uma importante área do *campus* (sempre com muitos carros, principalmente à noite). O *campus* é circundado por uma rua principal, e há uma linha exclusiva de ônibus do terminal mais próximo para o *campus*. O prédio da Reitoria, com dois andares, tem elevador panorâmico e seu piso é todo em mármore. Neste centro

universitário, as escadarias e alguns corredores são também de mármore, mas o piso da maioria dos corredores é cerâmico, com detalhes no piso de mármore. Já as salas são todas em piso cerâmico.

Conforme as descrições das demais IESs, os pisos em mármore é uma característica bem peculiar das IESs privadas de Curitiba, as quais poderíamos qualificar como “universidades do mármore”, pois todas as instituições (sejam elas universidades, sejam centros universitários) têm, em algum local, pisos de mármore. O que as diferencia é que, em algumas, isso ocorre praticamente em todos os prédios, nos corredores, nas escadarias etc., enquanto, em outras, este material fica reservado para os acessos à reitoria ou aos auditórios.

4.3 Os professores e as professoras da disciplina de Antropologia

Após ter definido que a pesquisa de campo seria realizada na cidade de Curitiba, procurei obter algumas informações sobre as IESs, conforme anteriormente exposto, e busquei saber quem eram os professores e as professoras da disciplina de Antropologia nestas instituições. Para tanto, orientei-me inicialmente pelos dados disponíveis da pesquisa da ABA (2004), complementados e atualizados com informações fornecidas pelas IESs através dos seus sites oficiais.

4.3.1 Egressos – quem são, onde atuam e como atuam

Segundo a pesquisa da ABA (2004), de 1992 a 2002, titularam-se em todos os PPGAs no Brasil 1.164 antropólogos (244 doutores e 920 mestres). De acordo com as observações de Grossi (2004), os egressos apresentam um importante recorte de gênero, pois a maioria é formada por mulheres (72% mestres e 59% doutoras) e a maioria delas atua em IESs particulares. Destaca a autora que a feminilização da profissão de antropólogo é muito maior no mestrado, mas chama a atenção de que não se pode,

contudo, inferir que um número maior de mulheres doutoras em antropologia signifique sua maior participação no campo antropológico de maior prestígio, pois a análise dos dados dos últimos concursos públicos para professor adjunto em universidades federais e dos concursos PRODOC-CAPES mostram que, a-

pesar da existência de um maior número de mulheres tituladas, há maior recrutamento de jovens doutores do sexo masculino (GROSSI, 2004, p. 44).

Outra informação pertinente refere-se ao local onde atuam. Os dados indicam que trabalhavam como docentes de ensino superior 57% dos mestres e 84% dos doutores (OLIVEN, 2004). Segundo o autor, isso é indicativo de que continua sendo a academia o destino da maioria dos antropólogos, apesar de haver um aumento no número de antropólogos em outras áreas (agências governamentais, sindicatos, ONGs). No entanto, com a estagnação do número de vagas nas universidades públicas até recentemente e a exigência de título de doutor nestas, a tendência, observada por Ruben Oliven e também Cláudia Fonseca (2004), é de que a absorção dos antropólogos, principalmente dos mestres, dar-se-á nas IESs privadas, pois são estas instituições que têm expandido vertiginosamente o número de cursos superiores no Brasil nos últimos anos.

4.3.2 Mapeando o campo: os primeiros contatos

Antes de entrar em contato com os potenciais colaboradores, fazia um rigoroso levantamento das instituições, principalmente nas maiores, as quais tinham uma página atualizada na Internet, para saber, a partir de vários cruzamentos de informações, quem era o professor ou a professora de antropologia. De posse dessa informação de quem era o/a professor/a, e quando tudo indicava que determinado docente poderia ser o/a professor/a da disciplina, confirmava a informação através da pesquisa do currículo na Plataforma Lattes. Quando havia confirmação de que determinado docente era professor na instituição, eu entrava em contato com a secretaria da mesma para me certificar se continuava lecionando no curso, quais os horários e turnos em que poderia encontrá-lo. Aí obtive uma informação que me foi muito importante: descobri que em todas as IESs privadas há uma sala dos professores, o que não tem nada de inédito, mas descobri a “função” desta sala, na maioria das IESs privadas, para além dos encontros de professores/as: nenhum professor consegue ministrar sua aula sem passar antes nesta sala dos professores, porque o docente precisa retirar seu “livro de chamada” (que é uma folha de leitura ótica). Nesta folha, estão todas as informações do professor, da turma, do curso em que ele vai dar aula neste dia. Ele também não pode sair da instituição sem voltar à sala dos professores, porque precisa devolver esta folha preenchida, com os dados de sua aula (presenças e ausências, conteúdos etc.). Em todas as salas há sempre

um funcionário que é responsável para passar esta folha de presença para os/as professores/as. É o “livro ponto digital” do/a professor/a. Quando descobri que estes funcionários sabiam o nome de todos os professores, das turmas, quem eram os coordenadores/as dos cursos, isso facilitou muito o meu trabalho inicial, pois, quando não tinha algum dado, eram estes funcionários que me forneciam.

De posse das informações de quem eram o(s) professor(es) de antropologia em determinada instituição, confirmava com este funcionário os horários, dias da semana, turnos em que o docente estaria na instituição. Noventa por cento das aulas eram de manhã e à noite. Quando ia procurar o/a professor/a, já tinha todos os dados disponíveis (através do *Currículo Lattes*, nem sempre atualizado) sobre sua vida profissional, sua formação, as disciplinas em que ministrou aulas etc.

Assim, quando me dirigia às instituições para conversar com o/a professor/a da disciplina, eu o/a procurava, geralmente, pelo seu nome. Não marcava horário antes e nem o contatava. Utilizei a estratégia de procurar pessoalmente todos/as os/as possíveis interlocutores/as. Procurava o professor ou professora, me apresentava, e tentava agendar um horário com mais tempo para expor a pesquisa. Este primeiro contato, apesar de ser rápido, foi decisivo. Acredito também que a estratégia foi acertada, mesmo com aqueles que se recusaram, pois pude perceber de início se a proposta tinha tido uma boa receptividade ou não.

Outra estratégia refere-se à autorização. Somente fazia a solicitação formal da autorização à instituição (geralmente através dos pró-reitores, no caso das universidades e centros universitários) depois de ter consolidados o contato e o aceite do/a professor/a. Em muitas destas IESs privadas a autorização era dada pelo/a coordenador/a do curso.

Conforme ia contatando os professores, começava a organizar o meu horário para acompanhá-los nas aulas. Não foi fácil montar o horário, pois dispunha de dez períodos semanais (divididos entre os turnos da manhã e à noite) e estas IESs privadas em Curitiba estavam situadas geograficamente longe uma das outras, o que inviabilizava qualquer possibilidade de estar em duas instituições num mesmo turno.

A minha prioridade inicial era acompanhar os/as professores/as das disciplinas de Antropologia, em diferentes cursos. Mas isso não foi possível porque coincidiam muito os horários e tive de me adequar às possibilidades para acompanhar os/as professores/as e às disponibilidades dos seus horários e das disciplinas que estavam ministrando no semestre. Isso, por outro lado, possibilitou observar as semelhanças e diferenças entre os cursos de diferentes instituições, como foi o caso dos cursos de Direito e Design.

Iniciei as primeiras aproximações com o campo da pesquisa em Curitiba no mês de maio, e conclui esta etapa em dezembro de 2007. Assisti, desde o início do mês de agosto até meados de dezembro, a aproximadamente 140 horas-aula (com a duração de 45 min – aulas noturnas – e de 50 min – as diurnas). Acompanhei as aulas de oito professores/as ao longo do segundo semestre, sendo que com dois somente nos últimos dois meses. As observações variaram entre 8 e 28 horas-aula, ficando uma média de 17 horas-aula por professor/a. As aulas observadas foram em nove cursos: Pedagogia, História, Psicologia, três turmas de Design e três turmas de Direito (em duas delas com a mesma professora). A pesquisa foi realizada em cinco IESs privadas, sendo duas delas universidades, dois centros universitários e uma faculdade integrada.

4.3.2.1 As entrevistas: novos olhares sobre o mesmo assunto

Além dos professores interlocutores e dos discentes, também decidi fazer entrevistas com os coordenadores dos cursos, pois observei que os estes têm um papel fundamental nas IESs privadas, uma vez que são eles/elas que têm o poder de decisão na maioria delas até para contratar, demitir, retirar carga horária dos professores etc. São o que eu chamei de “gerentes” das IESs privadas, pelo papel que desempenham também de gestor de pessoal. Os reitores e os coordenadores dos departamentos delegam a eles todas estas questões¹¹⁴. Realizei entrevistas com sete destes coordenadores com tempo de 20 minutos a 50 minutos cada.

Com os/as professores/as fiz entrevistas semiestruturadas com cada um/a deles/as, variando o tempo de uma hora a 3h30min. Entrevistei 27 alunos/as individualmente e também realizei uma entrevista coletiva com uma turma de aproximadamente 30 alunas (que se mostrou inadequada e improdutiva). O tempo de cada entrevista com os/as alunos/as foi menor, variando entre 10 min e 45 min. Também realizei três entrevistas gravadas e duas entrevistas por carta com representantes da Comissão de Ensino (CE) da ABA¹¹⁵.

Realizei, nesta etapa, observação participante de aproximadamente 140 aulas dos oito professores (quatro homens e quatro mulheres), realizei

¹¹⁴ Foi o caso dos dois coordenadores que demoraram para emitir o aceite para que eu pudesse realizar a pesquisa. Mas também tive o apoio de dois outros coordenadores de cursos e departamentos que se envolveram pessoalmente para que eu pudesse ter todas as condições para realizar a pesquisa.

¹¹⁵ Ver nos Anexos, Tabela 7 - Instituições, seus respectivos cursos e professores

entrevistas com cada um/a deles/as, além de entrevistas com sete coordenadores/as de cursos (quatro homens e três mulheres, sendo duas delas formação em antropologia) e 27 alunos/as (16 homens e 11 mulheres), totalizando aproximadamente 28 horas de entrevistas gravadas (16 horas com professores/as, 4 horas com coordenadores/as, 5 horas com alunos e 3 horas com as representantes da CE da ABA).

Procurando dar conta das várias situações que a imersão no campo da pesquisa proporcionou, farei uma breve contextualização das dificuldades (e também das facilidades) e das estratégias empregadas para superá-las.

4.3.3 Os “nativos” interlocutores e os que resistiram a ser “nativos”

Do número total de professores/as de antropologia que teoricamente poderiam fazer parte da pesquisa (entre 50 a 55, segundo a estimativa anteriormente descrita), consegui algum tipo de contato com aproximadamente 25 destes vinculados as IESs privadas. Apresentaremos uma breve descrição dos docentes que foram imprescindíveis para a realização da pesquisa e em seguida descreveremos as situações de recusa.

a) Os professores e as professoras de antropologia que foram imprescindíveis interlocutores

Dos/as oito professores/as colaboradores/as, quatro foram os meus importantes e principais interlocutores. E isso se refletiu no maior tempo das entrevistas, entre 2h e 3h30min (enquanto com os outros foi de aproximadamente uma hora), bem como nas relações informais que construímos. Com estes quatro docentes criou-se uma relação de cumplicidade, parceria. Por exemplo, nos impasses que aconteceram nas suas instituições, com outros professores de antropologia, eles tinham uma posição bem clara: *“os professores [principalmente sociólogos] não querem que você acompanhe as aulas e os coordenadores dão respaldo, retardando a autorização...”*. Foram eles também que, além de indicarem outros possíveis e potenciais interlocutores, incentivavam os mesmos a participar da pesquisa.

Dos demais, dois foram bastante receptivos, aceitaram, participaram, mas tiveram uma excessiva preocupação com os aspectos legais e burocráticos. Com os outros dois tive maiores dificuldades, pois tudo indicava que não queriam que eu assistisse a suas aulas, mas não assumiam isso formalmente. Nesse sentido, fui persistente e até insistente, uma vez que não po-

deria excluí-los a partir das dificuldades impostas e desistir, persistindo a dúvida de que as dificuldades vinham da parte deles ou eram realmente problemas burocráticos. No entanto, é um dado relevante para a etnografia também as negativas, os não ditos, as dissimulações e as estratégias para superá-las, particularmente com um deles. Por estas dificuldades, considero que a relação que se estabeleceu inicialmente com estes foram mais no sentido de “informantes” e menos como “interlocutores”, “colaboradores”. Os demais foram imprescindíveis, mesmo que cada um a sua maneira, e inclusive alguns se sentiram fazendo parte da pesquisa, mesmo estando em um outro lugar.

b) O antropólogo/cientista social que dificultou um pouco as observações das aulas

Um dos primeiros professores de antropologia que contatei, ainda no primeiro semestre de 2007 e que se mostrou inicialmente bastante interessado, estava vinculado a uma das universidades privadas de Curitiba. Já nos primeiros contatos informou-me de que eu deveria conversar com o coordenador do seu curso porque era norma da instituição. Entreguei pessoalmente o pedido ao coordenador. No entanto, como não recebia nenhum contato e já estava assistindo às aulas, na mesma instituição, desde o início do segundo semestre de outro professor no Departamento de Ciências Humanas (cuja coordenadora era antropóloga), fui falar diretamente com a pró-reitora acadêmica depois de um mês aguardando resposta. Em uma semana recebi autorização para fazer a pesquisa em todos os cursos da instituição. Alguns dias depois recebi um telefonema do coordenador deste professor de antropologia, dizendo que poderia fazer a pesquisa com o mesmo.

Quando fui falar com o professor, ele disse-me que entraria em contato comigo, por e-mail, para dizer quando eu poderia assistir a suas aulas. Ele parecia, em vários momentos, desconfiado e desconfortável, pelo fato de eu tê-lo procurado. Chegou a comentar que estava achando tudo isso muito esquisito, pois recebeu um pedido de um pesquisador sociólogo (de uma universidade de São Paulo), que também queria que ele respondesse a algumas perguntas, por e-mail, sobre suas aulas. Demorou algum tempo e eu, a cada semana, procurava por ele, mas sempre havia algum motivo para adiar as observações das aulas: “hoje estou fazendo prova, hoje os alunos vão fazer trabalho etc.”. Até que numa quinta-feira disse-me que poderia começar a assistir a suas aulas. Isso já era em meados de outubro.

Assim, após dois meses, consegui assistir a sua primeira aula, a qual foi uma impecável exposição de uma resenha de um livro. Os poucos alunos

presentes quase não participaram da aula. Avaliei que poderia estar havendo algum problema com a minha participação. Foi aí então que tive o *insight* de entrevistar também os alunos, pois, pelo pouco tempo em que tive a oportunidade de acompanhar as aulas, não teria dados suficientes para compreender o que estava ocorrendo; além disso, poderia ter mais informações sobre a metodologia utilizada nas suas aulas (e também dos/as outros/as professores/as). Procurei, assim, trazer o olhar dos alunos sobre as aulas do seu professor. Neste caso, incorporei novamente na pesquisa os discentes, que havia inicialmente relegado no projeto final da pesquisa.

Com este professor assisti somente a 8 horas-aula, apesar de tê-lo contatado desde o início do semestre.

c) A antropóloga que não permitiu que eu assistisse a suas aulas

A única professora antropóloga contatada que explicitamente não permitiu que eu fizesse observações em sala de aula era recém-titulada mestre em antropologia. No primeiro encontro que tivemos, conversamos rapidamente e ela mostrou-se muito receptiva e animada com a pesquisa. Mas, como estava muito apressada, justificando que tinha um compromisso familiar, marcamos outro horário, no mesmo dia. Ainda na despedida, enquanto se dirigia para a sala dos professores, me pergunta: “*você não vai querer assistir às minhas aulas, não é?!*”, diz com um sorriso irônico e eu respondo: “não necessariamente”. No encontro da tarde, pergunto sobre o comentário dela pela manhã sobre se eu iria assistir a suas aulas, e ela diz que eu deveria, neste caso que envolve alunos e a instituição, entrar em contato com a direção.

A IES, recém transformada em faculdade, está localizada na área central da cidade, com quatro cursos da área da saúde, tendo como mantenedora um hospital particular que leva o mesmo nome da IES. Conforme sugestão da professora, contatei a diretora de ensino (professora aposentada da UFPR), que também se mostrou muito receptiva e se prontificou a levar o pedido formal, por escrito, para a diretora geral, proprietária do instituto. Depois de mais de um mês solicitando alguma resposta, recebi um telefonema dizendo que, a pedido da professora e de comum acordo com a direção, acharam melhor que eu não fosse assistir às aulas, porque ela estava passando por um problema de doença na família e não gostaria de ter mais esse compromisso. Solicitei, então, que formalizassem esta negativa por escrito, e algumas semanas depois recebi a carta. Dessa forma, a instituição não foi incluída na pesquisa, pois a professora que se recusou a participar era a única docente da disciplina.

d) *Os que não eram antropólogos e não permitiram que eu fizesse as observações das aulas*

Caso 1 – Uma das primeiras faculdades que contatei está localizada no centro de Curitiba e é gerenciada como uma empresa, pois, para acessá-la, somente é possível através de identificação. De posse das informações de que naquela instituição com cinco cursos havia nos cursos de pedagogia e de psicologia a disciplina de Antropologia, procurei saber quem era o/a professor/a. Agendei um encontro com o diretor da faculdade, pois nesta instituição me informaram que, para falar com os/as professores/as no interior da instituição, deveria falar primeiro com o referido diretor. O diretor me recebeu, e tão logo me apresentei dizendo que gostaria de falar com o professor de antropologia, ele disse-me que era ele próprio o professor da disciplina. Era formado em administração e direito, pastor e diretor da faculdade. Um dado interessante é que encontrei este perfil de professor da disciplina em várias outras instituições, na maioria pequenas faculdades, principalmente as confessionais, cujas mantenedoras eram igrejas evangélicas ou alguma ordem religiosa católica¹¹⁶. Perguntei sobre a ementa da disciplina, quais os autores que trabalhava. Ele abriu uma gaveta, pegou um livro e indicou que era esta a “ementa” que utilizava nas suas aulas: tratava-se do livro *Introdução à Antropologia*, de Claude Rivière. Os temas apresentados neste livro vão desde parentesco até gênero e sexualidade. Pode-se considerar que é um dos poucos “manuais” existentes para ensinar antropologia.

Após algum tempo falando e explicando a proposta da pesquisa, ele simplesmente disse-me que não poderia permitir a minha presença na instituição porque nas últimas semanas tiveram problemas com roubo de carteiras e bolsas e que tinham adotado esta norma, impedindo a presença de estranhos à instituição. Nesta faculdade fui impedido de fazer qualquer observação das aulas e mesmo de conversar mais profundamente com o professor da disciplina.

Caso 2 – Em outra IES, na UniH, certa manhã quando estava acompanhando o professor antropólogo e um dos meus principais interlocutores, ele me apresenta a dois outros professores (um professor e uma professora de antropologia), mas que não eram antropólogos e sim sociólogos. Acharam meu trabalho interessante, prontificaram-se a colaborar dizendo: “estou à disposição para dar entrevistas”. Agradei o interesse, dizendo que também gostaria de poder assistir a algumas aulas, saber sobre os autores/as

¹¹⁶ Pelo menos encontrei três padres, alguns deles com formação em filosofia, que davam aulas de antropologia há muito tempo.

que trabalham etc. Depois de saber deles quais eram os seus horários e quais os cursos em que lecionavam a disciplina, marquei com a professora um encontro na semana seguinte, quando então ela me disse que havia conversado com o coordenador do curso de Jornalismo e este solicitou que eu o procurasse antes de acompanhar as aulas dela. Começou aí uma série de empecilhos por parte deste coordenador do curso. Foi o único que solicitou o projeto, cartas de apresentação, e provocou horas de espera, mesmo depois de ter agendado horário com a secretária dele. Protocolei duas cartas solicitando autorização para fazer a pesquisa, mas sempre havia algum problema: ora era que “não as havia recebido”, ora “a secretária não havia entregue”. Solicitava novamente. Fui insistente, não desistia; mesmo considerando que a não autorização era por falta de interesse, eu procurei de todas as formas me certificar de que os empecilhos eram propositais, pois não poderia ficar na dúvida se eram realmente problemas burocráticos ou estratégias do coordenador e/ou da professora para não assistir às aulas dela. Falei, inclusive, com o vice-reitor e pró-reitor de pesquisa, um dos proprietários da instituição. Este me encaminhou para o coordenador do curso de Design, onde o professor de antropologia estava lotado. Deste coordenador recebi todo o apoio e empenho pessoal, mas, mesmo assim, não consegui autorização para assistir às aulas de antropologia ministradas por uma doutora em sociologia. Segundo o professor colaborador desta instituição, foi estratégia do coordenador e da professora para que eu não assistisse às aulas desta.

Sabe-se que cada instituição tem suas regras, mas muitas vezes elas são flexíveis e nem sempre muito rígidas. Por exemplo, em uma das instituições (“UniF”), quando fiz o primeiro contato com a professora Zilda ela prontamente me convidou para acompanhar suas aulas. Perguntei então sobre a autorização da instituição e ela simplesmente me disse: “não precisa, qualquer problema eu assumo”. Ponderei que para mim também seria interessante formalizar o pedido. Então ela disse: “tudo bem, formaliza, mas enquanto isso assiste às aulas”. Situação semelhante aconteceu com mais dois outros professores. Estas situações nos levam a tratar das disputas do campo acadêmico ou intelectual, a seguir.

4.4 Disputas no campo acadêmico

As análises sobre o campo científico ou campo acadêmico não se iniciaram com os estudos de Bourdieu, mas foi com ele que ganhou um espaço privilegiado. Um dos grandes debates/embates sobre o campo científico é se é um campo que goza de autonomia ou não.

Merton (1974), influenciado por Weber, foi pioneiro ao escrever sobre a relação entre ciência, tecnologia e a sociedade inglesa do século XVII, mas, como ele mesmo informa, “não se trata de uma história da ciência, tecnologia e da sociedade do período [...]” (p. 31), e sim de certas fases do desenvolvimento da ciência que julgou relevante. Ele discute, sobretudo, a autonomia do campo científico a partir da aceitação implícita de certas normas as quais imaginava que protegeriam a ciência de se submeter às influências da política e da economia. Ele analisa também o modo como os cientistas se comportam, as motivações e as recompensas.

A apregoada autonomia defendida por Merton será mais tarde profundamente questionada por diversos autores, principalmente por Latour (1991), com a chamada “antropologia simétrica”. Segundo o autor, há uma profunda relação entre sociedade e conhecimento científico, pois ambos estão em constante inter-relação, a qual não pode ser considerada como uma esfera separada, pois não há de um lado a ciência e do outro lado a sociedade:

[...] nunca somos postos diante da ciência, da tecnologia e da sociedade, mas sim diante de uma gama de associações mais fraca e mais forte; portanto, entender o que são fatos e máquinas é o mesmo que entender o que as pessoas são (LATOUR, 2000, p. 423).

Assim, para Latour, além da falta de autonomia das ciências, não existiria esta tão apregoada separação, e ele defendia a inexistência do campo científico.

Já Bourdieu, em vários trabalhos, estará à frente deste debate nas últimas décadas, pois, além de defender a ideia da existência de um campo científico, argumenta que é um espaço que goza de relativa autonomia. A concepção que Bourdieu usa de campo é no sentido de um jogo, no qual se busca impor determinadas regras (e, principalmente, saber por quem são estabelecidas) e definir quais os trunfos e estratégias utilizadas para se obter êxito na dominação deste jogo. Originalmente, esta definição de campo foi empregada para exemplificar o campo religioso (BOURDIEU, 2004); no entanto, pode ser também ampliada para o campo do ensino, de acordo com Valle (2007), quando discorre sobre as múltiplas e até infinitas possibilidades de utilização da noção de campo. Bourdieu (2004) atribui certa homologia entre os vários campos:

se é possível observar todos os tipos de homologias estruturais e funcionais entre o campo social como um todo ou o campo político, e o campo literário, que

como eles têm seus dominantes e seus dominados, seus conservadores e sua vanguarda, suas lutas subversivas e seus mecanismos de reprodução [...]. A homologia pode ser descrita como uma semelhança na diferença. Falar de homologia entre o campo político e o campo literário significa afirmar a existência de traços estruturalmente equivalentes – o que não quer dizer idênticos – em conjuntos diferentes (BOURDIEU, 2004, p. 122).

No entanto, o autor considera que o campo literário (ou o científico) é um campo como os outros: “O universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias” (BOURDIEU, 2004, p. 122). Mas, de todos estes campos, o campo científico, é onde se pode melhor perceber de maneira irredutível essa relação de poder¹¹⁷ (BOURDIEU, 2004).

Apoiamo-nos nesta noção de campo científico proposto por Bourdieu, campo este construído nas relações estabelecidas entre diversos grupos de interesses, geralmente presentes nas instituições de ensino, com os quais também nos deparamos quando realizamos a pesquisa de campo. As solicitações recusadas dos professores de antropologia com formação em outras áreas que não a disciplina (sociólogos, historiadores, filósofos, administradores) para acompanhar suas aulas sugerem que há, no mínimo, dois tipos de “campo” em disputa: o campo profissional e o campo científico (ou campo acadêmico). No primeiro, a atuação dos não antropólogos dando aulas de antropologia está relacionada à não regulamentação da profissão, e, no campo acadêmico, entra a autonomia do professor na sala de aula, a “autonomia de cátedra”, considerada por muitos ainda como o “espaço sagrado” do professor, área que um observador externo não poderia “macular”.

No campo profissional, esta disputa é possível, em parte, pelas brechas ou lacunas institucionais que possibilitam profissionais das mais diferentes áreas ministrarem a disciplina de Antropologia. Vale lembrar também que, para efeitos de reconhecimento profissional, já que não existe formalmente a profissão de antropólogo, quem arbitra é a ABA. A não regulamentação da profissão dificulta uma atuação mais contundente da entidade representativa, no caso a ABA, diante da inserção de outros profis-

¹¹⁷ A título de exemplo, ver a excelente pesquisa de Karina Goss (2008), que investigou a política de cotas nas universidades, quando aprofunda e expõe as diferentes disputas do campo científico, as quais não só acontecem entre as chamadas disciplinas “duras”, mas também no interior das ciências sociais, em que certas concepções e visões de mundo, por exemplo, dentro da sociologia, da antropologia, estão em constante disputa.

sionais, particularmente no ensino de antropologia. No entanto, esta questão não se restringe ao ensino da antropologia, mas diz respeito ao próprio ofício de antropólogo. O que tem tido maior visibilidade e provocado polêmica é a elaboração dos laudos técnicos e dos contralaudos emitidos por profissionais de outras áreas, mas também por antropólogos (não associados à ABA), o que tem gerado uma repercussão direta nas comunidades indígenas e quilombolas e nos grupos que têm interesse nestas áreas¹¹⁸.

A ABA, no final dos anos 1970, instituiu uma regra, para se associar a ela e pertencer à comunidade antropológica brasileira: “considera-se antropólogo o profissional que tiver o título de mestre ou doutor em antropologia ou áreas afins, desde que o orientador seja antropólogo reconhecido como tal pela ABA e ou o tema de trabalho seja de cunho antropológico” (ABA - Carta de Belo Horizonte, 2007)¹¹⁹. No entanto, esta regra tem sido questionada no interior da própria associação. Luiz Roberto Cardoso de

¹¹⁸ Abaixo, uma nota e uma carta, para ilustrar esta disputa, publicadas no jornal *A Notícia*, de Florianópolis, na coluna de Raul Sartori, sobre laudos e a resposta do “contra-laudista” Hilário Rosa para o professor Sílvio Coelho dos Santos.

“Hilário Rosa, quinta-feira, em Campos Novos, em audiência para discutir se são descendentes de escravos (quilombolas) ou de seus atuais ocupantes os proprietários de 8 mil hectares de terra em Campos Novos, o ex-presidente da Associação Brasileira de Antropologia, Sílvio Coelho dos Santos, informa que Rosa não é antropólogo, nunca fez pós-graduação em curso de antropologia credenciado pela Capes nem tampouco é membro da entidade. Diz: “Este senhor se tornou um profissional especializado em realizar contralaudos, objetivando favorecer interesses contrariados de fazendeiros, madeireiros e outros tantos, no contexto da demarcação/redemarcação de terras indígenas e de quilombolas” (*A Notícia*, 13.3.2007).

Em resposta a esta nota, o “contra-laudista” Hilário Rosa escreve uma carta de duas laudas e também é publicada na íntegra na mesma coluna. Apresento a seguir os principais argumentos que nos interessam sobre a disputa dentro do próprio campo.

“Guerra de Versões” tenho a declarar o seguinte: Creio que por um equívoco o cerimonial da Assembléia Legislativa de Santa Catarina presente na Audiência Pública de 8.3.2007 quando da anotação das minhas credenciais registrou que era eu Mestre em História e Antropologia da Universidade de Campinas – UNICAMP. Devo esclarecer que atualmente aposentado lecionei em várias Universidades Brasileiras dentre as quais [...]. Sobre a grosseira, destemperada e deselegante manifestação do Sr. Sílvio Coelho dos Santos, ex-presidente da ABA, devo dizer que não conheço esse senhor, e não lhe reconheço autoridade técnica e profissional para questionar se sou ou não um antropólogo, pois a Universidade em que me formei é reconhecida pelo Ministério da Educação e credenciada para responder pelo que faz, e não depende de um certo Sr. Sílvio Coelho dos Santos para convalidar seus atos. Fiz minha graduação e pós-graduação em história e geografia, tendo obtido o título de mestre pela USC, num projeto em que foi conveniado a Universidade de São Paulo, na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Fiz minha especialização e mestrado em Sociologia e Antropologia na Instituição Auxiliar da Universidade de São Paulo, exatamente onde se graduaram e pós-graduaram dois dos maiores Antropólogos do mundo na atualidade, como GEORG GRÜNBERG E DAVID MAYBURY LEWIS. Jamais me filiaria a uma Instituição obscurantista que proíbe aos seus membros associados de assinar laudos, contra índios, ou contra produtores rurais. Lá também se graduou um dos maiores sociólogos brasileiros da atualidade, de renome internacional que foi o ex-presidente da República, FERNANDO HENRIQUE CARDOSO” (*A Notícia*, 27.3.2008).

¹¹⁹ Utilizei este critério também para determinar quem é antropólogo entre os interlocutores.

Oliveira, quando ainda presidente da associação (gestão 2006/ 2008), em palestra realizada na Reunião Anual da SBPC em Belém (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2007), chama a atenção para o fato de que a entidade tem se deparado com a discussão sobre a ampliação do espaço de participação dos antropólogos que atuam fora da academia, e isso tem estimulado a rediscutir a definição de suas categorias de associado.

Já no campo acadêmico, uma das hipóteses da recusa ou dificuldade para acompanhar as aulas de alguns/mas professores/as de antropologia, particularmente dos sociólogos, se reveste de características para além da simples negativa de se expor, devendo-se, principalmente, à maneira de expor e ministrar a disciplina, aos enfoques utilizados, aos/as autores/as trabalhados, às ênfases em determinados tipos de pesquisa, justamente a disputa do campo destas áreas. Isso porque se ofereceram de pronto para que o pesquisador pudesse entrevistá-los, mas negaram implicitamente o acesso à observação participante das aulas. Isso pode ser caracterizado mais como uma recusa de expor os tópicos e temas abordados nas aulas e, menos, como a exposição ou um constrangimento de ter um pesquisador observando suas aulas, mesmo que evoquem para esta recusa a “autonomia de cátedra”. Até porque o pesquisador em questão era um aspirante a doutor, enquanto os sociólogos tinham a titulação de doutores. Por outro lado, os/as professores/as antropólogos/as também participam desta disputa, pois, conforme as observações do campo confirmam e as ementas das disciplinas reforçam, muitas vezes, mesmo que o nome da disciplina seja, por exemplo, “Estudos Sócio-Antropológicos”, os conteúdos são na maioria da antropologia.

No entanto, os dados do campo também indicam que a maioria dos/as antropólogos/as professores/as procura lecionar a disciplina de Antropologia e recusam ministrar outras, mesmo tendo habilitação para tal, ao contrário de vários/as professores/as de outras áreas que adentram o campo da antropologia. O campo de ensino de antropologia, nas instituições privadas, parece ser considerada “terra de ninguém”, comparando-se com as outras áreas, ou mesmo com o avanço dos/as professores/as antropólogos/as nos outros campos. Tem sido corrente uma expressão, que muitas vezes parece ser anedota, de que, por ter cursado uma disciplina na graduação ou na pós-Graduação, ou mesmo ter lido alguns autores de antropologia, isso credencia qualquer professor da área das humanas (e muitas vezes fora dela) a ministrar a disciplina de Antropologia. Foi o caso anteriormente relatado do diretor da faculdade, graduado em administração e direito. O depoimento de uma professora é emblemático e, ao mesmo tempo, preocupante:

(...) ela me fala então da sua experiência na UniF. Conta-me que no semestre passado não tinha sido chamada para dar as disciplinas no curso de historia porque ela e vários professores apoiaram os alunos na greve que fizeram e todos os professores que participaram foram demitidos (exceto ela, por ser a única doutora). Quando não a chamaram para dar as aulas ela foi procurar o novo coordenador do curso de História, para saber porque não havia sido chamada. Ele (o coordenador) disse que a disciplina de Antropologia ele mesmo poderia dá-la, pois tinha lido o livro de Marshall Shalins [Razão e Cultura] e por isso tinha condições de dar a disciplina no curso de História. Ela fala para ele, então, que se ele fizesse isso ela iria denunciá-lo no MEC. Depois a Diretora Administrativa a chamou e pediu, por favor, para que ela desse essa disciplina novamente e, além deste curso, também no de Direito (DC 18.9.2007 – Zilda, grifos meus).

Este depoimento é preocupante, pois não existe qualquer tipo de regulamentação ou mesmo a quem recorrer nestas situações. A “ameaça” da professora de recorrer ao MEC foi mais uma estratégia, uma vez que nada impede que um historiador (ou um graduado em administração ou direito) ministre aulas de antropologia, mesmo que o argumento utilizado muitas vezes seja pouco razoável, como foi o caso deste historiador¹²⁰.

Este foi um dos motivos que nos instigaram a realizar entrevistas com os/as coordenadores/as dos cursos, pois as direções das IESs privadas, particularmente com relação à contratação dos docentes, delegam um considerável poder a eles.

¹²⁰ Vivenciei uma situação semelhante quando ainda era professor de antropologia na modalidade à distância na UDESC. Após todos os cinco antropólogos que fizeram o processo seletivo terem seus contratos rompidos no meio do semestre de 2003, por questões políticas, a disciplina de antropologia continuou sendo ministrada, mas por pedagogos, sociólogos e historiadores. Na época, foi entregue uma carta, comunicando o fato, ao então presidente da ABA, mas não houve retorno.

4.4.1 Os coordenadores dos cursos e a disciplina de Antropologia

Em que pesem as diretrizes de cada instituição, que definem as regras das contratações dos docentes (nível de titulação, formação etc.), são os/as coordenadores/as que dão a palavra final, pois geralmente são eles/elas que analisam os currículos ou presidem as bancas de seleção. São o que eu designo de “gerentes” das IESs privadas. As disciplinas propedêuticas em geral, mas a antropologia especialmente, pelo fato de não existir a regulamentação da profissão de antropólogo (ou um conselho federal), tem como uma das consequências diretas a docência exercida por profissionais de outras áreas, muitos fora das ciências sociais, como geógrafos, historiadores, psicólogos, administradores, advogados, entre outros. Os motivos que os levam a contratar estes outros profissionais para ministrar a disciplina de Antropologia são vários, geralmente econômicos, pois na maioria das vezes estes profissionais já fazem parte do quadro de docentes das instituições, sendo a eles oferecida a disciplina de Antropologia para ser ministrada nos cursos. De outra parte, estes professores se consideram habilitados, seja porque cursaram na graduação esta disciplina, ou mesmo porque avaliaram que fizeram algumas leituras neste campo e estariam capacitados a ministrar a mesma. Não raro, são os próprios coordenadores destes cursos que a ministram, como foram os casos do diretor de uma faculdade confessional que exercia a docência da disciplina de Antropologia no curso de Psicologia; e do coordenador do curso de História na UniF, com mestrado em História, que dizia ter lido o livro *Ilhas de História* e, por isso, sentia-se preparado para ministrar a disciplina de Antropologia no curso de História.

As perguntas que fiz aos coordenadores giraram em torno das seguintes questões: a) por que a disciplina de Antropologia no curso e o que esperam que esta contribua na formação dos profissionais, e b) critério para contratação do docente da disciplina.

4.4.1.1 Contratação dos/as docentes

Com relação à contratação do/a docente, coloquei a mesma questão para todos/as os/as coordenadores/as: “quais os critérios para contratarem um/a professor/a para ministrar as aulas de antropologia, e vocês contratariam um/a professor/a que não fosse antropólogo/a ou que não tenha formação na área”?

Osmar, coordenador do curso de Direito da UniG, é categórico: “vou ser bem sincero, eu hoje não contrataria alguém que não fosse formado em Ciências Sociais pra dar essa disciplina”. No entanto, ressalva que esta não é a regra geral, nem mesmo na sua instituição: “(...) nos cursos [Direito] a regra é essa, até mesmo há uma forte tendência de se contratar um profissional da área jurídica, que tenha feito uma especialização em antropologia, que tenha feito uma especialização em sociologia”. E confidencia: “eu lecionei essa disciplina. Eu não sou formado nem em Ciências Sociais, nem em Sociologia e nem em Antropologia. (...) fiz graduação em Direito, graduação em História, tenho mestrado em História. Então, eu lecionei essa disciplina, com um viés da sociologia”.

No seu caso, não cursou na graduação de Direito nem mesmo uma disciplina de Antropologia: “(...) lá [no curso de Direito] não tinha, mas eu fiz em 1992, tinha Sociologia Geral e Sociologia Jurídica. Era essa terminologia. E na época nós tínhamos EPB [Estudos dos Problemas Brasileiros]”.

Nádia, coordenadora do curso de Pedagogia da mesma instituição, defende que o docente da disciplina de Antropologia, para ser contratado, “precisa ser um antropólogo”, mas com uma ressalva: “não qualquer antropólogo”. No seu entender, o requisito é que este profissional consiga relacionar os conhecimentos antropológicos com a área da educação e que, para tanto, é desejável que “tenha uma vivência, que tenha experiência na área de educação. (...) como que ele vai fazer esse diálogo entre pedagogia e antropologia, que são duas áreas afins, necessárias, importantes, é importante esse diálogo”.

Já Madureira, coordenador do curso de Design também da UniG, prioriza na contratação profissionais que já fazem parte do quadro de docentes da instituição: “eu preferi não caçar, não pegar um professor qualquer, mas justamente pegar o professor da casa. E isso hoje é uma das filosofias da UniG, independente da formação, é quem é o professor da disciplina, se tem hoje dentro da instituição, para vir trabalhar junto”.

Também no curso de Design da UniH, segundo o coordenador Toledo, quando surgem vagas para as disciplinas propedêuticas, o primeiro movimento para contratação do docente é buscar professores/as da instituição, próximos/as da área, e foi o que ocorreu na contratação do docente de antropologia quando o curso iniciou-se no ano de 2002.

Nesta instituição, no caso de não existirem professores/as da instituição que já ministram a disciplina em outros cursos, valem-se, via de regra, de três critérios para a contratação: análise do currículo, entrevista e uma prova didática (ministrar uma aula). Estes critérios são utilizados porque “a gente quer muito saber se ele é capaz de dar essa disciplina, se ele tem condições de enfrentar uma turma de 30 a 40 alunos em uma sala de

aula e se ele tem didática para passar isso”. Para tanto, chamam três ou quatro professores/as para fazer seleção. Ao ser questionado se na análise do currículo a titulação em antropologia seria um critério, confidencia: “acho que essa coisa do rótulo, do canudo, não diz muito mais (...) tanto é que a USP está criando um curso que se chama ‘Humanidades’ que serve para tudo”.

Na UniH, o que esperam do professor de antropologia é que o profissional relacione a disciplina com o curso: “um antropólogo vai trabalhar com as questões dele [da antropologia], agora se ele fizer o *link* [com o curso], vai ser dez, mas até fazer o *link* demora. Ele [professor Milton] ficou uns dois anos patinando e tal e fez alguns projetos e parece que agora ele achou o ‘veio da coisa’” (Toledo, coordenador curso de Design da UniH).

Também no curso de Design da UnivE, de acordo com o coordenador Raul, é priorizada a contratação de professores que já estejam exercendo a docência na instituição: “na realidade o professor Frederico nos foi indicado pela coordenação de Geografia, (...) o professor da Geografia disse: ‘olha, esse aqui é um bom professor, os alunos gostam dele etc.’... então, por isso que ele veio trabalhar conosco”.

Alguns destes procedimentos relatados para a contratação é oposto ao procedimento utilizado por Simone, diretora da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da mesma instituição, à qual está subordinado o curso de História. Antes de ser diretora da faculdade, ela foi coordenadora deste curso e desde então tem priorizado contratar docentes com formação na área: “quando eu assumi a direção, eu fui tirando [docentes que não tinham formação], cada um foi para a sua área. Uma era pedagoga, outra era geógrafa”. Compara os requisitos para ser professor de antropologia com os de médico, “porque como médico a formação na medicina não vai permitir que um cirurgião seja um filósofo (...) Não permitem mesmo. Acho que a mesma coisa cabe para a antropologia”. Na sua avaliação, os profissionais de outras áreas se propõem a ministrar a disciplina de Antropologia porque é uma área muito aberta: “eles [profissionais de outras áreas] ficam à vontade (...). Eu vejo que não existe nenhum pudor das pessoas de outras áreas pegar a disciplina de Antropologia, acham que podem dar, que podem ministrar, que é superfácil falar de antropologia”. Justifica esta sua crítica pelo desafio que é se construir como professor de antropologia: “para dar aulas de antropologia, acho que você tem que ter ao menos uma formação, você não consegue ter a formação somente lendo livros (...). Tem que ter uma formação, seja mestrado, doutorado”. Esta sua compreensão e defesa intransigente de que, para ser professor de antropologia, o profissional deve

ter formação na área vem da experiência administrativa na instituição e também da sua formação: fez especialização e mestrado em antropologia.

Na UnivI, segundo a coordenadora do curso de Psicologia, a autonomia dos coordenadores, tanto para contratar quanto para demitir, é bastante relativa, dependendo do tipo de contrato do professor: “professor com contrato temporário” ou “professor de carreira”. No caso dos primeiros, geralmente o processo é mais simplificado, enquanto para os “professores de cadeira” a contratação precisa passar por diversas instâncias. O perfil desejado do professor da disciplina de Antropologia não se restringe às questões do conhecimento na área, sendo necessário também ter capacidade de trabalhar em equipe, pois “ele tem que trabalhar com o psicólogo e entender muito o curso, (...) tem que ser um professor que conheça bem a psicologia, ele tem que se integrar à equipe, se integrar ao projeto do curso e saber definir exatamente o porquê que ele está falando de rituais de passagem” (Rita, coordenadora do curso de Psicologia da UnivI).

Ao ser inquirida se contratariam profissionais com formação em outras áreas para exercer a docência da disciplina de Antropologia, a coordenadora é enfática: “tem que ser alguém que tenha o domínio da antropologia. Então, se for um sociólogo puro que tenha outras discussões que não tenha um encaminhamento na antropologia, já não dá”. Esta sua convicção vem da sua experiência como coordenadora do curso e também da sua formação acadêmica na área: fez especialização em antropologia.

4.4.1.2 Importância da disciplina de Antropologia nos cursos

A outra questão, relacionada à importância da disciplina nos cursos, tratou-se de compreender o que os coordenadores esperam que seja a contribuição dos referenciais antropológicos para os cursos.

Osmar, coordenador do curso de Direito da UniG, acredita que cada vez mais os cursos de Direito, particularmente da sua instituição, têm-se beneficiado das contribuições que as ciências sociais estão trazendo para dentro desta área do conhecimento. No curso de Direito da UniG, os conteúdos da antropologia foram separados dos da sociologia, mesmo que a disciplina mantenha o mesmo nome: “Direito e Sociedade I e II” (ministradas no primeiro e segundo período, respectivamente). Destaca que, após a reforma curricular do curso em 2005, houve um grande esforço por parte da instituição para ampliar e mesmo manter as disciplinas propedêuticas, incluindo nestas os dois semestres da disciplina Direito e Sociedade (a carga horária passou de 120 horas para 144 horas nos dois semestres).

Já no curso de Pedagogia da mesma instituição a disciplina é “Fundamentos Sócio-Antropológicos”. É ministrada em um semestre com carga horária de quatro horas semanais, tendo no primeiro bimestre ênfase na sociologia e no segundo na antropologia. A coordenadora do curso defende a importância de ter a disciplina de Antropologia e, para tanto, apoia-se no Projeto Político Pedagógico do mesmo, que “envolve você pensar na formação do pedagogo uma formação holística”. Outro aspecto destacado, talvez mais significativo, é a contribuição que o saber acumulado da disciplina traz, o qual pode ser o diferencial na formação do pedagogo, com uma formação fundamental e necessária para trabalhar com as diferenças: “(...) é inadmissível que um pedagogo hoje não entenda essa questão cultural, toda história da humanidade, (...) para trabalhar com essas diferentes culturas, com esses diferentes saberes” (Nádia, coordenadora do curso de Pedagogia da UniG).

Madureira, coordenador do curso de Design da mesma instituição, enfatiza que o interesse de ter a disciplina dentro do curso, apesar da pequena carga horária, é “mostrar a influência das culturas, toda essa diversificação que existe não só no nosso país, mas no mundo, justamente mostrar o que isto tem a contribuir com a arte”. Em contrapartida, esperam que o aluno, com o desenvolvimento da disciplina no curso, consiga “principalmente conceituar produtos e também a própria linguagem visual, (...) além de tudo é o aluno apreender outras culturas”. No entanto, como o curso é recente¹²¹ na instituição e ainda não há egressos no mercado de trabalho, existem muitas dúvidas a respeito de haver uma aplicação prática da disciplina de Antropologia para a formação do profissional de Design: “ela [a professora] trabalha as culturas, né, mas até que ponto isso está contribuindo, fazendo com que os alunos apliquem algo no produto não sabemos ainda?”

Já para o coordenador do curso de Design da UniH, ex-aluno e ex-professor da UFPR, também do Design, a sua experiência na instituição pública foi decisiva para implantar o curso na UniH e incluir a disciplina de Antropologia. Compara quando era aluno, no final dos anos 70 e não havia no currículo a disciplina, e quando retornou em 1991, na condição de professor:

(...) quando a gente montou o curso aqui, eu me espelhei no curso da Federal [UFPR], tinha 11 anos de Federal. Não porque eu entendesse o que é antropologia, porque é difícil. (...) compreender essa questão da cultura, do designer com a cultura, com a cultura de

¹²¹ O curso iniciou-se em 2006 e a primeira turma formou-se no segundo semestre de 2009.

massa. A gente percebeu, a importância do aluno perceber que o curso de Design precisa abrir a cabeça deste aluno para as culturas. (...) Então, quem é que tem essa informação? A antropologia. Neste sentido, a gente achou muito importante (Toledo, coordenador curso Design da UniH).

Aliada a esta questão mais pragmática, certa tendência mundial também existe, enfatiza, de os escritórios de *design* terem nos seus quadros uma equipe multidisciplinar que inclui antropólogos: “(...) hoje, os grandes escritórios de *design* mundiais, eles têm mais antropólogos, psicólogos, semióticos, que designers trabalhando. Porque essas pessoas conhecem profundamente como que é a cultura destas pessoas”. Há um grande investimento na formação profissional dos designers relacionando o produto com o consumidor e, para tanto, muitas vezes trazem profissionais da área do *design* que atuam em grandes empresas exportadoras para mostrar a relação de uso do mesmo produto em diferentes países e culturas. Estas situações com as quais os designers se deparam no cotidiano foram relatadas pelo coordenador com o intuito de mostrar que o profissional necessita ter “uma visão ampla para produzir os produtos” e avalia que seja esta a contribuição da antropologia:

o que a antropologia tem que trazer para o aluno é que, em todo o produto, tem um ser humano atrás. (...) Então, a antropologia traz esta questão: se o indivíduo que está projetando o produto não conhecer, ou seja, não tiver essa sensibilidade de se informar, ou procurar estabelecer a conexão com esta cultura, vai ser um objeto com voo cego (Toledo, coordenador curso Design da UniH).

Esta foi uma das principais justificativas para contemplar na grade curricular do curso a disciplina de duas horas semanais ministrada em dois semestres: “como a gente trabalha desenhando produtos para estas pessoas, a partir disso foi que a gente achou fundamental ter essa informação, essa base”.

Já para Raul, coordenador do curso de Design da UnivE, a disciplina “Análise Cultural” está na grade curricular do curso por ser principalmente uma exigência do Conselho Nacional de Educação (CNE). O curso iniciou-se em 1997, e em 2003 houve uma reestruturação curricular, quando, então, a disciplina começou a ser ministrada. Justifica por que designaram a disciplina de “Análise Cultural” e não “Antropologia”: “nós achamos que colocar Antropologia não era o caso, porque fica muito amplo, para

uma carga horária muito pequena, (...) achamos que Análise Cultural traduziria mais aquilo que nos pretendíamos”. Esperam, nesta instituição, que a disciplina com carga horária de duas horas semanais e ministrada em apenas um semestre contribuía na formação do aluno para que este seja “capaz de fazer um perfil cultural, tem que traçar um perfil cultural do seu usuário. Então tem que conhecer as várias nuances deste perfil pra poder realmente projetar alguma coisa que venha ter sucesso junto com seu usuário”.

No curso de História, também da UnivE, segundo a diretora da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, até 1999 quando o MEC estabeleceu uma carga horária mínima (reduzindo a carga horária do curso de História de aproximadamente 4 mil horas para 3 mil horas), havia no curso duas disciplinas de Antropologia: “Antropologia Cultural” e “Antropologia Brasileira”. Com a mudança, saiu da grade a disciplina “Antropologia Brasileira”, mas mantiveram a “Antropologia” e, além da disciplina “Fundamentos Antropológicos da Educação”, que é obrigatória, têm outras disciplinas optativas (“Patrimônio Cultural”, “Cultura Oriental”) ligadas à antropologia, porque

a gente entendia que eram disciplinas de formação para os historiadores também. Até porque a questão de trabalhar com documentos, a narrativa histórica era muito próxima de etnografia antropológica. Aí se manteve Antropologia, por entender que, como o historiador também se apropria das teorias antropológicas (...) era importante que os alunos aprendessem a entender as fontes desta teoria (Simone, diretora da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da UnivE).

De acordo com ela, há uma grande confusão na interpretação das diretrizes do CNE quanto à formação dos licenciados, os quais deveriam ter conhecimentos dos “fundamentos sócio-antropológicos”. Segundo Simone, transformaram esse “fundamento” em uma disciplina e questiona: “como você pode colocar duas disciplinas, que têm conhecimentos específicos, porque uma trabalha com uma visão muito macro da sociedade, conjuntura, que é a sociologia. A outra é do micro, grupos muitos específicos, como é que você vai dar conta, com as teorias?” Esta tem sido uma das discussões acirradas dentro da sua área, na instituição, principalmente pela equação econômica que os administradores realizam: “mais disciplinas igual mais custos”, pois, “para as instituições privadas, quanto menos carga horária, melhor, porque daí você tem menos professores, o tempo de investimento é menor”. No entanto, avalia que tem conseguido alguns avanços:

Hoje, a gente já tem todas as disciplinas no currículo separadas, (...) você tem Fundamentos Sociológicos e Fundamentos Antropológicos. Separamos as áreas. Mas tudo isso é briga, porque, na verdade, as ciências humanas, em outras áreas, seja licenciatura, bacharelado, ela é vista como adendo: se dá, coloca; se não dá, não coloca (Simone, diretora da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da UnivE).

Todo esse investimento nos conteúdos antropológicos objetiva preparar os historiadores egressos do curso para trabalhar em arquivos, bibliotecas, museus, docência do ensino fundamental e médio, além de qualificá-los para a pós-graduação. Esta formação diferenciada, segundo a diretora, também proporcionada pelas disciplinas de Antropologia no curso de História reflete-se na formação dos profissionais e tem possibilitado aos egressos, particularmente desta instituição, uma boa aceitação no mercado de trabalho: “é muito comum você ver os alunos [de História] da UnivE escolhidos por essa preparação. No Arquivo Público, sempre ganhamos, [risos], por concurso. A Biblioteca Pública, a Casa da Memória, a Fundação Cultural sempre que precisam, ligam para a gente, porque sabem que nossos alunos têm essa preparação”.

Também para Rita, coordenadora do curso de Psicologia da UnivI, a antropologia tem um papel importante na formação dos psicólogos por se tratar de uma área de conhecimentos que traz fundamentos para que o profissional formado no curso “possa compreender melhor o indivíduo dentro de um contexto social. Então, as questões relativas ao contexto, às sociedades, as discussões mais por esse tipo de olhar, para nós a antropologia é indispensável”. No entanto, destaca que, desde o ano de 2000, ocorreu uma ampla reformulação, quando houve mudança na ênfase, pois “inicialmente era mais um estudo dos antropólogos, as idéias dos antropólogos e hoje são conceitos, temas da antropologia que são importantes para que o psicólogo possa ter essa visão complementar de uma outra área do conhecimento”. Além dessa contribuição na formação acadêmica do psicólogo, ela ressalta que existe uma grande interface entre as duas áreas que possibilita parcerias e trocas também no campo profissional, no qual o “antropólogo é indispensável pra trabalhar conosco”, pois avalia que faz parte da formação do psicólogo aprender a trabalhar com antropólogos também, porque “o psicólogo tem alguns trabalhos que ele se encontra com antropólogo, por exemplo, estudo de culturas, seja cultura de aplicação de algum tipo de atividade na sociedade, numa comunidade. Para nós a parceria com antropólogo é indispensável”.

Os conteúdos antropológicos são ministrados em dois semestres. No primeiro, a disciplina “Evolução Bio-Sociológica do Comportamento Humano e Animal” é dada em parceria com outra disciplina, a “Etologia”, e é ministrada por um biólogo: “o antropólogo traz os estudos da sociedade, do homem em relação aos costumes e desenvolvimento dentro da sociedade humana, e o etólogo traz essa discussão na sociedade dos animais: faz um estudo da observação dos bichos”. No quarto semestre, a disciplina tem continuidade com o mesmo professor e chama-se “Indivíduo e Sociedade”, sendo ministrada em parceria com uma psicóloga social, pois neste período incluem-se estágios, que, segundo a coordenadora, só podem ser supervisionados por psicólogos.

Esperam nesta instituição que, com estas duas disciplinas, com carga horária de duas horas semanais de conteúdos antropológicos no curso, isso contribua na “observação de comportamentos, basicamente, observação de comportamentos e para saber o que é o psicológico, o que é o sociológico e o que é o biológico” (Rita, coordenadora do curso de Psicologia da UnivI).

...

O que se observa na maioria dos depoimentos obtidos das entrevistas com os/as coordenadores/as dos sete cursos¹²², com relação à contratação dos docentes para ministrarem as aulas de antropologia, é que estes coordenadores/as não se orientam primeiramente pelos critérios de titulação dos professores, mas principalmente por critérios econômicos (como diminuição de custos, ampliação da carga horária de um ou outro professor etc.). Por isso, há a preferência pelos “da casa”, com carga horária disponível e que estejam o mais próximo possível da antropologia (o que não significa na mesma área). No entanto, se estas situações já são problemáticas, o que dizer dos professores sem qualquer qualificação na área, como administradores, advogados etc? Mas não se pode colocar toda a responsabilidade nos coordenadores, pois o MEC não exige que o docente seja formado na área, mas apenas que tenha no seu currículo a disciplina que irá ministrar, no caso, ter cursado em algum momento a disciplina de Antropologia.

No entanto, encontramos também coordenadores que defendiam com muita convicção a contratação de professores habilitados (ou seja, no mínimo, com uma especialização em antropologia ou ter sido orientado por um antropólogo, no mestrado ou doutorado). Porém, esses eram os/as coordenadores/as egressos/as dos PPGAs (encontramos duas com este perfil),

¹²² A pesquisa foi realizada em oito cursos, mas foram entrevistados sete coordenadores, pois não foi possível realizar a entrevista com o coordenador do curso de Direito da UniA.

ou, então, coordenadores de cursos que consideram fundamentais também as disciplinas propedêuticas.

Com relação à importância da disciplina de Antropologia nos cursos, observamos que existe um grande descompasso nas justificativas dos coordenadores quanto às contribuições que esperam dela. E este descompasso está diretamente relacionado com a formação ou proximidade deste/a coordenador/a com a antropologia. Cinco dos sete coordenadores/as (Toledo, Nádia, Osmar, Simone e Rita) justificam a inclusão da disciplina nos cursos a partir de argumentos conceituais e teóricos de que os referenciais antropológicos podem contribuir para a formação dos profissionais. Particularmente as duas últimas (Simone e Rita) apoiam-se na sua formação acadêmica no campo da antropologia para relacioná-la com a formação dos historiadores e psicólogos, respectivamente, creditando à disciplina a capacidade de formação também teórica para estes profissionais.

Osmar, mesmo que não tenha a formação na área da antropologia, ministrou a disciplina no curso de Direito e, partindo desta sua experiência, reconhece que a antropologia contribui na formação do advogado como um crítico da sociedade. Já Nádia e Toledo avaliam a importância da disciplina para os cursos coordenados por eles, respectivamente Pedagogia e Design, baseando-se nos conceitos antropológicos, partindo das aproximações com os professores de antropologia que tiveram nas suas pós-graduações.

Já os outros (Raul e Madureira) situam a contribuição da antropologia para o curso de Design dentro de uma perspectiva mais “pragmática” e, ao mesmo tempo, depositam uma grande expectativa de que a disciplina, com menos de 40 horas e em um semestre, possa, por exemplo, ajudar o aluno a traçar um perfil cultural dos possíveis consumidores ou ter conhecimento sobre várias culturas. Ou seja, em que pesem os diferentes níveis de proximidade ou distanciamento dos/as coordenadores dos cursos com a antropologia, esta tende a entrar na grade curricular da maioria dos cursos como um diferencial na formação teórica e prática dos diferentes profissionais, para além de um pragmatismo ou de uma “disciplina-perfumaria”, para usar uma expressão largamente utilizada por muitos/as alunos/as quando mantêm o primeiro contato com a antropologia.

A seguir apresentaremos uma breve biografia da trajetória profissional e pessoal dos participantes da pesquisa. Na grande maioria foram imprescindíveis interlocutores, e mesmo os que inicialmente resistiram a ser nativos, quando gradualmente as barreiras foram se rompendo, tornaram-se também significativos colaboradores.

4.5 Os/as sujeitos de “carne, osso, alma e espírito”

Dos oito interlocutores¹²³, seis deles são antropólogos, seja porque fizeram mestrado e/ou doutorado em PPGAs no Brasil, seja porque, mesmo cursando mestrado e/ou doutorado em outras áreas ou em outros países, foram orientados por antropólogos e suas pesquisas referenciavam-se nas teorias antropológicas¹²⁴.

Fabíola

Fabíola nasceu em 1960, no interior do norte do Paraná, filha de um agricultor, depois operário de mineradora, de hidroelétrica e da construção civil. A mãe foi costureira profissional, professora de corte e costura e dona de casa. Por causa da profissão do pai, morou em diversas cidades do interior do Paraná e também em São Paulo. Somente com sete anos morou em casa com energia elétrica. Em 1974 toda a família veio morar em Curitiba. É a primogênita e única mulher de uma família de três irmãos. Foi a primeira a fazer curso superior da família (um dos seus irmãos concluiu o curso de Ciências Contábeis, mas bem mais tarde).

Estudou os primeiros quatro anos primários em uma escola rural multisseriada. Começou a trabalhar com 15 anos e estudava à noite. Sempre estudou em escolas públicas, com exceção do último ano do 2º grau, em 1981, quando fez supletivo e cursinho preparatório para o vestibular. Em 1982 cursou Administração de Empresas (em uma IES privada), mas não gostou do curso e desistiu. Fez vestibular novamente em 1982 para Ciências Sociais na UFPR e graduou-se em 1987. Enquanto estava estudando Ciências Sociais, casou-se (em 1983), fez estágio (remunerado) e teve dois filhos (um menino em 1983 e uma menina em 1985, quando estava no 2º e 3º ano da faculdade, respectivamente).

Foi vendedora, bancária, secretária de escola de inglês, estagiária, professora de História no ensino fundamental e funcionária do Museu da Imagem e do Som (MIS), onde trabalhou com Jose Guilherme Cantor Magnani, quando este foi diretor do Patrimônio Cultural da Secretaria de Cultura do Governo do Estado do Paraná (de 1985 a 1987).

Ainda quando trabalhava no MIS, fez especialização em antropologia na UFPR (nos anos de 1988 e 1989). Em 1989, nasceu sua terceira filha. Continuou trabalhando e em 1992 ingressou no PPGAS da UFPR, obtendo

¹²³ Ver nos Anexos, Tabela 8 – Instituições, professores de antropologia, segundo sua formação

¹²⁴ Utilizo este critério para definir quem é ou não pode ser considerado antropólogo a partir dos critérios utilizados pela ABA. Assim, excluem-se os docentes que só fizeram especialização em Antropologia e mestrado ou doutorado em outras áreas que não Antropologia.

o título de mestre em 2001. O doutoramento (em antropologia) é um projeto para o futuro, após se aposentar em 2011. O objetivo de fazer doutorado é estudar (que diz gostar muito), mas não considera essencial para dar aulas, pois avalia que o doutoramento não vai ajudá-la a ser uma melhor professora. Também não pretende fazer concurso em IESs públicas, mesmo depois de ter o doutorado.

Começou a trabalhar como docente de ensino superior em duas IESs privadas de Curitiba em 1994. Desde 2001 está na UniG lecionando em oito cursos, com carga horária de 32 horas-aula semanais, com mais de 400 alunos. Era professora da disciplina de “Antropologia” nos cursos de Biologia, Serviço Social, Enfermagem e Educação Física, e lecionava a disciplina “Introdução à Sociologia” nos cursos de Fisioterapia, Biomedicina e Farmácia. No curso de Pedagogia dá a disciplina de “Fundamentos Sociológicos e Antropológicos” para a educação.

Tem cinco artigos publicados em periódicos e um livro publicado. Participou de cinco bancas de trabalhos de conclusão de curso de graduação na Pedagogia e no Serviço Social.

Sempre esteve próxima de movimentos sociais de esquerda (sindicatos, partidos políticos), participou da União Brasileira de Mulheres (UBM), seção Paraná, ligada ao PC do B, no qual se filiou há poucos anos e em seguida deixou de participar.

Mantém contato mais com antropólogas mulheres (porque conhece poucos antropólogos homens em Curitiba), que foram colegas do mestrado, e com outros/as com quem trabalhou, como a coordenadora do Departamento de Ciências Humanas da UnivE.

Como lazer, gosta de ir ao Café Teatro, que frequenta há mais de 20 anos, e diz que gostaria que existisse na cidade um “boteco frequentado por um monte de antropólogo/as”. Às vezes vai à Sociedade 13 de Maio (um espaço cultural), um lugar que toca samba e bom para dançar, e também aprecia um bar árabe (Bagdá Café), que tem shows de música árabe e onde se pode dançar, entre outros. Gosta muito de cinema, principalmente de filmes de arte que são exibidos na Cinemateca e no Cinema Luz.

Esta divorciada, tem três filhos (um rapaz e duas moças) e dois netos e morava com o filho mais velho, de 25 anos (que estava fazendo mestrado na UFPR) e a filha caçula, de 18 (estudante de Nutrição), em um apartamento próprio, mas financiado (até 2012), num bairro próximo ao centro de Curitiba. A outra filha é casada e faz curso de História na UnivE. Não tem automóvel e utiliza transporte coletivo para se locomover até o trabalho.

Frederico

Frederico nasceu em 1958, numa cidade no noroeste do estado de São Paulo, filho único de um militar e contador da Rede Ferroviária Federal e de uma servidora pública também da Rede Ferroviária.

Concluiu o ensino fundamental na sua cidade natal em 1972 e o ensino médio em 1975. Até o 2º grau não trabalhou e sempre estudou em escolas públicas. Fez cursinho pré-vestibular e iniciou três cursos de graduação. O primeiro curso ocorreu na Escola Superior de Agricultura da USP (1977), que tinha um *campus* na sua cidade, e ele foi muito influenciado pela família, pois muitos tios e primos eram agrônomos. Um dos tios agrônomos ficou muito conhecido na Unicamp por ter sido interventor na ditadura militar, no governo biônico de Paulo Maluf, e isso gerou muitos constrangimentos a ele. Coursou alguns semestres de Agronomia e, por problemas de saúde, se interessou pela medicina. Ingressou em 1981 no curso de Medicina na Unicamp, o qual cursou por três anos, com interesse inicialmente pela psiquiatria, mas depois percebeu que o seu interesse voltava-se mais para as relações de poder, motivo pelo qual desistiu do curso, em 1985. Nesse mesmo ano transferiu-se da Medicina para o curso de Ciências Sociais na Unicamp, concluindo-o cinco semestres depois, em 1987.

Assim que concluiu a graduação, ingressou em 1987 no mestrado em Antropologia Social na Unicamp, foi bolsista da FAPESP e o concluiu em 1993. Resultou da pesquisa de seis anos uma dissertação com mais de 800 páginas que não foi publicada.

No ano seguinte à defesa da dissertação do mestrado, ingressou (1994) no doutorado em Ciências Sociais na Unicamp e foi bolsista do CNPq. Não concluiu o doutorado na Unicamp, mudou de tema, de instituição, de área e de orientadora em 2002, e ingressou no doutorado de Sociologia da USP. Mudou-se para Curitiba em 2005 e desde então não tem se dedicado à tese e não sabe se vai defendê-la, pois perdeu o interesse pelo tema, apesar de se sentir na obrigação de concluí-la.

Começou a trabalhar ainda quando cursava a faculdade de Agronomia (1977): era professor de cursinho preparatório para o vestibular e conciliou esta atividade também com as outras graduações. De 1986 a 1988, período que coincidiu com a conclusão da graduação em Ciências Sociais e o início do mestrado na Unicamp, foi auxiliar de pesquisa em um projeto sobre a história da antropologia no Brasil.

Iniciou sua carreira na docência superior em 1990, lecionando disciplinas de Antropologia e Sociologia em IESs privadas: de 1990 a 1993 no Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA); nos anos de 1993 e 1994 na PUC-Campinas; de 1995 a 1996 na Universidade de Sorocaba (UNISO);

em 1996 na Universidade Paulista (UNIP); de 1997 a 2001 na Universidade São Francisco-Itatiba (USF). Entre os anos de 1997 e 1998 trabalhou como professor substituto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e ainda em 1998 foi professor visitante na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) em um curso de especialização.

A partir de 2005 é contratado na UnivE, lecionando, nos cursos de Geografia, Direito e Design (nas três modalidades do curso: Gráfico, Moda e Produto), com carga de 32 horas-aula, para aproximadamente 200 alunos, as disciplinas de Antropologia Cultural, Análise Cultural, Ciência Política, Sociologia do Lazer e Sociologia Geral.

Tem artigos publicados em periódicos e orientou trabalhos de conclusão de curso de graduação, mas nenhum deles vinculados à atual instituição.

Ser professor de IESs pública foi um desejo acalentado, mas se decepcionou muito depois que participou de um concurso público, em 1998, no qual foi aprovado em quarto lugar, mas foi preterido por um candidato que só tinha o mestrado (o segundo colocado tinha doutorado concluído). Considerou uma falta de seriedade da referida instituição naquele concurso, e esta experiência foi muito negativa para ele, que acabou determinando e criando certa resistência em relação à universidade pública.

Não mantém nenhum tipo de contato com antropólogos de Curitiba, nem mesmo da sua instituição. As suas relações são mais no âmbito familiar. O lazer é ir ao cinema e teatro. O meio de transporte para locomoção ao trabalho é o carro. Está casado com uma professora aposentada de uma IESs pública estadual da área da linguística e não tem filhos.

Letícia

Letícia nasceu em São Paulo, capital, no ano de 1963. É a filha mais velha de um operário de indústria e de uma dona de casa. Tem mais dois irmãos: um caminhoneiro e outro contador. Define-se como vindo de uma família de classe baixa da zona leste de São Paulo, de imigrantes italianos, com baixa escolaridade (pai com ensino médio e mãe com ensino primário). Com 10 anos, em 1973, foi morar no Rio de Janeiro, em virtude da transferência do seu pai, e ficou morando lá até seus 20 anos. Desde 1982 reside em Curitiba.

Sempre estudou em escola pública, em todos os níveis, com exceção do 3º ano do 2º grau, que cursou em Curitiba, no ano de 1982. Fez o ensino fundamental em São Paulo e o ensino médio no Rio de Janeiro. O primeiro vestibular foi para Matemática, cursou um ano, porque pretendia ser professora, mas viu que não era esta a área que queria. Fez em seguida

vestibular para Geografia, em 1983, graduou-se em 1987, com uma monografia na área da geografia humana e, na defesa de seu TCC, foi criticada por ser considerado um trabalho muito sociológico. Considera que essa crítica foi “*meio profética*”, pois dez anos depois (em 1997) faz vestibular para Ciências Sociais e conclui o curso em 2002, com TCC sobre antropologia e música. Depois de concluir a graduação em Geografia e antes de fazer a graduação em Ciências Sociais, faz, no ano de 1993, uma especialização sobre a didática do ensino superior. Após concluir a graduação em Ciências Sociais, ingressa em 2003 no PPGAS/UFPR, muda de tema e defende a dissertação em 2006.

Esta sua formação diversificada e considerada por muitos como generalista lhe trouxe uma agradável surpresa, quando participou da seleção para professor de ensino superior na UniG e o coordenador do curso comentou que essa diversificação de áreas era o perfil de profissional que eles estavam precisando. Foi a primeira vez que escutou um comentário assim favorável, pois sempre foi cobrada por ter essa formação generalista.

Quanto ao doutorado, na época da pesquisa, era um sonho adiado, pois estava licenciada por dois anos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e o trabalho na UniG lhe absorvia bastante. Mas tinha uma certeza: faria o doutorado na Educação, sobre a questão da violência nas escolas e ação da polícia na escola. E por que na Educação? Segundo ela, porque avaliava que falta reflexão no campo educacional sobre a questão da violência¹²⁵.

Desde o 2º grau sempre conciliou trabalho e estudo, inclusive no mestrado (não foi bolsista e trabalhava 40 horas semanais). Foi bancária por quatro anos e depois professora de escola pública vinculada à SEED/PR, primeiro como professora de Geografia no 1º e 2º graus e, após concluir o curso de Ciências Sociais, também foi professora de Sociologia no 2º grau, na rede particular. Em 2005 pede afastamento da SEED e desde esse ano é professora da UniG, no curso de Direito e Relações Internacionais, com uma carga semanal de 32 horas-aula. Lecionando as disciplinas Direito e Sociedade I (Sociologia e Antropologia), Filosofia e Metodologia Científica, para o curso de Direito, e no curso de Relações Internacionais Antropologia, Ética, Filosofia, Meio Ambiente, Metodologia Científica e Sociologia, em sete turmas, para aproximadamente 300 alunos. Além das aulas, é tutora do PET-Direito¹²⁶, com a pesquisa “Educação em direitos humanos”,

¹²⁵ Em 2008 ingressa no doutorado de Educação na PUC/PR, sobre a temática que pretendia estudar.

¹²⁶ O PET foi iniciado em 1979 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e atualmente está sob a responsabilidade da Coordenação-Geral de Relações Estudantis (CGRE) da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Educação Superior (DIPES) do MEC. Segundo o MEC, “o PET – Programa de Educação Tutorial é desenvolvido por grupos de

e coordenadora do PROINC-Direito na UniG. Trabalhar em IES tem sido sua grande aspiração e considera ter alcançado tal intento trabalhando na UniG.

Tem dois artigos publicados em periódicos e quatro em jornais locais. Participou de 22 bancas de trabalhos de conclusão de curso de graduação, nos cursos de Direito e de Relações Internacionais.

Durante muito tempo esteve inserida em trabalhos com enfoque nas lutas sociais, de movimentos sociais, principalmente da escola pública. É filiada desde 1988 ao PT, participava do coletivo na UFPR e do coletivo de mulheres do partido e depois do grupo que trabalhava mais com a educação, mas nos últimos anos tem participado menos. Também militou, quando era professora da rede estadual, no Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná (APP), nos núcleos de gênero e sobre a questão racial, mas não fez parte da direção.

Quanto ao lazer, diz ser uma cinéfila, pois gosta muito de cinema e também de teatro (em outros tempos frequentava mais teatro). Gosta de exposições e sempre que há alguma na cidade “procura dar uma fugida”. Lê muito, gostaria de poder ler mais literatura, mas as leituras para preparação das aulas acabam tomando todo o tempo. Mesmo com a escassez de tempo, não abre mão da leitura diária do jornal local e, aos domingos, impreterivelmente, lê a *Folha de São Paulo* e o *Estado de São Paulo*, porque, desde que começou a dar aulas no curso de Relações Internacionais, estes jornais são uma das importantes fontes sobre política internacional. Depois da convivência com os filhos, a maior parte do domingo é dedicada a leituras do jornal. Considera que é este o seu grande lazer e prazer: “pegar o caderno cultural e ler”. Diz não assistir a programas da televisão.

Tem casa própria e utiliza o automóvel para se locomover até o trabalho. Está casada há 25 anos com um ex-colega de curso de Geografia, hoje editor em uma gráfica, tem dois filhos (um com 13 anos e outro com 9).

Luci

Luci nasceu em Curitiba, em 1965, filha de um militar do Exército, formado em Medicina Veterinária, ex-secretário da Agricultura do Amapá nos anos 1970, e de uma professora primária com curso superior. O trabalho do seu pai no Exército fez com que ele fosse transferido diversas vezes.

estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de cursos de graduação das IES do país, sendo um grupo por curso, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação” (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/sesu>).

Por este motivo, até a sua adolescência, morou em vários lugares: Curitiba, Lages, Macapá e novamente Curitiba.

Os primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental cursou em Curitiba e em Lages, no período de 1971 a 1973. Parte do ensino fundamental cursou em Macapá (de 1973 a 1975) e concluiu o ensino fundamental e o 2º grau em Curitiba (em 1982). Até o ensino fundamental estudou sempre em escolas públicas e o 2º grau em um colégio particular.

Ingressou no curso de Ciências Sociais em 1984 e o concluiu em 1988, pesquisando no seu TCC sobre Movimentos de Associação de Bairros (MAB). Fez especialização na PUC/PR, em 1995, sobre tecnologia aplicada à educação presencial e à distância voltadas para crianças. Ingressou no mestrado em Educação na UFPR no ano de 1997 e o concluiu em 2000, com o tema “Internet na cultura escolar”. Foi bolsista da Capes nesse período.

Antes de ser docente de ensino superior, associou-se com duas amigas (uma das quais antropóloga) e abriram uma microempresa, na área da alimentação, mas a fecharam em seguida.

Até a conclusão da graduação somente estudou, mas também fez alguns estágios, um dos quais no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), sendo depois contratada como técnica, na área de mídias. Foi professora de geografia no ensino médio em uma escola particular em 1997. Trabalhou um ano (entre 2002 e 2003) como professora contratada em regime horista na Prefeitura Municipal de Blumenau, para fazer formação de educadores do ensino fundamental na área de informática. De 2003 a 2007, trabalhou como contratada da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, em planejamento e viabilização de ações em projetos educacionais para a educação básica e inclusão digital no estado do Paraná.

Iniciou sua carreira de docente no ensino superior, em 2000, como professora em cursos de pós-graduação (em nível de especialização), na área da informática da educação. Lecionou Metodologia Científica Aplicada em uma IES privada, no período de 2001 a 2006, no curso de Administração de Empresas, e também foi professora colaboradora na UFPR em 2003, no curso de pós-graduação em Sociologia Política na disciplina Metodologia e Didática do Ensino Superior.

Desde o ano de 2003 é professora de Antropologia Cultural no curso de Design, e de Fundamentos de Sociologia Geral e da Comunicação no curso de Publicidade e Propaganda da UniG, com uma carga horária de 22 horas-aula semanais, lecionando para seis turmas, com aproximadamente 200 alunos.

Orientou 29 trabalhos de especialização, todos na área de informática na educação, isso ainda quando estava vinculada à instituição de pós-

graduação. Na UniG, orientou dois trabalhos no curso de Publicidade e Propaganda.

Reconhece que não tinha muita afinidade com a antropologia quando cursou Ciências Sociais, mas, depois que começou a trabalhar com a disciplina no curso de Design, se diz muito envolvida com a antropologia, particularmente com a antropologia visual. Está planejando fazer doutorado, para pesquisar sobre mídia, provavelmente na área da educação ou da comunicação.

Mantém contato com algumas antropólogas da cidade, mas é mais próxima de Fabíola, colega na instituição. Às vezes saem juntas para conversar com outras amigas, na maioria das vezes às sextas-feiras depois das aulas e, geralmente, vão a bares com música ao vivo. Foi convidado algumas vezes por ela e Fabíola para ir a alguns destes bares.

Utiliza o automóvel para se locomover. Até 2005 morava com a mãe, e agora mora sozinha em um apartamento próprio, mas ainda financiado, no mesmo bairro da sua mãe. Está solteira e não tem filhos.

Milton

Milton nasceu em 1949 na cidade de Curitiba, mas seus pais residiam no norte do Paraná e ficou morando nesta região até os sete anos, quando a família veio residir em Curitiba. Seu pai era um policial militar, que exerceu a função de comandante da Polícia Militar do Estado do Paraná, nos anos 1960 e que, depois de aposentado, formou-se em Direito. A mãe foi dona de casa e mais tarde fez escola de dança, apresentando-se no Teatro Guaíra de Curitiba. Era o quinto filho de uma família com seis irmãos, dentre os quais um militar, um médico e antropólogo que foi professor de antropologia na UFPR. Até o 2º grau só estudou em escolas públicas e não trabalhou. Estudou no Colégio Militar de Curitiba até o 1º grau, quando foi estudar na Escola Técnica Federal. No final dos anos 1970 passou no vestibular para o curso de Letras, mas não o concluiu, e em 1980 começou o curso de Ciências Sociais na PUC/PR, formando-se em 1985. Iniciou o mestrado em Ciências Sociais na PUC/SP em 1988 e o concluiu em 1993, como bolsista CNPq. Recebeu também uma bolsa de uma instituição católica da Áustria.

Em 1995 começa o doutorado em Ciências Sociais, também na PUC/SP, com bolsa do CNPq, obtendo a titulação em 1999. Iniciou em 2007 e concluiu em 2008 uma especialização em Saúde Coletiva pela Universidade Positivo de Curitiba. Enquanto cursava a graduação em Ciências Sociais, estudava no período noturno e trabalhava durante o dia, para se manter e pagar a faculdade, por interesse próprio. Foi bolsista (1983) do

Projeto Formar (FUNARTE/IPHAN) do Museu Paranaense, trabalhando com etnologia indígena, e no ano de 1985 foi cedido para a Secretaria de Saúde para desenvolvimento de projetos relacionados a cultura e saúde.

Também nesse período (1984-1986) fez pesquisa, sem vínculo institucional, sobre conhecimento popular e saúde na Cidade Industrial de Curitiba e avaliação dos cursos de saúde pública e da atuação dos egressos dentro de ambiente hospitalar junto à Secretaria de Saúde do Estado do Paraná. Depois do hospital, foi trabalhar em uma periferia fazendo uma parceria entre a Secretaria da Saúde e a Secretaria da Cultura.

Logo que concluiu a graduação em Ciências Sociais, trabalhou na Operação Anchieta (OPAN), primeiro como estagiário (1986) e depois como coordenador técnico (1987). Em 1988 trabalhou no Conselho Indígena Missionário (CIMI), contratado como sociólogo, exercendo a função de assessor pedagógico na formação de indigenista junto aos educadores que trabalhavam com os índios Katukina, no interior do Amazonas.

Manteve por vários anos vínculos com a Secretaria de Estado da Saúde do Governo do Paraná (SESA), exercendo várias funções, entre elas: oficial administrativo (1981-1985); coordenador da Escola de Saúde e sociólogo (1985-1989); treinamento e capacitação pedagógica para projetos de grande escala (1985-1996); membro da Coordenação do Programa Estadual de DST/AIDS e coordenador estadual do projeto “Prevenção ao uso indevido de drogas entre crianças e adolescentes em escolas do Paraná (1995-1998).

Acumulou as funções junto ao SESA e à docência no ensino superior em duas IESs privadas no período de 1989 a 1993 e, ainda exercendo essas funções, no período de 1992 a 1994, foi também coordenador de uma ONG que realizava pesquisa sobre vida selvagem e educação ambiental. De 1997 a 2000, prestou assessoria técnica para o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (PMC/IPPUC) para implantação de programa municipal de prevenção ao uso indevido de drogas nas escolas de Curitiba.

Participou, uma única vez, de um concurso para professor de uma IES pública, decepcionou-se muito com as “cartas já marcadas” e as preferências por egressos de determinados PPGAs, em detrimento de outros. Apesar de considerar que se trabalha mais nas IESs privadas, avalia que nestas há mais espaço para atuar e também gosta bastante de dar aulas. Em termos salariais, acredita que não estaria melhor em uma IES pública, sendo este mais um motivo para não querer trabalhar em instituições públicas.

Atua como docente desde 1986, e a partir de 1999 dedica-se exclusivamente à docência em IESs privadas em cursos de graduação e de especialização. Nos últimos três anos está exclusivamente na UniH e mantém vínculos com uma instituição privada que oferece cursos de pós-graduação

no nível de especialização. Na UniH, à época da pesquisa, era professor titular, com uma carga horária de 22 horas-aula em seis cursos, para aproximadamente 400 alunos¹²⁷ de oito disciplinas: Antropologia I e II, nos cursos de Desenho Industrial; Antropologia Cultural, no curso de Psicologia; Organização Social e Saúde e Sociedade, no curso de Nutrição; Ciências Sociais Aplicadas, no curso de Odontologia; Informática e Sociedade, no curso de bacharelado em Informática; e a disciplina de Antropologia da Saúde, no curso de especialização em Saúde Coletiva (do qual é o atual coordenador).

Publicou um capítulo de livro, cinco artigos em periódicos especializados e é um dos organizadores de três livros. Participou de onze bancas de defesas dissertações de mestrado, de três teses de doutorado, de uma qualificação de tese de doutorado, de nove bancas de monografias de especialização e de doze trabalhos de conclusão de curso de graduação. Orientou quatro dissertações de mestrado em Educação, além de 49 monografias de conclusão de curso de especialização e de onze trabalhos de conclusão de curso de graduação nas áreas de educação e antropologia.

À época que era estudante de graduação em Ciências Sociais (1980 a 1985) esteve vinculado à Teologia da Libertação e também foi militante e dirigente do PT em Curitiba. Ficou aproximadamente dois anos como dirigente do partido e depois saiu. Não se filiou a nenhum outro partido depois dessa época.

Não mantém contatos regulares com colegas antropólogos das IESs privadas, mesmo da sua instituição, e considera que os professores do PPGAS da UFPR são muito fechados. Mas pondera que a falta de contato social não acontece só com colegas antropólogos, mas também com seus amigos, porque o trabalho o absorve muito. Quanto ao lazer avalia que reserva pouco tempo, restringindo-se ao cinema, e raramente vai ao teatro. Procura conciliar as viagens que realiza para dar aulas nos fins de semana nos cursos de especialização com atividades de lazer nas cidades em que trabalha. Para tanto, deixava livre as sextas-feiras e as segundas-feiras para poder descansar e passear nestas viagens.

Desloca-se para o trabalho de carro, está solteiro, não tem filhos e mora sozinho em um apartamento próprio.

¹²⁷ Somente dos cursos de graduação e aproximadamente o mesmo número na especialização na outra IES.

Pedro

Pedro nasceu em São Paulo, em 1950, filho de um militar reformado da Marinha, que mais tarde foi trabalhar em empresas do setor privado, e de uma dona de casa. Tem mais quatro irmãos (dois moram em São Paulo, um em Fortaleza e outro em Nova York). Concluiu o ensino fundamental em 1963 e o ensino médio (antigo científico) em 1971, sempre estudando em São Paulo e em instituições particulares religiosas. Tem duas graduações: Filosofia, iniciada na PUC/SP, em 1974, e dois anos depois pediu transferência para a PUC/PR, onde concluiu o curso em 1978; e Pedagogia, pela UFPR (1981 a 1984). Juntamente com o curso de Pedagogia fez uma especialização em Metodologia do Ensino Superior na UFPR (1982 e 1983). Ainda em 1983, iniciou outra especialização, em antropologia, pela mesma UFPR (1983 a 1985). Enquanto fazia a especialização, entrou no mestrado em História também na UFPR, em 1984, e o concluiu em 1992.

No ano de 1999 fez duas especializações (uma extensão universitária em Fundamentos Estéticos para Arte Educação e outra em Psicologia Analítica) e em 2000 outras duas (uma *lato senso* em Teatro e outra em Arte Educação).

Iniciou a docência no ensino superior em uma IES privada em 1987, e no ano seguinte ingressou na UnivI e em uma IES pública estadual. Desde então é professor nestas três IESs, o que totaliza contrato de trabalho de 70 horas-aula semanais, trabalhando em torno de 48 a 50 horas em sala de aula, para aproximadamente 600 alunos em 16 turmas. Em uma das IESs privada, tem carga horária de 10 horas-aula e lecion, para aproximadamente 110 alunos, no curso de Filosofia, as disciplinas de Antropologia Cultural, Antropologia Filosófica, Estética e Filosofia da Educação. Na IES estadual (uma faculdade de artes) tem contrato de 40 horas-aula, sendo professor para aproximadamente 140 alunos, das disciplinas de Filosofia, de Estética e de Antropologia Cultural nos cursos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Também é professor em três cursos de especialização: em Teatro (disciplina Teatro e Mito); em Arte e Educação (disciplina Estética da Arte) e em Fundamentos Estéticos para Arte Educação (disciplinas de Estética Geral e Sociologia da Arte).

Na UnivI, com contrato de 24 horas-aula, leciona, para aproximadamente 350 alunos, em oito turmas, as disciplinas de Antropologia Cultural e Filosofia I e II (no curso de Filosofia); Desenvolvimento Social e Antropológico (no curso de Nutrição); Cultura, Cidadania e Meio Ambiente (no curso de Engenharia Ambiental); A Evolução Biossociológica do Comportamento Animal e Humano, Fundamentos Epistemológicos das Teorias da Personalidade, e Indivíduo e Sociedade (no curso de Psicologia). Tam-

bém é professor, no curso de especialização em Psicologia Analítica, da disciplina Contribuição da Antropologia Estrutural à Psicologia Analítica.

Tem um capítulo de livro publicado e participou de duas bancas para seleção de professor colaborador na IES pública estadual.

Não se considera antropólogo, não tem pretensão de fazer doutorado e nem concurso para trabalhar em IES pública federal, pois está próximo da aposentadoria. Não mantém contatos com antropólogos da cidade e com os das instituições em que trabalha, exceto nos casos que se referem a questões de trabalho e troca de ideias sobre conteúdos das disciplinas.

Com relação a sua vida social, avalia que é bastante restrita, a qual divide com algumas pessoas com quem mantém amizades de muitos anos. Seu lazer restringe-se à leitura (além das necessárias para as aulas, também literatura e ficção científica) e ao cinema, mas em casa, assistindo a filmes em DVD, que geralmente compra (tem um acervo de mais de 2.000 filmes).

Está solteiro, não tem filhos, mora sozinho em um apartamento próprio e utiliza automóvel para se deslocar ao trabalho.

Ronaldo

Ronaldo nasceu na cidade de São Paulo no ano de 1975, mas ainda pequeno veio morar com a família em Curitiba. É filho mais velho (tem outro irmão) de um advogado e de uma psicóloga que fez especialização em antropologia na UFPR mas não exerceu a docência.

Fez o ensino fundamental (1983 a 1990) em escola particular laica e o ensino médio em uma escola particular religiosa (1991 a 1993). Em 1994 iniciou a graduação em Psicologia na PUC/PR, concluindo-a em 1998. No ano seguinte iniciou o mestrado em Filosofia na PUC/SP, mas não o terminou, pois conseguiu uma bolsa da Universidad Complutense de Madrid, Espanha, para doutorado em Filosofia, concluído em 2004 e orientado por um antropólogo. Enquanto cursava o doutorado fez uma especialização em Master en Estudios Amerindios (Antropologia) na mesma universidade (2001 e 2002), sendo orientado pelo mesmo professor. Recebeu o título de Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid (2004) e de Doutor em Sociologia (2006) pela Universidade de Brasília (UnB), pois seu doutorado foi reconhecido no Brasil por esta instituição na área da sociologia, apesar de ter solicitado na antropologia, por ter sido orientado por um antropólogo e ter realizado trabalho de campo junto aos Caiçaras do litoral paranaense¹²⁸.

¹²⁸ O argumento da UnB para não reconhecer o doutorado em Antropologia é que, ao fazerem o enquadramento com a grade curricular do PPGAS, constataram que ele não teve a disciplina de Teoria Antropológica e por este motivo reconheceram o doutorado na Sociologia.

Até concluir o doutorado não trabalhou, mas fez estágios e foi bolsista da Casa de America (Madrid). Desde o ano de 2005 é professor com 40 horas na UnivE e exerce a docência no ensino superior para aproximadamente 350 alunos, em cinco cursos de graduação, ministrando seis disciplinas: Fundamentos Antropológicos da Educação I e II (nos cursos de Letras, Artes Visuais e Pedagogia); Antropologia e História e Métodos de Pesquisa em Etnografia (curso de História); e Introdução à Filosofia I e II (curso de Psicologia). Também é docente no curso de especialização de Linguagens do Patrimônio Cultural, ministrando a disciplina de Patrimônio Intangível. Parte da sua carga horária era dedicada a duas pesquisas que estavam em curso à época da pesquisa: uma sobre história social, saberes e identidades, e a outra sobre a produção da imagem do Brasil nos discursos periodísticos no exterior.

Tem cinco artigos publicados em periódicos, participou como docente da UnivE em uma banca de defesa de dissertação e em oito trabalhos de conclusão de curso de graduação da instituição, e orientava em 2007 dois trabalhos de conclusão de curso de graduação.

Pretende fazer concurso em uma universidade federal, provavelmente na Psicologia, pois argumenta que geralmente pedem a graduação no curso para o qual o concurso é realizado e a pós-graduação em áreas afins.

Mantém contatos esporádicos com antropólogos da cidade e um pouco mais com os que são da instituição (particularmente com a coordenadora do seu departamento – de Ciências Humanas –, que é antropóloga), mas não participa de encontros e grupos de discussão e sente certa “solidão intelectual”.

O lazer que mais preza é ir ao cinema, mas tem ido pouco, compensando com sessões de vídeos em casa. Utiliza automóvel para trabalhar, está casado e não tem filhos.

Zilda

Zilda nasceu numa pequena cidade do noroeste do Rio Grande do Sul, em 1948. É a caçula de uma família com mais dois irmãos, filha de um serralheiro, depois comerciante, e de uma dona de casa. Seu avô materno era médico e o paterno, pastor evangélico. Muito cedo migraram do Rio Grande do Sul para o centro-oeste de Santa Catarina. Foi numa cidade catarinense dessa região que concluiu o primeiro grau e iniciou o magistério, 1963. No início dos anos 60, já adolescente, a família migra para Curitiba, porque seu irmão mais velho tinha se alistado no serviço militar (no Exército Brasileiro) e Curitiba facilitava o contato entre eles.

Em 1967 fez vestibular na UFPR e na PUC-PR, passando nos cursos de História, Direito e Sociologia. No mesmo ano desistiu dos cursos de Direito e Sociologia, encantou-se com a arqueologia no curso de História, que concluiu em 1970. No ano seguinte ingressou na UFPR, através de um exame de seleção como auxiliar de ensino na antropologia (na época ainda não existiam departamentos). Segundo ela, era um trabalho voluntário, sem remuneração e sem garantia de contratação¹²⁹. Em 1972 passou no concurso para professor assistente. O seu primeiro curso de pós-graduação no nível de especialização foi em antropologia pela mesma Universidade (foi da primeira turma do curso iniciado no ano de 1973). Em 1974 ingressou no mestrado em História, que concluiu em 1978, também na UFPR, pesquisando sobre a população pré-histórica do litoral paranaense. Em 1979 ingressou na USP, no doutorado em Ciências Sociais na área de Arqueologia, e o concluiu no ano de 1985, dando continuidade à pesquisa do mestrado, mas ampliando o universo pesquisado no interior do Brasil¹³⁰.

Dez anos depois, em 1995, aposenta-se na UFPR¹³¹, e em seguida é convidada, por um colega seu (que ocupou o cargo de diretor), para ser curadora do Museu Paranaense. Foi também da Direção do Parque Histórico do Mate e fez parte do Conselho Estadual de Patrimônio no Governo Jaime Lerner (mas a sua relação com o governo não era partidária). Enquanto esteve à frente do Museu Paranaense foi também assessora da Coordenadoria de Extensão Comunitária de uma universidade estadual do norte do Paraná, no período de 2000 a 2001. Sai em 2002 dos cargos da Secretaria de Cultura do Estado do Paraná, com a mudança de governo, e é convidada para ser professora na UniF, por uma amiga que estava na direção da instituição. Ficou vinculada à UniF até o final de 2007, como professora de Antropologia e Antropologia Brasileira, lecionando a disciplina nos cursos de Pedagogia, Jornalismo, Publicidade e Propaganda. No ano de 2007 era professora de antropologia nos cursos de História e Direito. A carga horária nesta IES era de 8 horas semanais, em quatro turmas para aproximadamente

¹²⁹ Até os anos 70 era a maneira mais comum de ingresso nas universidades brasileiras. Em uma palestra da aula inaugural proferida no PPGAS/UFSC no ano de 2007, o professor Sílvio Coelho dos Santos relatou também o seu ingresso desta maneira no então Departamento de Ciências Sociais da UFSC.

¹³⁰ Foi a partir da sua tese, utilizando a “metodologia de Borá”, que fez o cálculo de que a população indígena no Brasil era de 6 milhões quando os europeus aqui chegaram. Diz não se incomodar com a utilização dos seus cálculos matemáticos sobre a população indígena do século XVI sem citá-la.

¹³¹ Antes dela, em 1992, vários/as professores/as da UFPR se aposentaram, o que implicou a interrupção do mestrado em Antropologia Social, o qual somente foi retomado em 1999 (ABA, 2004). Segundo Zilda, a motivação pela aposentadoria dela e de algumas colegas neste período deveu-se a vários conflitos internos no PPGAS da UFPR.

150 alunos. Além das aulas, faz laudos periciais e eventualmente dá cursos em pós-graduações.

Tem orientado trabalhos de conclusão de curso de graduação, teses e dissertações e tem uma grande produção acadêmica, realizado pesquisas, mas a grande maioria à época em que esteve no PPGAS/UFPR e no Museu Paranaense. Enquanto esteve vinculada à UniF orientou quatro trabalhos de conclusão de curso e uma dissertação, e participou de duas bancas de tese, mas em outras instituições.

Não mantém contato com antropólogos da atual instituição e nem tem interesse nisso, pelo simples motivo de que está na UniF para dar aulas, e o tempo que tem disponível utiliza para os amigos (que diz serem muitos), a grande maioria da época da UFPR e do Museu Paranaense. Mantém relações também com outras pessoas fora da universidade, que são ligadas às terapias orientais (acupuntura, drenagem, massaterapia).

O lazer são leituras, viagens e encontros frequentes com os amigos e amigas. Atualmente quase não vai mais ao cinema, o que gostava muito, mas depois que as salas passaram para os shoppings frequenta pouco.

Está viúva há mais de 20 anos (seu ex-marido era empresário), mora em uma casa num bairro nobre de Curitiba, com seu filho de 30 anos, que é advogado. Para ir à UniF utilizava, na maioria das vezes, automóvel, mas não dirigia. Geralmente quem a deixava e buscava na UniF era uma afilhada sua e às vezes seu filho. Uma única vez fomos juntos de ônibus.

...

As informações das biografias pessoais e profissionais dos quatro professores e das quatro professoras de antropologia que participaram da pesquisa trazem alguns dados significativos, que podem ser comparados com a pesquisa da ABA de 2004, e outros emblemáticos, muito dos quais fogem dos propósitos desta tese. Entre estes, está o percentual elevado (50%) de filhos de pais militares (dois do Exército, um da Polícia Militar e outro da Marinha) que ocuparam cargos de comando nestas instituições ou foram projetados a partir delas; predominância do estado civil de solteiros/separados/viúvos (60%) com relação aos casados (40%) e a maioria sem filhos (60%). Um elevado número (seis deles) iniciou dois ou mais cursos de graduação antes de se decidirem pela antropologia e três concluíram mais de uma graduação. Há, ainda, o interesse demonstrado, por alguns mestres, em doutorar-se na educação e não em antropologia. Estes últimos são dados instigantes, podendo indicar uma tendência de buscar a titulação em outras áreas que requerem uma pesquisa etnográfica mais ampla e aprofundada, o que poderia ser incorporado numa eventual atualização da pesquisa realizada pela ABA (2004).

Quanto aos cursos de graduação, observa-se que a maioria desses

professores é de egressos da UFPR (4), da PUC/PR (3) e somente um da Unicamp, havendo a predominância do curso de Ciências Sociais (no caso de seis deles), seguido por cursos das áreas humanas (História, Psicologia, Filosofia, Pedagogia). Estes números ficam um pouco acima dos da pesquisa realizada pela ABA (2004), a qual indicava que 50% dos mestres tinham graduação em outras áreas que não as Ciências Sociais.

Com exceção de dois professores (Frederico e Milton), todos fizeram alguma especialização (alguns mais de uma, como no caso de Pedro, que fez três) e a maioria na UFPR (6) e na PUC/PR (2), enquanto somente um no exterior (na Espanha). Destaca-se que as principais especializações na UFPR foram em Antropologia (3) e Didática do Ensino Superior (2).

Também a maioria é de egressos da UFPR (5) em nível de mestrado (Antropologia, dois; História, Educação e Filosofia, um), enquanto os outros dois fizeram na Unicamp e na PUC-SP.

Dos oito professores, três deles já tinham a titulação de doutor à época da pesquisa (um em Filosofia, egresso da Universidad Complutense de Madrid na Espanha e título de Doutor em Sociologia reconhecido pela UnB; dois em Ciências Sociais, uma egressa da USP e outro da PUC/SP). Um havia iniciado dois doutorados (um na USP, em Ciências Sociais, em 2002, mas não sabia se iria concluí-lo; e o outro na Unicamp, do qual já havia desistido). Uma professora, à época da pesquisa, ainda não cursava doutorado, mas em 2008 ingressou na PUC-PR, na Educação. Dos outros três, um professor comentou que não faria doutorado e duas professoras demonstraram interesse (sendo que uma delas somente quando se aposentar).

Conforme colocamos anteriormente, a nossa meta era acompanhar egressos de diferentes PPGAs, embora não tivéssemos governabilidade total desta decisão, pois dependíamos de vários fatores para observar as aulas dos docentes, como disponibilidade, interesse etc. No entanto, mesmo não dependendo somente dos nossos esforços, conseguimos acompanhar as aulas de professores com diferentes níveis de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e egressos de vários PPGAs (UFPR, PUC-PR, PUC-SP, USP, Unicamp, Universidad Complutense de Madrid, Espanha). O que estes dados nos indicam sobre o lugar da formação é que, também em Curitiba, há uma certa endogenia (secundária) nos cursos de especialização e de mestrado, pois esses professores, na maioria, são egressos da UFPR e da PUC-PR, mas não é tão acentuada como no eixo Rio-São Paulo, conforme constatado por Oliven (2004).

Com relação às suas trajetórias profissionais antes da docência superior, pode-se considerá-las muito diversificadas: foram bancários, comerciantes, professores de ensino médio, estagiários. Este dado é bastante sig-

nificativo, pois, como disse uma colaboradora, o que ela supunha que seria desvalorizado (do ponto de vista de um “ideal de carreira”) foi valorizado na IES particular, no caso as graduações em Geografia e Ciências Sociais e mestrado em Antropologia.

Já as questões relativas à classe social, origem, grau de escolaridade dos pais e mães, cursos de origem, titulação, filiação institucional, idade, experiência profissional, carga horária, número de alunos, de disciplinas e remuneração, entre outras, serão cotejadas com a pesquisa da ABA (2004). Para estas análises, faremos um recorte da titulação dos oito professores de antropologia entre os quatro mestres e os três doutores e um doutorando. Apesar do pequeno número de participantes da pesquisa, esses dados podem ser comparados com os dados da ABA.

A pesquisa da ABA (2004) indicava que a escolaridade dos pais e das mães dos mestres era de aproximadamente um terço em cada um dos graus de ensino (entre primário, secundário e ensino superior), enquanto a escolaridade (de grau superior) das mães dos doutores aproximava-se das mães dos mestres e a dos pais dos doutores apontava que 51% tinham curso superior, contra 29,5% com o 1º grau e 19,5% com o 2º grau. No caso dos participantes da pesquisa, os genitores de três dos quatro doutores ou doutorando tinham curso superior, enquanto a escolaridade dos genitores de dois dos três mestres era até o 1º grau. O grau de escolaridade dos pais e mães dos mestres pode ter sido também decisivo na definição da profissão destes mestres (ambos os pais: operários; mães: dona de casa e costureira) e nas condições econômicas para estudar: as duas trabalharam enquanto se graduavam ou faziam o mestrado e sempre estudando em escolas públicas. Já para os que tinham titulação de doutores (dois homens e uma mulher) ou o que estava se doutorando, a escolaridade dos pais de todos era de curso superior, o que pode indicar uma condição econômica mais favorável para estudar.

Também o dado sobre o estado de nascimento é bastante significativo, indicando uma acentuada migração para Curitiba: somente três dos oito docentes nasceram no Paraná (e destes dois na capital), enquanto a metade deles (4) nasceu no estado de São Paulo e uma no Rio Grande do Sul.

A idade (Tabela B, abaixo) dos professores de antropologia, em 2007, situava-se na faixa dos 32 a 59 anos (nascidos entre 1948 e 1975), ficando a média de 48,5 anos à época da pesquisa. Com relação à idade quando os mesmos concluíram a graduação, a menor idade era 22 anos e a maior 36, com uma média de 26,5 anos. Cotejando estes dados com a pesquisa da ABA (2004), percebe-se que o grupo pesquisado ficou um pouco acima da média encontrada pela ABA, que foi de 25,3 anos. Quanto à idade

média dos seis professores que concluíram a especialização (quatro deles em Antropologia e duas em Metodologia Ensino Superior), estava próxima dos 30 anos. Já a idade de conclusão do mestrado ficou em 38,6 anos, sendo que a mais nova concluiu com 30 anos e o mais velho com 44. Mas desagregando estes dados de acordo com a titulação, a idade dos mestres, ao concluírem o curso, ficou dois anos acima dos doutores (39,2 contra 37 anos), bastante acima, porém, da média nacional da pesquisa realizada pela ABA, que ficou em 33,7 anos. A idade de conclusão do mestrado (38,6 anos) ficou próxima da idade média dos que concluíram o doutorado (38,7 anos), mas pouco abaixo da média nacional da ABA, de 40,9 anos.

Tabela B – Ano nascimento, idade dos professores de antropologia ao concluir os cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, em 2007

		Idade	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado	
Nome	Ano nasc		Ano	Id.	Ano	Id.	Ano	Id.	Ano	Id.
Zilda	1948	59	1970	22	1973	25	1978	30	1985	37
Milton	1949	58	1985	36			1993	44	1999	50
Pedro	1950	57	1978	28	1985	35	1992	42		
Frederico	1958	49	1987	29			1993	35		
Fabíola	1960	47	1987	27	1989	29	2001	41		
Letícia	1963	44	1987	24	1993	30	2006	43		
Luci	1965	42	1988	23	1995	30	2000	35		
Ronaldo	1975	32	1998	23	2002	27			2004	29
Média Geral		48,5		26		29		38		39
Média Idade Mestres		47,8		26				39		
Média Idade Doutores		49,7		27				37		39
Média Pesq. ABA-Mestres				25				34		
Média Pesq. ABA-Doutores										41

Fontes: ABA (2004) e Ari José Sartori (2007)

Outro dado relevante refere-se ao número de disciplinas, turmas,

carga horária e alunos para os quais os/as professores/as de antropologia ministram aulas. Em média, mestres e doutores ministram entre cinco e seis disciplinas por semana, para cinco ou mais turmas, totalizando aproximadamente 300 alunos. Para tanto, cumprem, em geral, uma carga horária semanal em torno de 30 horas em salas de aula. Os professores com titulação de doutor têm, também, uma extensa carga horária em sala de aula, realizam pesquisas e orientam trabalhos (com exceção de Zilda, que já está aposentada e que continua lecionando, mais por satisfação pessoal). Somente uma professora com titulação de mestre (Letícia) tem carga horária para realizar pesquisas, sendo, também, a que mais orienta trabalhos.

Em termos salariais, a UniH é quem mais paga, em torno de R\$ 40,00 a hora para professores com titulação de doutor. Porém, há grandes diferenças salariais na mesma IES, entre professores com a mesma titulação, sendo o tempo de instituição o único critério para essa diferença (mesmo que este tempo não exceda a cinco anos). Esta disparidade (com diferenças que podem chegar a 50%) existe entre os primeiros professores contratados e os mais recentes, e é consequência de uma estratégia da instituição para contratar professores que estavam trabalhando em outras IESs. Para que se motivassem a mudar de instituição, foram, nas palavras de uma interlocutora, “encantados pelo canto da sereia”. Alguns anos depois, a mesma instituição mudou de estratégia e hoje paga na média das demais IESs privadas. No caso específico desta IES, a hora paga a um professor mestre contratado desde a criação da instituição é equivalente ao salário de um doutor da instituição que melhor paga.

Desconsiderando as duas situações atípicas¹³² deste grupo, a média salarial dos mestres fica em R\$ 2.800, e dos doutores em R\$ 4.000,00, para uma carga horária média de 26 horas semanais (Tabela B). Esta média salarial aproxima-se da média obtida pela pesquisa da ABA (2004): média salarial dos mestres em R\$ 2.705,00, e dos doutores em R\$ 4.193,00¹³³.

¹³² A saber: a) diferença salarial na mesma instituição; e b) opção de Zilda de ter uma carga horária baixa.

¹³³ No entanto, deve-se considerar alguns fatores: a) há uma defasagem de mais de 5 anos entre os dois levantamentos; b) a pesquisa da ABA considerou o ano de conclusão do curso (mestrado ou doutorado) para chegar a esta média e o mesmo não foi considerado com os professores pesquisados, pelo pequeno número que não permite uma análise quantitativa deste tipo; e c) a maioria das IESs privadas nos últimos anos está enfrentando uma grande inadimplência no pagamento das mensalidades e desistência de muitos alunos e, conseqüentemente, diminuição do número de alunos, turmas, com fechamento de cursos e demissão de professores, principalmente doutores, o que tem contribuído para baixar a média salarial.

Professores de antropologia, segundo as IESs, titulação, número de disciplinas, de alunos e carga horária em 2007.

Nome	Instituição	Titulação	Nº Discipl.	Nº Turmas	Nº Alunos	CH	Média Salarial (2)
Frederico	UnivE	Dr.	5	5	200	28	
Fabíola	UniG	Ms.	4	8	400	32	
Letícia	UniG	Ms.	8	7	300	32	
Luci	UniG	Ms.	2	6	200	22	
Milton	UniH	Dr.	8	6	400	24	
Pedro	UnivI	Ms.	8	8	350	24	
Ronaldo	UnivE	Dr.	8	5	350	40	
Zilda	UniF	Dr. ^a	2	4	150	8	
Média Geral			5,6	6,1	294	26	2.750,00
Média Mestres (R\$)			5,4	6,8	290	27,6	2.800,00
Média Doutores (R\$)			6	5	300	23,3	4.000,00

NOTA: apresentamos somente as médias salariais e não os salários individualizados, por solicitação de um dos colaboradores.

Com relação às condições econômicas, a grande maioria tem imóvel próprio (alguns financiados), mora em bairros de classe média, tem automóvel e o utilizam para trabalhar.

Em se tratando da posição política, alguns expressaram suas opções, sendo na maioria vinculados a partidos (PT, PCdoB) e movimentos sociais considerados de esquerda, como Teologia da Libertação, sindicato de professores públicos, movimento de mulheres.

Para a maioria, o lazer que mais apreciam é assistir a vídeos em casa e/ou ir ao cinema (mas não veem os filmes que passam nos shopping e/ou os campeões de bilheteria, mas filmes *cults*), seguido de leituras de determinados jornais dominicais (por exemplo, *Folha de São Paulo*). A maioria comentou que gosta muito de ler, estudar, mesmo admitindo que quase sempre estas leituras estão relacionadas aos temas das suas aulas. Tudo indica que o estilo de vida proporciona pouco espaço para o lazer, o qual fica bastante prejudicado pela extensa atividade profissional, restando poucos momentos, geralmente algumas horas nos fins de semana, com a família e/ou encontro com amigos. Um dado instigante é que, ao serem inquiridos sobre o “lazer”, ninguém relatou que gostava de ir a shoppings, hospedar-se em *resorts* com a família, ou atividades relacionadas com eventos mais populares, como rodeios, bailões, ver novela, lavar o carro,

fazer trabalhos manuais, assistir a partidas de futebol ou mesmo jogar bola.

Nesse sentido, tipos de lazer (informados ou omitidos), gosto por determinadas leituras e por filmes, opções políticas partidárias de “direita” ou de “esquerda” são algumas das informações que Bourdieu (2005), em *La Distinction*, emprega para propor um modelo teórico cujas pesquisas, defende ele, podem ocorrer em sociedades as mais distintas (como por exemplo na francesa, na japonesa e até mesmo nas “variantes soviéticas”). No entanto, ele nos previne que, para que isso seja possível, é preciso ir além de uma leitura ou de um modo de pensamento “substancialista”, ou seja, uma leitura ingênua da realidade, próxima do senso comum, que considera cada prática individualmente e não no contexto e no seu conjunto onde elas se dão. A sua “fórmula” sugere que, para se fazer uma leitura adequada, esta precisa ser posta à prova e examinada à luz da relação entre as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posição (as escolhas) que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática (na cozinha, no esporte, na música, na política, no lazer), cujas distâncias entre elas equivalem a distâncias sociais. Compara, através de um diagrama, o espaço das posições sociais (por exemplo, empresário, professor universitário) e o espaço dos estilos de vida com indicadores de gostos (bebidas, esportes, instrumentos musicais ou jogos sociais etc.). O espaço social é construído, segundo Bourdieu, de acordo com dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural, nos quais os agentes são distribuídos, na primeira dimensão, de acordo com o volume global de capital (a soma do econômico e do cultural), com ênfase no capital econômico. Na primeira dimensão, encontram-se os detentores de um grande volume de capital global (agrupando o econômico e o cultural), como empresários, profissionais liberais e professores universitários, em oposição aos menos providos desta soma de capital econômico e cultural, como os operários não qualificados.

Bourdieu também traça uma linha horizontal no seu diagrama, constituindo o que chama de segunda dimensão, em que dá um peso relativo na soma do patrimônio global para o capital econômico e valoriza o cultural. Assim, os professores universitários, nesta dimensão, estariam relativamente mais ricos em capital cultural do que em capital econômico, em oposição aos empresários (mais ricos economicamente do que de capital cultural). Segundo o autor, “o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (o *habitus*)”, onde cada classe de posições (por exemplo, empresários votam na direita, professores universitários na esquerda) corresponde a uma classe de *habitus* (ou de gostos), os quais são vinculados entre si por uma afinidade de estilos. E esta é uma das funções da noção de *habitus* pensada

por Bourdieu, “para dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU, 2005 p.13-28).

Não pretendemos aqui aplicar o modelo de análise proposto por Bourdieu, pois não é este o objetivo e não foram estes os interesses primeiros da pesquisa, mas tais instrumentos nos sugerem que o espaço social dos/as professores/as e o espaço dos estilos de vida indicam que eles/elas são detentores de um considerável volume de capital cultural, mas com pouco capital econômico. No entanto, tudo indica que a maioria dos mestres tem uma situação econômica superior à de seus pais, de forma que a titulação garantiu uma ascensão econômica.

...

Conforme apresentamos neste capítulo, a observação participante sobre o ensino de antropologia foi realizada em cinco IESs privadas de Curitiba, com o acompanhamento de oito professores/as em nove cursos. Além das observações das aulas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Apresentaremos, no próximo capítulo, as descrições das aulas, cotejando os dados obtidos destas observações com as entrevistas dos/as professores/as e alunos/as, objetivando chegar-se a uma caracterização de “tipos ideais”, no sentido weberiano do termo, dos/as professores/as da disciplina de Antropologia. Esta caracterização será analisada, no último capítulo, à luz de algumas teorias, procurando-se, assim, compreender a prática pedagógica, os conteúdos e a metodologia desenvolvida pelos/as professores/as desta disciplina nos cursos observados.

CAPÍTULO 5

ETNOGRAFIA DO ENSINO DA ANTROPOLOGIA EM OUTROS CURSOS

Cogite o *quê*, porém mais ainda
cogite o *como*.

Goethe (em *O Fausto*)

A epígrafe acima, citada no *Fausto* por Goethe, apesar de não se referir diretamente à educação, expressa a concepção do autor quanto à importância que o real desempenha para a arte, e pode ser também incorporada na perspectiva a que nos propomos neste capítulo: apresentar a descrição das aulas, procurando compreender “o *quê*” se ensina em antropologia e “*como*” se ensina.

Apresentaremos a seguir a descrição que realizamos das aulas observadas¹³⁴, procurando compreender o processo de ensino e aprendizagem que os professores e professoras realizam, quando lecionam a disciplina de Antropologia.

Quando expressamos a palavra “sala”, muitas representações de o que seja uma “sala” nos vêm à imagem: sala de estar, sala de jantar, sala de espera, sala de reunião, sala de imprensa e, não necessariamente nessa ordem, sala de aula. Apesar de cada uma dessas “salas” terem seus propósitos específicos, a “ideia” que temos de o que seja uma “sala” tem duas características que poderiam ser encontradas comumente em todas elas: um espaço fechado, com portas, janelas e um local para acolher (pessoas, objetos). Em uma instituição de ensino, as pessoas movimentam-se geralmente em direção a uma “sala” (do laboratório, do professor, da biblioteca, de aula). Um agrupamento de “salas” (ao lado, acima e embaixo) forma um prédio, um agrupamento de prédios forma um *campus* e este forma, geralmente, uma universidade, ou um centro universitário, ou faculdades integradas, ou

¹³⁴ Conforme expusemos nos capítulos anteriores, a observação participante sobre o ensino de antropologia foi realizada em cinco IESs privadas de Curitiba, por meio de observações das aulas de oito professores/as, em nove cursos, e de entrevistas realizadas com eles. Ver Tabelas 7 e 8, nos Anexos.

mesmo uma pequena faculdade. Poderíamos afirmar, então, que uma “sala” é a menor unidade física de uma instituição de ensino.

A “sala de aula” existe porque existem vários sujeitos (ou atores, ou agentes) envolvidos, e dois deles são imprescindíveis nesse processo: um professor ou uma professora e muitos alunos e alunas. O professor circula pelas “salas” e os muitos alunos têm *a sua* “sala”, ou seja, professor/a é quem, na maioria das vezes, vai às “salas”, enquanto alunos são os que ficam, geralmente, nas “salas”. No entanto, uma “sala de aula”, às vezes, recebe outros sujeitos: um professor convidado, um estagiário, uma criança (geralmente filho ou irmão menor das alunas) e, esporadicamente, antropólogos.

As descrições que seguem foram realizadas nas “salas” de aula onde se ensina antropologia e necessariamente envolverá três sujeitos: alunos, professores e antropólogo. Este último é atípico: não era professor, não era aluno; não fazia provas e trabalhos; alguns nunca souberam de quem se tratava; alguns (professores/as) comemoram sua presença, outros, nem tanto; alguns (professores/as e alunos/as), por mais incrível que possa parecer, sentiram sua ausência no final do semestre, enquanto outros sentiram certo alívio de a pesquisa ter sido encerrada.

Faremos inicialmente uma descrição detalhada de algumas das aulas dos/as professores/as, as quais elegemos relevantes para esta etnografia. Essas descrições serão complementadas com as entrevistas realizadas com os docentes e com alguns de seus alunos e alunas.

5.1 Aulas observadas nos cursos de Direito¹³⁵

5.1.1 Descrição das aulas da professora Zilda¹³⁶

O primeiro contato com a professora Zilda foi no início de agosto, na sala dos professores da UniF. Tão logo me apresento e explico em linhas gerais a pesquisa, percebo que ela não demonstra empolgação e me escuta com certa discrição e seriedade. Após a breve exposição que fiz, pergunta-me se eu desejo fazer uma entrevista e se esta será direcionada. Mesmo não sendo a primeira vez que professores de antropologia me faziam esse tipo de pergunta, ainda me era estranho escutar essa indagação.

¹³⁵ Aulas observadas em duas IESs, de duas professoras e em três turmas.

¹³⁶ Professora da UniF no curso de Direito, noturno. Disciplina: Antropologia (2º período, carga horária: 36 horas, 2 aulas semanais). Início das observações: 27 de agosto de 2007. Total de aulas observadas nas duas turmas: 28 horas-aula.

Respondo que também pretendia realizar entrevistas semiestruturadas, mas não somente, e que gostaria de assistir a suas aulas. Conforme a conversa vai se prolongando, a impressão inicial desfaz-se, ela mostra-se cada vez mais receptiva e discorre sobre seu trabalho na instituição: apresenta o plano de aula da turma de História e seus objetivos com eles; comenta que sua situação na instituição é atípica, pois é a única doutora na área e isso lhe dá certas prerrogativas, como escolher as turmas, os cursos, os horários e a quantidade de horas que se dispõe a lecionar no semestre. Essa situação privilegiada dá-se pelo currículo e pela titulação, e se materializa nos vários convites que recebe dos coordenadores dos cursos e dos departamentos, como ocorreu naquele semestre em que lhe pediram para ministrar aulas em duas turmas de Direito. Confidencia que não queria mais dar aulas, mas, pela insistência da coordenadora, aceitou.

Depois de eu explicitar que gostaria de acompanhar suas aulas, ela me pergunta qual das turmas eu prefiro, não antes de deixar claros os objetivos da disciplina em cada curso. Pela compatibilidade dos horários e também pela possibilidade de acompanhar duas turmas na mesma noite, opto pelo curso de Direito. Ela sugere, então, que eu acompanhe a turma A, do primeiro horário, pois é, na sua avaliação, a turma mais participativa.

Enquanto estávamos conversando, aproxima-se a coordenadora do *campus*¹³⁷. A professora me apresenta a ela, informa que eu iria procurá-la brevemente, para cientificá-la sobre a minha pesquisa. A coordenadora de imediato concorda e diz: “*Vamos fazer informalmente mesmo e, se precisar, depois a gente formaliza*”. Quando ficamos a sós, confidencia à professora Zilda que já havia tomado a iniciativa de deixar uma carta para o pró-reitor, solicitando a autorização para fazer a pesquisa, pois esta tinha sido a solicitação do coordenador de um outro curso. No entender da professora, a situação já está resolvida, mediante a autorização informal dada pela coordenadora, mas ela avalia que não há qualquer problema em ter feito a solicitação formal. Esse prognóstico se confirma.

Assim, passadas 24 horas do primeiro contato, já estava acompanhando as aulas da professora, as quais, em números absolutos, foram as que mais assisti, pois, desde agosto, acompanhei as aulas na turma A e, no 2.º bimestre, observei também as aulas da turma B. O perfil dos alunos, nessas duas turmas, diferencia-se do observado nas aulas das outras IESs, apesar de existir também diferenças entre as turmas. Na turma A, a maioria dos alunos está na faixa dos 40 anos, mas muitos têm mais idade e alguns deles estão cursando a segunda graduação. As alunas são um pouco mais novas do que os homens e muitas delas retomaram os estudos depois de

¹³⁷ Nesta instituição, cada prédio é designado como um *campus*.

vários anos de interrupção. Já na turma B, apesar de haver alguns alunos/as com mais idade, a maioria dos estudantes são jovens. Em ambas as turmas, o número de alunos é 45, sendo os homens majoritários e mais velhos e as mulheres, mais jovens. A maioria dos alunos é branca, e havia apenas cinco que são afrodescendentes, dentre eles, duas mulheres, e um descendente árabe.

A professora Zilda utiliza dois métodos para ministrar as aulas: **leituras em grupo e aulas expositivas**. No entanto, as aulas expositivas são as mais recorrentes, pois são a tônica do seu método de ensino.

Na primeira aula a que assisto nas duas turmas, a professora me apresenta brevemente, informa que eu estou fazendo uma pesquisa e que eu vou acompanhar as aulas naquele semestre. Uma das aulas que acompanho na turma A, na semana anterior à prova, é uma atividade de **leitura e discussão em grupos** (a maioria em trios), nos quais, antes de responderem às questões propostas, os integrantes devem apresentar e comentar o tema e, por fim, entregar o que escreveram naquela mesma aula. São trabalhados dois textos: um de Roberto DaMatta (1986)¹³⁸ e outro de Roque Laraia (2001)¹³⁹, dos quais a professora solicita que os alunos comentem duas questões de cada e respondam a elas. As questões tratam de cultura e o meio ecológico e cultura como patrimônio.

A aula iniciou-se com um terço da turma (em torno de 14 alunos). Antes de apresentar a programação da aula, a professora informa que a “semana de provas”¹⁴⁰ foi adiada. Um aluno pergunta, então “*Como será a prova?*”, e a professora comenta: “*Prova dissertativa, com duas questões para cada texto da prova. Podem consultar os textos*”, e conclui reforçando que eles devem lê-los.

Enquanto os alunos fazem o trabalho, a professora aproxima-se de onde eu estou sentado e explicita os objetivos desse método: “*Eles não leem e essa é uma forma de eles lerem, porque, senão, nas provas, tiram 1, 2 ou 3, e entre 10 e 15 ficam, em recuperação*”. Pergunto, então, se existe alguma pressão da instituição ou do coordenador do curso para aprová-los ou exigência de que os alunos passem de fase, mesmo sem estar preparados. Ela comenta que diretamente não, mas “*dão a entender*” que ela deve passá-los, porque, caso repitam três vezes a mesma disciplina, serão jubilados do curso. Outro argumento também muito utilizado é que, se o aluno “ro-

¹³⁸ DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? In: _____. *Explorações: ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 121-128.

¹³⁹ LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

¹⁴⁰ A “semana de provas” é um procedimento de praxe da maioria das IESs privadas nas quais acompanhei professores. A cada bimestre, uma semana do calendário é reservada para todas as turmas realizarem as provas de todas as disciplinas.

dar” muitas vezes, ele sai da instituição, e “*eles não querem que isso aconteça*”, pois há uma disputa por alunos entre as IESs privadas na cidade. Por outro lado, ela confia que também não quer ficar conhecida como a professora que “roda”. Salienta que o seu objetivo ao trabalhar com aqueles textos é a discussão do conceito de cultura para operacionalizar as relações sociais. Ela considera-se satisfeita, se os alunos conseguirem entender, no final do semestre, o conceito de cultura. Comenta que esse conceito é base para trabalhar identidade, que utiliza textos de Roberto DaMatta, Gilberto Velho e Peter Fry para discutir o conceito de sociedade e que, depois que o conceito de cultura é compreendido, discute, então, “desvios”, para entender o conceito de identidade/sociedade.

Após concluir os trabalhos, os alunos começam apresentá-los. As apresentações se restringem à leitura do texto, fruto da discussão em grupo. Uma aluna, representante de um dos grupos, comenta o conceito antropológico de cultura: “*Cultura são códigos, receituários de regras*”, e faz uma síntese do texto, comparando-o com o uso da cultura no senso comum: “*Sofisticação, sabedoria, educação e títulos universitários*”.

Tão logo um grupo conclui sua apresentação, a professora solicita aos integrantes dos outros grupos que façam comentários, caso tenham elaborado um modo diferente de trabalhar a mesma questão. Os comentários são raros, e não diferem substancialmente, o que leva a intuir que os alunos respondem às questões de maneira semelhante.

A professora, após as apresentações, comenta: “*Este texto do DaMatta é um texto enxuto. Todos entenderam o conceito de cultura?*”. Como ninguém se manifesta, encerra a aula, lembrando que, para a próxima, será trabalhado o texto sobre carnaval.

Esse formato da aula objetiva, segundo a professora, revisar as aulas do bimestre, cujos textos, conceitos e autores anteriormente discutidos são considerados por ela fundamentais para alcançar os objetivos no bimestre. Em geral, essa atividade precedia a aula da semana seguinte, na qual teriam a prova.

A **aula expositiva** é o método utilizado na maioria das aulas, nas duas turmas. Em uma das primeiras aulas que acompanho na turma B, a professora inicia a aula perguntando aos alunos se eles leram os textos propostos. A maioria não os leu, e os que leram, confundiram-se e leram outro texto, que não para a aula daquela noite. Então, a professora informa que vai passar no quadro¹⁴¹ um resumo das principais questões do texto e, em tom jocoso, comenta: “*Se vocês até agora não ganharam nenhum castigo,*

¹⁴¹ Utilizo o termo “quadro” por ser esta terminologia nativa e na maioria das vezes empregada pelos professores e professoras para designar o lugar que escreviam com giz. Raramente foi usado o termo “quadro-negro” ou “lousa”.

vão recebê-lo hoje”. Muitos perguntam por quê? Ela, rindo, responde: “É por causa da minha letra, não é por querer, não, mas é horrível”¹⁴².

Ela faz o registro da presença e, em seguida, inicia a exposição, mas não segue o roteiro descrito no quadro. Pergunta o que o texto do DaMatta tem a ver com teoria e, em seguida, ela mesmo responde: “As sociedades humanas podem ser analisadas de duas dimensões: casa e rua – são opostos e complementares”. Continua expondo e também fazendo perguntas sobre o olhar de DaMatta relativo ao carnaval, mas, na maioria das vezes, ela mesma responde. Em seguida, faz uma breve exposição da teoria estruturalista que DaMatta utiliza para fazer a análise da sociedade.

Retoma depois dessa exposição inicial, o resumo exposto no quadro. Após mais ou menos 15 minutos da exposição, alguns alunos começam timidamente a participar. Uma aluna comenta: “A procissão não seria trazer para a sociedade a igreja? A professora explica: “Na procissão, o mais importante para os fiéis: tornar um carnaval. A massa é individualizada”, e completa com uma pergunta: “Por que temos parada militar? Por que é procissão e carnaval? É parada, carnaval, porque assistimos”. Um aluno comenta do fundo da sala: “Parada gay”. A professora não faz qualquer comentário e continua fazendo relação entre carnaval, parada e procissões: “No carnaval, é o povo que se mostra. No carnaval, não temos nada”. Um aluno comenta: “Temos mulatas”. A professora segue na exposição: “Todas as festas, sejam cívicas ou religiosas, têm um roteiro fixo. Qual é o roteiro em Curitiba?” [os alunos nada comentam]. A professora continua relacionando o que as festas (carnaval, procissão), que são acontecimentos extraordinários, têm em comum e quais são as relações entre a memória individual e a memória social.

Ela continua expondo o conteúdo de acordo com o roteiro, algumas vezes, por meio de perguntas aos alunos e, alguns minutos depois, finaliza a exposição dessa aula.

Na maioria das aulas expositivas observadas a professora não recorre ao texto para expor o conteúdo e também não consulta qualquer roteiro escrito. Ela utiliza muitos exemplos, inclusive pessoais e da sua pesquisa.

Após o término da aula, ficamos conversando na sala. A professora comenta sobre os alunos dessa turma, a B: “Com esses não dá para ir muito além na discussão, pois eles são muito senso comum”. Compara-os com os

¹⁴² Eu já havia observado que ela raramente utilizava o quadro para escrever. O prognóstico do “castigo” se confirmou: vários alunos perguntaram a ela o que estava escrito; outros, que estavam próximos de onde eu estava sentado, me pediram para ler determinada palavra ou frase escrita no quadro. Classificar a letra como sendo horrível é um exagero, mas também não daria para considerá-la muito legível.

alunos do curso de História e avalia que estes discutem mais, e completa: “*Esses aqui são um ‘zero à esquerda’*”.

Ela interessa-se pela minha pesquisa e pelas aulas que eu estou assistindo. Em seguida, pergunta-me: “*O que você achou da maneira como estou discutindo a teoria com o texto do DaMatta*” [*O que faz o Brasil, Brasil*]. Respondo que achei interessante a aula e também o fato de ela explicitar aos alunos que utiliza a Teoria Estruturalista para compreender o cotidiano. Aproveito o momento também para saber dela porque ela procede dessa maneira. Então, ela comenta: “*Como eles são muito senso comum, não posso utilizar Geertz ou Sahlins, pois senão daria um nó na cabeça deles, uma vez que eles nada sabem sobre símbolo, significado, [...] e, assim, acabaria o semestre e ainda estariam nas teorias*”. Mais tarde, ela retoma o assunto dos autores e diz que há muito tempo não dá qualquer “clássico” para os alunos desses cursos, pois eles precisam de uma antropologia mais “instrumental”.

Em uma das aulas da turma B que acompanho, após a realização da prova, começa uma pequena discussão entre a professora e os alunos. Dois alunos, tão logo a professora entra na sala, dirigem-se a ela e perguntam sobre a prova e “se foram bem”. A professora informa que corrigiu a prova, mas não pode disponibilizá-la, porque não pode acessar o programa na Internet, por indisponibilidade do sistema. Vários alunos solicitam que ela, ao menos, informe as notas da prova. Antes de iniciar o conteúdo da aula, ela diz novamente que vai comentar, na próxima aula, a prova e que lamenta a ausência de teoria nas respostas. No final da aula, volta atrás e resolve mostrar a prova e as notas. Informa aos/às alunos/as que as notas variaram de 2,0 a 6,5¹⁴³ e encerra as atividades do dia.

Na semana seguinte, no final da aula, um grupo de alunos discute asperamente as notas com a professora. Eles dizem-se indignados, porque todos foram mal na prova: um aluno reclama que a professora está exigindo muito; outro, dos critérios; outro ainda informa que também na turma A reclamaram da prova; outro se diz decepcionado, pois saiu da prova achando que tinham ido bem; outra ainda comenta que, na turma, mais de 90% compareceram na prova e que eles gostam de antropologia.

Há desencontro de informação entre o que a professora diz, o que os alunos reivindicam e a mediação sugerida pelo coordenador do curso, que é chamado para resolver o impasse. Aumenta a tensão entre eles, alguns alunos saem bastante revoltados. Um deles se diz indignado com sua nota 2, comenta que assim parece que não sabe nada. Para reforçar seus argumentos, explicita como respondeu à questão sobre o carnaval: “*Eu contei como*

¹⁴³ Esclarece que essas notas têm peso 8 e o trabalho, peso 2. Assim, 6,5 equivaleria a 8, caso o peso prova fosse 10, e 2 equivaleria a 2,5, se o peso fosse 10.

é o carnaval". A professora, já sem muita paciência, diz para ele que isso é do senso comum e que ele, além de descrever, deveria trazer teoria. Esse argumento, reiteradas vezes, é utilizado por ela, inclusive na aula anterior à prova: "*Vocês não trouxeram teoria*". Depois de algum tempo a professora pergunta: "*O que vocês sugerem?*". A reivindicação da maioria é que ela faça outra prova ou, então, que revise os critérios dessa que fizeram. Solicitam, caso seja refeita a prova, que esta seja sem consulta, mas com questões objetivas. A professora responde que não poderia fazer isso e comenta que falou com o coordenador do curso: "*Combinamos que seria realizada outra prova, mas somente para os que tiraram menos de cinco, na média*". Pergunta para os alunos: "*Vocês têm dificuldades com as notas só comigo?*". Eles respondem em coro: "*Sim*". A professora continua: "*Até nas mais difíceis?*". Novamente, respondem afirmativamente. Um dos alunos sugere que ela dê um trabalho valendo mais. Todos vão à mesa da professora para olhar sua nota. Após todos ficarem cientes das suas notas, ela faz o registro da presença e informa que vai fazer uma outra prova sobre os mesmos textos.

Quando ficamos a sós na sala, ela me diz que eles querem que o peso da prova seja cinco, mas ela não concorda, pois avalia que as notas deles não foram tão ruins assim, com peso oito, considerando-se que a qualidade das respostas foi muito ruim, pois a maioria delas ficou no senso comum. Comento que não li as respostas dos alunos, mas, pelas colocações deles, parece que apenas descreveram.

Enquanto descemos as escadas em direção à sala dos professores, observo nela um misto de indignação e constrangimento, e que está abalada com toda a discussão. Ela faz comparações com quando era professora na UFPR, e diz que isso nunca teria ocorrido em uma IES pública: "*Isso nunca me aconteceu lá*". Ela desqualifica a instituição: "*Essa universidade é muito ruim*". Critica o que considera uma das piores características das IESs privadas: "*A queixa dos alunos aos coordenadores*". Expressa que se sente aviltada, tendo de refazer a prova, e avalia que, no próximo semestre, não vão convidá-la para dar aulas nesse curso.

Na entrevista semiestruturada no final do semestre, procuro aprofundar conteúdos, metodologia, autores, avaliação e interesse dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem. A trajetória da professora – aproximadamente 30 anos lecionando a disciplina de Antropologia na UFPR, em praticamente todos os cursos que ofereciam essa disciplina – serve de contraponto para sua experiência nessa IES privada.

Retomo o desentendimento acima relatado, que tudo indica ser mais amplo do que um mero incidente entre ela e os alunos, mas em que também parece estar em jogo a "autonomia de cátedra":

[...] passa por uma coisa sub-reptícia. Já vou te dizer como: eu tenho autonomia absoluta em sala de aula... até que os alunos reclamam [ao coordenador] da nota... [dá uma gargalhada]. Segundo, você tem alunos que definitivamente não têm condições de estar ali, e você vai reprovando, chega um momento em que só você reprova. Daí é claro que ninguém da direção vem dizer para você passar, mas o coordenador comenta: "Oh, Zilda, o fulano está há cinco anos aqui... ele vai desistir". É só isso que é comentado [...] ou, então, um discurso que eu já ouvi da administração: "Nós temos que 'prender' os alunos na instituição".

A professora Zilda considera que os professores acabam involuntariamente sendo coniventes com essa estratégia implícita, empregada pela instituição, para manter os discentes:

[...] essa é uma instituição privada com fins lucrativos... Passe todos no primeiro e segundo período. Terceiro período começa apertar, quarto, um pouquinho mais. No quinto período, aperta bastante, porque o aluno vai ter dificuldade para fazer transferência, porque, para fazer transferência de curso, ele vai perder no mínimo um ano, por causa das grades curriculares...

No caso especificamente dessa turma de Direito, os alunos estão no segundo período, então, “*não é hora de apertar*”. A situação descrita provocou vários sentimentos e inquietações: “[...] *eu vou te dizer uma coisa, eu me sinto moralmente, eticamente desmoralizada, trabalhando para uma instituição privada.*” [depois deste comentário, fica algum tempo em silêncio, parecendo refletir muito sobre o assunto]. Ela avalia que isso tem repercussão na formação desses profissionais, pois, na última prova da OAB no estado, somente dois egressos foram aprovados. Comenta também que seu filho é advogado e, segundo ele, nenhum escritório de advocacia recebe estagiários dessa instituição.

Quanto aos conteúdos, discorre que tem trabalhado basicamente com etnocentrismo, cultura, relativismo e determinismos, pois:

Eu penso o seguinte: a gente só consegue ensinar a quem quer apreender. Pouco conteúdo ou muito conteúdo, não importa, pois, quando você tem uma massa de alunos que tem uma dificuldade imensa de ab-

solver o que você vai dizer, tanto faz você falar muita coisa ou pouca coisa. Não vai mudar nada, porque eles não querem, não estão prontos para receber. Você não acessa o aluno.

Na sua avaliação, diferentemente dos anos 70 e 80, quando a grande maioria dos alunos dos cursos de graduação tinha real interesse em aprender (chegou a quantificar que seriam entre 60% e 70% das turmas), em oposição a uma minoria que estava somente para ter um diploma, hoje, esse percentual se inverteu, ou seja, mais de 70% só querem o diploma, fruto do perfil do alunado que chega às IESs com uma “*formação do apostilado, do visual, de nenhuma leitura*”. Ela está profundamente decepcionada e desanimada, pois não encontra mais o potencial transformador que outrora enxergava na antropologia: “[...] *eu não vejo mais nenhum sentido em continuar pensando que a antropologia pode mudar a cabeça desta gente. Ela não vai mudar. Eu estou falando com toda a sinceridade com você... eu não acredito mais.*

Procuro saber dela por que optou por utilizar textos de autores como Roberto DaMatta, Roque Laraia, Gilberto Velho, dentre outros: se é pelo perfil mais “senso comum” dos alunos ou por uma concepção de ensino e aprendizagem. Ela é enfática: “*Eu não sei se é intuição. Seja lá o que for, eu quero dizer o seguinte: sempre tive claro para mim que a percepção da realidade continua sendo uma leitura complexa para os indivíduos, e você não avança nada com qualquer um, se você não partir dessa realidade*”. Para ela, o desafio de qualquer professor e, particularmente, dos professores de antropologia, é procurar trazer o entorno do aluno, pois é essa a percepção que a maioria deles tem da realidade quando chega à universidade. Zilda considera que introduzir um autor “clássico”, quando a realidade vivencial do aluno limita-se, quanto muito, ao seu entorno, cai no vazio, fica sem sentido: “*Daí você vai falar de fulano que está no século XIX, de fulano discutindo uma coisa que não tem nenhum sentido para ele [ao aluno]. Não adianta. Eu já entendi que não adianta*”.

Isso não significa, no seu entendimento, que, nas aulas, as questões teóricas não façam parte da discussão. A professora defende que mais significativo, para alunos de outros cursos, que não são das ciências sociais, é escolher textos que:

Estão sempre muito vinculados ao cotidiano deles. É claro que eu teorizo o que posso, mas eu nunca falo dos clássicos, nunca falo dos teóricos, porque não faz nenhum sentido para eles, eles vão ficar como papagaios, repetindo os nomes. Então, procuro trabalhar

teoricamente todos os textos, mas sem me referir a isso como teorias e sem trabalhar com os clássicos. Não tem condições. Alunos de graduação, não importa o curso, não têm condições, a menos que você pegue um curso que vai formar cientistas sociais e antropólogos. Aí é outra história. Aí, o objetivo é esse. Fora disso, não...

Ela defende o dualismo estruturalista e os textos de DaMatta, por exemplo, como uma estratégia para o curso de Direito, pois “*eles têm as regras*” e esse autor ajuda-os a pensar mais concretamente sobre a realidade.

Em que pese a desqualificação do curso de Direito dessa instituição frente aos demais da cidade¹⁴⁴ e a pecha de que os alunos são muito “senso comum”, segundo a avaliação da professora, são significativas as respostas que obtive dos/as alunos/as sobre os conteúdos trabalhados, que, a grosso modo, poderiam se igualar ao das outras IESs pesquisadas.

Por exemplo, quando lhes perguntei quais são os conceitos que haviam sido trabalhados, não só se lembraram, como também os relacionaram com seu trabalho e seu cotidiano. Os alunos se apropriaram de conceitos discutidos em aulas, como cultura, raça, etnia, relativismo, diversidade, de maneira muito significativa. Essa apropriação dos conceitos contribuiu, segundo a opinião de dois alunos, para alargar a compreensão de alguns conceitos e também da concepção que faziam da disciplina:

Olha, no início, estávamos nos perguntando: porque Antropologia no Direito? O que isso tem a ver com Direito? Mas, com o tempo você acaba percebendo que aquilo que ela nos ensina é realmente uma realidade social, da sociedade (Aluno A. J., 55 anos).

[...] a Antropologia é também vista como uma matéria “perfumaria”. Eu não vejo assim, porque mudou muito meu conceito de cultura, porque eu tinha uma ideia errada do conceito de cultura [...] fazia aquela ligação da cultura com o que a pessoa tinha de conhecimento e percebi que a cultura não é nada disso. [...] então, sumiu aquela ideia de que a pessoa não tem cultura, essa expressão nós jamais vamos usar.

¹⁴⁴ Dificuldade dos egressos de passar na prova da OAB, descredenciamento do curso, curso com uma das mais baixas notas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do Ministério da Educação (MEC).

[...] Eu acho que é importante [Antropologia] no curso de Direito, porque, mesmo que eu venha a fazer um concurso para delegado ou até advogar, me fez, assim, ver a diferença, por exemplo, entre raça e etnia (Aluno B.A., 43 anos).

Uma das alunas entrevistadas, de 24 anos, empresária do ramo madeireiro, migrante do norte do país, mostrava-se encantada com a antropologia, afirmava que ela lhe proporcionou um olhar diferente na sua maneira de ver a sociedade, na sua relação com funcionários e com sua família.

Após finalizar a entrevista, ao voltarmos à sala de aula, a professora retoma o assunto da importância da antropologia para sua vida. Pergunto, então, se ela já havia sofrido algum tipo de discriminação na cidade, tendo em vista seus traços afrodescendentes e indígenas. Ela relata algumas situações discriminatórias: sua filha pequena foi vítima de preconceito racial, em três escolas privadas; sua mãe foi, reiteradas vezes, mal atendida em algumas lojas; e, principalmente, a discriminação que tem sofrido pela sua orientação sexual e por estar casada com uma mulher.

Apesar de acompanhar várias aulas nessa turma, foi a primeira vez que conversamos. Considero muito significativo o conteúdo desse depoimento, o qual acredito não a uma capacidade de surgência minha, que por ventura possa ter despertado nela, mas sim na “confiança” que ela encontrou, na própria antropologia: o respeito à diferença e à diversidade e a defesa desses princípios. Ela demonstrou, a meu ver, nesse ato expresso na confiança, o que quis dizer em palavras: “*Estou encantada pela antropologia*”.

Quanto à metodologia das aulas, os alunos entrevistados consideraram que a professora relaciona os textos com os fatos cotidianos, que as aulas não são maçantes (alguns a comparam com as de outros professores), que conseguem prender a atenção deles e isso foi fundamental para despertar o interesse pela disciplina:

Não foi uma aula maçante, se você pegasse uma aula, talvez de algum outro professor, como nós tivemos, a aula fica maçante, não é bom, você quer, assim, acabar a aula, e a dela não foi. Você quer ver o que ela tem na sequência e ela faz uma integração nos fatos que é fundamental, muito boa. Nenhuma das aulas dela deu soneira e nenhuma das aulas dela foi desinteressante, todas sem exceção (Aluno A.J., 55 anos).

Olha, eu gosto da maneira dela dar aula, sabe, ela vai direto, [...], não é maçante a aula dela, ela consegue prender a sua atenção (Aluno B.A., 43 anos).

Ao ser indagados sobre a minha presença, os alunos foram unânimes em afirmar que tanto eles quanto a professora não se sentiram constrangidos com a minha participação nas aulas. Isso não quer dizer que tenha havido essa aceitação de imediato:

No primeiro momento, eu acho que todo mundo tentou, assim, se colocar de uma maneira um pouco diferente, mas não adianta, né?, você vai convivendo e, entre aspas, vão caindo as máscaras, [...] deu aquele baque na primeira aula, nos primeiros minutos, mas depois parecia que o professor era um aluno lá, um colega nosso, já estava incorporado (Aluno B.A., 43 anos).

5.1.2 Descrição das aulas da professora Letícia¹⁴⁵

Nos primeiros contatos com a professora Letícia, ela prontamente me recebeu. Conversamos no seu “gabinete”¹⁴⁶, quando expus os objetivos da pesquisa, pela qual ela demonstrou bastante interesse, colocando-se à disposição. No entanto, desde o início, ela demonstrou preocupação com aspectos burocráticos e legais, para permitir que eu assistisse a suas aulas. A época da pesquisa coincidiu com a mudança da coordenação do curso, e isso, de certa maneira, retardou as observações das aulas. Mesmo assim, acompanhei 16 aulas da professora.

Na primeira aula a que eu assistiria, encontro-a na sala dos professores, uns minutos antes do início da aula, e seguimos juntos até a sala de

¹⁴⁵ Professora da UniG, no curso de Direito, diurno. Disciplina: Direito e Sociedade II (2º período, carga horária: 72 horas, 4 aulas semanais. Acompanhei duas aulas semanais). Início das observações: 27 de setembro de 2007. Total de aulas observadas: 16 horas-aula. Nota: essa disciplina dá continuidade à disciplina do 1º período Direito e Sociedade I, que tem a mesma carga horária. Apesar de, na nomenclatura dessa disciplina, não haver a palavra “antropologia”, ela contempla conteúdos de sociologia (Indivíduo e Sociedade I) e de antropologia (Indivíduo e Sociedade II).

¹⁴⁶ As IESs privadas têm poucas salas individuais para os seus docentes. Em geral, eles deixam seus materiais nas salas dos professores. No entanto, alguns têm salas e referem-se a elas como “gabinete” do professor. Esse termo é comum na UFPR e talvez esteja aí a origem dessa denominação. Letícia é uma das professoras que têm seu “gabinete”, pois ela é coordenadora do Programa de Educação Tutorial (PET) – ver nota de rodapé 127 no Capítulo 4 – do curso de Direito da instituição.

aula no 3º pavimento. Quando chegamos à sala, observo que há alguns alunos conversando no corredor, outros na sala e vários sentados nas mesas. A grande maioria dos alunos (em torno de 80%) é muito jovem (talvez muitos tenham 17 anos). Apesar de ser turno diurno, é uma turma atípica, segundo Letícia, por ser de alunos muito jovens ainda, diferentemente das outras turmas do turno da manhã e da noite. Estão na sala 15 alunos e 17 alunas, mas a turma tem aproximadamente 50 alunos. A maioria deles é branca (nessa turma, havia apenas dois com características fenotípicas afro-descendentes).

Enquanto a professora vai até a sua mesa, eu me dirijo a um dos meus lugares favoritos e estratégicos em todas as aulas: na primeira fileira, encostada na parede, a terceira ou quarta carteira, próximo da professora, mas não muito, pois nessa posição é possível observá-la com certa proximidade e também ter visão ampla de toda a sala, sem ter de me movimentar muito (era só me recostar na parede, que ficava com uma visão de 180º de toda a sala).

Na turma observada, ela utiliza dois métodos de ensino: inicia cada assunto com um **estudo dirigido**, no primeiro encontro de duas aulas semanais e, na outra aula, na sequência de cada estudo dirigido, ela faz uma **aula expositiva** sobre o texto estudado.

No método “estudo dirigido” (ED), invariavelmente, a professora Letícia entra na sala, deixa seu material na mesa, cumprimenta seus alunos e começa escrevendo no quadro¹⁴⁷ as orientações sobre a leitura¹⁴⁸. Geralmente, ela estipula um horário para iniciarem a entrega do trabalho: 11h30min (15 minutos antes do término da aula). Quase sempre, a maioria dos/as alunos/as já concluiu o seu trabalho às 11h e fica “fazendo hora” para entregá-lo.

Após concluir as orientações no quadro, Letícia senta-se e inicia o registro da presença, da maneira que sempre fez: em tom baixo, fala pausado e bem claro. Chama o aluno pelo primeiro nome, olha para o aluno que respondeu, anota a presença, chama outro aluno, e vai assim até o fim.

No primeiro dia em que estou observando suas aulas, Letícia se aproxima da minha carteira e explica sua estratégia com o “estudo dirigido”: “*Cada aula, antes de trabalhar o texto, eles fazem esse estudo dirigido*”. Esse método é empregado por ela como estratégia para exigir que o aluno

¹⁴⁷ Bimestre, data, assunto do estudo dirigido e orientações: *questões no caderno e respostas na folha*, as quais devem ser desenvolvidas nos termos do autor (algumas vezes, a professora define o número mínimo de três linhas para cada comentário). Ela sempre entrega aos alunos a folha para fazerem os trabalhos. É uma folha de papel almaço padronizada, com o timbre da instituição e alguns dados dos alunos, para eles preencherem.

¹⁴⁸ Mais comum é o aluno fazer a leitura individual, mas, às vezes, formam-se duplas para ler o texto, mas não para responder às questões.

leia, em sala de aula, os textos previamente referenciados na bibliografia que ela entrega a cada bimestre. Com isso, diz ela que a quantidade de textos diminui, mas eles leem. Acompanhei o método estudo dirigido de vários textos¹⁴⁹.

As provas dissertativas, juntamente com os trabalhos produzidos pelos estudos dirigidos, compõem a avaliação da disciplina.

No outro método, que designo como “**aula expositiva**”, a professora inicia a aula da mesma maneira que as anteriores: entra na sala, cumprimenta seus alunos, dirige-se ao quadro e escreve nele um resumo do texto ou de partes de um livro.

Uma das aulas expositivas que acompanhei foi baseada no livro *Direitos humanos*, de Rosinaldo Silva de Souza, o qual ela relacionou com algumas partes do livro *Saber local*, de Clifford Geertz.

Ela inicia a aula expositiva, fazendo uma breve apresentação do texto de Geertz – que os alunos já haviam lido no estudo dirigido –, procurando relacioná-lo com outros autores anteriormente estudados, como Weber, Durkheim e Rousseau.

Sempre focando o que Geertz quer demonstrar: que existe o ordenamento jurídico em qualquer sociedade, ela ressalta que o texto de Geertz indica que os outros povos têm ordenamento. Como é um texto longo (com mais de 50 páginas), a professora orienta os alunos a não ficar muito presos às citações.

Na sequência, ela introduz o texto de Rosinaldo, o qual centra a questão dos direitos humanos (DH), na perspectiva antropológica de como esse texto é visto e interpretado com uma pretensão universalista, na qual os direitos humanos são forjados em outras culturas. Ela informa que naquele dia vai tratar: introdução, capítulos 1, 2 e 3 e, no próximo encontro, os capítulos 4, 5 e as considerações finais.

Depois das informações gerais, Letícia inicia a exposição dos textos. Observo que, passados mais ou menos 15 minutos que ela está expondo, alguns alunos estão debruçados, com a cabeça em cima da mesa, outros começam a sair e outros se estiram na cadeira, como se estivessem deitados. A professora continua: relaciona o tema DH com a justificativa da invasão no Iraque: “*Foi em nome dos DHs que se invadiu o Iraque, porque Sadam não respeitava os DHs*”. [Alguns minutos depois mais quatro alunos saem]. Letícia continua sua exposição, dá algumas orientações de como os alunos

¹⁴⁹ ROCHA, Everardo Guimarães. *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense, 1984; SOUSA, Rosinaldo Silva de. *Direitos humanos, através da história recente*. In: NOVAES, Regina Reyes; LIMA, Roberto Kant de. *Antropologia e direitos humanos*. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2001; GEERTZ, Clifford. *Saber local: sobre fatos e leis*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

deveriam estudar para conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), descreve também o contexto do surgimento da DUDH: “*Veio num contexto da II Guerra, onde foram aos extremos as diferenças...*”. [Passados 25 minutos, um aluno e uma aluna apoiam a cabeça em cima da mesa, outro boceja, mais três alunos saem. Naquele momento, só estavam em sala de aula 16 alunos e, dentre eles, dois dormiam]. Letícia segue com sua exposição, relaciona os DHs com questões atuais, como o Primeiro Comando da Capital (PCC), Comando Vermelho, com a Lei Maria da Penha, o Movimento dos Sem-Terra (MST).

Depois de 30 minutos de aula expositiva, uma aluna faz, pela primeira vez, um breve comentário. A professora escuta, complementa e segue expondo. Dez minutos depois, ela conclui: “*Gente, questões? Vocês têm 10 minutos*”. Ela falou por 40 minutos e abriu para perguntas no final, comentando: “*Deu para entender?*”. Os alunos vão acordando, se arrumando. Como não surgiu nenhuma pergunta, a professora diz: “*Bom fim de semana*”. Os alunos saem, parecendo contentes com o término da aula. Na saída, ela comenta sobre a aula: “*As aulas são assim, eu engato uma fala e vai, falo por uns 40 a 50 minutos.*” [Anoto no diário de campo: e realmente ela tem uma fluidez no assunto, discorre com certa desenvoltura sobre o tema].

Na entrevista, retomo o método da aula expositiva e explícito as observações que fiz quando assisti às aulas (particularmente essa descrita): que ela falou em torno de 40 minutos, muitos alunos saíram da aula, outros apoiavam a cabeça na mesa, ela não fez perguntas aos alunos e poucos alunos intervieram. Ela explica que isso depende das turmas, mas também que é uma forma de ela ocupar o espaço:

Tem turmas que têm um pessoal mais velho, e aí eles já me enxergam também como vou falar, vou me colocar, eu não sei! Talvez, porque nessa turma, nessa faixa etária, parece ser para uma turma de ensino médio que eu estou dando aulas aqui, não sei. Mas tem pessoas mais velhas ali. Mas eu vejo que eu ocupo todos os espaços, para que outro não ocupe. Eu já vi muito isso, porque, muitas vezes, dessa relação ensino-aprendizagem, o espaço foi ocupado, porque eu não o ocupei. Por vezes, tentei ocupar de forma autoritária e me dei mal. Então, eu fui desenvolvendo estratégias que pareçam muito educadinhas e tal, mas afinal fui preenchendo os espaços, e vejo claramente que não tem muito pra eles.

Letícia comenta que existe uma certa “cultura” na instituição de que professor deve utilizar o “quadro-negro”, usar os equipamentos que são disponibilizados. Então, ela observa:

Dou uma de antropóloga: esse prédio foi construído recentemente, portanto, os equipamentos que estão disponíveis significam que a instituição tem interesse de que sejam utilizados. Se existe tela para projeção, é porque ela tem também interesse de que seja, de vez em quando, usada.

Quanto aos equipamentos, ela informa que utiliza esporadicamente também retroprojetor, mas prefere usar o quadro, porque isso é uma maneira de fazer uso dos recursos que a instituição oferece. Segundo ela, passar no quadro o resumo do que vai falar a faz perder algum tempo, mas também é uma forma de aguardar os alunos chegarem, sentarem-se, diminuir a conversa. Depois, faz as anotações no livro de chamada¹⁵⁰ e começa então a aula.

Questiono-a como chegou a essa maneira de dar aulas, se tem a ver com alguma orientação da instituição. Ela diz que a UniG tem priorizado na contratação que o/a professor/a, além do conteúdo, tenha didática. Comenta que participou de algumas bancas (seleção de professores/as), nas quais se discutiu muito a questão pedagógica. Relata que, no curso de Direito, tem muitos juízes e desembargadores que sabem muito do assunto, mas chegam à sala de aula, depois de um dia inteiro no fórum, abrem o código e ficam falando, é uma chatice.

No seu caso, a professora credita sua forma de dar aulas às licenciaturas que fez e à experiência de mais de 20 anos no magistério do ensino médio, que têm lhe ajudado muito, além dos seus professores na graduação e de sua orientadora do mestrado, que serviram de modelo:

[...] eu tenho certeza de tudo que foi feito mesmo, da prática, da experiência, do fato de ter feito o curso de licenciatura, no tempo que fiz o primeiro, no final dos anos 80, onde esta questão da didática, da postura e da voz, do circular, do que fazer com o corpo, isso era muito trabalhado e isso, com certeza, eu incorporei. [...] O modelo dos professores, que eu vejo hoje no ensino superior, esse modelo de aula é um modelo

¹⁵⁰ Ela faz, na maioria das vezes, duas chamadas: a primeira no início da aula e a segunda, faltando alguns minutos para finalizar a aula (a exceção são as aulas de estudo dirigido ou quando tem provas).

que eu tive, que eu qualifico: Ah!, que é da UFPR, é o modelo que tem resultado, é reconhecido, ele tem um status. [...] da minha própria orientadora, que eu fiz disciplina com ela. O fato de ter o esquema, o fichamento da aula, ela faz um fichamento do texto. Então, eu nunca venho para a aula sem ter feito o fichamento.

Ela informa que o seu método de dar aulas tem repercussão na própria instituição, particularmente, no curso de Direito, no qual a maioria dos professores são advogados, e os alunos comentam que há uma grande diferença entre professores das propedêuticas e os das disciplinas “básicas”, geralmente ministradas por especialistas:

Eu entendo qual é a diferença que eles falam: que são essas coisas, esses detalhes, essa didática. [...] E hoje eu vejo no ensino superior, principalmente, nas faculdades particulares, eu vejo que isso foi uma coisa que a instituição enxergou em mim. E muito do retorno que eu tive, muito dos convites que eu recebi, para os grupos de pesquisas e para outras coisas, foi por enxergar isso. É muito isso assim: ‘nós queremos pessoas comprometidas com a educação’.

A professora acha que o seu método, que exige que os alunos escrevam e leiam diretamente os autores, tem tido reconhecimento da instituição, principalmente quando ela leciona nos primeiros anos do curso, pois assim os alunos exercitam a escrita. Ela justifica isso no fato de que hoje as IESs têm recebido os alunos de escolas públicas, que foram alfabetizados no Governo Fernando Henrique Cardoso, e o resultado é este: alunos que não leem, não escrevem. Para ela, isso não significa que eles não tenham capacidade para compreender.

Letícia pareceu-me muito orgulhosa do seu trabalho, da sua didática, do seu método, e expressa grande convicção na capacidade de aprendizagem dos adultos, a qual enxerga em todas as pessoas, mesmo nas que apresentam certas dificuldades ou nas que são socialmente excluídas desse processo, como é o caso dos operários e trabalhadores braçais:

[...] por conta de que os adultos também têm limitações de variadas ordens. “Ah, aquele mecânico está cansado, porque trabalhou dia inteiro”. Mas quem sou eu pra dizer que nós não vamos estudar o autor, o clássico diretamente. Não vai ser por isso [...] Então,

você tem razão, porque pensa-se muito pouco na relação ensino-aprendizagem de adultos.

Os textos que os alunos leem são de Rousseau, Bobbio, Thompson, Durkheim, Weber. Ela concorda com a orientação da instituição de não utilizar manuais, mas ler os próprios autores, na fonte, não os comentaristas. Pergunto a ela se existem “manuais” da antropologia e se ela os usa. Ela diz: “*O ‘manual’ da Cristina Costa*”¹⁵¹, e informa que o utiliza com os alunos do 3º ano do ensino médio, mas se recusa a adotá-lo na graduação, porque tem alunos, no curso de Direito, que foram seus alunos no ensino médio, e pergunta: “*Como então poderia utilizar esses manuais agora novamente? [...] Isso no curso do Direito, porque, em alguns cursos aqui na UniG, é um horror, pois tem professores que só utilizam os manuais, direto*”.

Na entrevista, retomo o assunto dos manuais e dos comentadores. Pergunto se, por exemplo, ela incluiria o livro de Roque Laraia nesse perfil de comentadores. Ela diz: “*É, nesse sentido, de compiladores. Lógico que ele faz ali a definição dele, as diferenciações, mas eu vejo que ele traz: cultura pro fulano é assim, para o beltrano é tal*”.

Além dos autores anteriormente citados, a professora neste semestre [que acompanhei], referencia-se em outros¹⁵², para trabalhar alguns conceitos que considera básicos para o curso, como natureza e cultura, estruturas elementares de parentesco, multiculturalismo, relativismo, etnocentrismo, esses últimos relacionados com o Direito Romano, Direito Ocidental e como forma de ordenamento jurídico. No entanto, nas aulas expositivas, ela não trabalha esses conceitos de forma substancializada, como, por exemplo, “*etnocentrismo é..., relativismo é...*”, mesmo partindo do texto de Everardo (*O que é Etnocentrismo*), pois, segundo ela, esse texto contribui para fazer:

[...] uma marcação do campo antropológico no sentido bem elementar, mas indo direto já: como que o Radcliffe Brown avalia o ordenamento jurídico lá nas comunidades africanas que ele estuda; o Geertz, trabalhando na tradição islâmica; o Rosinaldo pegando os direitos humanos, como algo tão fundamentado no

¹⁵¹ COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2º Grau. São Paulo: Moderna, 2005. O livro trata de vários temas: globalização, pós-modernidade, minorias, inclusão social, nacionalismo, localismo, regionalismo, tecnologias, desenvolvimento, democracia.

¹⁵² Dentre eles: Marcel Mauss; Everardo Rocha (*O que é etnocentrismo*, na íntegra); na sequência, Radcliffe Brown (*Direito primitivo*); depois, um texto de Geertz (*Saber local*); outro de Rosinaldo Silva de Sousa (*Antropologia e direitos humanos*); e finaliza o semestre com um texto de Luiz Roberto Cardoso de Oliveira (*Direito legal e insulto moral: dilemas da cidadania no Brasil, Quebec e EUA*).

Ocidente, como é que ele pode ser universalizado [...].

Na última semana de aula do semestre, entrevisto alguns de seus alunos, procurando compreender como eles se apropriam da metodologia, dos autores e dos conceitos discutidos.

Uma das entrevistadas é A.S. (50 anos), que tem duas graduações concluídas (Artes Plásticas e Letras), mas essa é a primeira vez que cursa a disciplina de Antropologia. Quando solicito que comente quais conceitos ela considera mais significativos dentre os que foram trabalhados na disciplina, ela demora um pouco e diz: *“Vamos ver qual seria a palavra... que seria da posição da outra cultura em relação à vivência que a gente está tendo, a palavra certa é...”* [fica alguns segundos em silêncio e depois completa:] *...etnocentrismo.*

Outra aluna, B.F. (30 anos), que está cursando a sua segunda graduação (a primeira foi Enfermagem) e também é a primeira vez que cursa a disciplina de Antropologia, diz gostar das aulas da professora Letícia (ao contrário de muitas colegas da turma, segundo ela), mas faz a ressalva de que ela repete muito (referindo-se às aulas expositivas). A aluna não sabe informar quais conceitos foram discutidos nas aulas e considera a disciplina da Antropologia muito próxima da filosofia: *“Para ser bem sincera, essa matéria que ela dá eu acho muito parecida com filosofia”.*

Outro entrevistado, C.E. (21 anos), considera “legal” e bem interessante que a professora exige que os alunos leiam artigos e livros (ressalva que muita gente não gosta de ler) e que isso os força a lerem bastante que acabam aprendendo a escrever também. Outra jovem aluna de 18 anos, D.R., não sabe identificar nenhum conceito, mas lembra de alguns autores trabalhados, como Robson e Rousseau. Ela considera Letícia uma ótima professora, que explica bem e que o estudo dirigido é um diferencial: *“[...] os outros dão vários textos e mandam fichar um, ela é a única que manda fichar todos os textos. Sempre tem que estar fazendo fichamento, trabalho, metodologia e tal. Ela é uma ótima professora”.*

Sobre a disciplina de Antropologia no curso de Direito, a maioria dos alunos avalia que ela traz outro olhar sobre o curso. Conforme depoimento do aluno C.E, de 21 anos: *“Acho interessante a gente saber vários tipos de cultura, outras formas de direito também, não só o direito legislativo regularizado, né?”.*

Mesmo entrevistando quatro alunos de um universo de 50, observo que eles têm compreensão da importância da disciplina para o curso, mas não chegam a fixar significativamente alguns dos conceitos trabalhados e até não conseguem diferenciá-la da Filosofia.

A professora Letícia não me apresentou para a turma na primeira aula, e fiquei na expectativa de que ela iria me apresentar nas outras, o que não aconteceu (só fui apresentado na última aula). Essa atitude gerou em alguns alunos certa incompreensão sobre a minha presença. Por exemplo, na segunda aula a que eu assistia, um aluno que estava próximo notou que eu não estava com o texto e gentilmente me ofereceu parte do seu, para que eu pudesse responder a uma das questões. Agradei, informando-lhe que não era aluno e que estava realizando uma pesquisa. Ele não entendeu o que estava se passando.

Ao serem os alunos inquiridos sobre a minha presença nas aulas, a maioria não sabia o que eu estava fazendo e outros acharam que eu fosse um aluno. No entanto, avaliam que a professora continuou dando as aulas da mesma maneira:

Eu particularmente achei normal. Não senti diferença nenhuma, até porque você chegava bem quietinho, sentava bem quietinho, não tinha, não tem como ter diferença, é normal, como se tivesse um aluno sentado lá com a gente (Aluna D.R., 18 anos).

Eu acredito que ela continuou dando aula da mesma forma, entendeu? Eu achei que você era um aluno que estava vindo fazer algum acompanhamento da matéria pra fazer prova ou, então, no primeiro dia que eu vi, achei que você veio fazer uma prova de outra turma, entendeu? Porque sempre acontece isso (Aluna B.F., 30 anos).

Passar quase despercebido deve-se ao fato de a professora não ter me apresentado, pois, segundo uma aluna: *“Eu fui saber exatamente o que você estava fazendo aqui hoje [último aula], pela professora Ela quem falou: ‘Olha, esse rapaz que está aqui, ele está fazendo um doutorado, e aí ele tá acompanhando as turmas e vai conversar com vocês um pouco’”* (Aluna B.F., 30 anos).

Na entrevista realizada no final do semestre, a professora Letícia justificou por que não me apresentou no início: *“Foi uma estratégia, como forma de garantir o meu espaço”*.

5.2 Aulas observadas nos cursos de Design¹⁵³

5.2.1 Descrição das aulas da professora Luci¹⁵⁴

Foi tudo muito rápido entre o primeiro contato com a professora Luci e o início das observações das suas aulas, pois ocorreram quase simultaneamente e de maneira inesperada. Já havia se passado um mês que eu estava acompanhando as aulas da professora Fabíola na UniG, e numa quinta-feira, após o término das três primeiras aulas, no intervalo entre os períodos, fomos até a sala dos professores.

A professora me apresenta a alguns professores, inclusive para a professora Luci. Na apresentação, informa que estou querendo assistir a algumas aulas dos professores de antropologia, quando então a professora Luci comenta: “Ah, você também me falou que tinha um pesquisador assistindo a suas aulas... *que situação!*” (grifos meus). A professora Fabíola então diz: “É ele, Luci!”. A professora Luci fica sem jeito e comenta: “Via-jei”.

Após esse inusitado encontro, seguido do seu comentário, ela sugere: “*Hoje vou apresentar algumas imagens na aula*” e indiretamente me convida. Dou a entender que quero assistir, mas ressalto que, se ela quiser, podemos deixar para a próxima semana. Ela, então, diz que tudo bem se eu quiser assistir às aulas naquela noite. Em seguida, me apresenta ao coordenador do curso, que está também na sala dos professores. Ele, muito empolgado e falante, me autoriza informalmente, dizendo que eu poderia assistir às aulas dela, e comenta em tom jocoso: “*Assim, depois você poderá me dizer como ela está indo*”. Respondo, também em tom de brincadeira, que, para a avaliação, ela tem mais de trinta alunos. O coordenador tece elogios ao trabalho da professora, informando que ela começou a dar aulas no curso de Design no ano passado e que está dando excelentes resultados.

Alguns minutos depois, saímos em direção à sala de aula. Enquanto caminhamos, observo que a professora parece mais tensa e introspectiva, o que fica evidente quando ela inicia a aula e economiza palavras para me apresentar aos alunos: “*O Ari é antropólogo e está fazendo uma pesquisa aqui na UniG*”.

Alguns minutos depois do início da aula, observo que ela já está superando o nervosismo inicial e retomando aos poucos o controle da situação. Após finalizar a aula, espero todos os alunos saírem, para me aproxi-

¹⁵³ Observações realizadas em três IESs e com três professores.

¹⁵⁴ Professora da UniG do curso de Design, noturno. Disciplina: Antropologia Cultural (3º período, carga horária: 36 horas, 2 aulas semanais). Início das observações: 20 de setembro de 2007. Total de aulas observadas: 20 horas-aula.

mar dela, e percebo certa tensão entre nós. Faço um rápido comentário sobre a aula e a dispersão dos alunos quanto ao horário. Também comento que a minha presença na sala de aula não é neutra. Ela prontamente concorda. Fico esperando, enquanto ela faz anotações no seu diário de classe. Após alguns minutos, ela sugere que, caso eu queira, posso ir até a sala dos professores para encontrar-me com a professora Fabíola, que ela nos encontraria depois. Considerei isso uma indicação de que ela queria ficar só. Então, saio e me dirijo à sala dos professores, para encontrar-me com a professora Fabíola. Em seguida (não mais do que cinco minutos), chega a professora Luci. Sentamo-nos no sofá que há na sala. Faço um breve comentário: “*Não é fácil manter a turma até esse horário*”, quando então a professora Luci acrescenta: “*Hoje ainda teve imagens, imagina só com aulas expositivas*”.

As primeiras impressões desse encontro são corroboradas pela professora, na entrevista realizada no final do semestre, quando eu já havia criado uma relação mais próxima com a professora. Ela comentou que, no primeiro dia, ficou muito tensa.

A professora Luci utiliza dois métodos didáticos nas aulas observadas: **aula expositiva e seminários** apresentados pelos alunos.

As aulas expositivas são ministradas no início do semestre¹⁵⁵, nas quais ela introduz alguns conceitos antropológicos. Uma das aulas expositivas que acompanhei tratava do tema dos determinismos biológicos e geográficos e de diferentes hábitos alimentares. Nessa aula, a professora utilizou como referência os dois primeiros capítulos do livro de Roque Laraia¹⁵⁶.

Ela inicia a aula perguntando aos alunos se eles leram o texto. Um aluno informa que chamou sua atenção a definição dos papéis culturais entre homens e mulheres e que Laraia quer provocar. A professora não comenta a resposta do aluno e inicia a discussão sobre o estranhamento de alguns hábitos alimentares. Outro aluno faz um breve comentário sobre um documentário a que assistiu (não sabe informar qual é), que apresentava diferentes tipos alimentares. Por exemplo, o hábito dos gaúchos: café da manhã com carne, ovo e *bacon*. A professora entra no assunto e descreve alguns hábitos alimentares e culturais dos gaúchos: “*Os CTGs espalham-se pelo Brasil, comer torresmo, churrasco, chimarrão, influência dos hábitos*

¹⁵⁵ Não acompanhei as primeiras aulas do semestre. Quando comeci as observações, no início de setembro de 2007, a professora estava concluindo o conteúdo do primeiro bimestre, mas mesmo assim tive a oportunidade de assistir a duas aulas expositivas.

¹⁵⁶ LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Dentre os vários temas discutidos, está a crítica que o autor faz aos determinismos e alguns exemplos de diferenças entre os hábitos alimentares e modos de vida de diferentes lugares e do Brasil.

indígenas”. Ela cita Montaigne: “*Cada povo considera bárbaro o que não pratica na sua terra*”, e fala sobre um dos hábitos dos tupinambás: canibalismo. A professora considera que essa expressão está carregada de etnocentrismo.

Em seguida, ela trata da linguagem e relaciona as diferenças de significado da mesma palavra, nas regiões nordeste e sul do Brasil, como, por exemplo: “descansar”, que, no Rio Grande do Sul, significa falecer, morrer; e, no nordeste, é dar à luz.

Na sequência, a professora discorre sobre a antropologia biológica e as diferenças genéticas hereditárias que não são as mais significativas, pois o que influencia mesmo é a cultura. Então, a professora lê um fragmento do livro de Laraia: “*A faculdade de apreender e a plasticidade de criar hábitos, descrevendo o conceito de endoculturação*”.

Ela retoma, na sequência, a divisão sexual do trabalho que o aluno destacou no início da aula. Fala sobre o determinismo geográfico, o qual é também refutado pelo autor. Pergunta o que os alunos entendem por determinismo geográfico. Ninguém responde. “*Existe influencia do meio?*”, pergunta. Exemplifica o assunto com os hábitos dos lapões do norte europeu e dos esquimós do norte americano: “*Ambos habitam as mesmas áreas geladas, portanto, têm as mesmas dificuldades. Os esquimós têm casas iglus de neve, enquanto os lapões vivem em tendas de peles de rena*”.

Ela utiliza *datashow* (que foi previamente solicitado)¹⁵⁷ para projetar algumas imagens, e cita outro exemplo, para reforçar a crítica sobre o determinismo geográfico: os índios pueblos e os navajos, que habitam as mesmas regiões nos EUA. Pergunta se alguém já comeu carne de tartaruga, de cavalo. Um aluno diz que já comeu carne de cavalo [a professora não faz qualquer comentário].

Em seguida, ela projeta outras imagens. Essas imagens são dos Araweté. A professora discorre sobre a origem do nome, mas não faz qualquer descrição sobre o grupo, apenas passa as imagens. Traça alguns paralelos sobre as nossas crenças relacionadas à concepção e à interdição alimentar na gravidez e tece comentários sobre a infância na nossa sociedade e sobre a iniciação sexual dos meninos. Retoma a imagem de um ancião Araweté e, na sequência, passa outra imagem: a vida no ártico canadense – um olhar estrangeiro de Caio Vilela.

¹⁵⁷ Os professores e alunos dispõem de equipamentos, que devem ser solicitados com antecedência. Eles vêm num carrinho de rodas, todo fechado e com chave (à qual o professor não tem acesso). Há um funcionário responsável por instalar o equipamento. Quando se conclui a utilização dos equipamentos, o funcionário os recolhe. Na UniG, cada andar tem seu respectivo *kit*: um *datashow*, computador, caixinhas de som pequenas. Em algumas salas já há tela. Às vezes, utiliza-se a parede.

Na sequência, ela apresenta uma pesquisa Gallup sobre a vida das mulheres muçulmanas. Faz alguns questionamentos: “*Qual é o nosso olhar sobre elas? Vocês acham que elas são oprimidas? Qual é a emancipação que elas querem?*”, e informa os dados da pesquisa Gallup¹⁵⁸. Após isso, apresenta um vídeo curto sobre a origem da cachaça, e conclui a exposição. Em seguida, entrega os trabalhos realizados na aula anterior e encerra as atividades do dia.

As aulas no formato **seminário** foram acompanhadas no segundo e último bimestre. A primeira aula desse bimestre serviu para encerrar as atividades do primeiro e encaminhar as do último. Todo o 2º bimestre foi centrado nos seminários que trataram das matrizes formadoras do povo brasileiro referenciadas na obra de Darcy Ribeiro¹⁵⁹ e de uma publicação ilustrada do SESC da Esquina de Curitiba, também baseada nessa obra¹⁶⁰.

Para definir o tema de cada grupo e quem ficaria responsável, ela sorteia oito grupos. Cada grupo deveria preparar a exposição sobre uma das cinco “culturas” ou uma das três “matrizes”¹⁶¹ descritas por Ribeiro (1995). A professora apresenta alguns critérios norteadores para os alunos fazerem o trabalho e faz algumas sugestões para exposição no seminário¹⁶².

A cada aula, dois grupos ficam responsáveis por fazer a apresentação de seus trabalhos. No dia da apresentação, cada grupo deve entregar o trabalho completo (resumos, produtos criados etc.) e os colegas que assistem às exposições fazem uma síntese da apresentação¹⁶³.

¹⁵⁸ Os principais pontos da pesquisa Gallup (2007) expostos pela professora foram: O véu: poucas mencionam; elas querem votar (95% delas), dirigir, trabalhar fora de casa. Admiram: aspectos da cultura ocidental, mas não querem adotar o mesmo estilo. A liberdade as encanta. Não se veem como oprimidas, mas querem mais liberdade. A imagem negativa do Ocidente que têm é quanto à pornografia e à permissividade. Apresenta também a metodologia da pesquisa: pesquisa realizada com 8 mil mulheres de mais de 40 anos de diferentes países islâmicos.

¹⁵⁹ RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹⁶⁰ SESC DA ESQUINA. *Brasilidade: matrizes da formação do povo brasileiro*. Curitiba: SESC-PR, 2003.

¹⁶¹ A professora opta por utilizar as nomenclaturas das três matrizes étnicas empregadas no texto publicado pelo SESC da Esquina: tupi, lusa e afro, e não as citadas por Darcy Ribeiro: indígena, portuguesa e africana. Já as diferentes culturas que originaram os “Brasis” são as mesmas: crioulas, caboclas, sertanejas, caipiras e sulinas.

¹⁶² Os trabalhos deverão contemplar: a) resumo do texto de Darcy Ribeiro publicado pelo Sesc da Esquina; b) resumo do texto *O povo brasileiro*, referente aos conteúdos trabalhados; c) o texto que entregarão com o resumo deve estar nas normas da ABNT; d) uma apresentação da matriz (eles podem dispor de equipamentos como *datashow*); e) apresentação dos produtos que criaram. A professora faz também sugestões: trazer alguns vocábulos típicos e um ou mais pratos típicos de cada matriz ou de cada grupo cultural.

¹⁶³ A participação dos grupos ouvintes, após a apresentação, é definida por sorteio no final de cada exposição, os quais ficam responsáveis por formular questões sobre o tema exposto.

Os critérios utilizados para avaliação da atividade dos grupos são: a apresentação do texto, utilização de recursos (imagens, vídeos, objetos, música, trajes, pratos típicos, utensílios, hábitos culturais e vocabulários da matriz correspondente) e o produto criado, referente ao grupo ou à “matriz” apresentada.

Após definir grupos, temas e as datas das apresentações do seminário, a professora comenta que trouxe a prova que fizeram na aula passada. Os alunos revisam sua prova e a devolvem. Luci pergunta mais uma vez se eles têm dúvidas e, em seguida, reforça a importância de virem na próxima aula, na qual serão apresentados os seminários.

Um dos seminários que acompanhei tratava da “Matriz Caipira”. O grupo (formado por dois alunos) inicia a exposição sobre aspectos da culinária. Eles descrevem algumas iguarias do interior paulista: formiga caipira, vaca atolada (com mandioca), leitão à pururuca. Na sequência, apresentam aspectos que classificam como da “cultura”: dança catira, que vem dos índios [mas não identificam de qual grupo étnico]. O aluno expõe sobre o folclore da mula-sem-cabeça, descreve o saci Pererê e ilustra a exposição com algumas imagens de um filme do Mazzaropi. Finalizam o seminário com a apresentação do produto que criaram: palha para cigarro com dupla face.

A última etapa dos seminários é o clímax da exposição, pois, além da apresentação dos produtos, alguns grupos trazem roupas típicas (como as indumentárias das “prendas” dos CTGs) e também pratos típicos, para ser degustados pelos presentes (um grupo trouxe canjiquinha doce, outro, uma bebida etc.).

Na entrevista com a professora, procuro esclarecer os conceitos que ela trabalhou no primeiro bimestre nas aulas expositivas, os autores discutidos, além dos objetivos do seminário. Um dos primeiros textos que ela trabalhou nessas aulas é o de Carlos Rodrigues Brandão¹⁶⁴. Ela justifica essa escolha: “*Eu o uso para explicar a diferença entre sociedade e cultura. Para mim, é relevante explicar o que é cultura e as diferentes formas de manifestações de cultura*”. Pergunto, então, sobre o texto de Roque Laraia e por que esse autor vem na sequência das aulas, e ela responde:

[...] porque o Laraia traz exemplos de hoje, exemplos da Idade Média. Daí eu provo os alunos. Se eles experimentariam o pacaca? Se eles experimentariam viver numa tribo indígena? Se eles comeriam gafanhoto como muitos países do Oriente comem. Então,

¹⁶⁴ MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Introdução às ciências sociais*. Campinas: Papirus, 2004[1991].

vou provocando: Tá vendo? O que não nos é conhecido, estranho aos nossos olhos e a gente costuma criticar, achar errado [...] É quando eu mostro algumas imagens dos esquimós que peguei na Internet. Umhas fotos lindas, que são diferentes, são de esculturas.

Comento com ela o filme realizado com base na pesquisa etnográfica de Franz Boas (*Desafio no Ártico*) sobre os esquimós. Ela diz: “*Isso que eu te falo, Ari, o meu acervo está ainda muito fraquinho*”.

No primeiro bimestre, a disciplina de Antropologia no curso de Design tem nove encontros, de duas aulas cada, ou seja, são 18 horas aulas, e a primeira fica reservada para se apresentar a ementa, bibliografia, combinar trabalhos, provas, e outra para a prova. Assim, a professora utiliza sete encontros para as aulas expositivas. Neles, ela trabalha com dois autores (Brandão e Laraia), discute os conceitos de cultura, relativismo cultural, determinismos biológicos e geográficos, principalmente.

As aulas expositivas têm como objetivo principal, segundo a professora, familiarizar os alunos com alguns conceitos antropológicos, mas, principalmente, conquistar os alunos: “*No Design, primeiro, procuro fazer uma conquista, tornar a disciplina atraente, importante, sedutora. Por isso, eu fico trazendo **exemplos da vida deles, da vida prática, ouço depoimentos deles, experiências deles.** Então, trabalho muito isso*” (grifos meus).

Depois de despertar o interesse pela disciplina, Luci discute alguns aspectos da trajetória histórica do surgimento da antropologia, do momento histórico em que ela surgiu: “*Trago algumas fontes mais de datas, escolas, no sentido de situar. Até falo para eles, no tempo e no espaço, de onde começaram essas discussões*”.

Essa estratégia tem um segundo objetivo, que é o mais significativo para ela: “*Para que eles se envolvam com a disciplina, relacionando-a com o curso*”. Nesse sentido, a professora coloca a ênfase nos seminários, principalmente nos produtos que cada grupo produz, como um elemento de síntese para a compreensão da importância da disciplina: “*Eu quero que eles falem, façam, produzam, se manifestem. Quero que eles participem, porque uma coisa muito importante para mim, como professora, é que eles se envolvam, se exponham*”. Ela considera que esse envolvimento se dá por meio dos seminários, pois acredita que estes abrem a possibilidade de os alunos se interessarem pela disciplina e, para isso, é fundamental que tragam materiais. No entanto, na avaliação dela: “*É muito fraco este retorno, muito fraco*”.

Ao ser questionada por quê, apesar de todo o seu esforço e dedicação para que a disciplina de Antropologia contribua na formação do profis-

sional dos alunos do Design, eles não conseguem perceber sua importância para o curso, ela comenta: “*Coisas que eu senti, Ari. A Antropologia é uma disciplina extremamente forte, porque ela mexe com as diferenças, com os preconceitos, racismo, sectarismo*”. Para ela, essas diferentes maneiras de compreender o mundo começam a ser processadas nas leituras dos autores que trabalha: “*O próprio texto vai mostrando as diferenças [...] nos textos do Brandão, do Laraia. O próprio texto do Darcy Ribeiro vai falar uma série de coisas da nossa formação, tudo. E é óbvio que eles veem as diferenças ali dentro. Só que eu procuro me basear no conteúdo*”.

No entanto, Luci reconhece que lhe falta domínio maior dos conteúdos da antropologia, para aprofundar o debate em sala de aula: “*Me sinto segura para trabalhar Laraia hoje em dia, e o Darcy, e o próprio Brandão. Eu acho que aquela construção me satisfaz e consigo transferir isso pros alunos. Quero que eles pensem. Mas, por exemplo, para esses outros temas, eu queria construir mais*”.

Essa insegurança para desenvolver os conteúdos se reflete na didática e na metodologia que ela utiliza nas aulas: “*Eu não dou muito espaço também para abrir essas discussões, [...] porque eu queria me basear mais na teoria, nos estudos, para sustentar mais essas discussões [...] eu não esgotei ainda. Então, eu me prendo muito no texto*”.

A partir dessa abertura e autocrítica da professora sobre aspectos da sua deficiência teórica e sobre seu método e didática, coloco algumas observações que fiz sobre as aulas. Comento que observei na exposição de determinados assuntos que ela poderia aprofundar algumas questões, abrir um parêntese na explicação, mas não o fez. Questiono-a então, por quê. Ela reconhece que o desafio de lecionar a disciplina de Antropologia está exigindo retorno à antropologia, pois: “*Na universidade, vou ser bem sincera com você, eu não tinha nenhuma paixão pela antropologia. [...] Quando eu entrei [no curso de Ciências Sociais], a antropologia não me tocou em nada, porque não me dizia nada, talvez pelos professores de antropologia que eu tive*”.

O desafio de ensinar antropologia surgiu da disponibilidade de dar aulas no curso de Design. A coordenação do curso havia convidado outra professora (sem formação em antropologia) para trabalhar com a disciplina, mas, como essa professora não pôde aceitar, convidaram a professora Fabíola, que também não tinha disponibilidade. Então, a professora Fabíola comentou: “*Pegue [a disciplina], Luci, porque eu não vou poder pegar*”.

A indicação de professores aos/às coordenadores/as dos cursos é uma das mais corriqueiras maneiras de os professores ampliarem sua carga horária nas IESs privadas. Foi o que ocorreu, quando surgiram vagas nos outros cursos, como Nutrição e Educação Física. A professora Fabíola não

tinha disponibilidade e indicou a Luci. Fabíola, além de incentivá-la a ministrar a disciplina, sugere os textos que poderiam ser utilizados de acordo com o curso e, segundo Luci, acaba sendo a sua “tutora” das disciplinas de Antropologia. Essa “tutoria” informal, mesmo restrita à discussão das e-mentas e bibliografias, tem um propósito. Em certa ocasião, conversando com a professora Fabíola, ela comenta que está tentando “cooptar” a professora Luci para a antropologia, sugerindo que ela trabalhe com mais disciplinas de Antropologia. Esse é também um indicativo da disputa pelo campo, a qual envolve relações pessoais e afetivas entre antropólogos e professores de outras áreas. Nesse sentido, tendo a considerar que o incentivo e a colaboração que a professora Fabíola dedica à professora Luci fazem parte dessa “cooptação” dentro do campo.

Ao ser indagada, na entrevista, sobre a metodologia das aulas e a didática que utiliza, Luci argumenta que não tem formação específica para ser professora no ensino superior, cujo modelo encontrou em diferentes pessoas, construiu um método de trabalho dessa “bricolagem”, que está assentada nas experiências no ensino superior e mesmo no ensino médio. Uma das suas principais interlocutoras nas questões didático-metodológicas para dar aulas tem sido sua mãe, professora primária aposentada. Outra inspiração inusitada surgiu com um aluno seu, de aproximadamente 50 anos, do curso de pós-graduação, quando ele, que também era professor na rede pública, certo dia expôs um determinado conteúdo. A maneira como ele se comunicava com os demais marcou muito Luci, pois: *“Ele falava, não gritava, falava num tom possível de ouvir, se dirigia às pessoas com muita facilidade para que a voz chegasse até elas”*.

A professora reconhece também que alguns professores do mestrado (em educação), não muitos, tiveram influência, *“mas, eu vou ser bem sincera para você, eu realmente não tenho um modelo de professor [...] fui fazendo um ‘bricoleur’”*.

Nas entrevistas com os alunos, procuro compreender a(s) expectativa(s) que eles têm no curso, os conceitos assimilados e o que acham da metodologia da professora, dentre outras questões.

Eles consideram que a antropologia proporciona um importante diferencial no curso de Design, pois traz importantes subsídios na criação dos produtos.

A aluna A.P. (20 anos) justifica a importância da antropologia no curso, a partir da apropriação que fez do conceito de cultura: *“A cultura, por exemplo, diz do que as pessoas gostam, o que elas podem usar, o que não podem usar. Eu acho que você sabendo a cultura você sabe o limite que você pode pôr na embalagem ou qualquer coisa assim”*.

Outro aluno, B.T. (24 anos), também apoiado na sua compreensão de cultura, referenda como sendo essa uma das importantes contribuições da disciplina para o curso: *“Você tem que conhecer de tudo um pouco, tem que conhecer cultura, disso, daquilo, costumes do outro. Então, acho que é bem importante, assim, no curso”*.

No entanto, todos foram unânimes que essa compreensão se restringe a um pequeno grupo (no qual os entrevistados se incluíram), mas não é opinião da maioria dos colegas. O depoimento de C.P. (21 anos) é revelador: *“muita gente estava se perguntando por que nós temos Antropologia, se a gente não vai usar pra nada. Eu tenho consciência de que é importante, porque eu gosto dessa área”*.

Além dessa ideia pragmática e “aplicada” do conceito de cultura de que alguns alunos se apropriaram, nenhum outro conceito foi lembrado pelos quatro entrevistados. No entanto, mesmo não sabendo citar qualquer conceito antropológico exposto nas aulas, eles mostram certa compreensão daquilo a que se propõe a antropologia no curso: desconstruir preconceitos, reconhecer e compreender as diferenças.

Com relação à metodologia da professora, a reclamação maior é quanto à exigência de ler os textos indicados. A aluna A.P. (20 anos), demonstra preferência por aulas expositivas e dialogadas: *“Achei que teve muito texto. Na verdade, ela contando a história, acho que entra mais na cabeça, não a gente lendo e conversando, que também entra, mas eu acho mais fácil ela contando história e conversando”*.

O aluno C.P. (21 anos) considera que a metodologia é interessante, mas indica que poderia ter atividades mais práticas, visitas a museus, por exemplo: *“[...] poder ter alguma coisa pra poder visualizar melhor isso, né?, tanto em feiras, exposições. Que nem no Oscar Niemayer, às vezes, tem exposições de fotografia [...]. Então, acho legal estar incentivando a mostrar isso, assim, porque, se ficar muito restrito dentro da sala, o pessoal não vai se interessar”*.

Quanto a minha presença nas aulas, todos os alunos entrevistados consideram que não “atrapalhou” ou “prejudicou” as aulas e também referem não ter escutado nenhum comentário contrário a minha participação.

5.2.2 Descrição das aulas do professor Milton¹⁶⁵

As aulas da disciplina de Antropologia (I e II) para o curso de Design entram na grade curricular no 3º ano (5º e 6º períodos¹⁶⁶), ou seja, há

¹⁶⁵ Professor da UniH no curso de Design Diurno. Disciplina: Antropologia II (6º período, carga horária: 40h – 2 aulas semanais). Início das observações: 26 de setembro de 2007. Total de aulas observadas: 16 horas-aula.

dois semestres da disciplina, de duas aulas semanais. Como a disciplina nesse curso foi dividida em dois períodos, com o mesmo professor, ele organizou suas aulas em quatro bimestres (dois bimestres do primeiro semestre e dois do segundo), e, no caso das aulas acompanhadas, observei atividades finais do 3º bimestre e todas as do 4º. Assisti a aulas no turno da manhã, da turma B, pois, a cada semestre e em cada turno (manhã e noite), há duas turmas.

As aulas da disciplina foram organizadas pelo professor de duas maneiras: no primeiro bimestre eram as aulas consideradas mais “teóricas” e, nos outros três, as “práticas”.

Na primeira aula que acompanhei, os alunos apresentaram individualmente o resultado das atividades do 3º bimestre, que foram os “bonecos” produzidos como atividade prática. O tema norteador era “identidade” e a tarefa de cada um consistia em criar um boneco que reproduzisse sua identidade e identificar nele, ao apresentá-lo, as características pessoais. Além do boneco, os alunos deveriam também apresentar um memorial por escrito. Depois de cada apresentação, dois alunos faziam comentário sobre o boneco apresentado pelo colega.

Um dos bonecos apresentados é de um aluno identificado como Cebola¹⁶⁷. Ambos, boneco e aluno, estão com camisas iguais: estampadas com a marca da Coca-cola. Segundo o aluno, ele a usava quando era adolescente. Há também no boneco outro elemento distintivo: uma corda envolta no pescoço. O aluno comenta que a intenção dele era fazer um boneco de *vodum*, com mau cheiro e que se identificava com ele. Um dos alunos escalados para fazer comentários sobre o boneco produzido pergunta qual é o significado da corda, e o aluno apresentador faz o seguinte comentário: “*Prefiro não falar sobre isso*”. Depois dessa resposta, ninguém mais fez qualquer comentário sobre o boneco com a corda no pescoço.

Após as apresentações de cada aluno e os comentários, os alunos pegam seus bonecos e se dirigem a um canto da sala, próximo ao quadro, onde está um funcionário da instituição que fotografa o criador com a sua obra, individualmente¹⁶⁸.

A aula da semana seguinte está reservada para a avaliação, para o encerramento das atividades do terceiro bimestre e encaminhamentos do quarto. Logo que chego à sala, vejo que tem um bolo sendo degustado pelos

¹⁶⁶ A maioria das IESs privadas pesquisadas adota o termo “período” para designar as atividades desenvolvidas em um semestre letivo. Assim, o 1º período corresponde ao 1º semestre, ou à 1ª fase, dependendo da instituição.

¹⁶⁷ Apelido fictício.

¹⁶⁸ Após o término da aula, todos vão até o corredor e distribuem-se nos degraus da escada que dá acesso aos outros andares do prédio, para fazerem uma foto coletiva. O professor e alguns alunos me convidam para pousar junto com eles para essa foto.

alunos e pelo professor. O bolo foi feito por um aluno, que o trouxe para a turma. Convidam-me para prová-lo. O professor comenta comigo: “*Hoje você vai acompanhar uma avaliação, mas tem uma atividade que você vai achar interessante*”. Em seguida, me apresenta aos alunos, pois, na primeira aula, não o fez. Informa-lhes que eu sou antropólogo e que observaria as aulas da turma. Os/as alunos/as, todos jovens, mostram-se muito receptivos e simpáticos.

Antes das atividades iniciarem, um aluno comenta que deveria ter dois anos de semiótica na grade curricular. Então, o professor se dirige a mim e diz: “*Anota aí, Ari, o que o Pedro disse*” e complementa, voltando-se para os alunos: “*Vocês não teriam, então, antropologia*”. Os alunos parecem não ter gostado da perspectiva de excluir Antropologia do curso.

Enquanto o professor faz o registro da presença, alguns alunos conversam. Observo que cinco ou seis alunos trazem seus bonecos, apesar de terem sido encerradas as apresentações deles na aula anterior. Após o registro da presença, o professor informa como será a avaliação: “*Serão três questões dissertativas, em duplas ou trios*”. O clima para a avaliação é descontraído, a maioria forma duplas, mas também há trios e grupos de quatro alunos. Algumas duplas são mistas, outras só de alunos, outras só de alunas.

Antes de iniciar a avaliação, o professor dirige-se até o equipamento disponível na sala (um computador com *datashow*), abre um arquivo no *Word*, devolve o memorial de cada aluno e solicita que os eles escrevam algumas frases (anonimamente) do seu memorial, as quais consideram mais relevantes.

O professor passa as questões da avaliação e, ao mesmo tempo em que alguns alunos/as respondem a elas, outros vão escrevendo as frases do seu memorial¹⁶⁹, mas a maioria prioriza fazer a avaliação. Enquanto os alunos fazem a avaliação e escrevem as suas frases, o professor, em um determinado momento, se dirige até onde estou e me comunica que na próxima aula vai dar a tarefa do bimestre, que é sobre “objetos imateriais”.

Veza ou outra os alunos chamam o professor, que vai circulando pelos grupos, acompanhando e atendendo suas demandas. Progressivamente, o tom da conversa aumenta e o professor vale-se da expressão “psi” para pedir silêncio. As duplas, os trios e quartetos vão entregando as provas, assim que as concluem, mas continuam na sala, conversando em pequenos grupos. Alguns conversam próximos da minha mesa. Um dos alunos está empolgado com o *Cirque du Soleil* que se apresentou no mês de setembro na cidade.

¹⁶⁹ Não me detive nas frases que os alunos escreviam, pois o professor frisou que deveriam ser anônimas. Assim, caso anotasse o que o/a aluno/a escreveu, identificaria a frase com seu autor, justamente o que o professor queria evitar com o pedido de anonimato.

Depois da aula, saio junto com o professor e seguimos até a sala dos professores, quando ele me apresenta a alguns professores de antropologia da instituição, que não são antropólogos.

Na aula da semana seguinte, logo depois de fazer o registro de presença, o professor comunica aos alunos: “*Hoje vamos concluir o seminário da aula anterior, pois quero passar um conteúdo bem bacana, porque tenho um observador aqui na sala*”. O comentário foi em tom jocoso, referindo-se a minha presença. Em seguida, complementa: “*Tenho um observador e quero inseri-lo no trabalho de campo que vocês vão fazer*”.

Ele expõe a atividade do 4º bimestre: objetos do dia-a-dia. Serão formadas equipes de quatro alunos, que vão fazer uma saída de campo. O professor olha para mim e comenta com os alunos: “*O Ari vai poder escolher um grupo*”, e complementa: “*Aceitem ele, porque se não ele vai se sentir rejeitado*”¹⁷⁰.

Explica em linhas gerais o que será o trabalho: “*Vai ser uma ‘saída de campo’. O lugar para fazer a atividade é um lugar a que vocês ‘naturalmente’ não iriam, portanto, devem escolher um bairro diferente do seu, para dar norte ao trabalho*”. Em seguida, elenca condições e critérios para os alunos realizarem o trabalho: “*Não devem ir de carro; devem ir com roupas simples, sem joias; devem fazer a observação numa única manhã e o grupo deve ir junto, no mesmo dia; depois da visita na comunidade, fazer um briefing, elaborar um diário de campo, para vivenciarem a experiência; devem também produzir um trabalho escrito (folder), um produto, um material gráfico que precisa ser reconhecido; precisam entregar relatório com imagens*”.

O professor Milton ressalta a importância de os alunos observarem objetos do lugar, para poder fazer o que chama de “ressignificação gráfica” desses objetos, e exemplifica: “[...] *se na comunidade vocês encontram um caneco esmaltado em ágata, vocês veem a caneca e devem dar um novo significado a ela*”. Lembra-os do método de Malinowski: “*Devem levar em consideração o olhar do nativo. Não deve ser um olhar etnocêntrico*”. Informa também que “*o referencial teórico vai ser o conceito de cultura*”.

O professor comunica que não vai haver prova no bimestre e a nota para avaliação será com base na apresentação dos trabalhos escritos e nas montagens dos produtos. Após encaminhar a atividade do bimestre, ele organiza com os alunos a exposição dos bonecos que produziram no bimes-

¹⁷⁰ Era séria a intenção do professor de que eu fizesse parte de uma equipe. No entanto, como a atividade de campo seria realizada em um período da manhã, acabei não participando de nenhuma equipe, pois coincidiram os horários com o das aulas observadas dos outros professores. Nas aulas em que foram apresentados os resultados das observações e dos “produtos ressignificados” que os alunos produziram, o professor me convidou para, após a apresentação de cada grupo, fazer alguns comentários ou perguntas.

tre anterior. Farão essa exposição na própria instituição, junto com o curso de psicologia, que está organizando um encontro com o tema “*constelação familiar*”. Milton informa que vai colocar os textos que os alunos produziram sobre os bonecos no portal da instituição e que esse texto será o mesmo do congresso de que irão participar no Uruguai no mês seguinte¹⁷¹. Os alunos devem, para tanto, montar equipes para organizar a exposição. Acordam que vão se inspirar no *Cirque du Soleil* para fazer a montagem dos bonecos, os quais serão amarrados com TNT¹⁷².

O professor sugere que um aluno (E.R.) mude a roupa do seu boneco, porque avalia que ela ficou esquisita: “*O calção está muito comprido. Estão chamando de ‘baianinho’, na gíria: gay, o que você não é*”. Na entrevista, pergunto ao professor por que essa preocupação com a roupa do boneco, pois o aluno parecia não ter se incomodado. O professor comenta: “*Na verdade, a ideia do boneco era que se caracterizasse pela pessoa, e da forma como ficou as pessoas vieram como uma “baiana”, o que não tinha a ver com as características dele, embora o que ele tivesse colocado aí era uma bermuda, um calçado, um tênis dele mesmo*”. Na exposição, o boneco já estava com a roupa remodelada.

O professor relata que escutou alguns comentários da direção do curso sobre os bonecos produzidos por eles: “*Foi considerado o melhor trabalho do ano*”, e que os coordenadores do curso solicitaram fotos dos trabalhos.

O aluno Cebola, que apresentou o boneco enforcado, resolveu inesperadamente justificar por que o fez com a corda no pescoço: “*Porque às vezes a gente está enforcado. Fiz o boneco para demonstrar como a gente está, às vezes, sufocado*”. Depois da aula, o professor comenta comigo que acha que ele não tinha qualquer tendência a se suicidar.

O professor exhibe no *datashow* os bonecos que foram fotografados na aula anterior e, enquanto passa as imagens, vão fazendo, professor e alunos/as, comentários pontuais. Em determinado momento, Milton diz para a turma: “*Acho fantástico que o Ari esteja pesquisando antropologia, porque é uma área de ninguém. A pesquisa não é de curto prazo, não sai do dia para a noite*”. Em seguida e inesperadamente, solicita que eu fale

¹⁷¹ O professor e um grupo de alunos participaram do 4º *Foro Latinoamericano Memoria e Identidad*, no mês de outubro de 2007, na cidade de Montevideu, no Uruguai, quando apresentaram trabalhos e expuseram os bonecos. O fórum foi organizado pelo Signo Latinoamérica y Signo e Centro Interdisciplinario, ambos do Uruguai, e contou com apoio da Unesco, dentre outras instituições.

¹⁷² O TNT é uma sigla que vem da química e significa trinitrotolueno, comumente conhecido também como Tecido Não Tecido (Dicionário Novo Aurélio, 1999, p.1967). É um material muito barato e ofertado em várias cores, que favorece um visual colorido para decorar festas e, nesse caso, para exposição, na suspensão dos bonecos bem no alto. O professor informou que a instituição pagaria o *banner* de abertura e que cada aluno teria de pagar pelo seu tecido.

sobre a minha pesquisa. Faço um breve relato, informo que estou acompanhando as aulas e fazendo observações delas em vários cursos e em diferentes instituições. O professor, então, comenta que eu ainda não havia assistido, até aquele momento, a nenhuma aula expositiva sua.

Na semana seguinte, ao dirigir-me à sala, a encontro vazia e só há um recado no quadro: “*Estamos no auditório, assistindo um filme*”. Quando chego ao auditório, já está terminando a exibição do filme *Enigma de Kasper Hauser*, a que os/as alunos/as das duas turmas assistiram¹⁷³. Depois disso, o professor faz uma breve exposição do filme, como uma aula expositiva, e a abre para o debate. Comenta que o objetivo da exibição foi subsidiar o trabalho que farão, no qual os alunos deverão observar a relação do filme com a forma, proporção, percepção, noção de estética que são trabalhadas muito bem nessa película. Ele deu prazo de uma semana para entrega do trabalho escrito, mas, enquanto debatem e comentam o filme, alguns alunos escrevem e, antes de terminar o debate, alguns deles já estavam entregando o trabalho.

Na entrevista, também procuro aprofundar alguns aspectos das aulas observadas, tanto do conteúdo desenvolvido quanto da metodologia e da relação entre a disciplina e o curso. Retomo com o professor a maneira como ele organiza as atividades da disciplina no decorrer do ano, a divisão entre aulas “teóricas” e “práticas” e questiono os resultados: “*No primeiro bimestre do ano é que eu trabalho com teorias de base. Os alunos vão muito mal, no primeiro bimestre. Muito mal. Em todos os cursos, sem exceção. Isso tem a ver com a teoria. Eu ainda não descobri outro jeito de trabalhar com isso*”.

Milton discorre, em seguida, sobre os principais conceitos que se propõe a trabalhar no primeiro bimestre: “*Etnocentrismo, relativismo cultural, discussão sobre a pluralidade e como isso se insere hoje no mundo globalizado, [...], como se pode pensar a diversidade, como ela pode ser negada a mim, em algumas situações*”. Ele esclarece que não utiliza muitas aulas para expor esses conceitos e as ideias gerais de alguns autores, mas procura contar a história da antropologia e das principais escolas:

[...] começo a trabalhar com eles com alguns autores clássicos, porque eu acho importantíssimo dar uma passada na história da antropologia. [...] Começo lá no início da antropologia, falo do Morgan, depois

¹⁷³ O professor reuniu as duas turmas, pois conseguiu trocar as aulas da semana seguinte com a professora que leciona no horário oposto ao seu, no mesmo dia. Na turma B, as aulas dessa disciplina iniciam-se depois do intervalo e as da turma A, às 7h30min. Como reuniu as duas turmas, fez a exibição nas duas primeiras aulas, e o horário da turma B ficou reservado para o debate.

vou... para os evolucionistas, trabalho um pouco com as teorias evolucionistas... [...] quando eu entro no funcionalismo, antes de começar a falar no Malinowski, venho, a partir do Darwin, falando dos clássicos, até a chegada do Malinowski. Pego o Evans Pritchard, gosto muito, trabalho muito com Evans Pritchard. [...] daí, então, começo entrando nos autores mais contemporâneos. Falo um pouquinho do Lévi-Strauss, falo um pouquinho do Geertz, falo sobre a concepção de cultura e tal. E daí já entro no conceito de cultura. [...] Eu trabalho com o Laraia, porque o acesso pro aluno é maior, mais fácil.

O professor explicita por que essas aulas são expositivas: *“Faça na verdade uma aula expositiva. Acho que os clássicos devem ficar brabos comigo, enfim, eu faço a minha interpretação dos clássicos, apresentando para eles as escolas, escola por escola”*. Justifica esse tipo de aula com perfil dos alunos que estão hoje nas universidades, sem hábito de leitura: *“Trazer para eles toda essa reflexão, essa base teórica, é complicado, para eles é complicado. O ideal seria que algumas leituras fossem feitas, mas essas leituras não acontecem. Nem chego a pedir mais, porque não leem.*

Milton tem buscado romper com essa falta de hábito de leitura e incentivar os alunos a ler, mas constata que, quando a leitura é obrigatória, eles não se interessam. Então, utiliza uma estratégia para seduzi-los a ler, e que tem dado certo: *“Eu queria muito que eles lessem ‘Escute Zé Ninguém’ do Reich¹⁷⁴ [...] e aquele que viesse discutir o livro, junto com aquilo que produziu, eu dispensaria de uma questão da prova, que corresponderia a um ponto na média. Eu consegui ter a adesão de mais de 70% dos alunos. O professor indica esse livro, porque ele possibilita discutir as relações de poder: “A minha intenção era discutir essa ideia do poder construído, das relações de poder. E funcionou [...] isso, como uma atividade que não era “obrigativa”¹⁷⁵, mas acabou se tornando obrigatória, porque todos queriam o ponto, porque precisavam”*.

Ele procura também seduzir os alunos a ler alguns autores que considera clássicos da antropologia, mas que, a princípio, não teriam qualquer significado para o curso do Design e a maioria dos alunos, passados alguns meses, não se lembra nem do autor. No entanto, Milton considera que mais importante é que eles se lembrem da discussão que fizeram, principalmente,

¹⁷⁴ REICH, Wilhem. *Escute Zé Ninguém*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹⁷⁵ O sentido que o professor a emprega é o de uma atividade facultativa, mas cuja estratégia usada (valer um ponto, substituir uma questão) acaba “induzindo” ou “seduzindo” o aluno a fazer as tarefas do jeito que o professor quer.

porque isso os incentiva a exercitar o seu olhar com relação ao Outro, com relação às diferenças culturais:

No desenho industrial¹⁷⁶, que não tem nada a ver, Ari, eu consigo conquistar os alunos para a leitura, quando eu apresento a eles, em uma aula, quando eu descrevo a bruxaria do Evans Pritchard. É que, a partir da bruxaria, eles se interessam pela leitura de outros autores. E você me pergunta: O que isso tem a ver com o desenho industrial? Nada. E se perguntar para eles se lembram de bruxarias e oráculos da magia, eles nem vão lembrar. Eles nem lembram que foi trabalhado aquele autor. Eles lembram que foi discutido, todo o processo de discussão sobre as diferentes culturas, as diferentes formas como as culturas se expressam nos elementos materiais, que ela vai se dar a partir daquele trabalho que a gente desenvolveu. [...] eu cheguei a vivenciar a experiência de mandar os alunos para terreiros de umbanda, sozinhos, sem acompanhamento, que voltassem com observações e registros para, a partir disso, discutir.

A avaliação que faz das aulas “práticas” é extremamente positiva, pois constata que há envolvimento e empolgação da maioria dos alunos pela vivência proporcionada por esse tipo de atividade, em todos os cursos:

*Eu, na verdade, não sei o que aconteceu, não é característica de um curso só. Aconteceu em todos os cursos. O que aconteceu foi que os alunos começaram a se empolgar com a disciplina, a partir de vivências. Eu não sei qual é a avaliação que eles fazem, num processo como esse de pesquisa. Acredito que eles te digam, num primeiro momento, que a disciplina é maçante, tá? Por quê? Porque ela é só teoria. Mas, no momento seguinte, quando estamos trabalhando **experiências concretas**, o que começa acontecer é a descoberta da antropologia pelo aluno e a percepção de que ela é uma disciplina apaixonante (grifos meus).*

Pergunto também para o professor como ele chegou a esse modelo de aula que ministra e se também recebeu alguma formação específica nos

¹⁷⁶ O professor refere-se ao curso de Design pelo nome de Desenho Industrial.

programas de pós-graduação que cursou ou mesmo na graduação. O professor Milton enfatiza que não teve qualquer tipo de formação para a docência no ensino superior: “*A pós-graduação no Brasil, do meu ponto de vista, prepara o aluno para a pesquisa e para a docência, mas a gente não vê nada da docência, nem no mestrado, nem no doutorado*”. Destaca também que a orientação na pós-graduação, “*no mestrado, era a pesquisa, no doutorado, a ênfase era na pesquisa, não havia nem uma exigência de sala de aula*”. Também qualifica a sua experiência na licenciatura no curso de graduação em Ciências Sociais como sendo inadequada: “*O que eu aprendi na graduação eu descarto hoje, tá? Aprender a apagar o quadro, de cima para baixo, da direita para a esquerda, não me faz um bom professor. Foi isso que eu aprendi: didática e prática de ensino era isso*”.

Milton relata sua experiência na docência, depois do mestrado, a qual avalia como frustrante: “*Minha primeira experiência profissional, [...] a experiência foi frustrante, porque eu fui para a sala de aula de um curso da saúde com toda a carga teórica das ciências sociais e tentei aplicar isso. Foi muito difícil*”. Essa experiência negativa foi marcante a tal ponto que: “*Aí descobri que não era o meu caminho, que eu não queria ser professor, porque eu não conseguia fazer uma articulação interessante entre teoria e prática*”.

O retorno às salas de aulas deu-se somente alguns anos mais tarde, depois de trabalhar e morar em uma comunidade de pescadores e concluir o doutorado. Ele credita a sua aprendizagem da docência à experiência adquirida ao longo dos anos no ensino superior, à observação de alguns/mas professores/as, cujas aulas foram motivo de inspiração e também à indicações de textos e autores de colegas professores antropólogos/as: “*Por incrível que pareça, quem me ensinou isso, indiretamente, foi a Zilda [...]. Como a Zilda trabalhava na mesma instituição [UniF], ela trabalhava com os alunos alguns textos¹⁷⁷ que eu achava interessante, textos muito simples, mas que eram interessantes*”.

Também as vivências fora do contexto escolar, como as formações no programa de DST/AIDS de que participou, contribuíram para a maneira como ele ministras as aulas:

[...] da experiência de sala de aula, trazer um pouco do lúdico, de trabalhar mais com o afetivo, sem o medo do envolvimento afetivo, saudável, com aluno. Eu

¹⁷⁷ Ele citou alguns textos e autores sugeridos pela professora Zilda, também colaboradora dessa etnografia: “*Deixa eu ver se lembro... Ritual do corpo entre os Nacirema... Para discutir a postura etnocêntrica, é fantástico. [...] Depois, tem um outro texto que ela trabalhava: ‘Você tem Cultura’, são textos simples e os alunos conseguiam ter um nível de interesse maior*”.

aprendi isso no programa de AIDS. Isso não tem como negar, processos de vivências nas capacitações que o programa oferecia, que eu tive o privilégio de fazer. E tudo isso fui aprendendo muito da experiência e acabei trazendo isso para dentro da sala de aula, também.

Assim, há reconhecimento explícito de que a aprendizagem do ofício de professor ocorreu mais fora dos espaços de formação da academia: “*Eu não aprendi docência, nem na graduação, nem na pós-graduação*”.

Outro aspecto, muitas vezes ressaltado na entrevista e observado nas aulas, é o vínculo construído na relação professor/aluno, a qual passa também pela afetividade: “*De cada um deles eu conheço características, tenho algum tipo de vínculo. [...], porque a relação é extremamente forte, afetiva, com limites, é lógico, porque a gente tem que ter claro isso, né? Mas, é de muito carinho. Assim, fui apreendendo a docência nesse tempo, assim*”.

Alguns dos alunos entrevistados consideram um elemento importante da metodologia do professor essa relação professor/aluno: “*Ele sempre dava liberdade pra gente conversar e comentar a aula, [...] você não tem uma barreira, você respeita, mas não tem um abismo entre você e o professor, tem uma relação de amizade. Isso acho muito importante na metodologia do Milton* (Aluno A. G., 21 anos).

Um dado interessante que as entrevistas com os alunos trazem é que, apesar de poucos conceitos lembrados (um se lembra do relativismo, outro, de cultura, outro, de identidade) e mesmo da dificuldade nas provas, todos eles conseguem relacionar a disciplina de Antropologia com o curso, conforme alguns relatos:

Eu acho que cultura foi a principal, e... é, pra mim, o que marcou foi a cultura mesmo, esse trabalho de fazer o que a gente não imaginava de fazer (Aluno A.G., 21 anos).

Da metodologia que ele usou eu gostei eu achei que deu pra entender bem, e só na prova, né?, que daí os nomes certos... e teve um monte de gente que foi mal por causa disso, que não sabia os nomes, os conceitos. Não é porque a galera não entendeu, eles entenderam, só que não sabiam o nome (Aluno B.A., 25 anos).

[...] a disciplina aqui é bastante prática, tem um início teórico que a gente vê que tem bastante carga e que, na sequência, ela tem bastante prática. E eu acho que é interessante. [...] A gente aprendeu a ser mais um observador do que um crítico, [...] Seria essa, assim, a mensagem mais bacana que eu tiro pra mim com essa matéria, porque isso ajuda bastante a gente como profissional no mercado (Aluno C.L., 22 anos).

Os/as alunos/as reconhecem na Antropologia uma disciplina diferente, mas o diferencial parece também estar na metodologia do professor, e isso faz com que se envolvam com a temática proposta:

Ele propunha trabalhos e propostas diferentes de aprendido, e eu vi que todo mundo se empenhou em fazer alguma coisa. E nós tivemos um trabalho bem sucedido, que foi um livro de histórias que a gente [a turma] escreveu, e isso é estranho, porque o pessoal de Design não escreve... (Aluno D.T., 20 anos).

Há certo consenso entre os alunos entrevistados de que existe um divisor entre a parte “teórica” e a “prática”, e que a última tem despertado mais interesse neles, principalmente, porque relaciona a disciplina com o curso, mediante as observações de campo. Nesse sentido, o depoimento de dois alunos é significativo,

Neste último trabalho que a gente fez de ir a campo, vê outros ambientes, nossa! Até a favela do Parolin!, acho que isso vai forçar com que a gente use no trabalho, [...]. Acho que você vai ter um êxito muito maior, acho que a antropologia ensinou bastante isso pra gente, a trabalhar, a pesquisar mais sobre a pessoa que você vai trabalhar, sobre quem teu trabalho vai abordar. Então achei muito interessante (Aluno E.R., 25 anos).

[...] a importância maior no estudo da antropologia, pra mim, aqui no curso, foi no profissional mesmo. Também valeu muito pelas experiências que a gente teve com os trabalhos, de fazer as visitas, dos trabalhos práticos que a gente teve de fazer, os bonecos. No caso, a gente fez a visita no Hospital Hematológico, no Hospital São Roque, e [teve] algumas experiências do curso de Antropologia, na matéria, assim,

que eu senti que agregaram pra mim (Aluno A.G., 21 anos).

A utilização dos recursos multimídia, como o *datashow* e computadores, parece ser o grande diferencial entre as IESs privadas, pois, apesar de todas possuírem esses equipamentos, a UniH é a única que os disponibiliza em todas as salas. Na avaliação do professor, esse recurso multimídia, no caso de ser usado de maneira exagerada, não permite maior participação do aluno, pois centraliza e fecha no professor, e a aula acaba sendo monótona, mesmo se utilizando imagens. No entanto, aos alunos parece agradar as apresentações no *Power Point*, por exemplo, visualizadas no *datashow*, pela possibilidade do uso de imagens, conforme o comentário de um dos alunos: “*Ele sempre mostrava muitas imagens, imagens e textos, algo muito rico, e a gente ficava prestando atenção, né?, e ele apresenta a forma, ele explicava toda parte teórica*” (Aluno D.T, 20 anos).

5.2.3 Descrição das aulas do professor Frederico¹⁷⁸

Na primeira aula que acompanho do professor, já no final do semestre, chego um pouco antes do início das atividades e ele já está na sala. Recebe-me amavelmente, conversamos rapidamente, enquanto os alunos chegam à sala e ocupam seus lugares. Alguns minutos depois, ele inicia a aula, cumprimentando todos, e faz a minha apresentação à turma, de maneira jocosa: “*o Ari é um antropólogo. Todo antropólogo é um ser exótico que gosta de **bisbilhotar** o que os outros fazem. O Ari está aqui para observar as nossas aulas*” (grifos meus). Então, dirige-se a mim: “*Sinta-se à vontade, seja como um antropólogo clássico, que fica só observando, ou, como na perspectiva pós-moderna, interagindo com o objeto*”, ou seja, ele explicita aos alunos que sabe o lugar que estou ocupando e, ao mesmo tempo, situa-me dentro do método.

No quadro, ocupando todo o espaço, já há um roteiro da aula, escrito antes de eu chegar. O roteiro trata dos principais tópicos do livro que ele trabalhará naquele bimestre¹⁷⁹.

Antes de iniciar a exposição sobre o livro, o professor Frederico retoma o que estudaram no 1º bimestre: “*Vocês viram as diferenças culturais,*

¹⁷⁸ Professor da UnivE, do curso de Design, noturno. Disciplina: Análise Cultural (1º semestre, carga horária: 36 horas, 2 aulas semanais). Início das observações: 24 de outubro de 2007. Total de aulas observadas: 8 horas-aula.

¹⁷⁹ ONO, Maristela M. *Design-cultura. Design industrial e diversidade cultural: mídia digital sobre os setores automobilístico e eletrodoméstico*. Curitiba: Edição da Autora, 2007.

e neste 2º bimestre, discutiremos *Ética no Design*, no qual trataremos a repetição das diferenças. E esse é o problema central do livro que vamos discutir hoje”.

Expõe em seguida o que trata o livro: “*Escolher as diferenças, em defesa da relatividade cultural. A autora constrói o livro fazendo relação entre globalização, diversidade, cultura, identidade*”. Ele faz uma síntese da proposta do livro: “*A globalização é a redução do espaço cultural do mundo*”. Retoma a questão da ética que os profissionais do *design* precisam considerar e ressalta um dos capítulos do livro, o qual fala das funções dos objetos, das experiências. Ele o exemplifica: “*Quando nos relacionamos com uma ‘cadeira’ (mostra a cadeira e pergunta:), é uma relação simbólica, semântica, cultural?*”.

O professor dirige-se aos alunos: “*Quais são as outras?*” Um aluno responde: “*Práticas*”. O professor faz outras perguntas: “*Funcionais, utilidade, uso?*”. Traz à imagem outros exemplos: “*Quando compramos um eletrodoméstico, tem a função técnica. O uso de um objeto não é natural. Uma cadeira pode ser uma arma*”. Pergunta aos presentes: “*Qual foi a escola de design que tentou naturalizar o uso dos objetos?*”. Ele mesmo responde: “*Bauhaus*”, e complementa: “*Também a orientação técnica é cultural. A função semântica ou função simbólica que se pode entender*”. Faz seguidas perguntas aos alunos: “*O que vocês entendem por função semântica? Vem da teoria linguística? Está associado com quê?*”. Ninguém responde e o professor comenta: “*Significados, aos valores. [...] Na criação, o designer consegue subjetivar o que é objeto, que é a própria cultura*”. Frederico exemplifica com mais um objeto de uso corriqueiro: “*As mesas, nas famílias, são geralmente retangulares. Estão incorporados valores nelas. Já numa mesa circular traduziria igualdade*”. Um aluno comenta: “*Como Rei Artur*”.

O professor retoma um outro caso, que trata das diferentes formas de significação semântica dos objetos, já exposto em aulas anteriores: “*Lembram da história que contei sobre uma tribo indígena¹⁸⁰ que recebeu uma vultuosa indenização e foi comprar relógios Rolex, o que na época era distinto. Esses índios enxergaram adereços que enfatizaram uma dimensão semântica*”. Ele traz outro exemplo da aula anterior: “*Na Bahia, existem orelhões em forma de berimbau e, na região Centro-Oeste, em forma de Arara. São formas de defender-se do processo de homogeneização cultural*”.

O professor discorre sobre as diferenças culturais que os *designers* conseguem agregar aos diferentes objetos e explicita o “dilema do *design*”

¹⁸⁰ Não informou a qual grupo indígena eles pertenciam.

(o qual chama de “escolha de Sofia”): “*Escolher pela repetição: hegemonia de alguns e a possibilidade de não repetir formas, defendendo a identidade cultural. Do ponto de vista da teoria [...], existe também uma apropriação do mercado com relação às diferenças*”.

Ele faz um novo parêntese, na exposição, ao retomar o tema da aula da semana anterior, cultura brasileira, e pondera sobre as mudanças que estão sendo propostas pela instituição, no curso de Design: diminuição da carga horária para adequar-se à nova grade curricular do curso, que passará de quatro para três anos, o que dificultaria trabalhar com o tema da maneira como ele tem apresentado até o momento. Ele retoma a discussão da autora do livro *Ética da alteridade*. Discorre também sobre o etnocentrismo, o qual considera que tem duas versões: “*Aquela que aplicamos ao Paraguai: que tudo é falso, e a segunda, a que joga a falta sobre nós, com relação aos EUA e a Europa – uma espécie de etnocentrismo às avessas*”. Conclui a exposição tratando das diferenças culturais, e finaliza perguntando: “*Compreenderam?*”. Os alunos não fazem qualquer comentário, e o professor encerra o assunto discutido naquela aula.

Em seguida, trata das duas possibilidades de datas da prova na próxima semana. Informa que a prova será individual, sem consulta. Outro aluno quer saber sobre o trabalho que realizaram (resenha do livro) e o professor comenta: “*Foram muito boas, tanto que ninguém ficou pendurado, com menos de cinco*”.

O professor passa a fazer o registro da presença. Os alunos respondem e continuam na sala. Após finalizar o registro, um aluno questiona sobre as mudanças da grade curricular. O professor explica: “*O MEC possibilitou às universidades que estavam com carga horária acima do mínimo que elas poderiam reduzi-la. Algumas a mantiveram, como foi o caso da UniH, enquanto a UnivE pretende diminuir o tempo do curso para três anos*¹⁸¹”.

¹⁸¹ Na semana seguinte, quando chego à sala, há poucos discentes presentes e o professor está conversando com cinco deles sobre um “apitão” que os alunos do curso de Design fariam contra a redução da carga horária e, consequentemente, a redução do tempo do curso de quatro para três anos. Os alunos argumentam que, com a redução do tempo, vai diminuir a competitividade deles no mercado de trabalho. O professor expõe a situação da instituição: “*A UnivE está num impasse. Talvez ela vai diminuir o tempo, e as outras não, como, por exemplo, a UniH e a UniF*”.

Nota: o tempo para cursar Design nessa instituição foi reduzido para três anos, a disciplina de Análise Cultural continua fazendo parte do rol das disciplinas, e foi mantida sua carga horária de 36 horas.

Às 21h55, ele dá por encerrada a aula que iniciou às 21h15min, ou seja, ministrou 40 minutos do tempo previsto de aula nesse dia¹⁸². As outras aulas acompanhadas se estendiam um pouco mais.

O depoimento de um dos alunos entrevistados é emblemático, quando ele comenta sobre a minha presença na aula, se foi constrangedora: *“Para os colegas, não, mas para o professor, sim. Eu, como sou muito de ficar observando, eu notei que ele ficou um pouco mais nervoso pra falar, porque, poxa, né?, tem alguém que está fazendo doutorado, certo? Então, já não é qualquer coisa, né?, ele só ficou mais nervoso”* (Aluno C., 24 anos).

Na entrevista realizada com o professor, procuro explorar autores, conceitos e a metodologia. Ele considera que tem uma tarefa importante, lecionando a disciplina para alunos dos primeiros períodos: *“Então eu tenho algumas tarefas, por exemplo: situar o aluno em relação à cultura universitária, situar o aluno em relação às ciências humanas, situar o aluno em relação [risos] à teoria social, em relação à antropologia, e assim por diante”*.

Além dessa inserção na “cultura universitária”, ele procura repassar-lhes algumas “noções básicas” e estabelecer “uma ponte com o curso em que a disciplina está locada. Por exemplo, no Design, há uma discussão importante sobre uma espécie de ética do design, que se define com relação às diferenças culturais. [...] Sei lá, você tem as noções básicas, etnocentrismos, relatividade cultural”. Ele designa essas noções básicas de “vocabulário”, e procura relacioná-las com “a cultura brasileira. [...] O ‘jeitinho brasileiro’, como parte da modalidade do processo civilizatório que se estabeleceu no Brasil e tal. Então, o Roberto DaMatta, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Clifford Geertz e Lévi-Strauss, eventualmente”. No entanto, ressalva que muitas vezes não cita estes autores, mas somente as suas ideias e alguns conceitos: *“as vezes não pelo nome, mas pelas ideias. Por exemplo, raça e história, diversidade cultural, as diferenças, a dinâmica da diversidade cultural”*.

Na preparação da aula, o professor procura relacionar o assunto da disciplina, partindo de uma seleção bibliográfica, para construir um roteiro de aula, *“que normalmente tem três partes. Uma introdução, na qual eu apresento a tese da aula, enfim, os objetivos, a proposta da aula, o que vamos fazer. Na segunda parte, eu desenvolvo isso. Na conclusão, eu recapitulo algumas coisas, projeto o que vamos fazer na aula seguinte”*.

¹⁸² Nessa instituição, são quatro aulas de 50 minutos cada, no turno noturno. Iniciam-se as atividades às 19h, com intervalo de 20 minutos depois dos dois primeiros períodos (das 20h40min às 21h), e o término das aulas é previsto para as 22h40min.

Ao ser inquirido sobre o uso de equipamentos, ele faz uma instigante análise deles nas IESs privadas, especificamente, o *datashow* e recursos multimídia, como o *Power Point*, indicando que existe muita pressão para que sejam usados esses recursos nas aulas:

Eu tenho impressão de que essa é uma característica das universidades particulares, porque a universidade particular é uma empresa, ela tem a cultura da empresa: eficiência, lucro etc. A eficiência, para eles, não é um professor dando aulas, a eficiência para eles é a máquina. Em segundo lugar, imagina-se haver uma eficácia na comunicação feita através da máquina. [...] Supõe-se que seja eficaz na comunicação. Como se comunicação, para lembrar Jakobson¹⁸³, pudesse dispensar o emissor, ou seja, o emissor é a máquina, ou não é máquina e não tem sujeito na emissão, só tem objeto. É o mundo da reificação, no estrito senso. [...] Essa mistificação que o computador resolve tudo, que a tecnologia resolve tudo, que apreender é olhar o datashow. Isso é saber...

O professor Frederico tem constatado que, a cada ano que passa, os alunos vêm com lacunas e limites na formação e, para compensar essa deficiência, ele acaba fazendo simplificações na sua forma de ensinar, para que os alunos possam acompanhar as aulas:

Já houve época em que eu usava, para explicar antropologia, usava Roberto Cardoso de Oliveira, eu usava aquele livro sobre o pensamento antropológico, mas, à medida que o tempo foi passando, tive que fazer subtrações e ir simplificando minha mensagem, porque as novas gerações que vão chegando são piores. A cada seis meses, as gerações são piores, têm limitações na formação. É bastante difícil. Então, tem que se fazer algumas simplificações, porque, se não, não se consegue comunicar absolutamente nada. Há uma necessidade de simplificar.

Depois de anos no exercício do magistério superior, lecionando a disciplina de Antropologia, ele constata que, com esse perfil de aluno das IESs privadas, terá de repensar sua estratégia: “*Eu quero implementar a seguinte prática: nos primeiros 15 minutos de aula, fazer a leitura de um*

¹⁸³ JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

texto, em sala, já que eles argumentam que não têm tempo, e, de fato, é verdadeiro. [...] É claro, é preciso criar outra estratégia, e a estratégia é essa: ler em sala e discutir”.

O professor busca em Pierre Bourdieu a defesa dessa estratégia, acreditando que ela pode contribuir para que esses alunos rompam com a posição reificadora que eles têm diante do conhecimento, do saber, como algo pronto e acabado:

[...] daí também eles querem fórmulas, coisas prontas, e não acreditam que o mundo possa ser diferente disso. Então, um grande passo, não sei é possível, é desmistificar o conhecimento. Se não, o que acontece? Essas pessoas que já têm uma posição de inferioridade no trabalho, na família, em casa etc., fora da escola, vêm aqui e a escola reproduz. É o Pierre Bourdieu: reprodução.

Ao ser indagado como chegou a esse método, se fez alguma formação específica para o ensino superior, ou a licenciatura, ou mesmo na pós-graduação, é enfático: “*A grande coisa que eu aprendi com a antropologia foi a alteridade, o respeito à cultura do Outro. Em termos de didática, absolutamente nada*”. Ele credita esse aprendizado a sua experiência de professor, inicialmente, no cursinho pré-vestibular em que trabalhou no início da carreira docente e, depois, na pós-graduação com os seus professores:

Bom, eu aprendi muito com os professores com quem eu trabalhei no cursinho, em primeiro lugar. Foram referências definitivas. Foi lá que eu ouvi uma regra de ouro para qualquer professor, que é o seguinte: nunca entrar em sala, sem preparar a aula. Lá que eu ouvi essa regra de ouro que eu sigo. Preparo. Posso ter visto o assunto quinhentas mil vezes, mas preparo as aulas. Então, essa é uma regra de ouro. [...] Mas, depois, é claro, passei por vários lugares, tive tantas referências de pesquisa. [...] como tive grandes professores, em todos esses lugares.

Apesar de considerar que os professores dos programas de pós-graduação que cursou foram importantes para sua formação, ele avalia que: “*Talvez o meu habitus tenha sido modelado no cursinho. Certamente*”. Pondera, por outro lado, que existe descompasso na formação para ser pesquisador e para professor, nos programas de pós-graduação a que esteve vinculado: “*Tem que notar o seguinte: as pós-graduações, de um modo*

geral, e a Unicamp, de modo particular, não têm por objetivo formar professores, mas formar pesquisadores [...] pesquisadores que vão para as salas de aulas. [...] Acho que há uma desconexão”. Frederico acredita que as direções das universidades públicas têm grande responsabilidade por essa situação, pois, no seu entender, elas sofrem uma espécie de “etnocentrismo às avessas”:

Eu tenho a impressão que quem tem a posição de direção nas universidades públicas tem dois tipos de sonho: em termos de pesquisa, ele sonha com as condições das universidades norte-americanas; e, em termos de cultura, saber [risos], ele sonha com as universidades europeias, francesas e alemãs, particularmente.

A um dos alunos entrevistados, A.I. (24 anos), solicito que comente as aulas, e ele responde que não se lembra de nada. Também está na sala, na hora da entrevista, outro colega que complementa: “*Na real, ele dormia na aula*” (Aluno B.C., 24 anos). O aluno, então, se justifica: “*Não dormia, não*”. Ao ser indagado se dormia porque estava cansado, respondeu que não era por isso, mas porque não tinha interesse na matéria.

Já seu colega B.C. considera a antropologia muito importante para o curso de Design, porque: “*A gente tem que aprender a se relacionar com o todo (...) Já que nossa função é produzir, né?, pra um certo público, a gente tem que saber lidar com público*”. Mas pondera que a disciplina “*deveria ser trabalhada de uma maneira diferente no ambiente universitário*”, e faz algumas sugestões de como poderia ser ministrada: “*Acho que deveria ser mais didático, assim, sabe, porque eu acho que é uma linguagem meio pesada, porque ele fala de etnocentrismo, coisas do gênero, pra um público que nunca teve que parar pra refletir realmente a respeito disso, sabe?*” (Aluno B.C., 24 anos).

Além de fazer essas sugestões, o aluno discorre sobre alguns conceitos discutidos no semestre, como etnocentrismo, determinismo, relação do *design* com a globalização e massificação cultural, demonstra boa compreensão e grande interesse pelo conteúdo trabalhado. Diz se identificar muito com a antropologia e que isso fez com que se sentisse motivado para ler, estudar e participar, mas avalia que: “*Para os outros, era mais pesado. Eu via que o pessoal não conseguia acompanhar direito*”.

O aluno explicita que, apesar de muitos colegas demonstrarem interesse no assunto, eles não conseguiam acompanhar a discussão: “*O pessoal gostava, só que não dá pra conseguir acompanhar, sabe?, porque, na verdade, eu vejo a antropologia como uma matéria que só tem termos com-*

plificados, assim, mas não passa de termos complicados, o nome mesmo, por exemplo: etnocentrismo". No entanto, ele avalia, de maneira diversa da realizada anteriormente pelo professor, os limites e as deficiências dos alunos, que não participam:

[...] no começo, pelo menos, o nosso professor, ele trabalhava muito, assim, ele falava muito e não deixava os alunos participarem muito, sabe? [...], sendo que eu acho que antropologia todo mundo está vivendo no mesmo contexto, todo mundo tem um pouco pra compartilhar. Então, tem que ser um estudo compartilhado, cada um tem que trazer um exemplo pessoal e tal. Eu senti um pouco de falta de conversar a respeito, sabe? (Aluno B.C., 24 anos, grifos meus).

5.3 Cursos da área das ciências humanas (História, Pedagogia, Psicologia)

5.3.1 Descrição das aulas do professor Ronaldo¹⁸⁴

Soube que o professor Ronaldo era docente da disciplina de Antropologia na UnivE por indicação da diretora da faculdade – à qual o curso de História estava vinculado – e também antropóloga. Tão logo a contatei, mostrou-se favorável à realização da pesquisa, concedeu de imediato a autorização, listou alguns professores da disciplina na instituição e, dentre eles, indicou o professor Ronaldo. Ele se dispôs de imediato a que eu acompanhasse suas aulas, sugeri turmas, horários e os cursos mais interessantes, do seu ponto de vista, para serem observados. Quando o contatei, ainda estava aguardando a autorização para acompanhar as aulas do professor Frederico, na mesma instituição. Coincidiu favoravelmente que, no único dia da semana que estava disponível para acompanhar as aulas no curso de Design, também poderia observar as aulas na 4ª. fase da turma de História¹⁸⁵. Assim, às quintas-feiras, nos dois primeiros períodos, observava

¹⁸⁴ Professor da UnivE no curso de História, noturno. Disciplina: Fundamentos Antropológicos da Educação (4º semestre, carga horária: 36 horas, 2 aulas semanais). Início das observações: 26 de setembro de 2007. Total de aulas observadas: 20 horas-aula.

¹⁸⁵ Reiteradas vezes, ele sugeri que eu deveria acompanhar as aulas da disciplina de Antropologia na turma do curso de História (3ª. fase), pois lá, dizia ele, era Antropologia e correspondia a 54 aulas, ou seja, três aulas por semana: duas aulas teóricas e uma aula prática, e esta envolvia vídeos,

as aulas do professor Ronaldo e, nos dois últimos, do professor Frederico, no mesmo *campus*, da mesma instituição.

O professor Ronaldo sempre inicia as aulas da mesma maneira, com exceção dos dias de provas: enquanto os alunos vão chegando à sala, escreve no quadro um resumo da aula (roteiro para a aula). Na entrevista, comenta que faz esse resumo para aproveitar o momento inicial, enquanto os alunos vão chegando e, ao mesmo tempo, é uma estratégia para articular suas ideias quando está expondo o conteúdo. Também, segundo ele, é uma maneira de os alunos se orientarem, pois não leem.

Em uma das aulas observadas, antes de expor o conteúdo da aula, faz o registro de presença e lembra os alunos do trabalho que deverá ter no mínimo 20 linhas e deverá ser entregue até o dia da avaliação. A prova será discursiva, com três questões: duas questões são do texto e a outra fica para livre escolha.

A aula desse dia baseia-se no capítulo do livro do professor Tomaz Tadeu da Silva¹⁸⁶. Ronaldo inicia a exposição formulando algumas perguntas que relacionam o currículo com cultura, identidade e as relações de poder, mas é ele mesmo quem responde a elas.

Na sequência, mostra um artigo da revista *Veja* sobre identidade e faz algumas breves ressalvas sobre o artigo. Retoma o resumo no quadro e procura relacionar as ideias do autor com o curso: “*Por que é importante hoje estudar a história da África? Não existe no currículo gênero, classe, raça e ideologia*”.

No decorrer da exposição, poucos alunos levantam questões pontuais, outras são descontextualizadas do assunto da aula, como é o caso de uma aluna, que falou sobre os livros didáticos que a Secretaria de Estado do Paraná publicou, os quais tiveram repercussões negativas em várias instâncias¹⁸⁷. O professor somente faz um breve comentário sobre a colocação da aluna: “*É curioso que só agora entrou nas escolas, mas ele foi elaborado*

estudos de caso, dentre outras atividades. Justifiquei que não seria possível acompanhar essa disciplina, pois coincidia com o horário das aulas de outro professor que eu estava observando.

¹⁸⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207. Capítulo 9. Alienígenas em sala de aula: currículo, hegemonia e identidade.

¹⁸⁷ Acompanhei pela imprensa a polêmica que surgiu com a publicação, pela SEED/PR, de uma série de livros didáticos que envolvia as doze disciplinas de tradição curricular no ensino médio, incluindo Educação Física, a qual repercutiu negativamente em várias instâncias: na mídia, na Assembleia Legislativa, nas escolas, nas universidades. A acusação que ocupou espaço na mídia e no debate político foi sobre o conteúdo considerado ideológico (de cunho marxista). Há críticas também por parte das feministas vinculadas à academia, que reclamaram da ausência das questões de gênero e de outras minorias nos livros didáticos.

há 19 anos¹⁸⁸”, e retoma o assunto do dia, perguntando quem leu o texto. Apenas dois ou três respondem, e um sonoro silêncio toma conta da sala [anoto no diário: “esta foi uma das poucas vezes que a turma ficou em silêncio”].

O professor continua sua exposição. Agora, trata do conceito de cultura e as questões raciais. Uma aluna faz um rápido comentário sobre a inserção dessa questão no currículo de história, e complementa: “*Está entrando, mas é pouco ainda*”. O professor questiona: “*Como trabalhamos a imagem dos índios nos livros didáticos? É difícil, porque caem geralmente nos estereótipos. Como passar um conceito complexo (noção de cultura), sem ser essencialista e reducionista?*”.

Em seguida, mostra um recorte do jornal *Folha de S. Paulo*, que noticia o caso de um pai que queria que seu filho repetisse a 4ª. série e entrou na Justiça. [Há um burburinho latente na sala e, repetidas vezes, o professor utiliza, antes de iniciar uma frase, a expressão: “*Olha só*”. Ele busca, com essa expressão, a atenção dos alunos, pois há muitas falas paralelas. Sua atitude surte algum efeito momentâneo, mas, em seguida, as conversas voltam a fazer parte do “som” da aula].

Ele faz algumas diferenciações entre escolas públicas e privadas, e pergunta: “*Quem dá aula em escola pública?*”. Um aluno informa que é professor em uma escola privada e, como há muita conversa, o professor transmite a informação para a turma: “*O Diego está dando em escolas particulares*”. [vários alunos riem, mesmo que o professor não tenha feito qualquer insinuação quando empregou a palavra “dando”].

Em seguida, Ronaldo faz comentários sobre o conceito de raça, gênero e identidade. Faz referência às condições de trabalho dos/as professores/as: “*Ganham pouco, são desrespeitados, há falta de autonomia, professores têm carga horária muito grande de trabalho em sala*”.

O mesmo aluno comenta: “*Professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem*”. O professor questiona: “*A discussão sobre o que se ensina é importante, mas pode o aluno ser crítico sem ter conteúdo?*”. Ele traz mais um artigo jornalístico, dessa vez, é uma reportagem da revista *Veja*, que trata da proposta de reforma no ensino do presidente da Venezuela, Hugo Chávez¹⁸⁹.

O professor retoma o conceito de cultura, acompanhado de questões: “*Cultura como sinônimo de particularidade: existe diferença entre*

¹⁸⁸ O professor estava se referindo ao livro *Nova história crítica, de 5ª a 8ª série*, de Mário Schmidt, publicado pela Editora Nova Geração, também criticado pelo conteúdo considerado marxista.

¹⁸⁹ A matéria *A má educação de Chávez* foi publicada na edição 2027, de 26 de setembro de 2007, assinada por Duda Teixeira, e tem como subtítulo *O coronel-presidente prepara reforma educativa para impor suas idéias às crianças*.

cultura e desigualdade?”. Ele mesmo responde: “*Cultura envolve escolha, desigualdade não se escolhe*”, e discute essencialismo, estereótipos, identidade, sempre seguido de perguntas.

São 20h e três alunos saem da aula. O professor continua: “*Por que a questão racial está em moda hoje?*”. Uma aluna comenta: “*Porque hoje é obrigatório*”. O professor pergunta quem dá aula de História, quem dá aula de Geografia. Quatro ou cinco respondem que são ou foram professores de História e dois ou três de Geografia. Uma aluna comenta: “*Na geografia, eles têm muitos preconceitos. Crianças têm preconceitos contra índios*”. O professor concorda, e faz uma ressalva: “*Vi isso também na universidade*”. Uma aluna relata o caso de um menino que ficou furioso, porque uma colega chamou a mãe dele de “índia”, como xingamento. Outra aluna pondera: “*Tem países em que, mesmo sendo a maioria indígena, eles têm preconceitos*”. O professor procura fazer algumas conexões entre o que é valorizado na nossa sociedade e o despreparo dos professores para enfrentar esse debate, considerando que: “*Há ainda um agravamento, porque temos hoje uma cultura de imagens*”.

O professor Ronaldo retoma o outro tema exposto no quadro: “*currículo: cognição x política*”, e faz mais algumas perguntas sobre currículo. Há desinteresse da maioria dos alunos, e o professor comenta: “*A aula fica cansativa, porque vocês vêm do trabalho cansados*”. Os alunos parecem concordar em silêncio.

O professor retoma a maneira como os índios são tratados no livro didático: “*Não posso colocar nos livros didáticos índios do século XVI, mas hoje não tem índio que não tenha contato*”. Uma aluna questiona o professor: “*Que imagem você colocaria de índios?*”. Outra aluna complementa: “*Tem índio que é professor...*”. Ronaldo faz um breve comentário sobre o papel do professor, ao mostrar imagens dos índios no contexto atual, o qual deve “*tentar minimizar o impacto do etnocentrismo*”.

Outra aluna contemporiza: “*O currículo do colégio não ensina a trabalhar com o aluno. O professor não dá conta. Vê que o professor chega em sala de aula reclamando: é o livro de frequência, é o sistema. Os alunos sabem se o professor gosta ou não da matéria que leciona*”. Outro aluno entra no debate e conta o caso de um menino que foi encaminhado para ele, porque tinha batido em uma colega. Esse aluno disse ao garoto: “*Homem que é homem, não bate em mulher*”. O menino rebateu: “*Você está dizendo que meu pai é mulher?*”. O aluno questiona: “*Por quê?*”. O menino responde: “*Porque meu pai bate na minha mãe*”. O professor Ronaldo comenta: “*A noção de gênero dele é muito ruim*” [Passados mais 15 minutos, outra aluna sai da aula].

O professor passa para outro tópico: “regimes de verdades”, e comenta: “*Professor é despreparado*”. Em seguida, faz muitas perguntas novamente, mas relativas ao tópico anterior: “*O que é gênero?, o que é diversidade cultural?*”. Levanta outras perguntas, seguidas de comentários: “*É possível saber a tabuada, sem memorizar? Memória é interpretação*”. Apoiar-se em Bourdieu: “*Primeiro se desenvolve o habitus*”. Faz um breve comentário de que os alunos de outra turma [não especifica qual] achavam difíceis os livros da coleção Primeiros Passos.

Antes de concluir, pergunta se os alunos têm alguma dúvida. Como ninguém levanta qualquer questão, ele encerra a aula, lembrando-lhes que, na próxima semana, vão discutir o texto de Bruner¹⁹⁰, e informa: “*Na próxima aula vou deixar 10 minutos para vocês lerem*”¹⁹¹.

Na entrevista, uma das questões que trato também com o professor é sobre quais são os autores que ele usa para trabalhar os principais conceitos antropológicos desenvolvidos em aula. Ele informa que faz distinção, conforme os cursos: “*No curso de História, eu sempre trabalho com o DaMatta, Relativizando. Aqui na História, é tranquilo, na Pedagogia, é um terror*”. Ao ser indagado sobre o porquê dessa dificuldade na Pedagogia, ele comenta o que os alunos dizem: “*Eles acham que é uma coisa do outro mundo*”. Por isso, nesses cursos, o primeiro texto que o professor Ronaldo trabalha é do Everardo Rocha (*O que é etnocentrismo*), pois: “*É um texto tranquilíssimo, mas é bom, também. E, daí vai. Na pedagogia vai. [...] um conceito que eles gostam bastante é relativismo, etnocentrismo. Acho que dá para pegar bem nesse texto. E com o DaMatta, Relativizando, eles [alunos da Pedagogia] quase choram, arrancam os cabelos*”.

Outro autor que também os alunos acham difícil, segundo o professor, mesmo os da História é François Laplantine (*Apreender Antropologia*). Ronaldo procurou trabalhar com esses alunos de História, particularmente, questões mais teóricas, partindo de alguns autores, mas reconhece que a dificuldade é também pela pouca carga horária da disciplina. Ele enumera outros autores que utiliza para trabalhar determinados conceitos, de acordo com o curso:

Eu uso Adam Kupper para trabalhar o conceito de cultura. [Cultura e Identidade], o último capítulo acho que é bom. Uso também José Luiz do Santos na Pedagogia, ‘O que é cultura’, da Brasiliense. Daí funciona. Uso o Geertz, ‘A interpretação das culturas’ (o capítulo dois: ‘O impacto do conceito de cultura,

¹⁹⁰ BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000. Capítulo 3.

¹⁹¹ No entanto, na aula seguinte procedeu da mesma forma, sem deixar um tempo inicial para a leitura, conforme o prometido.

com o conceito de homem’). *O Auge* [Marc], ‘Por uma antropologia dos mundos contemporâneos’, *texto que uso bastante, porque faz uma relação da história com a antropologia, e vai bem. O Roque Laraia usei um pouco, mas, para ser sincero, acho ele um pouco complicado.*

Pergunto como ele chegou a esse método de dar aulas, à seleção dos autores que considera mais adequados para trabalhar em determinado curso, se teve a oportunidade de ter esse tipo de formação, se realizou algum curso para ser professor no ensino superior (além de ter realizado o doutorado na Universidad de Compostela, na Espanha), ou ainda se se inspirou em algum professor. Ele relata, então, a sua primeira experiência como professor, que qualifica como terrível:

Eu estava recém-vindo do doutorado, ainda mais, tinha ficado vários anos fora, e a primeira aula que me ‘jogaram’ foi da Pedagogia. [...] foi uma aula do primeiro semestre, e eu estava com aquela coisa da desconstrução na cabeça. Aquela relação da antropologia com a desconstrução, e, a partir disso aí, o que eu fiz? Peguei o Lévi-Strauss, e o pessoal começou a se apavorar.

Esse impacto traumático das primeiras aulas contribuiu para ele repensar textos, autores e construir, a partir do contato com os alunos, das aulas, o “seu” método de trabalho: “*Daí, acho que foi pouco a pouco: primeiro trabalhavam com textos básicos, fui baixando, peguei o Laplantine, peguei o DaMatta. Às vezes, reclamavam, daí eu pegava o Everardo*”.

O professor reconhece que privilegiar o debate, a discussão em aula, é influência que vem das aulas que acompanhou do seu orientador no doutorado, que tinha essa dinâmica de discussões, a qual considera uma das mais instigantes características da disciplina. No entanto, deu-se conta de que, se o aluno não lê, não se interessa, não estuda os textos sugeridos para a aula, não é possível haver qualquer discussão.

Uma das alunas entrevistadas reconhece o esforço do professor para que os alunos leiam, para terem mais conteúdos: “*Num curso de História, você espera que as pessoas leiam, ele passava textos pra gente discutir [...], mas só ele lia. Aí ele vinha, coitado, ficava lá discutindo com ele mesmo, assim, né?, a Deus dará. [...] A gente tem que estudar*” (Aluna A.L., 21 anos).

Essa aluna também avalia positivamente o método do professor de dar aulas, que traz vários olhares sobre os mesmos assuntos: “*Achei super*

legal o jeito de ele dar aula, porque ele não fica preso numa coisa só, ele faz a gente pensar nas diferentes maneiras da mesma coisa. É muito legal, acho muito legal isso no professor” (Aluna A.L., 21 anos).

O professor comenta que ainda não conseguiu chegar a um bom termo entre despertar o interesse do aluno para com a disciplina e levá-lo a ler os textos, sem a obrigação de “*ler para as provas*”. Ronaldo tem procurado, nas primeiras aulas do semestre, trabalhar alguns conceitos básicos, com aulas mais expositivas, sem textos, para motivar os alunos:

Nas duas primeiras aulas, não dou texto, daí eu faço uma definição bem didática: objetivos da antropologia, o seu objeto de estudo, os dois movimentos – para onde vem, para aonde vai, alguns conceitos principais, o conceito de relativismo, etnocentrismo, o conceito de cultura. É isso que a gente vai tratar. Acho que são duas aulas que eles gostam. Mas daí, quando entram textos, vem a dificuldade...

As duas alunas entrevistadas¹⁹² corroboram essas análises, apesar de elas terem uma boa participação nas aulas observadas. Isso se reflete também no interesse delas pela disciplina, na assimilação dos conteúdos, pois falam com desenvoltura sobre os conceitos trabalhados no semestre. Demonstam também grande encantamento pelo potencial da antropologia para compreender o contexto vivido pelos seus alunos, quando começaram a dar aulas no ensino médio:

A antropologia te permite pensar na didática. Eu acho que, com a formação, também a antropologia muda muito a pessoa [...] A questão do estranhamento, que o Ronaldo falou muito em sala, então, você vai absorvendo isso e, na hora de falar com o aluno, vai tendo teu ponto de partida (Aluna B.J., 23 anos).

Geralmente, nas primeiras semanas, quando iniciava as observações das aulas, aguardava a chegada dos professores no corredor ou na sala dos professores, antes do início delas, e entrávamos juntos na sala. Com o professor Ronaldo, também me valho dessa estratégia. Na segunda aula em que acompanho as atividades do professor, quando me dirijo a minha mesa, uma aluna, que está na minha frente, sorri para mim e me pergunta: “*Você é*

¹⁹² Contatei quatro alunos (dois homens e duas mulheres) para a entrevista, mas somente as duas compareceram na data agendada. Como estava encerrando o semestre, não foi possível indicar outros para substituí-los. Os dois alunos não justificaram suas ausências.

o Ari?”. Confirmo e ela se apresenta: “*Eu sou B.J., filha da professora Fabíola*”. Fico surpreso e, ao mesmo tempo, impactado com a inusitada coincidência. Ela pergunta-me, então, se estou também “*analisando*” sua mãe. Respondo que a estou “*observando*”. Depois, o professor, que nos viu conversando, dirige-se até a mesa dela, conversam brevemente e, em seguida, ele vem até onde estou e diz: “*Então, já te descobriram aqui?*”. Comentário que também estou acompanhando as aulas da mãe dela. Depois dessa “*descoberta*”, anoto no diário: “*Acho que hoje ele vai me apresentar*”. No entanto, não me apresenta, e isso repercute de maneira surpreendente nessa turma.

Essa foi uma questão à parte, e só descobri a amplitude dela, quando fiz as entrevistas com as alunas. Foram muito impactantes os depoimentos, quanto à percepção que elas tiveram da minha presença em aula, conforme comentaram: “*No meu ponto de vista, foi uma maravilha, porque finalmente dava pra escutar o que professor estava falando. Deu pra entender o que ele queria dizer*” (Aluna A.L., 21 anos).

A outra aluna também fez a mesma avaliação: “*Melhorou muito, com a tua presença, melhorou 100%. Isso que ainda era uma bagunça, [...] imagina como não era antes. Era uma zona, era complicado dar aula na nossa turma*” (Aluna B.J. 23 anos).

Contudo, mais significativa foi a justificativa que elas encontraram para essa mudança no comportamento dos colegas:

Então, eu imaginei assim: será que o pessoal está pensando que ele está aqui pra vigiar a gente, contar pra coordenadora? Na matéria do Ronaldo, cortou a bagunça, diminuiu total, e era só quando você estava na sala. Quando você não estava, na prova, que você não estava, coitado do Ronaldo, meu Deus! (Aluna B.J., 23 anos).

Certamente, essa repercussão deve-se ao fato de eu não ter sido apresentado, conforme anteriormente exposto e, também, à característica dessa turma especificamente, que estava com problemas de relacionamento, mas inusitado foi o papel de “*bedel*”¹⁹³ atribuído a mim:

¹⁹³ O que é inusitado no depoimento da aluna não diz respeito às tarefas exercidas pelos bedéis em algumas universidades, como, por exemplo, fazer a chamada e apontar eventuais faltas dos estudantes, mas por estar mais próximo do papel que o bedel recebeu na música *João e Maria*, de Chico Buarque. Nela, Buarque faz referências aos “*dedos-duros*” infiltrados pela ditadura militar nas universidades para vigiar ações subversivas de professores ou alunos.

Aí aparece uma pessoa estranha, anotando, falando com o professor, daí alguns ficaram com medo, porque aquela coisa, né?, tem culpa no cartório (Aluna A.L., 21 anos).

[...] o pessoal ainda se pergunta, quem é essa pessoa? Não estava na chamada, entra, fala com o professor, sai com o professor, não faz prova. É um pontinho de exclamação que foi muito importante na sala de aula, esse semestre (Aluna B.J., 23 anos).

Talvez, essa situação ocorreu também porque o professor se sentiu um pouco desconfortável com a minha presença, conforme comenta na entrevista: *“Na primeira aula, eu me senti um pouco mais sendo observado, um pouco mais desconfortável. Até eles sentiram, né?, porque eu faço muita piada e brincadeiras, daí acho que... depois, me soltei, tranquilo. Ele justifica por que não me apresentou: “Eu não te apresentei por você estar fazendo o trabalho de campo, para deixar você o quanto mais... invisível, mas, te descobriram antes...”*.

5.3.2 Descrição das aulas da professora Fabíola¹⁹⁴

A professora Fabíola foi uma das mais entusiasmadas colaboradoras. Ela, de certa maneira, é a participante que mais se envolveu na pesquisa, colocava-se muitas vezes no lugar de pesquisadora, interagia muito com o trabalho. Indicou possíveis colaboradores, sugeriu outros, colocou-me em contato com a cidade.

O primeiro encontro com a professora foi muito tranquilo, conversamos no intervalo das suas aulas, na biblioteca da instituição, quando ela se mostra muito interessada na pesquisa e de imediato coloca-se à disposição para colaborar. Na semana seguinte, já inicio as observações das suas aulas. Ela me apresenta brevemente para as alunas: *“O Ari é um antropólogo que está fazendo uma pesquisa com os professores de antropologia e ele vai acompanhar as nossas aulas no curso de Pedagogia”*.

A professora utiliza dois métodos de trabalho nas aulas que foram observadas: **aulas expositivas** e **seminários** apresentados pelos alunos. As

¹⁹⁴ Professora da UniG no curso de Pedagogia. Disciplina: Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação (3º período, carga horária: 80 horas, 4 aulas semanais. Acompanhei 2 aulas semanais). Início das observações: 20 de setembro de 2007. Total de aulas observadas: 24 horas-aula.

aulas expositivas são ministradas no primeiro bimestre e, em uma das aulas observadas, a professora, após informar as atividades do próximo bimestre, faz a leitura do texto *Os Nacirema*¹⁹⁵. Enquanto lê, algumas alunas retardatárias vão adentrando a sala, provocando dispersão na turma, pois a maioria faz barulho: umas falam com as colegas, outras arrastam carteiras, algumas colegas fazem comentários jocosos entre elas.

Os Nacirema é um texto de poucas laudas e, tão logo conclui sua leitura, a professora solicita às alunas que façam comentários sobre o que acharam do grupo relatado no texto. Uma aluna comenta: “*Horrível, ‘tadinha’ da criança*”, e pergunta: “*É recente o contato com esse grupo?*”. A professora questiona: “*O que mais incomodou vocês nesse texto?*”. Várias alunas respondem: “*Tudo*”. Fabíola retoma o comentário da aluna: “*Por que você disse ‘tadinha’ da criança?*”. Ela responde: “*Quando descreve os seios*”.

A professora faz mais algumas indagações: “*O que vocês acharam de raspar e dilacerar a face? E a caixa de encantamento? Quem são os Nacirema?*”. Várias alunas comentam: “*São loucos*”; “*São índios canibais!*”. Fabíola questiona: “*Por que vocês acham que eles são loucos ou canibais?*”. Uma aluna responde: “*Pela violência*”, e julga que eles sejam índios, “*porque, na escolinha, dizem que os índios têm esses rituais*”. A professora instiga-as a falar sobre algumas outras passagens do texto: “*E o ato excretor num potinho, e a afirmação: sexo é tabu, enquanto assunto, limitado, enquanto prática, e o Dr. da Boca, o que ele faz?*”. Muitas alunas começam a falar ao mesmo tempo, ficam mais empolgadas e a audição sobre seus comentários é cada vez mais difícil.

Depois de a professora solicitar várias vezes que façam silêncio, as falas vão diminuindo, mas Fabíola não consegue mantê-las sem conversar. Quando sua voz pode ser audível, num tom cerimonial, diz: “*E se eu falar pra vocês que os Nacirema são vocês? O que a gente aprende com os Nacirema?*”. As alunas ficam em silêncio, mas, em seguida, aumenta novamente o burburinho, várias conversam ao mesmo tempo e alto.

Após vários comentários, a professora solicita às alunas que façam um texto descrevendo uma situação de estranhamento pedagógico, e complementa: “*Se vocês fossem para o Xingu, certamente estranhariam. Mas não precisam ir para lá, podem ir para Piraquara [cidade da Região Metropolitana de Curitiba] e ver o que acontece*”. Ela chama a atenção para as

¹⁹⁵ A descrição dos ritos corporais entre os Nacirema, de Horace Miner, foi publicada em 1973. MINER, Horace; ROMNEY, A. K.; VORE, P.L. (Ed.). *You and Others – readings In: Introductory Anthropology*. Cambridge: Winthrop Publishers, 1973. p. 72-76 (Tradução: Selma Erlich). Existem várias outras traduções. Uma delas (*Sonacirema*) é de Eduardo Viveiros de Castro, o qual traduz, na leitura invertida proposta por Miner, de maneira mais precisa para o contexto da língua portuguesa: *Americanos*. No entanto, é mais usualmente empregada a designação *Os Nacirema*.

diferentes maneiras de “olhar” uma mesma situação. Exemplifica isso com as diferentes maneiras de nascer na nossa própria sociedade: parto na água, método Leboyer, e complementa: “*A maneira como nascemos é uma ação cultural. Nascer, crescer e morrer acontece em todas as sociedades, mas, como se nasce, como se cresce e como se morre, varia de cultura para cultura*”. Enfatiza: “*Gente, relativizem*”. Informa que vão discutir esse conceito na próxima aula e conclui a aula com a frase: “*Viram como também a nossa cultura é bárbara?*”. Em seguida, faz a anotação da presença no diário, enquanto as alunas começam a falar cada vez mais alto.

As aulas no formato **seminário** são apresentadas pelas alunas no segundo e último bimestre. Na aula reservada, para organizar as atividades, a professora escreve no quadro os textos que deveriam ser apresentados nos seminários¹⁹⁶. Ela informa que existem vários exemplares na biblioteca da instituição e, além da biblioteca, as alunas podem pesquisar na Internet, embora não proponha nenhum *site* específico. Pergunta para a turma se compreenderam tudo. Ninguém discorda. Fabíola solicita, então, que formem um grande círculo (nas aulas expositivas, as alunas ficavam em fileiras). A movimentação para sentarem-se em círculo é acompanhada de muito burburinho e de um ensurdecedor barulho de mesas e cadeiras sendo arrastadas.

Passados aproximadamente 30 minutos do início da aula, às 19h30min, algumas alunas estão chegando, e uma delas traz seu filho de oito anos. Ele é conhecido da turma, pois algumas fazem brincadeiras e gracinhas para ele. Após organizar as participantes no formato proposto, a professora expõe os critérios¹⁹⁷ para as apresentações dos grupos e comunica que não vai haver prova no bimestre, pois a nota será dada pela apresentação do seminário. Enquanto as alunas montam as equipes, queixa-se da falta de cumprimento do horário: “*Ninguém chega na hora*”, e depois comenta: “*Também não quero ver aquele ‘acordo’¹⁹⁸ entre vocês*”.

¹⁹⁶ A professora informa que os textos são obrigatórios para todos, como está na bibliografia básica: 1. *Antropologia social* (Carlos Rodrigues Brandão, livro); 2. *Ponto de vista do Antropólogo* (Gilberto Velho, Revista BB); 3. *A Antropóloga é útil na escola* (Ana Luísa C. da Rocha, Revista Nova Escola); 4. *A educação não tem cor* (Roberta Bencine, Revista Nova Escola, São Paulo, ano XIX, n. 177, p. 46-53, nov. 2004).

Bibliografia para os seminários: 1. *Educação e diversidade cultural* (Ana Lúcia Valente); 2. *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença* (Cristina Gomes Machado). Ela sugere como bibliografia complementar *Educação como cultura* (Carlos Rodrigues Brandão), e indica que leiam a apresentação e o artigo *A menina que lê...*

¹⁹⁷ Cada equipe deve ter preferencialmente de duas a três participantes e, no máximo, cinco; terão uma aula para apresentar o seminário.

¹⁹⁸ Ela não explicita do que se trata esse acordo, cujo código não compreendi no momento. Somente no encontro seguinte descobri do que se tratava: as alunas utilizam a estratégia de não fazer qualquer pergunta ou comentário sobre a exposição do assunto da equipe responsável pelo seminário.

O texto de um dos seminários acompanhados é a entrevista da antropóloga Ana Luíza Rocha: *A antropologia é útil na escola*¹⁹⁹. O grupo faz uma leitura coletiva do texto. As alunas presentes na sala são aproximadamente 15 [nem todas estão atentas à apresentação, uma delas dorme no canto da sala, apoiando a cabeça na mesa]. Fabíola destaca que um dos papéis importantes do professor é descrever e reconhecer a sua própria cultura. Uma aluna comenta que é difícil falar sobre a gente mesmo.

A professora faz um comentário breve sobre a mesa do/a professor/a: “*É muito pequena*”. Em seguida, amontoa alguns livros e senta-se nela. Após sentar-se, a professora chama a atenção novamente para que “*a diversidade está muitas vezes bem próxima da gente*”, e relata o que ocorreu naquela mesma noite, na sala dos professores, quando “*as professoras receberam bombons e flores, e os professores, só bombons, no dia dos professores*”. Ela questiona: “*Por que eles não receberam flores também?*”. Diz que chegou a comentar com a coordenadora do curso de Serviço Social a questão e que escutou apenas um professor reclamar. Uma aluna comenta: “*Não deram, para não gastarem*”. A professora discorda e afirma: “*Não foi por isso, mas por preconceito mesmo, porque os homens talvez achassem que fossem bichas se recebessem flores*”. Em seguida traz uma questão para as alunas: “*Se vocês, enquanto pedagogos, se deparassem com a diversidade em sala de aula, o que fariam?*”. As alunas não comentam o questionamento e continuam fazendo a leitura do seu trabalho, mas nem todas leem: uma porque não quer e outra porque está rouca. Fabíola faz algumas ponderações enquanto o texto é apresentado e, quando uma aluna caracteriza um tipo de família como “*famílias simples*”, discorda dessa classificação, enfatizando que “*não dá para fazer essa separação entre ‘famílias simples’ e ‘famílias complexas’*”. Pergunta, na sequência: “*Vocês concordam que professor de classe média tem preconceitos com alunos pobres?*”. Com esse questionamento, entra na pauta a discussão sobre os preconceitos. Uma aluna relata o caso que aconteceu na creche em que trabalha, onde a auxiliar de classe fez um comentário na frente das crianças: “*Ah, esse vai ser dentista, aquele vai ser advogado. Ah, esse vai ser um belo traficante*”. A professora expressa surpresa na sua fisionomia, mas não faz qualquer comentário, e pergunta: “*Quem mais trabalha em creches?*” Várias alunas confirmam que trabalham em creches e escolas.

Parece, e depois acaba se confirmando, que, ao acionar a possibilidade de relatar suas experiências em sala de aula, a professora instiga a

Esse acordo tem dois objetivos: evitar a exposição da equipe, caso ela não saiba responder a alguma questão e, quanto menos perguntas, mais cedo termina a aula; este é o objetivo maior do tal acordo.

¹⁹⁹ ROCHA, Ana Luíza Carvalho da. A antropóloga é útil na escola. Entrevista. *Nova Escola*, Brasília, v. 19, n. 169, p. 22-24, jan./fev., 2004..

participação, pois vários relatos surgem em seguida: *“Na minha escola, a maioria são negros, e tem um ‘polaquinho’, e é isso que mais pega na creche”*. Outra comenta a falta de material de higiene: *“Na creche em que eu trabalho, tem 22 crianças, e apenas duas toalhas e uma escova. Todos os dias, assim que eu chego à creche, dou banho nas crianças”*. A professora questiona o motivo, e a aluna tranquilamente afirma: *“Porque fedem”*. A professora pondera: *“O hábito de tomar banho é cultural. As crianças às vezes chegam sujas, porque os pais trabalham muito”*, e a aluna complementa: *“Eu uso luvas. As crianças odeiam o banho”*. Há desaprovação quase unânime das demais para com a atitude da colega, e uma delas acrescenta: *“Você deveria ser diarista e não professora do CMEI²⁰⁰”*. Começa a aumentar o burburinho, a professora e algumas alunas fazem sugestões à colega: realizar reuniões com as professoras na creche, para conciliar os hábitos higiênicos dos alunos com a preocupação asséptica da colega.

Outra aluna comenta que, na creche em que trabalha, algumas crianças estavam com piolho e ela perguntou à diretora o que deveria fazer: *“Anotar na agenda ou falar diretamente com as mães?”*. A diretora respondeu: *“Nada, para não constranger”*. A discussão entre elas novamente se inicia, quando outra aluna fala alto e com certa agressividade: *“Constrangedor é pegar piolho na sala de aula e não poder vir à aula como algumas vezes já aconteceu com colegas”*. A professora pondera: *“Não é o fim do mundo pegar piolho, e não precisa faltar às aulas por isso”*, e acrescenta: *“Piolho se pega em qualquer lugar: no ônibus, nas baladas”*. Surgem vários outros comentários, sugestões e relatos de experiências de como conseguiram contornar esses e outros problemas no seu trabalho, mas, nesse momento, todas falam quase simultaneamente, e ninguém mais escuta ninguém.

A professora, depois de várias tentativas, consegue fazê-las diminuir a conversa paralela e destaca a questão do preconceito que existe também entre os professores. Ela relata o caso de um professor que fez magistério e gostava muito de dar aulas para crianças, mas não conseguia encontrar uma escola que o contratasse, porque era homem. Fabíola retoma um dos relatos anteriores: *“Rotular uma criança de fracassada, prostituta, traficante é uma rotulação”*, acrescentando em seguida: *“puta”*, mas logo reconhece que falou palavrão e pede desculpas a todas.

Após incentivar que as alunas leiam o livro do Norbert Elias sobre costumes, ela mostra vários materiais: livros ilustrados, cartazes, fotos, e solicita: *“Olhem para esse material e vejam se vocês se identificam, se gostam?”*. Enquanto passam os materiais, a professora faz breves comentá-

²⁰⁰ Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) são instituições mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, para atender crianças de zero a cinco anos.

rios sobre eles: “*Esse quadro trata-se da cavalhada, que existe em diferentes regiões do país e também em Garapuava (PR). Essas fotos são do carnaval em Olinda, essas, do boi-bum-bá, do boi de mamão em Antonieta*”.

Há também, nesses materiais apresentados, postais sobre folia de reis e reis magos; um livro sobre fandango²⁰¹; outro sobre tropeirismo do Rio Grande do Sul até Sorocaba (SP); outro sobre casamentos e textos das congadas. Depois de repassar todo o material, ela informa: “*Enquanto vocês vão olhando as figuras, eu vou fazer a chamada*”. Nem todas as alunas se interessam, mas permanecem na sala. Após concluídas as anotações no livro de presença, encerra a aula.

Na entrevista, peço à professora que explicita os principais conceitos trabalhados: etnocentrismo, relativismo, cultura. Segundo ela, esses são os mais importantes. Com o relativismo, por exemplo, “*aí entram as questões do preconceito, do preconceito em sala de aula e sempre pensando na diversidade*”. Quanto aos autores, na maioria das vezes, ela começa com o Roque Laraia, discutindo o conceito de cultura e: “*Quando a turma dá uma resposta melhor, vou para o Geertz, mas em geral não, porque eles quase me matam. Eles querem a cabeça, acham um horror. O Laraia dá certo, porque ele é fácil, né? Tem aluno que diz: ‘Ah, professora, é tão bom esse livro, abriu a minha cabeça’*”.

No caso das aulas observadas, Fabíola incluiu outros autores, pois: “*Como o Brandão funciona bem nos cursos de Humanidades, de Educação, eu uso um texto do Brandão que está na Introdução às Ciências Sociais do Marcellino*²⁰²”.

Além desse núcleo básico de autores, que servem de referência para a maioria dos cursos em que ela ministra a disciplina de Antropologia, a professora procura também, em cada um deles, incorporar autores que trabalham com a temática relacionada:

Se eu vou trabalhar na saúde, eu vou procurar o La Plantine, que tem a Antropologia da Doença, ou outros autores, sejam brasileiros ou não, que se debruçaram sobre a doença como uma questão cultural, como um fenômeno cultural. É publicidade? Então vou ver antropologia visual, autores que estão trabalhando com antropologia visual. Mas vou procurar autores que são antropólogos [...]: quando estou na Publicidade [curso], estou trabalhando determinados

²⁰¹ Esse livro é baseado na obra de Darcy Ribeiro, produzido pelo Sesc da Esquina (é o mesmo utilizado pela professora Luci).

²⁰² MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Introdução às ciências sociais*. Campinas: Papyrus, 2004[1991].

autores, quando eu estou no Jornalismo [curso], trabalho com outros. Claro que tem aquele começo, porque a gente não tem manuais. A Sociologia tem um monte de manuais. Dos que a gente tem, alguns são muitos ruins.

Para Fabíola, a diversidade de autores e de conceitos que os antropólogos acessam nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social contrasta com as possibilidades restritivas de poder trabalhá-los nos cursos de graduação que não são das ciências sociais. Essa restrição, com o passar dos anos, fica mais evidente, a partir da experiência com docência nos diferentes cursos, que tendem a uma “Antropologia Aplicada”, que contrasta com a jovial empolgação observada quando ela era neófito no ofício:

Quando eu comecei a dar aulas [...] você está cheia de ilusões: você acha que vai pegar os clássicos, vai vir lá dos evolucionistas até os interpretativistas, não sei o quê. É uma ilusão, porque só funciona nas ciências sociais e com curso de formação de antropólogos. Aí, o que eu faço? Quando vou trabalhar num curso novo, em que eu não trabalhei ainda, eu começo a pesquisar que área da antropologia tem um olhar voltado para aquela área. Tento articular a formação do aluno com a antropologia.

Acaba sendo a experiência no exercício da docência o parâmetro para conciliar os objetivos das ementas dos cursos e os interesses dos alunos com a bibliografia de autores considerados clássicos da antropologia. Ela procura, dessa maneira, não impor leituras que, na sua compreensão, distanciam o aluno da disciplina:

Eu já peguei alunos traumatizados com sociologia e com antropologia, porque tiveram que decorar o Comte, ou porque tiveram que ler o James Frazer inteiro, como se aquilo fosse uma verdade, ou porque tiveram que ler o Malinowski [...], ou porque tiveram que estudar o estruturalismo... Tem curso em que eu tenho 40 horas, eu não vou ficar 20 horas falando de teoria antropológica. Isso para mim funciona num curso de formação de ciências sociais ou de antropólogos. Acho que a antropologia tem uma coisa maravilhosa, que pra mim é a paixão da descoberta do Outro.

A experiência no ensino superior em vários cursos de graduação contribuiu para Fabíola construir um rol de autores, geralmente brasileiros, que são eleitos como referências obrigatórias nas ementas, pois eles têm grande aceitação junto aos alunos, mesmo que, para isso, tenha superado certas resistências com alguns desses autores: “*Eu tenho algumas críticas ao DaMatta, acho ele meio repetitivo, ele tem uma fórmula e começou a usar a fórmula pra sempre*”. No entanto, ela reconhece que esse autor tem grande aceitação junto aos alunos: “*Você dá ‘O que faz o Brasil’, você vai ser amado, porque eles adoram, apresentam, levam fantasia. Esses dias, a Luci [Profa. Luci] falou não sei o quê... eu disse: ‘Está com problemas?’ , dá o Roberto DaMatta, que vai que é uma beleza*”.

Eleger certos autores que “funcionam” bem com os alunos não pode ser confundido com a tendência observada nas IESs privadas de criar um “livro-texto”, também chamado de “livro didático”, com o qual pretendem constituir uma bibliografia básica comum para todos os cursos, como, por exemplo, um livro-texto das disciplinas de Introdução à Sociologia, outro para Introdução à Antropologia. A justificativa das instituições é que isso facilitaria a mobilidade dos alunos de um curso para outro. A professora Fabíola discorda veementemente dessa política, pois avalia que “*isso será um sucateamento do ensino*”. Além desse suposto sucateamento, há outras dificuldades: turmas com muitos alunos (fala-se de aulas com 150 alunos) oriundos de diversos cursos e, mais preocupante, a impossibilidade de ministrar a disciplina de Antropologia direcionada a um curso específico, como, por exemplo, para a Pedagogia, para o Serviço Social, para a Publicidade e Propaganda etc.

No final de novembro, na última semana antes do encerramento do semestre, solicito à professora uma parte do tempo da sua aula para conversar com as alunas sobre a metodologia e os conteúdos discutidos no semestre. A professora prontamente cede um tempo da aula e deixa-me na sala com a turma. Eu pretendia realizar conversas individuais com algumas alunas, mas, como a maioria ficou na sala, opto por fazer uma entrevista coletiva²⁰³.

Ao serem questionadas sobre quais os principais conceitos que estudaram e que têm chamado a atenção delas, nem todas se lembram, e as que fazem comentários referem-se aos da aula daquele dia, quando um grupo apresentou seu seminário sobre relativismo cultural. Lembram e comentam a importância deste, mas não citam outros, além de cultura e diversidade.

²⁰³ Após finalizar a entrevista coletiva, avalei-a como inadequada, pouco produtiva e, de certo modo, frustrante, pois foi marcada por muita dispersão e não pude aprofundar algumas questões.

Trato em seguida da maneira como a professora ministra as aulas. Uma aluna que está próxima de onde estou começa a falar, e eu pergunto se ela permitiria que eu gravasse. Ela diz que se importaria, sim, e não permite que seja gravado o seu depoimento. Anoto depois, no diário de campo, os comentários: “*A professora Fabíola nos respeita e utiliza diferentes recursos pedagógicos. É uma boa professora*”. Ao serem inquiridas sobre quais recursos pedagógicos são utilizados pela professora, respondem: aulas expositivas, vídeos, seminários.

Indago se a minha presença em sala de aula foi inibidora. Elas dizem unanimemente que não, que não se sentiram constrangidas, nem elas e nem a professora, e que talvez eu é que tenha me sentido assim. Pergunto se é pelo fato de eu ser o único homem da turma. Também em coro respondem “*sim*”.

No entanto, se no final do semestre elas sentiam-se tranquilas com a minha presença, isso não significa que, no início, não houvesse algumas inquietações, principalmente quanto a minha participação nas aulas e as implicações dela na avaliação dos conteúdos, conforme relata a professora na entrevista: “*Teve um dia em que elas me perguntaram se elas iriam ser avaliadas por você. Elas ficaram preocupadas. Foi antes de começar os seminários. Você estava assistindo às aulas expositivas e aí a A.K. disse: ‘Professora, não é justo, nós vamos ser avaliadas por dois professores, isso não é justo’*”.

O devido esclarecimento de qual era o meu interesse facilitou a minha aceitação nas aulas, mesmo nos seminários, nos quais elas necessariamente se expunham mais, conforme o comentário de uma aluna à professora: “*Aquele professor teu amigo vem aí? Aí, ele vai assistir o seminário e eu vou ter vergonha de falar*”.

É possível que a aceitação gradual da minha presença pelas alunas tenha relação com a maneira de a professora me receber: “*O fato de você estar assistindo, não tinha problema com isso, porque eu sabia que você estava observando... não estava avaliando*”. Mas também a Fabíola, no início, demorou um pouco para compreender qual era o meu objetivo com o campo: “*Ficou engraçado no começo, porque eu não tinha entendido como era o teu campo. [...] Pensei que você ia ficar fazendo entrevistas em profundidade com os antropólogos [...] Ia na casa para ver como preparam a aula, como que é a biblioteca, mas não me ocorreu a coisa da aula*”.

Ela reconheceu também que, para tornar-se “objeto” da pesquisa, espelhar-se no próprio *métier*, foi preciso realizar o exercício de se colocar e estranhar o lugar que geralmente ocupa:

Porque, como estou acostumada a fazer campo, tenho uma coisa com entrevista: sempre adorei fazer, ficar

horas nas casas das pessoas. É quase perverso isso, né?, com as “minhas mulheres”, era quase perverso isso. Esperava a hora em que elas faziam isso daqui, oh... sondar que vestido elas usavam, ficavam se arrumando... Então, demorou um pouco para cair a ficha. Pensei: “Como é que vai ser o campo dele?”, ele não vai me entrevistar, ele vai assistir às aulas... Daí, naquele dia, você falou, se apresentou, [...] aí passou. Daí teve um dia em que você foi de manhã. Eu podia ter levado você para assistir à aula no Jornalismo, mas eu fui para a biblioteca. Depois caiu a ficha: “I-diota, ele não quer te entrevistar”. Inverteu: “Você não é mais uma antropóloga, agora você fica na tua, porque ele é o entrevistador, é ele que vai fazer o que eu fiz” [...]. Aquela conversa na biblioteca foi muito surreal. Fiquei pensando: “Credo! Chega uma hora em que você deixa de ser antropóloga, menina, não é você que quer saber”.

Fabíola comenta que esse estranhamento foi também compartilhado com outros colegas antropólogos/as que participaram da pesquisa, com os quais, no final do semestre, o estranhamento se dava justamente pela minha ausência iminente:

Sabe, na última aula em que você não foi, tinha alguma coisa errada. Até as meninas deram uma olhada, com cara de malandras, do tipo: “E aí, professora, ele vai vir ou não?”. Eu disse: “Gente, não sei”. [...] O que eu ia te contar de fofoca, não é minha, você não vai falar, apaga isso [risos]. Foi a minha filha que me contou, ela não fala quase nada, mas ela disse: “Mãe, o Ronaldo [professor da UnivE] chegou na sala e ele falou assim: “Eu estou nervoso, essa é minha última aula, e o Ari não vem mais, porque o Ari não vem mais?” [risos]. Eu achei engraçado, porque a Zilda também falou assim. Eu disse: “Pois é, Zilda, temos alguém assistindo às nossas aulas”, e ela falou: “Alguém que me entende, que nos entende, né?” [risos]. Acho que isso foi legal, porque ficou um lugar ali, né? Afinal de contas, não era um ET falando sozinho, pelo menos alguma coisa tava... se alguém me entende, como dizia a Zilda, porque eu não sei até que ponto as coisas que a gente fala eles [alunos] registram, entendem.

5.3.3 Descrição das aulas do professor Pedro²⁰⁴

A UnivI foi uma das primeiras instituições que contatei e da qual recebi prontamente a autorização para realizar a pesquisa. No entanto, só soube que o professor Pedro ministrava a disciplina de Antropologia, dentre outras, em meados de outubro, pois até então eram contratados outros professores da instituição. Tão logo conversamos, ele se mostrou receptivo, mas sem qualquer empolgação. Naquele momento, avalei que poderia ser pela situação de ser observado, uma vez que ele ponderou que não se considerava antropólogo, mesmo que tenha feito especialização em Antropologia e realizado pesquisa campo. Depois de assistir a suas aulas, compreendi melhor sua reação um pouco apática: era também dessa maneira que se relacionava com os alunos em sala de aula.

Nos primeiros encontros que mantive com o professor, comuniquei o meu interesse de observar as aulas nas quais ele ministrava a disciplina de Antropologia. Ele sugeriu que eu acompanhasse a disciplina “A Evolução Biossociológica do Comportamento Animal e Humano”, no curso de Psicologia, pois, apesar de o nome não ter “Antropologia”, nela estavam incorporados conteúdos antropológicos.

Em uma das aulas que acompanho, chego no horário previsto – às 7h30min – e o professor já está na sala, escrevendo no quadro. Estão presentes aproximadamente 50 alunos, na maioria mulheres. O primeiro comentário que ele faz quando entro na sala é que eu não teria muita sorte, porque ele apenas faria uma revisão da matéria naquele dia. [Escrevi no diário de campo: “Perfeito!, pois assim consigo conhecer mais o conteúdo desenvolvido e também a sua didática”].

Depois de concluir o que está escrevendo no quadro, Pedro aguarda os/as alunos/as se acomodarem nas suas carteiras. As falas vão diminuindo, enquanto o professor espera que façam silêncio. Abre espaço próximo a sua mesa, mas, como vão chegando mais alunos, a sala fica lotada, e isso dificulta até a sua circulação entre a mesa e o quadro.

Às 7h40min, ele dirige-se à turma, a cumprimenta e comenta: “*Hoje será praticamente a última aula, pois na próxima será avaliação*”.

Ele repassa os temas que escreveu no quadro²⁰⁵ e relembra os três módulos que trabalhou no bimestre²⁰⁶. Ao retomar os assuntos dos módu-

²⁰⁴ Professor da UnivI no curso de Psicologia, diurno. Disciplina: A Evolução Biossociológica do Comportamento Animal e Humano (1º período, Carga Horária: 72 horas, 4 aulas semanais. Assisti a duas aulas semanais). Início das observações: 11 de novembro de 2007. Total de aulas observadas: 8 horas-aula.

²⁰⁵ Em síntese, o professor escreveu: Hoje, seminário de debates e dúvidas sobre mitos, ritos, totemismo e texto Eficácia Simbólica. Próximo encontro: avaliação. Temas: mitos e ritos. Textos: O

los, vai também fazendo comentários, tecendo paralelos entre as instituições básicas e as sociedades complexas. A atividade que propôs aos alunos é olhar as nossas instituições, a partir das outras sociedades: “*Para organização da nossa sociedade, a regra psicológica mais importante é a proibição do incesto*”.

Um aluno comenta que viu um trabalho sobre gorilas e que eles não praticam o incesto. O professor pondera: “*Não se sabe de onde surgiu, se foi dos animais. Hoje se estuda para saber se é uma regra dada pelo instinto*”. O professor cita Lévi-Strauss sobre regras universais de que todas as culturas participam, lembra os alunos que foi esse tema que eles trabalharam o 3º módulo, e pergunta: “*Alguém quer fazer alguma questão? Enquanto vocês pensam, vou fazer a chamada*”.

Ele inicia o registro da presença depois de 25 minutos de a aula ter começado. Chama os alunos pelo primeiro nome, mas não levanta os olhos do diário. Começa, junto com o registro da presença, um burburinho por parte da maioria dos alunos, que aos poucos aumenta, e o professor, reiteradas vezes, solicita que façam silêncio. Ao concluir a chamada, ele comenta: “*Agora é a oportunidade de vocês tirarem dúvidas sobre mitos e ritos*”. Faz uma pergunta: “*Quando a estrutura totêmica é importante?*”. Ele mesmo responde. Interrompe a aula, porque um aluno chega e não consegue um lugar para sentar-se, e faz um comentário: “*Viu o que dá quando se chega atrasado?*”. O aluno retruca: “*O que vou fazer?*”. Professor responde: “*Acordar mais cedo*”. Ele retoma a aula: “*Mitos estão ligados a algumas características*”, cita Mauss, para comentar a função do mito [O professor fala de pé, em frente à mesa, com as anotações que estão em algumas folhas na sua mão. Vai lendo-as e, em seguida, faz uma breve exposição do assunto]. Pedro retoma outro tópico anteriormente escrito no quadro: “Arquétipos – Gilberto Duran: Ecológicas natureza, Etológicas humanos, e sobre o tema”.

Observo que, enquanto o professor expõe o assunto, ninguém está fazendo qualquer anotação e literalmente a metade da turma boceja. [Anoto no diário: “Nunca vi uma turma assim. Talvez por ser o primeiro horário da manhã e estarmos próximo do final de semestre, com muitas provas, trabalhos etc. No entanto, o professor mantém a mesma tonalidade de voz, não demonstra muita empolgação e a participação é mínima”].

O professor continua descrevendo os mitos e a maneira como são mantidos e preservados a partir dos ritos, relacionando-os com as lingua-

totemismo; mitos e ritos; os ritos; os ritos profanos; o que é um Xamã; artigos sobre Xamã; a eficácia simbólica.

²⁰⁶ 1º módulo introdutório: aplicação da antropologia nas sociedades primitivas e sociedades complexas; 2º módulo: conceitos psicobiológicos – características adaptativas biológicas que recebe características do meio; 3º módulo – teoria antropológica, funcionalismo, Malinowski. .

gens estéticas que “*são criadas nas artes que seduzem as pessoas*”, e exemplifica: “*A música ajuda a assimilar*”.

Ele faz distinção entre ritos nas diferentes sociedades: sociedades “primitivas” e “complexas”, e utiliza essa classificação de forma corriqueira, sem qualquer ressalva: “*Na sociedade primitiva, todos entram. Na sociedade mais complexa, alguém que faz e outros que participam (...) Todos os rituais na sociedade atual têm essas características*”. Em outro momento, comenta novamente sobre o mito: “*A função do mito continua a mesma nas sociedades primitivas e contemporâneas*”. Quando discute ritos, como rito de passagem – separação-agregação –, procura identificar a importância dessa temática com a futura profissão dos/as alunos/as: “*Vocês vão trabalhar com ritos de passagens, por exemplo, na adolescência*”. Retoma o texto sobre ritos: “*Rito que mantém as estruturas funcionando*”, sugerindo que podem ler sobre isso no texto de Júlio Melatti²⁰⁷.

Pedro lembra-lhes que discutiram na aula anterior sobre xamã, no texto *Xamanismo nos shoppings*, e finaliza comentando: “*Foi uma forma de passar rapidamente pelos conteúdos. Vamos ver a surpresa dos trabalhos de vocês*” [alguns alunos riem]. Ele pergunta: “*Tem alguma dúvida até aqui?*”. Como ninguém se manifesta, solicita que os alunos peguem o texto sobre *Eficácia Simbólica*. Uma aluna dirige-se até a mesa e pergunta para professor sobre ritos. Ele responde a ela. O burburinho recomeça e algumas falam mais alto. Alguns alunos saem. O professor comenta: “*Não era para conversar, era para pegar o texto e ver perguntas*”. Ele incentiva-os a esclarecer as dúvidas: “*Quero entender que ninguém vai tirar dúvidas sobre ritos, mitos e xamanismo*”. Uma aluna se anima e solicita: “*Professor, fala um pouco sobre a função do xamã*”.

O professor explica que dependendo da cultura, o xamã tem um papel social importante: “*É uma pessoa que tem acesso a outros mundos, que traz algo para a estrutura da sociedade*”. Outra aluna pergunta sobre o poder creditado ao xamã: “*O xamã tem mesmo esse poder ou é porque o grupo acredita?*”. O professor explica: “*Isso que é interessante. Hoje em dia, na nossa sociedade, é o papel do médium, é importante. Se o xamã acredita ou não... Lévi-Strauss, que não acreditava, procurou desmascarar o xamã, e acabou ele mesmo sendo um xamã*”. A aluna questiona: “*A força do xamã é a mesma na sociedade primitiva e na sociedade complexa?*”. O professor comenta: “*Nas sociedades primitivas ele tem mais influência. Na nossa sociedade, tem pessoas como o Chico Xavier*”.

Uma aluna, sentada nos fundos da sala faz uma pergunta, mas em tom baixo. O professor vai até ela, solicita que refaça a pergunta, mas res-

²⁰⁷ MELATTI, Júlio Cezar. *Ritos de uma tribo timbira*. São Paulo : Ática, 1978.

ponde só para ela. A conversa na sala aumenta. Em seguida, Pedro retorna e discute partes do texto Lévi-Strauss *A eficácia simbólica*²⁰⁸. Ele faz uma breve exposição do texto, que está dividido em duas partes: na primeira parte, xamanismo, e, na segunda parte, faz relação com a psicologia. Ele pergunta: “*Na primeira parte, qual é o rito que está sendo trabalhado?*”. Ele mesmo responde em seguida.

Outra aluna quer saber se existe relação com a hipnose: “*Na hipnose é que também entra o simbólico?*” O professor comenta e informa: “*A hipnose não é tão considerada... vocês vão estudar no início dos textos de Freud*” [observo que alguns alunos bocejam e um deles dorme, apoiando a mão na cabeça e esta na mesa]. Explica o professor que, na segunda parte, “*o texto faz paralelo entre o papel do xamã e da psicanálise, e ambos trabalham com os mitos. Diferença: o xamã fala todo o tempo. Na psicanálise, é o paciente que fala o tempo todo. O psicanalista intervém, mas pouco. Existem paralelos e diferenças*”.

Pedro procura a participação dos alunos, para dirimir possíveis dúvidas sobre palavras desconhecidas encontradas no texto. Ele pergunta se tem mais alguma dúvida, e completa ironicamente: “*Ninguém vai perguntar como vai ser a prova?*”. Ele informa quais são os textos da prova, de maneira jocosa: “*Vai ser isso?*”. Os alunos riem, achando que é uma piada, pois comentam que tem muito texto. O professor, então, indica como será a prova: “*Não vou perguntar a ‘historinha’. As duas partes que me interessam, os textos mais importante para a prova são: Totemismo e Eficácia simbólica*”. Ele pergunta novamente: “*Alguém tem mais alguma dúvida?*”. Outra aluna questiona novamente sobre a prova: “*Prova em dupla?*”. Professor confirma: “*Sim, em dupla*” [Parece ser esta prática usual: realizar provas em duplas]. O professor, antes de encerrar a aula, pergunta se alguém não respondeu a chamada. Alguns alunos vêm à mesa do professor e, com isso, a aula termina. São 8h50min, 10 minutos antes do horário previsto. Fico observando que as alunas que se aproximam do professor estão conversando, comentando ou fazendo perguntas relacionadas com a aula²⁰⁹. A maioria dos alunos vai saindo da sala e alguns saúdam o professor.

O professor, enquanto conversa com as alunas, vai apagando o que está escrito no quadro e, em seguida, separa metodicamente seus materiais na mesa: textos, livro registro, anotações. Quando os alunos se dispersam, ele vem até a carteira onde estou e me diz: “*Era mais ou menos isso que*

²⁰⁸ LÉVI-STRAUSS, Claude. *A eficácia simbólica*. In: _____. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985[1949]. p.193-213.

²⁰⁹ Uma aluna pergunta: “*É uma característica do xamã utilizar alucinógenos?*”. Outra comenta sobre etnopsiquiatria (que trabalha com as questões da psicose, enfocando os aspectos psicológicos). Outra ainda ressalta a importância de conhecer diferentes culturas para exercício da profissão de psicóloga.

você queria?”. Respondo afirmativamente, indicando que nessa aula tive oportunidade de conhecer parte do conteúdo desse bimestre e também a maneira como ele ministra as aulas. Pergunto a ele se todas as turmas do primeiro ano (1º e 2º períodos) têm tantos alunos. Ele confirma e comenta que tem turmas, à noite, mais numerosas e que nelas ele perde totalmente o controle de o que acontece no fundo da sala. Confidencia que também nesta turma é difícil manter o “controle da turma”.

Procuro informar-me com o professor se ele dará aulas em outra turma naquela manhã. Ele diz que não. Eu indago: “*Mas, professor, o senhor não tem mais aulas, hoje?*” Ele confirma novamente que não. Demonstro que não fiquei muito convencido, e ele, então, complementa: “*Agora, neste momento, não, mas nos últimos dois períodos*”, e em seguida faz uma ressalva: “*Mas lá é na Engenharia Ambiental,²¹⁰ e não tem nada a ver*”.

Vamos caminhando até o outro prédio no *campus*, e ele comenta que vai até a lanchonete para fazer um lanche. Dou a entender que pretendo também tomar um café, mas, como ele não me convida, decido ir embora. Esse diálogo que mantive com o professor é significativo, pois foi mais um indicativo de que a minha presença nas suas aulas ou mesmo em situações extra-sala não era muito bem recebida. Também, ele não me apresentou para a turma. Na entrevista, ele justifica que se esqueceu totalmente de fazer a minha apresentação e me pede desculpas por essa desatenção.

Já a maioria dos alunos entrevistados achou estranha a minha presença. Não entenderam o motivo de eu estar assistindo às aulas. Somente quando os entrevistei, eles compreenderam do que se tratava, mas, muitos, talvez, nunca saberão por que estive assistindo às aulas nessa turma.

Na entrevista realizada na instituição, uma das mais breves (durou menos de uma hora), mantenho o mesmo roteiro das demais, perguntando sobre os conteúdos, metodologia e a relação com os alunos. Com relação aos conteúdos, o professor explicita que a disciplina tem quatro créditos, mas que divide os conteúdos com outra e, por isso, trata também das questões biológicas e culturais. O professor faz uma preleção sobre como trabalha a disciplina, conforme os períodos: “*No primeiro período de Psicologia, o programa é junto com Etologia, digamos assim, e acabo trabalhando um pouquinho com o evolucionismo, mais a nível do cérebro, de percepção, coisas assim, voltadas para o aspecto cultural. Então, muito pouquinho do evolucionismo biológico*”.

Apesar de trabalhar textos de alguns autores considerados por ele clássicos da antropologia, como Malinowski e Lévi-Strauss, Pedro utiliza

²¹⁰ A disciplina nesse curso era Cultura, Cidadania e Meio Ambiente I e II (nos 3º e 4º períodos), com carga horária de 3 horas-aula semanais.

autores atuais, por serem mais didáticos: “*Eu uso ‘antropologia: uma introdução’, da Marina Presotto²¹¹, é da Atlas, bem básico, didático, tem um capítulo chamado Cultura, tem várias maneiras de se pensar a cultura. (...) É um livro bem didático*”.

Já, quando o assunto são mitos e ritos, a base são dois autores: “*Depois, no primeiro período eu trabalho mitos e ritos, então, eu trago o Campbell²¹². No terceiro período, trabalho ritos de passagens convencionais. Agora tem um livro chamado ‘Rito profano’, que é de um Francês, Rivière²¹³. Então, trabalho com esses temas*”.

Depois, no terceiro período, no caso desse curso, a disciplina que está relacionada com o primeiro período é “Fundamentos Epistemológicos das Teorias da Personalidade” e “*Aí, no terceiro período, eu trago um pouquinho do Lévi-Strauss, para eles entenderem um pouco mais sobre a questão do mito. Aculturalismo também trago, porque interessa a cultura influenciando a questão da personalidade*”. Já no quarto período, na disciplina “Indivíduo e Sociedade”, “*eu trabalho um pouco com Gilberto Velho, Da-Matta, na pesquisa contemporânea*”.

Há alguns anos, ele exigia a leitura de outros livros, como Margaret Mead e Franz Boas, mas, como considera que o perfil dos alunos que estão entrando atualmente na universidade tem maior tendência para a imagem, em detrimento da leitura, procura valer-se de recursos visuais, como filmes: “*Antes eu passava até livros para eles lerem [...]. Por exemplo, ‘País das sombras longas’, sobre os esquimós ou o livro ‘Sexo e temperamento’ da Margaret Mead. Agora é impossível, porque eles acham que é muita coisa. [...] Então, cinema é algo mais imediato*”. Pedro diz que sempre procura sugerir os filmes que estão disponíveis nas locadoras, para que os alunos assistam em casa e façam trabalhos: “*Eu trabalho muito com filmes também. [...] Nunca passo filme em sala. É atividade extra-sala [...]. Eu procuro sempre indicar coisas atuais, nada complicado. Eu peço para eles trabalharem tal tema de mito e ritos, dou 10 opções de filmes, para eles analisarem itens*”.

Nos trabalhos que têm filmes, ele utiliza a cada semestre um filme diferente, para que os trabalhos não sejam copiados. Para tanto, procura atualizar-se constantemente: “*Me atualizar em alguns filmes, para ver coi-*

²¹¹ MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1987. A professora Fabíola, em entrevista, refere-se a esse livro como um manual e comentou: “*Não é que ele é ruim, mas ele dá uma ideia muito panorâmica. Ele dá um panorama. É tudo do homem: família, parentesco, não sei o quê, não sei o quê*”.

²¹² Joseph Campbell (1904-1987) tem várias obras publicadas sobre mitos, muitas delas traduzidas para a língua portuguesa. O professor não se refere a um livro especificamente, pois não os indica para os alunos lerem.

²¹³ RIVIÈRE, Claude. *Os ritos profanos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

*...sas novas. [...] Tem que correr atrás*²¹⁴. *Por exemplo, estava trabalhando mitos e ritos agora e saiu aquele filme ‘Apocalypto’*²¹⁵, *aquele do Mel Gibson, que trabalha com os maias. Daí já traz, tem ritual, tem coisas assim”.*

Sobre o seu método de dar aulas, indica quatro momentos: aula expositiva dos textos, trabalhos, aula de revisão dos conteúdos e avaliação: *“Aquilo que você viu era... meio que fechando, mas é mais ou menos daquela forma. [...] Eu dou uma aula trazendo os conteúdos, as ideias mais importantes do texto, básicas, porque a pedagogia aqui é para não ficar mastigando texto para o aluno”.*

Quando pergunto na entrevista como ele chegou a esse método de dar aulas, se havia se inspirado em alguém, pelo fato de ter duas graduações cursadas, ou mesmo na especialização em Antropologia, ou ainda por ter cursado especialização em Didática do Ensino Superior, ele é categórico: *“Pedagogia do ensino superior, eu fiz na Federal, extremamente teórico, em cima daquelas questões todas do currículo. Não ajudou na pedagogia prática de dar aula. [...] Talvez até pela minha formação da filosofia, sempre fui mais preocupado com os conteúdos, com o sentido do conteúdo”.* Em seguida, descreve como foi mudando sua maneira de dar aulas e também os referenciais:

Quando eu entrei [na UnivI], estava trabalhando a antropologia convencional, aquela bem com texto clássico e tal. Mas eu vi que daquela forma estava muito difícil eles fazerem a ligação [...]. Então, por conta própria, eu fui buscando novos olhares. Hoje em dia, está popularizada essa questão da bio-antropologia, sociobiologia, então, todo esse olhar mais pelo biológico, pela genética, pela necessidade da sobrevivência, da adaptação, esse olhar mais evolutivo. [...] fui atrás de muito material do comportamento animal. [...] biológico, mas no sentido etológico, do comportamento do animal.. E aí fui adaptando, não o mito pelo mito, mas o mito responde sempre a essas necessidades adaptativas. Como a cultura responde às necessidades de sobrevivência, da habitação. [...] Então, eu peguei algumas teorias clássicas, como do funcionalismo, mas juntas com esse olhar mais contemporâneo. Foi por aí, e começou a ficar interessante, né? E aí começam a surgir esses novos olhares, porque se falava muito em sociedades primi-

²¹⁴ Pedro comenta que tem uma videoteca particular de aproximadamente 2 mil títulos..

²¹⁵ Título original: *Apocalypto*. Direção: Mel Gibson e Farhad Safinia. Estados Unidos, 2006. Idioma: Maya. Distribuição: Fox. Duração: 136min.

tivas, indígenas e pouco se falava da sociedade complexa. A gente tinha uma dificuldade de achar alguma coisa do Gilberto Velho, alguma coisa do DaMatta, [...]. Então, agora, com esses novos olhares, mesmo Maffesoli, do Geertz, trazendo antropologia do microssocial, do cotidiano, essa conversa toda, eu achei bem mais próximo do que as pessoas trabalham cultura na nossa sociedade.

Ele credita às mudanças didático-metodológicas que adotou na sua prática da docência as “inovações” que a instituição implantou para “reciclar” os professores, os quais utilizavam mais o método expositivo:

Eu trabalhava mais no sentido convencional de sempre trazer matérias, falando, explicando, aquela coisa toda. Daí quando mudou aqui e pediram para nos reciclar, fazer mais atividades, [...] porque a gente foi vendo que de um tempo pra cá estava ficando difícil você só dar aulas, os alunos se dispersam, você fica falando, falando e não é muito produtivo. [...] Aqui já é mais disperso. É bem mais difícil ficar dando aulas expositivas. Os alunos querem aulas expositivas. Eles até pedem, dizem, só trabalho, só trabalho. Porque não dá aula? E quando você dá aula é um desastre, porque nem todo o mundo fica prestando a atenção. A gente não sabe o que eles querem afinal.

Essa parece ser a maior dificuldade que Pedro tem encontrado em todas as turmas: “*É que às vezes um pergunta, é claro que eu respondo para ele, mas complemento para todo o mundo, mas aí eles acham que eu estou só respondendo para ele [...]. É triste mesmo. Está muito difícil fazê-los prestar atenção*”.

Depois da entrevista realizada com o professor Pedro, dirijo-me à sala da coordenadora do curso de Psicologia, pois pretendo também marcar uma entrevista com ela e formalizar o pedido para entrevistar os alunos. Enquanto aguardo ser recebido pela coordenadora, chegam à mesma sala quatro alunas do curso de Psicologia. Depois de algum tempo, pergunto a elas qual “semestre” que estavam cursando. Uma me responde: “*Período?*”. Dizem-me que estão todas no segundo período. Pergunto, então, se já tinham sido alunas do professor Pedro. Dizem que sim. Falo brevemente sobre a minha pesquisa, que eu estou esperando a autorização para entrevistar alguns colegas delas. Elas espontaneamente começam a fazer vários comentários sobre a disciplina. Aproveito a oportunidade e pergunto se elas

se lembram de alguns conceitos ou temas que mais chamaram a atenção delas e se eles têm ajudado nas suas atividades, pois elas comentaram que estavam fazendo estágio nas escolas. Reconhecem que a disciplina contribuiu para compreenderem as diferenças e a importância de se colocar no lugar do Outro, comentam sobre relativismo e que esse conceito vem ajudando-as muito nas observações e nos seus estágios.

Gostaram muito da disciplina, dos textos que o professor passava. Lembram-se do Roberto DaMatta que o professor discutiu nas aulas, mas não sabem precisar qual é o texto e outros conteúdos e autores. Com relação às aulas do professor, dizem-me que o acham sério, mas muito organizado, que dá o programa e o cumpre, que sempre sabiam o que iria acontecer nas aulas, que ele explica bem, que as provas são baseadas nos textos e no que ele apresenta na aula e que nem todos os colegas gostam dele, mas que elas gostam da disciplina.

Essas observações das ex-alunas do professor Pedro são, boa parte delas, corroboradas e complementadas pelos/as cinco alunos/as entrevistados/as da turma que acompanhei. Sobre os conteúdos trabalhados, a maioria atém-se aos do último bimestre, mas alguns se lembram do primeiro, como os conceitos de cultura, relativismo cultural, endoculturação. Um deles faz a distinção entre sociedades “primitivas” e “complexas”, como foi apresentada na aula pelo professor. Pode-se notar que há assimilação desses conteúdos também, principalmente quanto ao respeito às diferenças culturais. A maioria cita os temas trabalhados no último bimestre, como mitos, ritos, xamanismo.

Sobre as aulas e a metodologia, uma das alunas considera que o fato de o professor utilizar recursos de imagens nas aulas e solicitar que assistam a filmes tem contribuído para melhor entendimento dos conteúdos: *“Ele usa muitas figuras, mostra muitas imagens totêmicas. Ele também expõe através de vídeos [...] coloca imagens e explica mitos do Egito, da Índia”* (Aluna A.S., 22 anos). Mas ela também avalia que nem todos os colegas gostam desse tipo de aula.

Outro aluno (B.E., 21 anos), salienta alguns aspectos que considera importantes para o desempenho das atividades docentes, para além do conhecimento: *“O professor, ele não dá, tipo, uma motivação pra poder estudar a antropologia [...]. O Pedro também é bom, só que ele é uma pessoa que dificilmente você vai pegar afinidade por ele [...] Pra você aprender, por mais que você tenha vontade pessoal, a pessoa tem que te estimular, sem estímulo é difícil.*

Já outra aluna (C.E., 44 anos) destaca que o professor utiliza bastante o quadro, que ele é bem organizado, mas pondera que falta empolgação para ensinar: *“Ele usa mais o quadro. Você viu como ele é bem estrutu-*

rado? Sabe o que eu sinto? Como ele não é uma pessoa muito empolgante, as pessoas não veem, porque o professor precisa ter essa luz, entendeu?, de estar ali, estar um pouco mais empolgado, tentando propor coisas diferentes, para poder chamar o aluno. Essa mesma aluna faz uma análise muito interessante, ao relacionar os conteúdos com o método das aulas, ressaltando a importância de considerar a vivência dos alunos:

*É que ele fica muito num texto e fica falando muito a coisa do texto. Sabe como eu sinto? Que ele é assim: acho que ele já era assim mil anos atrás. Tá entendendo? As coisas não mudam muito, já viu um xerox dele? Os xerox de 99 [risos], nesse estilo assim. Tem uma coisa nele: ele estruturou e ficou nessa estrutura, [...] claro que cada um tem que ler por si, mas na hora em que você vai dar aulas, tem que trazer uma coisa da vivência, para poder incorporar. **Quando você fala da vivência**, a pessoa que está aqui, ela incorpora isso... Às vezes eu sinto que tem uma coisa da leitura pela leitura, e não ter a vivência do mundo. Entendeu? Uma coisa que eu acho que é difícil na antropologia, não sei se é, ou não, mas é a coisa da incorporação mesmo, entendeu? Talvez trabalhar outros caminhos, com inovações (Aluna C.E., 44 anos, grifos meus).*

...

Após assistir e observar aproximadamente 140 horas-aula com os oito professores e professoras, ter muitas horas de conversas informais e formais com eles e com seus alunos e alunas, tive de realizar algumas escolhas para apresentá-las neste capítulo. As escolhas não são isentas, mas procurei apresentá-las de tal maneira que elas fossem representativas das principais questões que surgiram, principalmente nas aulas. Nelas aparecem a maneira como o docente se relaciona com os alunos e as alunas, os acertos, as dificuldades, as estratégias, mas, principalmente, os conteúdos discutidos conforme as disciplinas, os cursos e a maneira como eles foram abordados. Neste capítulo, privilegiamos a descrição de parte desses encontros, os quais compartilhamos com os docentes e seus alunos, sobretudo. No próximo capítulo, buscaremos analisar esses dados com aporte de algumas teorias que nos auxiliaram a compreender melhor essas aulas, seus conteúdos e a metodologia.

CAPÍTULO 6

OS CONTEÚDOS “CLÁSSICOS” E A BRICOLAGEM DOS MÉTODOS DE ENSINO: “O QUÊ” E “COMO” SE ENSINA ANTROPOLOGIA NOS OUTROS CURSOS

Eu não sei se é intuição, seja lá o que for. O que eu quero dizer é o seguinte: sempre tive claro para mim que a percepção da realidade continua sendo uma leitura complexa para os indivíduos, e você não avança nada com qualquer um, se você não partir desta realidade.

(Professora Zilda)

As aulas são assim, eu engato uma fala e vai, falo por uns 40 a 50 minutos.

(Professora Letícia)

As epígrafes destacadas são representativas e ilustram o que pretendemos discutir neste capítulo: “o quê” e “como” ensinar. Para tanto, aprofundaremos a etnografia das aulas observadas, partindo de três questões: o aspecto dos conteúdos desenvolvidos (“o quê” os professores ensinam) e da metodologia utilizada (“como” eles ensinam) e, associada a esta, a relação que os professores estabelecem com os discentes nesse processo. Também trataremos de algumas abordagens de caráter institucional que envolvem os professores das IESs privadas e a Associação Brasileira de Antropologia, a fim de pensar o processo de ensino e aprendizagem, para, em seguida, propormos alguns indicativos e sugestões para a formação e para o ensino de antropologia nos outros cursos, a partir dos dados e das análises realizadas.

As interpretações que se seguem são de “segunda mão”. Explicamo-nos. Se, para Geertz, as interpretações etnográficas somente podem ser realizadas de “primeira mão”, pelos nativos, no caso desta pesquisa, como

antropólogo e professor, sou um nativo (sem correr o risco de querer tornar-me um), mas não é lícito dizer que, como nativo, estou autorizado a realizar uma interpretação de “primeira mão”. Além disso, não se trata de uma autoetnografia, na acepção que esse termo recebeu de Alcida Ramos (1995).

6.1 Os dados de campo e os “tipos ideais” de docentes

Na pesquisa de campo realizada, observamos que os nativos operam uma separação entre os conteúdos ensinados e os métodos utilizados, ao enfatizarem o primeiro em detrimento do segundo. Conforme veremos, há preocupação dos professores com o primeiro aspecto, enquanto procuraremos sugerir que é “como” ensinam que faz a diferença. No entanto, usaremos essas mesmas categorias nativas, pois acreditamos que, dessa maneira, poderá haver melhor compreensão de cada um desses processos. No entanto, é preciso também esclarecer que, nas aulas, “o quê” e o “como” ensinam andam juntos; não existe, portanto, essa separação tão demarcada, uma vez que, para discutir qualquer conteúdo, é preciso ter um método para expô-lo, independentemente da sua eficácia.

6.1.1 “O quê” ensinam: autores “clássicos”, na “fonte”, e “comentadores”²¹⁶

As aulas observadas nos nove cursos, com os oito professores e professoras, indicam que há duas abordagens utilizadas para repassar os conteúdos ministrados nas aulas de Antropologia. Propomos essa classificação a partir das categorias nativas e dos autores que foram trabalhados ou serviram de referenciais para os/as professores/as nas aulas acompanhadas. Uma delas pode ser associada aos docentes que, para expor conceitos e teorias, se valem de textos, artigos, livros produzidos por especialistas na área, na maioria das vezes, antropólogos brasileiros, que chamam de “comentadores”. Já a outra abordagem geralmente utiliza bibliografias de autores considerados como “clássicos”²¹⁷, “na fonte”, normalmente autores

²¹⁶ Ver nos Anexos, Tabela 9 – Professores suas respectivas instituições, cursos/CH

²¹⁷ Nota-se que a noção de “clássico” no uso nativo refere-se às obras consagradas no decorrer do tempo e que se tornaram referência por seu uso. Utilizaremos doravante o termo clássico (sem aspas) segundo essa noção nativa. Tudo indica que também a classificação de um autor ou texto como clássico está relacionada, na maioria das vezes, aos autores estudados nos PPGAs, e que não conseguem repassar adiante esses conhecimentos, quando dão aulas para outros cursos. Destaca-se

estrangeiros, como Lévi-Strauss, Malinowski, Evans Pritchard, Clifford Geertz, Franz Boas, Marcel Mauss, Radcliffe-Brown, dentre outros.

As justificativas para utilizarem autores clássicos, na “fonte”, ou “comentadores”, como subsídios para a discussão dos conceitos antropológicos, não dizem respeito somente a uma opção, dentre várias, mas têm relação com a própria concepção sobre o processo de *ensinagem*²¹⁸, com o tempo de experiência no magistério superior, com as expectativas das coordenações dos cursos das IESs privadas em relação à formação dos profissionais, dentre outras.

6.1.1.1 *Ensino da antropologia a partir dos autores clássicos “na fonte”*

Dos oito professores, três utilizam como referências bibliografias de autores considerados clássicos nas ciências humanas, se bem que com diferenças marcantes entre eles quanto ao método de ensino e o tempo disponibilizado na carga horária da disciplina. Desse grupo, pode-se criar um segundo: docentes que exigem leituras dos clássicos “na fonte” e os que fazem “a sua interpretação” desses clássicos, por meio de aulas expositivas²¹⁹. Letícia, professora no curso de Direito da UniG, é a única docente que deliberadamente exigia dos alunos leituras da maioria dos textos antropológicos – mas não somente desses –, diretamente “da fonte”, ou seja, as obras dos próprios autores. No rol de autores estudados e discutidos nas aulas, estão clássicos da história, sociologia e da antropologia, como Émile

que alguns autores brasileiros, que têm grande contribuição teórica para com a disciplina, como Roberto Cardoso de Oliveira e Roberto DaMatta, por exemplo, raramente foram colocados como clássicos. Somente um professor se referiu a Roberto DaMatta como um clássico, quando o incluiu com alguns autores nessa categoria. Portanto, essa é uma classificação nativa, que, ao elevar alguns à categoria de clássicos, deixa outros de fora, operando, dessa maneira, segundo os critérios descritos por Sanabria (2005). Ver nota 81 no Capítulo 3.

²¹⁸ Empregamos o termo “ensinagem” para designar o processo de “ensino e aprendizagem” nos termos propostos por Pimenta e Anastasiou com o intuito de “superação da falsa dicotomia entre estes dois termos” e na aceitação de que existe interdependência entre eles (2002, p. 203), em vez de considerá-los mutuamente exclusivos e, portanto, ambos necessários para a compreensão desse processo (AUSUBEL, 1980, p. 14). Concordamos, assim, com a concepção ausubeliana de que ensino e aprendizagem não são extensivos, pois o ensino é somente uma das condições que podem influenciar a aprendizagem. Nesses termos empregamos o termo “**ensinagem**” na perspectiva de englobar e, ao mesmo tempo, superar a dicotomia *ensino* e *aprendizagem*.

²¹⁹ Empregamos aqui a definição de Brown (1985) apresentada no Capítulo 2 (nota 57): aula “expositiva clássica ou magistral” e aula “expositiva dialogada”. Conforme sugere Brown, em uma aula “expositiva”, pode haver emprego ou não de recursos audiovisuais e mesmo a abertura do professor para eventuais perguntas e, nem por isso, mudar a sua característica de ser uma “aula expositiva”. Nota: quando empregamos somente o termo “expositiva”, significa que não estamos especificando qualquer um desses estilos ou, então, estamos nos referindo a ambos.

Durkheim, Max Weber, Marcel Mauss, Alfred Radcliffe Brown, Claude Lévi-Strauss, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Jean-Jacques Rousseau, Alan Touraine, Norbert Elias, Norberto Bobbio, Edward Thompson. Alguns autores brasileiros também foram lidos e discutidos nas aulas da professora, como Luiz Roberto Cardoso de Oliveira, Rosenaldo Silva de Sousa e Evertardo Rocha.

No entanto, deve-se salientar que os textos escolhidos desses autores têm uma interface, mesmo indiretamente, com o curso de Direito. Sabe-se, por exemplo, que o livro *Saber local*, de Clifford Geertz, não foi escrito com o intuito de ser usado nos cursos de Direito, mas ele possibilita compreensões e instigantes discussões, relacionando diferentes formas de organização social com certos ordenamentos jurídicos. Com o mesmo objetivo, a professora trabalha com alguns capítulos do livro *Sistemas políticos africanos de parentesco e casamento*, de Radcliffe-Brown, buscando, a partir dos argumentos do próprio autor, perceber como ele compreende o ordenamento jurídico nas comunidades africanas por ele estudadas.

Outro argumento utilizado pela professora para estudar os autores clássicos diretamente nas suas obras está relacionado a sua convicção quanto à capacidade de aprendizagem dos adultos, independentemente do seu capital cultural e social (cf. BOURDIEU, 2007), pois acredita que qualquer adulto tem a possibilidade de aprender diretamente dos clássicos, baseando essa convicção na sua experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alunos do ensino médio e também na docência no ensino superior.

Essas são algumas das justificativas que a professora expressa do porquê trabalha diretamente com os autores, recusando-se a utilizar os “comentadores”. Ela inclui nessa recusa tanto os chamados “manuais” como o livro citado por ela: *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*²²⁰, até livros produzidos por autores como Roque Laraia, Carlos Rodrigues Brandão, dentre outros que, segundo sua avaliação, compilam vários conceitos dos principais autores clássicos da antropologia.

Também nesse grupo de professores que trabalham com os textos dos próprios autores, “na fonte”, podemos incluir os professores Milton e Pedro, apesar de haver variações substanciais no método utilizado por ambos e na quantidade de textos discutidos. O professor Pedro mescla, na bibliografia da disciplina do primeiro ano do curso de Psicologia da UnivI, textos como *A eficácia simbólica*, de Lévi-Strauss (1985), com outros como o de Marconi e Presotto (1987), *Antropologia: uma introdução*, o qual foi considerado, ao menos por uma professora, como sendo um “manual”. O professor disponibiliza os textos para os alunos lerem fora do horário de

²²⁰ COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2º grau. São Paulo: Moderna, 2005.

aula, para servir de subsídio nas aulas e para eles realizarem trabalhos. No final do bimestre, antes da prova, o professor reserva uma ou duas aulas expositivas para fazer uma breve revisão dos conteúdos e dos principais conceitos apresentados no bimestre.

No entanto, o método dos dois professores difere do método da professora Letícia, que se vale dos “estudos dirigidos” para familiarizar os alunos com os textos considerados clássicos, e exige que eles, além das leituras, respondam a algumas questões em uma das aulas, para, no encontro seguinte, sempre ministrar uma aula expositiva. O professor Milton, no início do primeiro bimestre, em algumas aulas expositivas (sem indicar qualquer bibliografia), faz a *sua* interpretação dos clássicos, incluindo nessas aulas também alguns “comentadores”. O professor confidenciou que desistiu de solicitar aos alunos que fizessem leituras dos textos sugeridos (“*porque não liam*”), sentindo-se impelido a mudar sua estratégia para o formato de aulas expositivas sobre os conteúdos desses autores. Essas aulas foram consideradas, tanto pelos alunos entrevistados quanto pelo professor, como maçantes, “*porque ela é só teoria*”. O professor inicia as aulas expositivas com a história da antropologia, com Lewis Morgan, Charles Darwin, e, nas aulas seguintes, apresenta as principais ideias dos autores considerados clássicos, como Lévi-Strauss, Bronislaw Malinowski, Clifford Geertz, Evans Pritchard, dentre outros.

6.1.1.2 Ensino da antropologia a partir dos “comentadores” e de autores nacionais

Nesse grupo, que é majoritário, estão os professores e professoras que, para desenvolver determinados conteúdos, valem-se, na maioria das vezes, de bibliografias produzidas por autores nacionais, os quais procuram apresentar os principais conceitos antropológicos, a partir da leitura que fazem dos clássicos.

Dois autores brasileiros aparecem como referência de todos os professores e professoras (com exceção da professora Letícia), para discutir alguns conceitos antropológicos como cultura, etnocentrismo, relativismo. Um deles é Roque Laraia, cujo livro *Cultura: um conceito antropológico* tem sido uma das principais referências para esses professores nas salas de aula. O outro é Roberto DaMatta, não com uma obra específica, mas por meio de diferentes publicações, principalmente três delas: *O que faz o Brasil, Brasil?*, *A casa e a rua* e *Carnavais, malandros e heróis*. Nos cursos,

que têm carga horária maior, alguns professores incluem também na bibliografia o livro *Relativizando: uma introdução à antropologia social*.

Uma das justificativas dos professores e professoras de por que não trabalhar nas aulas com autores que consideram clássicos é a percepção de que faltam aos alunos elementos conceituais e teóricos para compreender um autor, por este discutir outra realidade social, quando a compreensão dos alunos limita-se, na maioria das vezes, ao seu cotidiano. Assim: “*Como eles são muito senso comum, não posso utilizar Geertz ou Sahlins, pois daria um nó na cabeça deles, uma vez que eles nada sabem sobre símbolo, significado [...]. Daí você vai falar de fulano discutindo uma coisa que não tem nenhum sentido para ele [...]. Eles precisam de uma antropologia mais ‘instrumental’*” (Zilda, professora do curso de Direito, UniF).

Para outros, foram decisivos os anos de experiência no magistério superior, para não incluir leituras de autores clássicos: “*Quando eu comecei a dar aulas, você está cheia de ilusões: acha que vai pegar os clássicos, vai vir lá dos evolucionistas até os interpretativistas, não sei o quê! É uma ilusão, porque só funciona nas ciências sociais*” (Fabiola, professora do curso de Pedagogia, UniG). A mesma professora avalia também que, muitas vezes, essas leituras distanciam mais o aluno da disciplina: “[...] eu já peguei alunos traumatizados com sociologia e com antropologia, porque tiveram que decorar o Comte, [...] ou porque tiveram que ler o Malinowski [...] ou porque tiveram que estudar o estruturalismo...”. Outra justificativa é a carga horária, uma vez que ela não comportaria esse tipo de leitura, pois, segundo a professora: “*Tem curso em que eu tenho 40 horas. Eu não vou ficar 20 horas falando de teoria antropológica*”.

Na pesquisa realizada por Sanabria (2005), a obra de Roque Laraia anteriormente citada – referência principal de sete entre os oito professores – não foi incluída nas disciplinas obrigatórias em nenhum dos PPGAs pesquisados, o que não é surpresa, pois ela foi publicada, segundo o próprio autor, para “atender às demandas das disciplinas iniciais dos cursos de graduação” (Laraia, 1999, p.8). Já Roberto DaMatta aparece em três cursos dos PPGAs (UFPE, UFSC e UnB), na 27ª. posição (de um total de 35 autores citados), representa somente 1,1% das obras. Esses dados ilustram e expõem parte do descompasso e certa “frustração” que existe entre o rol de autores e bibliografias que entram no currículo para a formação dos antropólogos nos PPGAs e a possibilidade de indicar essas leituras nos cursos de graduação, que não sejam das ciências sociais.

Nesse caso, pesa, principalmente, a iniciativa de quando esses professores eram iniciantes na docência superior, independentemente do programa e do lugar cursado (nos PPGAs do país ou em instituições estrangeiras), de sugerir também autores clássicos na bibliografia da disciplina para

as aulas. Isso sugere que esses autores, estudados nos PPGAs e elevados à condição de clássicos nesses cursos, são também considerados clássicos pelos docentes, portanto, os autores clássicos que eles gostariam de trabalhar são os mesmos e os mais usados nos PPGAs.

Talvez a empolgação dos neófitos no ensino da disciplina se explique por certa ansiedade de “devolver” para os alunos o que receberam na formação, mas, ao se deparar com a realidade nas IESs privadas, sentem-se isolados, frustrados, sem perspectivas para realizar pesquisa. Ficam com uma “sensação de perda de referencial” (Müller et.al., 2006, p.417) e até com grande “solidão intelectual”, conforme o depoimento de um dos professores:

[...] há uma solidão, mas há também uma enorme frustração²²¹, porque você recebe muita coisa e isso não tem continuidade. Você não devolve nada para a sociedade. Você recebe tudo aquilo e não vai adiante. Institucionalmente, a universidade particular é outro mundo, você não pode devolver. Você recebe muita coisa na universidade pública, instrução, de conteúdo etc. É muito boa. Tem nível internacional... mas morre por aí. A solidão é enorme, mas também há uma grande frustração. Você não tem como passar adiante ideias que recebeu, coisas que recebeu.. Não tem como multiplicar (para usar uma imagem bíblica), porque você recebe os talentos e não tem como passar adiante, por falta de condições institucionais. [...] A solidão profissional é abissal, só não é pior, porque talvez eu tenha me colocado a tarefa de ser professor mesmo, e não de ser antropólogo [pesquisador] (Frederico, professor do curso de Design, UnivE).

Por outro lado, é necessário fazer uma ressalva, pois sempre que nos valem do expediente de utilizar qualquer tipo de classificação, como a sugerida, corremos o risco de criar uma linha divisória que, no caso exposto, poderia indicar a exclusão dos autores clássicos pelos docentes que trabalham com os “comentadores”, o que, de forma alguma, é lícito. Todos os professores e professoras ressaltaram, principalmente nas entrevistas,

²²¹ No caso desse professor, essa frustração é também extensiva às ciências sociais, ao fazer uma retrospectiva de quando desistiu do curso de Medicina para ser cientista social: “[...] eu, se pudesse voltar, jamais teria trocado Medicina pelas Ciências Sociais. Jamais. Acho que as Ciências Sociais elas têm... elas são conservadoras. Elas têm uma vocação conservadora. Falam de temas que não são conservadores, mas elas têm uma vocação conservadora” (Frederico, professor do curso de Design, UnivE).

que tomam como referência para suas aulas a maioria dos autores que consideram clássicos, mas, muitas vezes, nem sequer citam seus nomes, restringem-se às suas ideias. O depoimento de uma das professoras é emblemático: “[...] é claro que eu teorizo o que posso, mas eu nunca falo dos clássicos, nunca falo dos teóricos, porque não faz nenhum sentido para eles [...]. Então, procuro trabalhar teoricamente todos os textos, mas sem me referir a isso como teoria e sem trabalhar com os clássicos” (Zilda, professora do curso de Direito, UniF).

Na mesma perspectiva, o professor Frederico (curso de Design, UnivE) comenta os autores, conceitos e como os apresenta: “Então, Roberto Da Matta, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Clifford Geertz e Lévi-Strauss, eventualmente. [...] Às vezes, não pelo nome, mas pelas ideias [...] por exemplo, raça e história, diversidade cultural, as diferenças, a dinâmica da diversidade cultural”.

Isso corrobora, em parte, as análises já intuídas por Peter Fry, que afirma que, no Brasil, mais do que em qualquer lugar do mundo, nos cursos de Antropologia procura-se incluir os “heróis fundadores” da disciplina do “centro” para “[...] familiarizar seus alunos com vultos, como Boas, Mauss, Malinowski, Radcliffe-Brown, Evans-Prichart e Lévi-Strauss” (Fry, 2004, p.242). Os dados do campo demonstram que, mesmo não estando explicitamente presentes, esses “vultos” continuam sendo as referências desses professores nos cursos fora das ciências sociais, e isso indica haver um *continuum* nessa transmissão do modelo dos PPGAs e também relativa homogeneidade entre eles. Observamos uma grande valorização por esses professores dos autores clássicos, que varia apenas na maneira de transmitir suas ideias.

No entanto, se há discretas diferenças quanto aos autores utilizados nas aulas pelos docentes, isso não se pode dizer da maioria dos conteúdos discutidos, qualquer que sejam os cursos, independentemente de os professores adotarem bibliografia dos “comentadores” ou dos “autores na fonte”, pois alguns conceitos considerados elementares para os cursos, são praticamente os mesmos: natureza e cultura, relativismo cultural, diversidade cultural, etnocentrismo, determinismos (geográfico e biológico), principalmente. Dependendo do curso e da carga horária, alguns conceitos são mais aprofundados, outros, sugeridos. Assim, no caso das áreas humanas (Pedagogia e História, sobretudo), foram incluídos conteúdos que tratam das relações de gênero, relação da cultura com a educação, modelos de famílias, dentre outros.

Ainda nessa área, no curso de Psicologia, o professor dedicou alguns encontros para comparar antropologia das sociedades “primitivas” e “complexas” com ênfase na discussão sobre eficácia simbólica, sobre a

função dos mitos/ritos, totem/totemismo, xamanismo, dentre outros. Já nos cursos de Direito, as docentes – seja trabalhando diretamente com os autores “na fonte” (professora Letícia) ou expondo o “modelo estrutural” referenciado nos textos de DaMatta (professora Zilda) – relacionaram os conteúdos antropológicos com os diversos tipos de ordenamento jurídicos presentes em diferentes grupos sociais pesquisados pelos antropólogos (clássicos “na fonte”) e mesmo dentro da nossa sociedade (“autores brasileiros”). Nos cursos de Design há, além daqueles conteúdos, outros mais específicos para o curso, os quais tendem, mais do que os outros, a uma antropologia “aplicada”, cujos conceitos tratavam de globalização, objetos imateriais, folclore e matrizes culturais regionais do Brasil, mas também relacionavam esses temas com o curso, buscando aproximações com a disciplina.

Constatamos, nesse grupo de professores, que a tendência para um ou outro tipo de referência bibliográfica (clássicos “na fonte” ou “comentadores e autores nacionais”) e para os conteúdos indicados nas ementas e desenvolvidos nas aulas não está relacionada diretamente com a formação na graduação e pós-graduação desses docentes, mas geralmente à sua concepção do processo de transmissão desses conteúdos. Isso é o que discutiremos a seguir.

6.1.2 “Como” ensinam: ritos de passagem, bricolagem de métodos e *habitus professoral*

Nas aulas observadas, encontramos estilos, enfoques ou, se preferirmos, modelos diversificados do exercício da docência, os quais são ilustrativos de “como” os professores ensinam os conteúdos da disciplina de Antropologia. Nessa seção, destacaremos alguns aspectos das aulas desses colaboradores, que consideramos relevantes. Tais aulas serão analisadas à luz do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1978, 2004) e da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel (1980), e buscaremos identificá-las com “modelos didáticos” sugeridos por García Pérez (2000), já discutidos no Capítulo 2. Procuraremos também identificar esses autores com três diferentes “estilos de professores”, numa alusão à proposição de tipos ideais de Max Weber.

Uma das leituras das aulas descritas no Capítulo 5 poderia sinalizar que há grande diversidade de métodos, como se cada professor fosse sinônimo de um modelo único e exclusivo de ministrar aulas. Entretanto, essa grande variabilidade pode não ser só inevitável como até desejável. É inevitável, porque as personalidades dos professores variam, e é desejável, por-

que também alunos variam conforme suas necessidades e características. Isso nos orienta a considerar que, se determinado estilo de ensino tem sua eficiência confirmada para um professor, para outro, poderia ser totalmente ineficiente (AUSUBEL, 1980, p. 421-425).

No entanto, se considerarmos outros fatores nessas análises, como aspirações e motivações dos docentes, encontramos queixas unânimes, frustrações similares, empolgações análogas e, em certa medida, estilos de aulas semelhantes. Encontramos também, em todas essas similitudes, a busca de superação do próprio processo de aprendizagem da docência por meio de uma *bricolagem* originária de diferentes áreas, de experiências diversas, unindo e construindo um tipo de formação, que, se não é único, é bastante individualizado, e não de todo isolado.

Por exemplo, a queixa mais corriqueira observada nas aulas, reiteradas vezes comentada comigo nos intervalos e explicitada nas entrevistas, foi: “*Os alunos não leem*”. O que as diferenciava eram algumas estratégias utilizadas para solucionar (ou amenizar) esse desinteresse pela leitura dos textos indicados. Tais estratégias iam desde docentes que propunham atividades de estudos dirigidos (individuais) nas aulas, leituras dos textos e trabalhos (em grupos), também em aulas, solicitação de leitura e fichamento, fora do horário de aula, até o professor que desistiu de solicitar aos alunos que determinadas leituras fossem realizadas. Outros, ainda, chegaram a comentar nas aulas que deixariam 15 ou 20 minutos no início dos próximos encontros para as leituras, mas acabaram não levando adiante essa promessa.

Assim, enquanto a solução proposta pela professora Letícia com os “estudos dirigidos” procurou resolver o problema da falta de leitura – ela reservou duas, das quatro aulas semanais, para essa atividade – o professor Milton desistiu de solicitar que as leituras fossem realizadas. Ele procurou compensar essa falta com aulas expositivas, fazendo *a sua* leitura dos clássicos, para repassar alguns conceitos aos alunos, acreditando que, ao se apropriarem destes conceitos, os alunos pudessem realizar as atividades “práticas” da disciplina. No entanto, orientado pelo desalento de solicitar aos alunos leituras dos textos desses autores para a disciplina, Milton seduzia-os intencionalmente para incentivá-los a ler outros clássicos pelas descrições, por exemplo, da *bruxaria* de Evans-Pritchard, mas não a partir de uma atividade obrigatória.

Esses dois procedimentos exemplares, analisados isoladamente, parecem, à primeira vista, antagônicos, mas, ao observarmos o método didático utilizado para explicar os conteúdos, encontramos similitudes: ambos procederam o repasse desses conteúdos por meio de aulas expositivas, com pouco diálogo (estilo de aulas expositivas “clássicas ou magistrais”). O que

queremos destacar com essa comparação é que parece mais interessante para essas análises saber “como” foram ministradas essas aulas, que relação estabelecem ao dialogar com os discentes sobre o tema proposto, independentemente de as leituras terem sido ou não realizadas.

Os dois métodos utilizados pelo professor Milton (aulas expositivas com conteúdos teóricos e atividades práticas), segundo avaliação dos alunos entrevistados e também a sua própria, são esclarecedores: “[...] *acredito que eles te digam, num primeiro momento, que a disciplina é maçante, tá. Por quê? Porque ela é só teoria. Mas, no momento seguinte, quando estamos trabalhando experiências concretas, o que começa acontecer é a descoberta da antropologia pelo aluno e a percepção que ela é uma disciplina apaixonante*”. Assim, o envolvimento se dá a partir da relação que estabeleceram com as atividades “práticas”. O que mudou, se o professor é o mesmo? Mudou a relação que construiu com os discentes nesse processo de *ensinagem* e “como” essas atividades foram realizadas.

Em contraste com aulas só “teóricas”, as aulas “práticas” foram avaliadas muito positivamente por todos os alunos, em todos os cursos nos quais o professor propõe esse tipo de atividade, principalmente porque eles se envolveram: “[...] *eu na verdade não sei o que aconteceu, não é característica de um curso só. Aconteceu em todos os cursos. O que aconteceu foi que alunos começaram a se empolgar com a disciplina, a partir de vivências*” (Milton, professor do curso de Design, UniH).

No entanto, mais do que isso, as atividades “práticas” tornaram-se significativas para esses alunos. Isso não significa defesa intransigente de que atividade “prática” é ou deveria ser *a* atividade por excelência. As aulas das professoras Fabíola e Zilda (não todas), vêm corroborar o que sugerimos, pois, mesmo sendo elas, na maioria, expositivas, trouxeram o “entorno”, as experiências, as vivências cotidianas desses alunos e alunas, e tudo indica que faziam mais sentido a eles, pois eles se envolviam, debatiam, interessavam-se mais. Já a maioria das aulas da professora Letícia e dos professores Pedro, Frederico e Ronaldo (poderíamos também incluir as aulas do primeiro bimestre do professor Milton) eram eminentemente “expositivas”, tendiam, a maioria delas, a um monólogo (próximas do estilo “clássico ou magistral”) e, depois de 20 ou 30 minutos, os alunos saíam da sala, ou dormiam, ou conversavam, e poucos se mostravam interessados.

Dessa forma, o que as interpretações desses dados sugerem é que, se o interesse do aluno nas aulas pode ser “mensurado” por meio dos conteúdos lembrados nas entrevistas, da relação que estabelecem entre eles e o curso escolhido, do tempo e da energia dispensados na realização de longas atividades extraclasse – como, por exemplo, confeccionar os bonecos ou

realizar visitas em hospitais, favelas, aeroportos etc. –, então, isso indica que a maneira como esses conteúdos são transmitidos é que faz a diferença.

A Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel (1980) sugere como uma das possibilidades para que qualquer aprendizagem seja significativa, para jovens ou adultos, que ela deve partir da experiência prévia deles sobre o assunto.

É, portanto, nesse sentido que empregamos o termo “experiência”, como tudo aquilo que está relacionado aos aspectos do conhecimento ligado à intuição, às sensações e à percepção, do mesmo modo que alguns autores incluem as ilusões e as alucinações (como até mesmo Descartes as considerava).

Dessa forma, quando usamos o termo “experiência”, o empregamos como sendo todo o conhecimento espontâneo ou vivido, adquirido pelo indivíduo ao longo da sua vida, como uma forma de ser, um modo de fazer, uma maneira de viver, um saber adquirido com a prática (como, por exemplo, a experiência numa profissão e a experiência da vida). Portanto, a experiência vem do contato com o real. Assim, “experiência”, qualquer que seja ela, não a tomamos como uma mera representação mental, como Kant propunha, e nos aproximamos do entendimento que o termo recebeu de Goethe e Steiner, como condição primeira e necessária para todo o conhecimento, pois, “seja qual for a coisa que se possa tornar objeto do nosso conhecimento, deve chegar-nos como vivência imediata e individual, isto é, passar a ser uma experiência” (STEINER, 1985, p. 33).

Assim, partir das experiências prévias acumuladas ao longo da vida, no sentido amplo que a empregamos, não significa dizer que sejam *somente* através delas, mas reconhecer que elas são as propulsoras para envolver os alunos no processo de conhecimento e que, mais tarde, outros elementos poderão ser propostos, os “subsunçores”, na definição do autor, que transformam esses conhecimentos de maneira ainda mais significativa. Ora, alunos dormentes, pouco interessados e dispersivos sugerem que há desmotivação, que parece estar mais relacionada com a forma como o tema é tratado, uma vez que os conteúdos são praticamente os mesmos. Ausubel chama esse desinteresse ao qual jovens e adultos acadêmicos quase sempre são expostos de “aprendizagem mecânica”.

Podemos associar a aprendizagem “mecânica” dos conteúdos antropológicos exercida por alguns professores de antropologia à maneira “como” esses conteúdos são transmitidos, independentemente de utilizarem autores clássicos, “na fonte” ou “comentadores”. Mesmo se determinada aprendizagem pode ser significativa sem experiências prévias, como advoga Ausubel, ela pode se tornar *mais* significativa quando tais experiências forem consideradas, pois é nesse sentido que o autor cunhou a tema do seu

livro: “Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fato mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o indivíduo já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1980, p. ix).

6.1.2.1 Ritos de passagem da docência: decepções e frustrações

O início do exercício no magistério superior tem-se constituído, para a maioria dos colaboradores, em grande desafio marcado por frustrações, decepções, e considerado por alguns uma experiência terrível, quando debutaram na docência ou mesmo ao longo dela. Essas experiências constituem em uma espécie de “rito de passagem”²²² (VAN GENNEP, 1978).

Milton, por exemplo, qualificou sua primeira experiência como “frustrante”, pois tentou aplicar em um curso da área de saúde toda a “carga teórica” apreendida no curso de Ciências Sociais. Essa experiência negativa o fez desistir por alguns anos da profissão, pois “*não via como poderia articular de maneira interessante teoria e prática*”.

Ainda hoje, muitas dúvidas acompanham o professor Pedro (mesmo depois de anos no magistério superior), para resolver o problema da dispersão nas aulas, apesar das mudanças didático-metodológicas que a instituição adotou, com o objetivo de “reciclar” os professores, os quais utilizavam geralmente o método expositivo. Os reclamos dos alunos eram de que o professor substituiu as aulas expositivas por trabalhos, mas, quando retomava o método anterior, era “*um desastre, porque nem todo o mundo fica prestando a atenção. A gente não sabe o que eles querem afinal*” (Professor Pedro, curso de Psicologia, UnivI).

Já Ronaldo avalia sua inserção na docência no ensino superior como terrível, pois acabava de concluir o doutoramento, e foi lecionar para o primeiro ano do curso de Pedagogia. A empolgação com os estudos levou-o a adotar textos de Lévi-Strauss para desconstruir alguns conceitos, “*e o pessoal começou a se apavorar*”. Somente depois deste impacto das pri-

²²² Empregamos “rito de passagem” na acepção pioneira que o termo recebeu de Arnold Van Gennep e na releitura que DaMatta (2000) faz dele. Van Gennep (1978) separa os ritos de passagem em três fases distintas: separação, incorporação e uma fase liminar, de fronteira. DaMatta centra sua leitura na liminariedade dos ritos de passagem, que é a fase da experiência individual vivida pelos noviços e complementar ao grupo. Assim, na leitura de DaMatta, a liminariedade operaria mais como um estado e não como uma condição humana central como, por exemplo, Victor Turner via, e nem mesmo como uma separação, “mas como solidão, ausência, sofrimento e isolamento que, por isso mesmo, acaba promovendo um renovado encontro com a sociedade na forma de uma triunfante interdependência quando, na fase final e mais básica do processo ritual, os noviços retornam à aldeia para assumir novos papéis e responsabilidades sociais” (DAMATTA, 2000, p. 17).

meiras aulas, qualificado como traumático, ele começou a repensar textos, autores e construir o *seu* método de trabalho.

Assim, os docentes buscaram resolver as dificuldades quando se depararam com elas, mas se sentiam despreparados, desamparados, o que levava alguns ao extremo, como o professor Milton, de afastar-se das salas de aulas por vários anos. Relatamos aqui as histórias dos docentes que “sobreviveram” a esses desafios iniciais e mesmo ao longo da carreira, ficando ainda para ser contada a história dos que “desistiram”. Nossa proposta nesta tese é descrever a história dos “vitoriosos”, os que estão em salas de aulas nas IESs privadas, como conseguiram esse feito, com quais métodos e recursos técnicos intentaram alcançá-los.

6.1.2.2 Recursos audiovisuais: usos e abusos

Os investimentos em recursos audiovisuais e na infraestrutura dos *campi*, das salas, dos laboratórios, dos móveis e equipamentos nas IESs privadas constitui o que poderíamos designar de “canto da sereia” das mantenedoras para atrair potenciais alunos aos seus cursos (e também os docentes). Cada uma delas valoriza sua infraestrutura, seja porque está localizada em área nobre da cidade, seja porque dispõe de um amplo espaço físico, arborizado, ou, então, porque tem um *campus* com corredores externos cobertos, pisos com revestimento em mármore etc. Todas procuram dar visibilidade a essas estruturas físicas como diferencial para os cursos oferecidos, como parte da acirrada disputa entre elas por alunos, mas, também, para fazer frente à qualidade do ensino das IESs públicas.

No entanto, os avanços tecnológicos e a queda considerável dos custos, principalmente dos recursos audiovisuais, possibilitaram que todas as IESs privadas os oferecessem (mesmo de maneira diferenciada: a maioria disponibiliza ao menos um equipamento para projeção, para cada andar ou prédio, e somente uma delas o disponibilizava, na época da pesquisa, em todas as salas). Assim, as facilidades para aquisição de grande número de equipamentos audiovisuais, pelo seu baixo custo, têm resultado, ao mesmo tempo, na disponibilidade deles aos professores e na exigência para serem utilizados em salas de aulas.

A professora Letícia (UniG) avalia que existe certa cultura na sua instituição de que professor deve fazer uso regular dos equipamentos que são disponibilizados: “*Dou uma de antropóloga: esse prédio foi construído recentemente, portanto, os equipamentos que estão disponíveis significam que a instituição tem interesse de que sejam utilizados. Se existe tela para*

projeção, é porque ela tem também interesse que seja de vez em quando usada”.

No entanto, nem todos os professores e professoras fazem essa leitura pragmática sobre o uso dos equipamentos disponíveis. O depoimento do professor Frederico é emblemático, ao discorrer sobre esses equipamentos nas IESs privadas, especificamente, o *datashow* e o emprego de programas como o *Power Point*. Ele indica que existe muita pressão para que sejam usados esses recursos nas aulas:

Eu tenho impressão que essa é uma característica das universidades particulares, porque a universidade particular é uma empresa, ela tem a cultura da empresa: eficiência, lucro etc. A eficiência para eles não é um professor dando aulas, a eficiência para eles é a máquina. Em segundo lugar, imagina-se haver uma eficácia, na comunicação feita através da máquina. [...] Supõe-se que seja eficaz na comunicação. [...] Essa mistificação que o computador resolve tudo, que a tecnologia resolve tudo, que apreender é olhar o datashow. Isso é saber... (Frederico, professor do curso de Design, UnivE).

Seja por pressão, pela cultura ou por competição, todas as IESs privadas disponibilizam esses equipamentos, mas isso não significa que todos os docentes os utilizam. Os que os usam com bastante frequência são as professoras Luci e Letícia, e eventualmente os professores Milton e Frederico. Já a professora Fábíola e os professores Pedro e Ronaldo os usaram poucas vezes, enquanto a professora Zilda não utilizou em nenhuma aula esses recursos.

Também é preciso diferenciar o uso desses recursos dos usos que se faz deles em alguns cursos, particularmente, nas faculdades de Medicina, conforme revelou a etnografia de Paulo Pinto (2000) sobre a formação médica numa escola do Rio de Janeiro. O autor mostrou a centralidade do uso das imagens na formação médica como sendo uma das características mais marcantes das aulas expositivas. A etnografia de Pinto desvendou por que os recursos visuais são presença quase obrigatória: por serem “um importante elemento estrutural na transmissão do saber médico, sendo um dos sinais de reconhecimento da adequação do discurso proferido em relação ao conteúdo proposto” (PINTO, 2000, p. 9).

Nos cursos de Medicina, as imagens projetadas nas aulas são inseparáveis do método expositivo da aula, pois, no campo médico, os docentes estabelecem uma relação direta entre os recursos visuais e a realidade empírica do ato médico. Mas, conforme sugere o autor, o emprego sistemático e

quase obrigatório desses recursos não implica diretamente a apropriação dos conhecimentos, quando os discentes, confrontados com a realidade empírica dos casos, devem fazer uso do conhecimento para o diagnóstico e também para o tratamento dos pacientes (Pinto, 2000). Assim, mesmo que, nas faculdades de Medicina, dar aula seja sinônimo de expor conteúdos com auxílio de recursos diapositivos, essa prática não garante a apropriação significativa dos conteúdos.

Já nas aulas de Antropologia observadas, até mesmo com os mais adeptos dos referidos recursos (principalmente, a professora Luci, que fez especialização nessa área), o emprego desses recursos não significa que são utilizados em todas as aulas ou todo o tempo das aulas. Muitas vezes, são os alunos (incentivados pelos professores) que se valem dessa tecnologia para apresentação de trabalhos e seminários. Portanto, os recursos audiovisuais, muitas vezes propalados com pompa pelas IESs privadas, acabam não sendo considerados tanto como recursos didáticos, mas sim como capital simbólico (BORDIEU, 2007), com certo prestígio, para “fazer ver” e para diferenciar a instituição.

Isso é relevante, pois, mesmo sendo esses recursos multimídias considerados nas IESs privadas como um diferencial que envolve também considerável investimento econômico, os professores da disciplina não se tornam reféns desses recursos, em que pesem as “leituras” antropológicas da professora Letícia para usá-los e a sociolinguística do professor Frederico para criticá-los.

6.1.2.3 Bricolagem de métodos: “modelo” por excelência da aprendizagem para a docência

Os relatos de algumas experiências da docência no início da carreira como frustrantes, terríveis e decepcionantes, geralmente, associadas às tentativas de levar aos alunos parte do conhecimento teórico adquirido nos cursos de pós-graduação, podem estar relacionados também a como esses docentes desenvolveram seu método de ensino para ser professores.

O termo *bricolagem*, emprestado de Lévi-Strauss, é bom para pensarmos sobre a formação dos docentes que lecionam a disciplina de Antropologia. A imagem do docente como um *bricoleur* é emprestada também de alguns professores que a expressaram para descrever como desenvolveram a *sua* aprendizagem para a docência, muitas vezes, de forma artesanal, quase sempre a partir das experiências e fora da formação acadêmica. Para tanto, na maioria das vezes, inspiraram-se nos seus ex-professores, colegas,

parentes e até mesmo em ex-alunos, para construir o *seu* método, usando esses vários “pedaços”, algumas vezes, já “prontos” que o termo *bricoleur* sugere.

Alguns professores cursaram na graduação disciplinas que os habilitaram para a licenciatura no ensino médio, outros realizaram especialização para a docência no ensino superior, mas todos, com raras exceções, consideraram essa formação muito precária, na qual não reconheceram qualquer mérito para o exercício da docência superior.

A professora Letícia foi uma das únicas a destacar aspectos bastante positivos do seu método de ensino, a partir das duas licenciaturas que realizou, aliadas à experiência de mais de duas décadas no magistério do ensino médio e também do modelo de aulas de alguns professores da graduação e da pós-graduação. Mas ela reconhece que adquiriu habilidades para a docência mais da prática, da experiência: *[...] eu tenho certeza de tudo que foi feito mesmo, da prática, da experiência, do fato de ter feito o curso de licenciatura, [...] onde essa questão da didática, da postura e da voz, do circular, do que fazer com o corpo, isso era muito trabalhado e isso, com certeza, eu incorporei*”.

No entanto, esse reconhecimento da importância que os conhecimentos adquiridos na licenciatura da graduação tiveram para o exercício do magistério superior da referida professora não recebeu a mesma avaliação por parte de outros professores. O professor Pedro, que também tem no seu currículo duas graduações, além de ter realizado especialização em Didática do Ensino Superior, foi enfático: *“Pedagogia do ensino superior fiz na Federal [UFPR], extremamente teórico [...]. Não me ajudou na pedagogia prática de dar aula”*. O professor Milton foi mais enfático, quando fez uma retrospectiva sobre a licenciatura que cursou na graduação em Ciências Sociais: *“O que eu aprendi na graduação eu descarto hoje, tá? Aprender a apagar o quadro, de cima para baixo, da direita para a esquerda, não me faz um bom professor. Foi isso que eu aprendi: didática e prática de ensino era isso”*. Para esse professor, a aprendizagem da docência foi adquirida com a partir da experiência no ensino superior, nos contatos com colegas antropólogos professores/as e na educação informal dos cursos de capacitação dos programas de DST/AIDS de que participou.

Também a professora Luci credita o *seu* método de ensino à bricolagem, que ela foi compondo a partir das observações das aulas dos ex-professores, de ex-alunos nos cursos de pós-graduação em que lecionou e nas interlocuções que ainda hoje faz com sua mãe, professora primária aposentada.

Já o professor Frederico, além de inspirar-se no método de alguns dos seus professores dos programas de pós-graduação que cursou, pondera

que a experiência adquirida com colegas de um cursinho pré-vestibular no início da carreira docente foi decisiva: “*Talvez o meu habitus tenha sido modelado no cursinho. Certamente*”.

No entanto, se as frustrantes, as terríveis e decepcionantes primeiras experiências da docência no ensino superior serviram de impulso para alguns construírem *seu* método, a partir da apropriação dos resultados positivos das tentativas “ensaio e erro”, outros encontraram essa aprendizagem na formação acadêmica e outros, ainda, se inspiraram nos modelos de docência de ex-professores, colegas de cursinho, orientadores, mães-professoras para também pensar a prática docente. Todas essas buscas confluíram para estruturarem determinadas capacidades para pensar, sentir e agir frente ao desafio da docência. Em outras palavras, assimilaram sob forma de disposições duráveis o que Bourdieu denominou de *habitus*, mas não um *habitus* qualquer, e sim um *habitus* singular: o *habitus* professoral.

6.1.2.4 *Habitus professoral*

A produção teórica de Bourdieu, alicerçada na abordagem metodológica, denominada de conhecimento praxiológico, representa, particularmente na sociologia da educação, um marco que ensejou novas perspectivas para compreender a realidade social em diferentes contextos culturais.

A noção de *habitus* compõe, juntamente com outras, como a de capital, campo, violência simbólica, *doxa*, *hexis* e reflexividade, a “marca registrada” e central do pensamento de Bourdieu, a qual foi formulada, desenvolvida, reformulada e refinada ao longo de toda a sua vida (WACQUANT, 2007). Essa perspectiva possibilitou uma abertura sem precedentes para a pesquisa sociológica e abriu horizontes para inúmeras outras abordagens científicas em diferentes áreas, como no campo psicológico, antropológico, etnológico, científico, literário, econômico, cultural, dentre outros (VALLE, 2007).

Essa possibilidade intrínseca, presente na obra de Bourdieu, que consiste numa aplicação quase “infinita” de sua teoria em novos campos, levou Lahire (2002) a propor uma espécie de fidelidade crítica, no intuito de assegurar uma adequada apropriação dessa herança (VALLE, 2007).

A esteira das novas aplicações originárias das interrogações deixadas em aberto nas pesquisas empreendidas inspirou outros pesquisadores e pesquisadoras a ampliar essas noções com diferentes objetos e campos sociais, talvez movidos pelo espírito fenomenológico do inquietante desejo de Bourdieu de testar sempre seus conceitos.

A noção de *habitus*, reintroduzida por Bourdieu nos anos 1960, tem longa tradição, que vem desde a escolástica, com a noção aristotélica de *hexis* (WACQUANT, 2007), até o tomismo do século XIII, quando São Tomás de Aquino latinizou o termo, que adquiriu o sentido de “capacidade para crescer através da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada” (WACQUANT, 2007, p. 66).

O que diferencia a retomada dessa noção por Bourdieu, que apareceu pela primeira vez nos seus escritos em *A reprodução* (CATANI, 2002), é que, com ele, ela surge de maneira original: tornou-se um método para compreender, segundo suas próprias palavras, “o inapreensível da leitura do social, que as dicotomias deixam de fora” (BOURDIEU, 2004c, p. 20). O *habitus*, para Bourdieu, tem o potencial de dar visibilidade a essas dicotomias sociológicas, como, por exemplo, fenomenologia/estruturalismo, nominalismo/realismo, indivíduo/sociedade, subjetivismo/objetivismo, interiorização/exteriorização e, ao mesmo tempo, fazer a mediação entre eles. O termo procura transcender as fronteiras entre essas oposições, mas também manter o vínculo entre elas:

[...] onde todo mundo falava de “regras”, de “modelo”, de “estrutura”, quase indiferentemente, colocando-se num ponto de vista objetivista [...] as condutas podem ser orientadas em relação a determinados fins, sem ser conscientemente dirigidas a esses fins, dirigidas por esses fins. A noção de *habitus* foi inventada, digamos, para dar conta desse paradoxo (BOURDIEU, 2004c, p. 21).

A noção de *habitus* empreendida por Bourdieu carrega o potencial da mediação, portanto, o *habitus* pode ser visto simultaneamente como estruturas (disposições interiorizadas duráveis) e estruturantes (geradoras de práticas). Por exemplo, diz ele que qualquer pessoa:

[...] seja um trabalhador, seja ele um operário, um burocrata ou um pianista, não pode se conduzir, improvisar ou criar livremente. Ele é sujeito da estrutura estruturada do campo [...]. Mas, dentro de limites, de restrições inculcadas e aceitas, a sua conduta, a improvisação e criação são livres: conformam a estrutura estruturante do *habitus* (BOURDIEU, 1996, p.217).

Inúmeros trabalhos na área da educação, nas últimas três décadas, focam a noção do *habitus* para investigar o ensino nas salas de aula, a formação de professores, levando autores, como Perrenoud (2001), a propor

uma ampliação dessa noção para *habitus professional* e outros, como Silva (2005), especificá-la como *habitus professoral*: “a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus professoral* (SILVA, 2005, p. 153).

Os dados de campo sugerem que o *habitus professoral* para a docência superior não se construiu decisivamente pelas licenciaturas na graduação, para os que a cursaram, e mesmo os professores que fizeram especialização na área não se consideraram habilitados para a docência. Esses dados são corroborados pelas pesquisas empreendidas por Silva: “Pode-se afirmar que o desenvolvimento deste *habitus* [professoral] se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura, que são ensinados na sala de aula dos cursos que preparam professores” (SILVA, 2005, p. 158)²²³.

Se, na área da didática, voltada prioritariamente para a formação de professores parece se confirmar o discurso corrente de que *é na prática que se aprende a ser professor ou professora*, o que dizer da pós-graduação? Há o reconhecimento explícito de muitos professores que se inspiraram nos seus mestres, orientadores, mas mais por se identificarem com eles e menos por uma aprendizagem sistemática voltada à docência, que poderia ser ofertada nos programas de pós-graduação.

O professor Milton, por exemplo, considera que, apesar das pós-graduações estarem focadas em preparar os discentes para a pesquisa e para a docência: “*A gente não vê nada da docência, nem no mestrado, nem no doutorado [...] no mestrado era a pesquisa, no doutorado, a ênfase era na*

²²³ No entanto, deve-se destacar que empregamos os resultados da pesquisa de maneira diversa da empreendida por Silva (2005). A pesquisadora transforma esses resultados em argumentos para contestar as críticas desencadeadas pelo movimento “A didática em questão”, que surgiu no Brasil no final dos anos 1980, o qual explicava a razão das deficiências da didática usada e ensinada, pelo fato de essa disciplina ter assumido características da didática magna, de Comênio, escrita em 1657, e da pedagogia escolanovista. Mesmo reconhecendo a importância desse movimento para a escola e a nação, à medida que deu visibilidade e criticou os modos de ensinar nas escolas, a autora considera que esse movimento “não conseguiu mostrar qual era, de fato, a didática ensinada e usada na sala de aula dos cursos que preparavam professores no país à época”. Silva advoga que “aprende-se a ensinar durante o exercício da profissão”, e que a didática ensinada durante a formação dos professores é abstrata, pois “o aprendizado que advém da observação é intelectual, e não prático”, porque o aprendizado teórico vai ser desenvolvido e se manifestará no e com o exercício da docência, pois, quando são alunos, “não as apreendem como docentes, e sim como discentes que são”. No entanto, acredita que “a didática, como disciplina, também ensina a ensinar durante a formação” (SILVA, 2005, p. 152-158). Reconhecemos que as questões colocadas por Silva são bastante pertinentes, mas não totalmente convincentes, pois entendemos que ela segrega, no caso da didática, teoria e prática e, no nosso entendimento, as duas necessariamente devem andar juntas. Entretanto, concordamos com Silva (2005), quanto à importância do ensino da didática para a formação dos professores em todos os níveis, mesmo que, no caso das pós-graduações, ela ainda tem passado de largo.

pesquisa, não havia nem uma exigência de sala de aula". Também para o professor Frederico, as pós-graduações cursadas não proporcionaram aprendizagem para a docência: "*Em termos de didática, absolutamente nada*", e ele considera que existe desconexão entre os objetivos dos programas de pós-graduação e o mercado de trabalho que os egressos encontram: "*as pós-graduações não têm por objetivo formar professores, mas formar pesquisadores [...] pesquisadores que vão para as salas de aulas. [...] Acho que há uma desconexão*"²²⁴.

Mesmo existindo diferentes níveis de avaliações acerca da importância que as licenciaturas e os cursos de pós-graduação exerceram na formação dos docentes, eles consideram que a aprendizagem do ofício de professor para o ensino superior tem ocorrido mais pela experiência e fora dos espaços de formação acadêmica, a qual pode ser sintetizada na frase do professor Milton: "*Eu não aprendi docência, nem na graduação, nem na pós-graduação*".

No entanto, se os professores e professoras reconhecem que aprenderam docência em outros espaços, fora da formação acadêmica, por meio das experiências do tipo "ensaio e erro", e desenvolveram o *seu* método por bricolagem, concordamos com essa análise, mas ela apenas representa, ao nosso juízo, parte do *habitus professoral* desses docentes. Vejamos nossos motivos para pensar assim: a) o estilo de vida dos professores é abnegado, com ausência de momentos de lazer quase sempre relacionado com a profissão (como ir ao cinema; assistir a vídeos em casa ; um certo *ethos* de leituras), o gosto por viagens e encontrar-se para conversar em determinados bares, e nenhum comentário sobre frequentar academias, praticar algum tipo de esportes ou mesmo participar de missas ou cultos religiosos, por exemplo; b) a exigência de fichamento de textos e livros, as queixas de que os alunos quase não leem e são muito "senso comum", que, apesar da maioria não citar os clássicos da disciplina, todos referem-se a eles, seja de maneira direta ("na fonte"), seja indiretamente (por meio dos "comentadores"), resistência em fazer avaliação da disciplina via questões discursivas e não objetivas, algumas posturas despojadas em sala de aula (como sentar-se à mesa, empregar em determinadas situações "palavrões"). Todos esses aspectos, a nosso ver, sugerem que muito do seu *habitus professoral* vem também dos professores dos PPGAs, que se expressam por meio de práticas

²²⁴ Encontramos similares ponderações também em fóruns de reflexão sobre o ensino da antropologia, promovidos pela ABA, como o que ocorreu em Porto Alegre, em junho de 2005, que reuniu professores de antropologia de outros cursos, os quais questionaram a "naturalização" para o exercício da docência: "Somos formados como pesquisadores, contratados como professores e avaliados como escritores" (MÜLLER et al., 2006, p. 419).

não planejadas, designadas por Perrenoud (1996) como sendo o “currículo oculto”,²²⁵ do ensino.

Conforme Wacquant (2007, p. 68) sugere, a noção de *habitus* em Bourdieu testada e desenvolvida mediante pesquisas em diferentes regiões e contextos permitiu ao autor “clarificar quatro incompreensões comumente atribuídas ao conceito”. Consideramos que duas delas são boas para pensar sobre o *habitus professoral*. A primeira é que ele “nunca é a réplica de uma única estrutura social”, ou seja, ele se constitui via sobreposições de camadas que “gravam, armazenam e prolongam a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa” e a outra é que o *habitus* não é necessariamente “coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão”. No caso dos professores de antropologia, nos parece, com certa evidência, a despeito das críticas que fazem da falta de formação para o exercício da docência na pós-graduação, que adquirem o *habitus professoral* por meio do “currículo oculto”. Contudo, ele não é reconhecido como tal pelos docentes, da mesma maneira que esse mesmo *habitus* não se apresenta uniformemente e unificado, varia conforme as trajetórias individuais de seus agentes.

Ainda segundo Wacquant, Bourdieu indica que o *habitus*, como noção mediadora entre indivíduo e sociedade, transcende as fronteiras entre o objetivismo e o subjetivismo, e possibilita captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, os indivíduos captam, sob a forma de disposições duráveis, maneiras para “pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente” (WACQUANT, 2007, p. 66).

O modo como cada professor responde às dificuldades em sala de aula e os desafios enfrentados pela carência de uma formação específica na graduação e na pós-graduação, voltadas para o exercício da docência no ensino superior, têm levado esses docentes a responder às questões didático-pedagógicas a partir de certos enfoques, que aproximáramos de um *bricoleur*. No entanto, mesmo contando com uma boa dose de criatividade desses docentes para compor o *seu* método, eles, às vezes, a despeito de uma reflexão maior, aproximam-se de determinadas concepções de *ensinagem*, com as quais poderíamos identificá-los.

²²⁵ Segundo Perronoud (1996), existem três tipos de currículo no cotidiano escolar: o formal, que se encontra nos documentos elaborados nas instituições, e compõe o elenco de conteúdos a serem transmitidos; o real, que é o currículo efetivamente desenvolvido em sala de aula, com base nas atividades planejadas; e o oculto, que não é planejado, mas reforça valores e atitudes nos alunos, como maneira de se comportar, disciplina, respeito etc.

A didática é uma das áreas dentro da Pedagogia que objetivam tratar dessas questões, e nos apoiaremos nela para situar os diferentes enfoques ou modelos utilizados pelos docentes para ensinar a disciplina de Antropologia. Foram essas observações que nos permitiram fazer esse exercício e dialogar com alguns autores da educação, pois, conforme indicamos anteriormente, o que faz a diferença é como a disciplina é ensinada.

6.1.3 Estilos de professores, modelos didáticos e tipos de aprendizagem

O ensino de antropologia – e também de outras disciplinas – pode ser considerado um percurso, um processo no qual estão envolvidos vários sujeitos: professores/as, alunos/as, direção das IESs, dentre outros. As aulas observadas nos instigaram a relacionar alguns “estilos de docência” a imagens que o comentário de uma professora nos inspiraram: “*As aulas são assim, eu **engato** uma fala e vai*”. O emprego do termo “engato”, do verbo engatar, no uso corriqueiro no trânsito, significa engatar a marcha para colocar um veículo em movimento. Na situação descrita, a professora “engatou uma fala”, dando a ideia de que começou a falar e continuou fazendo um “percurso” com essa fala, por determinado tempo. Pensamos trazer a imagem desse exercício da docência e relacioná-la com a condução de um veículo em três diferentes tipos de pistas: “autopista”, pista de “mão-dupla” e “estrada de chão”.

Assim, associamos o estilo de aula de um professor que exerce a docência como se fosse uma “**autopista**” a aquele que tem por meta chegar ao final do semestre, do bimestre ou mesmo da aula, repassando conteúdo, sem se importar muito com “como” esse conteúdo está sendo assimilado, sem tempo para que seus alunos interajam propositivamente com os temas discutidos. É um processo de ensino em alta e constante velocidade, cujo objetivo é concluir aquilo a que se propôs, pouco ou nada interessando “como” se ensina e a relação com os alunos.

Nesse caso, o interesse do/a educador/a está centrado nos seus objetivos, no conteúdo repassado, e não no processo todo. É um ensino em alta velocidade, que não consegue perceber que às vezes é necessária uma parada, andar um pouco mais devagar, olhar a “paisagem”. Tudo indica que não há preocupação com o Outro, no caso, o aluno, pois, para ele, o ensino é como uma autopista que tem várias pistas paralelas e todas elas chegam ao mesmo lugar. Então, interessa repassar os conteúdos e, para tanto, é só seguir o caminho previamente indicado. Esse tipo de atitude do/a professor/a tem como característica peculiar uma grande autoconfiança em si e no

seu processo de *ensinagem*, pois nada externo o perturba; ele não consegue perceber, na maioria das vezes, se o aluno tem ou não dificuldades para acompanhá-lo: ele simplesmente expõe o que é “preciso” expor, segue sua meta, sua convicção.

A segunda imagem desse processo é o estilo de docência exercida como se fosse uma pista de “**mão-dupla**”, caracterizada como aquela em que, apesar de ter uma meta no percurso, é preciso atenção nas “ultrapassagens”. Esse estilo de docência consegue perceber a “paisagem” em determinados momentos, pois o professor é forçado a “reduzir a velocidade”. Quando isso acontece, ele constata que há interesse do aluno, nesses momentos de interação, pois, por ser uma pista de “mão-dupla”, às vezes, pode ter obstáculos, e é preciso esperar. Geralmente, esses obstáculos, na sala de aula, partem da constatação e da compreensão deste/a professor/a de que os/as alunos/as têm dificuldade para acompanhar as aulas, não leem os textos que são propostos, não conseguem sair das afirmações do senso comum, por exemplo. Um/a professor/a que exerce a docência como se fosse uma pista de “mão-dupla” tem relação ambígua com o aluno, embora em determinadas situações compreenda que, para percorrer o caminho, é preciso que haja algum tipo de relação com os discentes, mas, na maioria das vezes, tende a conduzir a aula como se estivesse numa autopista.

O terceiro estilo associa a docência a uma “**estrada de chão**”, quando o/a professor/a trata o processo de *ensinagem* como um percurso que requer todo o cuidado. O condutor desse processo sabe que, para seguir o caminho com segurança, não pode agir como se estivesse em uma autopista. Às vezes, é necessário fazer um retorno, retomar outros caminhos, e mesmo que também tenha uma meta, um objetivo, ele interage com o seu entorno, no caso, os alunos. Para esse estilo de professor, essas condições, que, para muitos, poderiam ser consideradas precárias e vistas como um problema, transformam-se no *leitmotiv*²²⁶ para a aprendizagem, pois ele consegue perceber que a partir delas poderá construir um sólido caminho.

Um/a professor/a que trata o processo de *ensinagem* como uma “**estrada de chão**” sabe que o caminho às vezes é árduo, mas ele também sabe que não pode fazer deste uma autopista, pois, se assim o fizer, todos ficarão desconfortáveis. Um/a professor/a estilo “**estrada de chão**” observa seus alunos e interage com eles, com suas experiências. Reconhece que deve prestar atenção em todas as direções e movimentos, percebe que cada

²²⁶ O termo *leitmotiv* aqui empregado do vernáculo alemão, está mais próximo de um “motivo condutor” e do sentido utilizado no drama musical de Wilhelm Richard Wagner (1813-1883), quando ele associa o tema da música com uma personagem, a uma situação, ou mesmo a um objeto, do que com o usual da psicologia (como causas inconscientes) ou da literatura e da dramaturgia (como repetição).

informação recebida, por mais insuficiente que seja, facilita a condução dos caminhos a serem percorridos para chegar aos objetivos propostos. É um caminho que pode ser mais demorado, cheio de relevos, obstáculos, mas, ao mesmo tempo, é um caminho que interage com os que estão junto com ele.

Buscaremos reconhecer nos colaboradores algumas tendências que os aproximariam da analogia sugerida sobre o processo de *ensinagem* da disciplina de Antropologia como um percurso em diferentes tipos de estradas. Mas é preciso também lembrar que essas imagens dos tipos ideais ou estilos de professores, associadas a um percurso, não existem na realidade observada em estado puro e que também se pode constatar que um/a mesmo/a professor/a, até em uma única aula, aciona um ou mais desses estilos. Ou seja, a analogia que estamos propondo diz respeito a tendências dos docentes colaboradores desta pesquisa nas situações observadas naquelas aulas, mas nada nos autoriza a dizer que determinado professor ou professora é docente “autopista”, “pista de mão-dupla” ou “estrada de chão”.

O intuito dessas aproximações com os “estilos de docência” sugeridos por nós tem também a pretensão de caracterizar as práticas dos docentes, relacionando-as com determinados modelos didáticos propostos por Pérez (modelos “alternativo/reflexivo”, “tecnológico” e “tradicional”), com os “tipos de aprendizagem” descritos por Ausubel (aprendizagem “mecânica” e “significativa”), conforme discorreremos no Capítulo 2²²⁷. Procuramos, assim, compreender o ensino, os conteúdos e a metodologia desenvolvida pelos/as professores/as dessa disciplina nos cursos acompanhados.

6.1.3.1 Modelos didáticos “alternativo/reflexivo”, tipo de aprendizagem “significativa” e estilo de professor “estrada de chão”

Encontramos relação entre o modelo didático “alternativo”, o tipo de aprendizagem “significativa”, e o estilo de professor “estrada de chão”, e a maioria das aulas acompanhadas dos professores Milton, Zilda e Fabíola.

O professor Milton busca, pela sua trajetória pessoal, pelas experiências e vivências em vários grupos e instituições, incorporar, na sua prática de *ensinagem* da disciplina de Antropologia no curso de Design, essas experiências. No entanto, parece existir uma separação entre a parte “teórica” e a proposta “prática” da disciplina que ele procura trazer para as aulas. Tal segregação se expressa na oferta da disciplina nos dois semestres (divididos em quatro bimestres), uma vez que ele delimitou o primeiro bimestre

²²⁷ Referenciado nas discussões apresentadas nos itens 2.2.2 – “A Teoria da Aprendizagem Significativa” e 2.2.3 – “Modelos didáticos para análise da prática docente”.

para repassar conteúdos teóricos. Isso tem impacto negativo nos alunos (comentado nas entrevistas por eles e pelo próprio professor), em função de ser uma aula expositiva, na qual ele elenca e apresenta um razoável número de autores que considera clássicos da antropologia.

Pelo que se pode deduzir das entrevistas (com os alunos e com o professor), essas aulas (não acompanhadas por nós) eram monótonas, maçantes. Já na parte “prática”, nas aulas observadas, o professor procurou relacionar, na orientação dos trabalhos dados aos alunos, alguns conceitos teóricos apresentados nas aulas expositivas do primeiro bimestre. Assim, quando o tema do bimestre tratou da identidade, e os alunos tiveram de criar o seu boneco, materializando nele a sua identidade, o professor introduziu esse conceito para subsidiar as criações. No entanto, também observamos que o professor não enfatizou esses aspectos na apresentação dos trabalhos, principalmente, quando algumas questões surgiram em aula, particularmente, as que diziam respeito às relações de gênero, quando ele se deteve mais no “produto” boneco e menos nos conceitos antropológicos que poderiam ser debatidos.

Contudo, percebe-se que o professor Milton tem preocupação didática e metodológica, que procura criar impacto na percepção dos/as alunos/as, e isso se reflete nos trabalhos práticos que foram realizados (exercícios etnográficos de ida a campo em hospitais e favelas; confecção de bonecos representando seus criadores para trabalhar identidade). Ele seduz os alunos para esses exercícios, pois articulou a produção desses objetos com o curso de Design e, ao mesmo tempo, deu visibilidade a essa produção na instituição (ao realizar a exposição juntamente com o curso de Psicologia e também participando de congressos internacionais). Podemos considerar que a experiência prática da produção dos bonecos e também a atividade de campo foram muito *significativas* para os alunos, mas esse tipo de aprendizagem não ocorreu quando as aulas trataram dos conteúdos teóricos.

Com relação ao modelo didático, o situáramos como “alternativo/reflexivo”, principalmente pelas atividades práticas propostas, descritas anteriormente (confecção dos bonecos, exercícios etnográficos), reconhecidamente elaboradas como processos que deveriam ser desenvolvidos pelos alunos, não de forma espontânea, mas orientados pelo professor, o que possibilitou grande margem de criatividade para os alunos exporem suas ideias na criação dos referidos bonecos.

Pode-se associar o professor Milton, quanto ao estilo de docência, primeiramente com “estrada de chão”, com certa tendência para pista de “mão-dupla” ou mesmo “autopista”. Esse último estilo está relacionado com as aulas consideradas teóricas (do primeiro bimestre), nas quais ele “*despeja*”, como diz, teorias, e os alunos não correspondem nas provas e

não gostam dessas aulas. É pista “mão-dupla” porque ele tem a compreensão de que os conteúdos e conceitos discutidos nas aulas serão tratados e empregados nos bimestres seguintes, por isso, ele procura trazer à tona a compreensão dos alunos, quando ministra as aulas expositivas, ao fazer a *sua* leitura dos clássicos. Já o estilo “estrada de chão” aparece mais visível nos bimestres seguintes, quando os alunos se envolvem muito com o trabalho, dedicam várias horas na pesquisa, pois a intenção dele, seja na confecção dos bonecos, seja nos trabalhos de observação de campo realizados, é que essas atividades sejam significativas, tanto para os conteúdos das aulas teóricas quanto das práticas.

Também nesse grupo situaríamos a professora Zilda. A sua compreensão do processo de *ensinagem* nos pareceu advir da sua experiência como professora e da sua concepção de educação, porque ela não perdia a oportunidade que surgia, para discorrer sobre os mais variados temas, sempre com boas argumentações teóricas. No entanto, ela dizia-se decepcionada, fazendo para tanto uma análise estatística, quando comparava o início da sua carreira (na UFPR), onde 70% ou 80% dos alunos estariam interessados em aprender, e 20% ou 30% queriam apenas o diploma. Constata, decepcionada, que esse percentual inverteu-se nos últimos anos: 70% querem o diploma e 20% ou 30% querem aprender. Com esse perfil de estudantes, ela é categórica: “*Só é possível ensinar quem quer aprender*”.

Isso vem ao encontro da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, pois um dos princípios dessa teoria é que, para uma aprendizagem ser *significativa*, o aluno deverá demonstrar interesse para aprender. Mas mesmo se dizendo decepcionada com a possibilidade de a antropologia realizar algumas mudanças, as suas aulas tinham uma característica peculiar: ela procurava, na maioria das vezes, partir da realidade cotidiana do aluno, do seu entorno. Esse é o segundo princípio de Ausubel, o de que o professor deverá partir (mas não necessariamente) das experiências prévias dos alunos. Para isso, ela propunha os textos de DaMatta (como *Carnaval, malandros...*) e outros que destacavam o cotidiano das pessoas, dos grupos. Segundo observamos, ela empregava essa estratégia a partir das observações que fazia sobre as aulas, sobre seus alunos, no decorrer dos anos de docência.

Acreditamos que esse foi um dos motivos pelos quais a maioria dos alunos entrevistados considerou as aulas muito boas, não maçantes e, ao serem indagados sobre os conceitos trabalhados, além de nomeá-los, discorreram sobre eles e também os relacionaram com a sua profissão, experiências de vida, compreensão da realidade. A bibliografia da ementa da disciplina privilegiava textos e autores que permitiam realizar algum tipo de vínculo com a realidade do aluno. No entanto, algumas vezes, nas aulas, a

professora trazia perguntas que poderiam ser instigantes, mas ela mesma, quase sempre, respondia a elas, não deixando espaço para que os alunos refletissem. Com os textos e exemplos, ela conseguia se aproximar mais do cotidiano dos alunos, o que tornava a aula interessante, mas não conseguia alcançar essa mesma *performance* quando ministrava a aula expositiva sobre determinados temas.

Nesse sentido, a situaríamos, quanto ao estilo de docência, como sendo também “estrada de chão”, tendendo para pista de “mão-dupla”. Tende a “estrada de chão”, porque dialogava, na maioria das vezes, com a realidade cotidiana dos alunos, seu entorno. Mas, em outras situações, transpareceu uma tendência ao estilo pista de “mão-dupla”, pois, em algumas aulas expositivas, mesmo partindo de instigantes questões, ela não se permitiu fazer pausas, e sobressaía o seu impulso para repassar conteúdos.

Consideramos que o modelo didático que mais se aproxima das aulas da professora é o “alternativo/reflexivo”, porque uma das características das aulas ministradas pela professora foi buscar integrar o conhecimento disciplinar com o conhecimento cotidiano dos alunos, além de partir do entorno deles, para relacioná-los com o contexto social mais amplo e, portanto, mais complexo.

A outra docente que incluímos nesse grupo é a professora Fabíola, pois ela relacionou, na maioria das vezes, o assunto que estava discutindo na disciplina com as questões pertinentes do curso (no caso, Pedagogia). Constatamos nas aulas etnografadas que ela raramente não partia da experiência, da vivência do aluno, para depois, então, aprofundar o tema. Mesmo nas aulas expositivas, ela procurava instigar as alunas a expor suas experiências, ou seja, reconhecia a importância desse conhecimento prévio, muitas vezes, carregado de preconceitos, para, em seguida, questioná-lo ou mesmo instigar as demais alunas sobre o tema. Muitas vezes, transformava a aula em um grande debate, não raro inaudível (pois todas falavam ao mesmo tempo), mas instigante, pois as alunas se interessavam e expunham seu ponto de vista sobre o assunto. Nesses momentos, aproximava-se do estilo de professor “estrada de chão”, pois tratava os assuntos, partindo das concepções das alunas, mas nem sempre as aulas tinham esse estilo. Em alguns momentos, ela tão logo perguntava, já ensaiava uma resposta e perdia a oportunidade de aprofundar alguns assuntos que emergiam, geralmente, dos relatos das experiências. Nessas situações, aproximava-se do estilo pista de “mão-dupla”.

Outro aspecto relevante observado é que ela procurou fazer mais do que passar conteúdos, trazer o aluno à reflexão, relacionando o curso com a disciplina. Para cada curso, ela tem um conteúdo básico e um específico. Por exemplo, na Pedagogia, trazia determinados autores, na Publicida-

de e Propaganda, outros. Essa maneira de a professora exercer a docência nos leva a situá-la próxima do modelo didático “alternativo/reflexivo”, pois procurava trazer, sempre que possível, uma visão crítica sobre a educação, incorporando conteúdos caros para a antropologia, como diversidade cultural, etnocentrismo, no contexto em que suas alunas, também muitas delas profissionais da educação, estavam inseridas. Buscava aliar os conhecimentos da disciplina com o cotidiano das alunas, procurando que elas tivessem participação mais responsável, menos preconceituosa (que surgia muitas vezes nos debates) sobre as situações cotidianas relatadas.

Um aspecto muito peculiar nesse grupo de professores, os quais associamos ao modelo didático “alternativo/reflexivo”, tipo de aprendizagem “significativa” e estilo de professor “estrada de chão”, é que dele fazem parte professores com métodos distintos: aulas expositivas, atividades práticas e aulas no formato “seminário”, utilizados pelos docentes em diferentes momentos. Consideramos isso peculiar, pois corrobora as nossas observações de que uma aula expositiva pode ser também significativa para os alunos, conforme já alertava Ausubel (1980), e que não necessariamente (e nem em todos os momentos) uma aplicação prática se transforma em significativa.

6.1.3.2 Modelo didático “tecnológico”, tipos de aprendizagem ambígua: “mecânica/significativa” e estilo de professor pista de “mão-dupla”

Encontramos aproximações das aulas do professor Frederico e as da professora Luci com o modelo didático “tecnológico”, com o tipo de aprendizagem ambígua, entremeadas por uma aprendizagem “mecânica” e “significativa”, o que indica um estilo de professor pista de “mão-dupla”.

Nas aulas acompanhadas do professor Frederico, observamos que ele trazia perguntas importantes para o conteúdo que estava tratando, instigava os alunos a participar, proporcionava momentos para refletirem sobre as questões propostas. Mesmo não partindo da experiência dos alunos, dialogava com eles em alguns momentos, relacionando o tema em questão com o curso e a antropologia, e, quando isso ocorria, os alunos se interessavam mais. Acreditamos que o fato de ter sido por alguns anos professor de cursinho tenha ajudado nessa forma de dar aulas. No entanto, conforme reclamamos de um dos alunos entrevistados: “nas aulas, só ele é quem fala”.

Também nas nossas observações constatamos que as aulas foram essencialmente expositivas, com pouco diálogo, por isso o aproximamos da concepção de uma aprendizagem “mecânica”, sugerida por Ausubel. Toda-

via, algumas vezes, quando ele relacionava os conteúdos das aulas com questões cotidianas, procurava a participação mais ativa dos alunos, aproximava-se da proposição ausebeliana de uma aprendizagem significativa, pois se observava interesse mais efetivo por parte dos discentes, mesmo assim, persistia certa ambiguidade entre aprendizagem “mecânica” e “significativa”.

Também constatamos essa ambiguidade quanto ao estilo de docência, pois, mesmo nas aulas expositivas, ele demonstrava, algumas vezes, interesse de que o aluno interagisse na discussão, o que nos leva a associá-lo a um estilo de docência pista de “mão-dupla”, uma vez que buscava, em alguns momentos, o “olhar” do aluno sobre o tema. Mas quando não havia essa preocupação, ele tendia a expor o assunto de forma que o aproximaríamos da aula “magistral” e o associaríamos também ao estilo de docência “autopista”, porque, nos temas discutidos em aulas, o que é corroborado pela entrevista com o professor, a ênfase voltava-se, quase sempre, para a importância da “cultura” que os *designers* deveriam conhecer para conceber os produtos, então, ele buscava trazer conteúdos atuais, “modernos”.

Para tanto, ele procurou indicar bibliografias que dialogavam com questões atuais do curso, como, por exemplo, a exposição do livro que “resenhou” para os alunos em aula ou, então, quando reservou parte das aulas para discutir com os discentes a diminuição da carga horária do curso. Nessa discussão, apareceram importantes questões institucionais que provavelmente influenciarão a vida profissional dos egressos. O interesse do docente nelas pareceu voltado a amenizar o conflito iminente entre instituição e alunos, de forma que ele ocupava papel de mediador, que ninguém explicitamente havia lhe outorgado. Esses indicativos nos levam a aproximá-lo do modelo didático “tecnológico”, na maioria das vezes, mas tendendo, outras vezes, ao modelo “tradicional”, pois se via também forte preocupação em repassar eminentemente conteúdos.

Também nesse grupo inserimos a professora Luci, cuja maioria das aulas observadas foi desenvolvida no formato “seminário”, pois essa era a programação do último bimestre. No entanto, observamos também algumas aulas expositivas, nas quais a professora utilizou imagens de vários grupos e povos, para mostrar as diferentes formas como se vive no planeta, valendo-se de breves e pontuais comentários. Destacamos que a professora Luci não deixava margem para que os alunos comentassem as imagens que ela expunha.

Também, na exposição dessas imagens, elas não estavam organizadas de forma que propiciasse relacioná-las ou mesmo compará-las com as das outras aulas. Por exemplo, quando um grupo de alunos apresentou o seminário sobre as diferentes matrizes culturais que caracterizam o povo

brasileiro, na aula anterior, a professora expôs imagens de vários grupos indígenas e de outras etnias, mas não buscou relacioná-las com essa aula, deixando-as bastante dispersas e não demonstrando suas possíveis proximidades com o curso de Design. Talvez, também por esse motivo, nas apresentações dos seminários, os alunos exaltavam a ideia de a antropologia “mostrar” o “exotismo” dos outros povos, e havia pouca preocupação em sugerir que existem diferentes maneiras de viver e o que isso pode nos ensinar sobre a nossa própria sociedade, como expor o desafio da alteridade, por exemplo.

No entanto, nas conversas informais com a professora e na entrevista, seu discurso aproximava-se da perspectiva ausubeliana de uma aprendizagem “significativa”, embora nas aulas que acompanhamos não tenha ocorrido isso. Mesmo levando muito a sério o que nos ensina Malinowski (1983, p. 41) em uma de suas máximas metodológicas – “observar o que os indivíduos fazem e não se restringir ao que dizem” –, isso não nos autoriza a considerar que se trata de uma contradição entre o discurso da sua proposta metodológica explicitada na entrevista (“*eu fico trazendo exemplos da vida deles, da vida prática, ouço depoimentos deles, experiências deles, então, trabalho muito isso*”) e as aulas acompanhadas, corroboradas no depoimento, quando ela confidenciou: “*não abro muito espaço para participação dos alunos*”.

Se considerarmos que há somente contradição, encerra-se a questão. Contudo, também podemos considerar que ela não só tem a teoria e o método “na cabeça” como também poderia estar buscando outra maneira para exercitar a docência em sala de aula, na qual ainda não se materializou no método desejado, pois se restringe, muitas vezes, a pontuais comentários e repasse de informações. A professora parece acreditar que o formato “seminário” das aulas seja a maneira por excelência de participação dos alunos, e assim está contribuindo para que eles compreendam a que a antropologia se propõe. Isso foi ressaltado nas falas dos alunos entrevistados, pois eles percebem que a antropologia tem algum significado para o curso, apesar de terem destacado que nem todos seus colegas haviam entendido o porquê de Antropologia estar na grade curricular do Design.

Pode-se considerar que a professora Luci faz grande esforço para redescobrir a antropologia e, mesmo não tendo formação na área²²⁸, procura subsídios bibliográficos junto aos colegas antropólogos, para poder relacioná-los com os assuntos discutidos no curso, no caso observado, de Design. O discurso da professora (nas entrevistas) pode ser caracterizado como um discurso de estilo de professor “estrada de chão”, no qual ela diz partir da

²²⁸ Dos oito professores/as, a professora Luci é a única que não tem nem um tipo de formação em Antropologia (especialização, mestrado ou doutorado), mas tem graduação em Ciências Sociais.

experiência prática, escutando-os. Todavia, nas aulas acompanhadas, ela está mais próxima do estilo de professora pista de “mão-dupla”, pois, mesmo “conduzindo devagar”, não relaciona os conteúdos propostos com o curso nem com alguns conceitos antropológicos básicos.

O modelo didático proposto por Perez de que mais se aproximariam as aulas da professora é o “tecnológico”, pela ênfase dada no emprego de algumas estratégias técnicas e metodológicas de uso intensivo de equipamentos multimídia (vídeos, *datashow*, computadores). Ela aliou algumas aulas expositivas com propostas práticas da disciplina expressas nos seminários.

6.1.3.3 Modelo didático “tradicional”, tipos de aprendizagem “mecânica” e estilo de professor “autopista”

Encontramos aproximações do modelo didático “tradicional”, o tipo de aprendizagem “mecânica” e o estilo de professor “autopista” na maioria das aulas da professora Letícia e dos professores Ronaldo e Pedro.

A professora Letícia foi considerada pela maioria dos alunos entrevistados uma ótima professora, com ressalvas de que nem todos gostavam da maneira como ela trabalhava as aulas: primeiro, “estudos dirigidos” e, depois, “aula expositiva”. Tudo indica que o “estudo dirigido” é questionado, porque exige do aluno leitura e fichamento do texto. Letícia tem domínio da turma, no sentido de que os/as alunos/as ficam, na maioria das vezes, em silêncio na sala, conversam pouco, fazem as tarefas solicitadas, sem muitos questionamentos. A professora é bastante consciente da sua autoridade, ocupa o espaço sabendo onde quer chegar, mesmo com pouco tempo na docência universitária mas, talvez, pelos longos anos de experiência no ensino médio.

Com relação à didática das aulas, elas são eminentemente no estilo expositivo “clássicas ou magistrais”, não há diálogo com os/as alunos/as, a professora não demonstra interessar-se por possíveis experiências e conhecimento do assunto que os alunos têm ou poderiam ter. No entanto, o estudo dirigido pode ser considerado uma espécie de *organizador prévio*, no sentido ausubeliano, pois coloca o aluno diretamente em contato com os conceitos que o professor julga necessário aprender. Mesmo assim, ela tende a uma aprendizagem “mecânica”, pois os alunos pouco participam das aulas: entram calados e saem mudos, para usar um termo corriqueiro, quando não, alguns deles dormem nas aulas.

As questões a que respondem são, conforme uma aluna diz, um resumo sobre o texto, do qual pouco se reflete, conforme orienta o estudo dirigido: “*Comentar com suas palavras o que o autor quis dizer com o referido comentário*”. Quando os alunos foram inquiridos nas entrevistas, apenas uma aluna lembrou-se dos conceitos trabalhados no semestre, citou etnocentrismo, depois de refletir sobre os temas discutidos, e outro aluno procurou associar os conceitos trabalhados com diferentes tipos de ordenamento jurídico, mas não conseguiu relacioná-los com o curso.

As aulas no formato “estudo dirigido” constituem uma característica marcante do método da professora Leticia, pois ela procura sanar uma dificuldade que já conhece de antemão, ao identificar que essa dificuldade não diz respeito somente aos seus alunos, mas que se trata de uma deficiência atual na formação do ensino médio, conforme os “rotula”: “*Alunos da era FHC, que não leem*”. Nessas situações, podemos caracterizá-la como estilo de docência pista de “mão-dupla” ou aproximando-se do estilo “estrada de chão”, pois tenta contornar as dificuldades dos alunos. Apesar disso, quando as aulas são expositivas, o seu estilo é “autopista” pois, conforme ela reconhece: “*Engato uma fala e vai, falo por uns 40 a 50 minutos*”, está mais preocupada com o conteúdo e com a assimilação dos conceitos (geralmente mecânicos ou de forma bancária) pelos seus alunos.

Já uma das características marcantes do método do professor Ronaldo é sempre no início de todas as suas aulas escrever no quadro o resumo do conteúdo que trataria com os alunos na aula, o qual servia de roteiro para a exposição dos assuntos. No entanto, nas aulas expositivas, o professor “dialogava” praticamente sozinho, era uma espécie de monólogo, talvez porque poucos alunos liam os textos sugeridos. Era um monólogo estranho, porque ele fazia as perguntas, não deixava espaço para que alguém pudesse se aventurar a responder a elas, e já elaborava outras questões. Era uma pergunta atrás da outra, e a muitas delas ele mesmo respondia. Algumas vezes, a aula ficava monótona, cansativa de acompanhar, e essa situação foi reconhecida por ele em várias ocasiões, quando comentava com os alunos a dispersão deles nas aulas.

Em alguns encontros, no início das aulas, os alunos mostravam-se mais interessados, e esse interesse perdurava por até uns vinte minutos, depois eles começavam a conversar, a sair, a desinteressar-se. A “deixa” era quando o professor respondia à pergunta que um/a aluno/a lhe fazia. Ele dirigia a resposta somente a esse/a aluno/a, dialogando com ele/a apenas.

Mesmo fazendo instigantes questões aos alunos, o professor não deixava espaço para eles exporem suas ideias, parecia estar mais preocupado com dar “conta do conteúdo” proposto e roteirizado no quadro. Por essas características, o aproximaríamos do estilo professor “autopista”, tendendo

para o estilo professor pista de “mão-dupla”. É “autopista”, porque, apesar de trazer perguntas interessantes e pertinentes, não esperava as possíveis respostas. Talvez, elas nunca viessem, pois a grande maioria não lia os textos, mas era visível que o professor não estava centrado no aluno, mas no texto, no conteúdo do texto.

Já o estilo pista de “mão-dupla” aparecia em alguns momentos, quando o professor interagiu com os alunos e travavam diálogos entre si. No entanto, a ênfase nas perguntas, sem tempo para reflexão e resposta, se resumia a um estranho monólogo. Essa forma de lecionar aproxima-o do estilo de professor centrado no conteúdo, que traz questões bastante instigantes, mas que se tornaram abstratas, reduzidas a “expressões verbais”. Assim, reproduziam uma aprendizagem “mecânica”, na perspectiva ausubeliana, em que pese a preocupação com o diálogo, que surgia em forma de perguntas e que parecia ser importante para a aula. Contudo, ela não se materializava num tipo de aula, mesmo expositiva, de forma dialogada e interativa, mais parecia que ele dialogava com suas próprias perguntas, “viajava” nelas, conforme comentou uma das alunas entrevistadas. Com relação ao modelo didático, o identificamos com o “tradicional”, pois a maneira que expunha os conteúdos sugere a exposição deles dentro da lógica de transmiti-los por meio de conceitos, na maioria das vezes, já “prontos”.

O outro docente que incluímos nesse grupo é o professor Pedro, que demonstrou ter bom “domínio do conteúdo”, pois discorria com bastante propriedade e conhecimento sobre o assunto. No entanto, a maneira de ele ministrar as aulas tem similaridade com a forma como ele me recebeu em todos os nossos encontros, antes de acompanhar suas atividades: formal, distante, metódico, fala pausada e às vezes monótona. Tudo leva a considerar que, nas aulas, essa característica pessoal fazia com que, depois de 20 ou 30 minutos, boa parte dos alunos estivessem jogados nas carteiras ou dormindo nelas. O professor abria espaço para perguntas somente no final da sua exposição, mas não para provocar diálogo, pois elas eram mais voltadas para a compreensão do conteúdo da aula: “*Vocês entenderam? Tem alguma dúvida?*”.

Nesse sentido, caracterizamos essas aulas mais para um estilo de professor “autopista”, com tendência a percorrê-la como se fosse uma pista “mão-dupla”. A interação com os/as alunos/as foi mínima, e as aulas se basearam em exposição, com pouca ou nenhuma interatividade. Raramente, os alunos chegavam mesmo a pontuar alguma questão, e quando ocorria algum diálogo, muitas vezes, o professor dirigia-se e respondia diretamente para o aluno que havia perguntado. Essa preocupação de tratar as demandas dos alunos de maneira individualizada, por um lado, pode sugerir uma for-

ma inovadora, que procura estabelecer um diálogo professor-aluno, e não professor-classe, mas, por outro, ao deixar sessenta alunos ou mais sem atenção nas aulas, o professor propiciava, num primeiro momento, conversas paralelas e, em seguida, a dispersão.

O professor também trabalhou os conceitos e os temas de forma “mecânica”, pois evidenciava maior preocupação com a transmissão dos conteúdos. Talvez o comentário realizado pelo próprio professor, lembrando a sua formação em filosofia, e o fato de ser professor dessa disciplina em outra instituição tenham contribuído para esse tipo de aprendizagem, ancorada nesse mesmo método de expor os conteúdos, no curso de Psicologia. Isso é instigante, pois essa forma de expor esses conceitos, isto é, a assimilação prioritariamente abstrata deles, tem uma boa aceitação, segundo o próprio professor, nos cursos de Filosofia. Talvez uma pesquisa que relacione a formação dos docentes com o método que privilegiam na docência pudesse esclarecer essas hipóteses, pois encontramos semelhanças no método didático do professor Ronaldo, que também tem formação em filosofia.

Os professores desse grupo, que, na maioria das vezes, privilegiam as aulas expositivas com baixa interação e pouco diálogo com os alunos, tendemos a situá-los mais próximo do modelo didático “tradicional”, pois, ao enfatizarem a exposição dos conteúdos e conceitos abstratos, deixavam, depois de 20 ou 30 minutos, boa parte dos alunos desinteressados e até mesmo dormentes. Essa conduta dos alunos faz lembrar as críticas realizadas à aula “magistral” como “*local onde todos dormem e uma pessoa fala*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 205). Bourdieu denomina esse tipo de manifestação de “hexis corporal” (*apud* SILVA, 2005), por se tratar de um gesto previamente estruturado e aprendido na prática pelo professor e pelos alunos, o qual, ao ser acionado e repetido harmonicamente, muitas vezes, pode materializar-se – nas situações em que o professor repete mecanicamente os conceitos – na conduta dos alunos de dormir na aula.

Relacionamos no quadro abaixo os modelos didáticos, os estilos de professor e os tipos de aprendizagem com a docência e sugerimos as prováveis correspondências entre eles.

Tabela 1 – Resumo das instituições, seus respectivos cursos e os professores de antropologia, segundo modelos didáticos, estilos professor e tipos de aprendizagem

	Propositores		Modelos didáticos, tipos de aprendizagem e estilos de professores		
	Perez	Modelos didáticos	Alternativo/ Reflexivo	Técnico	Tradicional
	Ausubel	Tipos de aprendizagem	Aprendizagem significativa	Ambígua: mecânica/significativa	Aprendizagem mecânica
	Sartori	Estilos de docência	“Estrada de Chão”	“Pista mão-dupla”	“Auto-pista”
Insti-tuição	Curso	Profesor/a	Posição		
Unif	Direito	Zilda	1 ^a	2 ^a	
Unih	Design	Milton	1 ^a	2 ^a	
Unig	Pedagogia	Fabíola	1 ^a	2 ^a	
	Direito	Letícia		2 ^a	1 ^a
	Design	Luci	2 ^a	1 ^a	
UnivI	Psicologia	Pedro		2 ^a	1 ^a
UnivE	História	Ronaldo		2 ^a	1 ^a
	Design	Frederico		1 ^a	2 ^a

NOTA: a 1.^a posição é o modelo/estilo/tipo que mais sobressai; a 2.^a posição é o modelo/estilo/tipo que aparece secundariamente.

Uma das questões que nos pareceram muito instigantes sobre os métodos empreendidos pelos professores e professoras para o exercício da docência da disciplina de Antropologia nos cursos que não são das ciências sociais sinaliza que, mesmo existindo diferentes níveis de avaliações acerca da importância que as licenciaturas e os cursos de pós-graduação exerceram na formação dos docentes, a aprendizagem do ofício de professor para o ensino superior tem ocorrido mais pela experiência e fora dos espaços de formação da academia. Isso é muito significativo e até surpreendente, pois sugere que a aprendizagem para a docência universitária dá-se de forma “artesanal”, por meio de uma bricolagem de métodos, muitas vezes inspirados nos ex-professores da graduação e da pós-graduação.

No entanto, ela não ocorre de maneira sistemática e, não raro, os professores reproduzem determinados modelos sem reflexão sobre a eficácia deles para o ensino de jovens e adultos, nos cursos de graduação. Pensamos que é oportuno e necessário trazer uma perspectiva analítica sobre a aprendizagem em “comunidades de práticas”, como as propostas por Lave e Wenger (1991), já discutidas no Capítulo 3²²⁹. Esses autores têm desenvolvido a ideia de que a aprendizagem é um processo social, de participação, que se consolida em um tipo específico de comunidade, que envolve também uma prática específica. É o que apresentaremos na próxima seção.

6.2 Relações institucionais – a formação dos antropólogos, a ABA e os professores das IESs privadas

Trataremos a seguir da relação (ou da falta dela) entre a formação dos antropólogos nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAs) no Brasil, os encontros da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a baixa participação dos professores de antropologia das IESs privadas nesses encontros da associação. Buscaremos compreender esse descompasso entre formação e exercício da profissão e refletir também sobre as implicações que a falta de consolidação nos PPGAs de uma *antropologia da educação*. Essa consolidação poderia trazer para o currículo dos programas de pós-graduação e para o ensino da antropologia em outros cursos os mesmos parâmetros de excelência da pesquisa pelos quais a *comunidade de antropólogos* é reconhecida.

6.2.1 A formação nos PPGAs, a ABA e a Teoria da Aprendizagem Situada em Comunidades de Prática

O modelo predominante atual de formação dos docentes do ensino superior no Brasil são os cursos de pós-graduação (tanto *stricto*, quanto *lato sensu*), diferentemente de como era há três ou quatro décadas – antes da reforma do ensino no final dos anos 1960 (RUBIM, 1995) –, quando se começava como assistente do professor catedrático (DURHAM, 2003). No entanto, a formação dos docentes universitários não está regulamentada, como acontece nos outros níveis de ensino no Brasil (PIMENTA;

²²⁹ Ver item 3.4 – “Aprendizagem situada em comunidades de prática”.

ANASTASIOU, 2002). A formação dos antropólogos não foge à regra, apesar de ter suas especificidades.

Conforme vimos, a formação dos antropólogos no Brasil teve diferentes fases e uma longa trajetória, que se consolidou com a criação dos PPGAs, no final da década de 1960 e início da década de 1970, e está assentada no tripé formação acadêmica, pesquisa de campo e ensino, cuja ênfase está na pesquisa.

Os PPGAs no Brasil continuam sendo o lugar privilegiado atualmente para a formação dos antropólogos (TRAJANO; RIBEIRO, 2004). Nesses programas, além das disciplinas histórico-teóricas (clássicas e modernas) obrigatórias, os estudantes têm disponibilidade de cursar várias outras disciplinas opcionais, para consolidar a sua formação na área escolhida. Após cursar essas disciplinas, o discente precisa apresentar um consolidado projeto de pesquisa, defendê-lo, realizar a pesquisa de campo (raros são os que apresentam um projeto de pesquisa teórico), principalmente, e, por fim, escrever sua tese ou dissertação. Esse percurso, caracterizado por um processo bastante solitário e individual, é mais ou menos homogêneo nos PPGAs espalhados pelo país (SANABRIA, 2005). No entanto, esse modelo de pós-graduação está voltado para formar pesquisadores, enquanto o mercado de trabalho (principalmente nas IESs privadas) busca professores.

Esse descompasso entre formação e perspectiva de trabalho para os antropólogos tem se agravado nos últimos anos, com a diminuição das vagas nas IESs públicas e o aumento da procura por professores nas IESs privadas (OLIVEN, 2004). Isso os tem levado, mas mais por empenho individual, a buscar sua autoformação para ser professor, cuja aprendizagem acaba acontecendo geralmente quando são contratados como professores nessas IESs privadas. É o que Morosini (2005) caracteriza como “solidão pedagógica”, esse sentimento de desamparo que a grande maioria dos docentes do ensino superior vivenciam frente à ausência de espaço de interlocução e apoio para compartilhar o ato educativo:

Os professores ingressam no ensino superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em penhores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada com alunos do ensino superior. Assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (ISAIA, 1992; 2002 *apud* MOROSINI, 2006, p. 7).

Raras são as instituições que oferecem cursos de formação continuada para docentes de IESs. De outra parte, torna-se cada vez mais difícil pelas exigências que a docência superior coloca, vir a ser professor de forma espontânea e no formato “aprender fazendo”. Em que pese o esforço da própria ABA, particularmente a partir das últimas gestões, com a criação da Comissão de Ensino, não há empenho dos PPGAs com o ensino, ao menos, nos mesmos termos que a pesquisa recebe. Constatamos também que esse não é um problema somente dos PPGs e da antropologia brasileira, como indicam os trabalhos das associações americanas e europeias.

Como foi discutido anteriormente, são relevantes as considerações que vários autores tecem sobre as diferenças e as especificidades na educação de crianças, jovens e adultos. Segundo eles, mesmo tendo o/a professor/a uma formação didático-pedagógica para o ensino de crianças e adolescentes, ele não será tão bem-sucedido se empregar os mesmos métodos nos cursos de graduação com jovens e adultos.

Um aspecto muito significativo da formação de origem dos antropólogos é que 50% deles são egressos de cursos fora das ciências sociais. Esse dado é relevante, pois muitos antropólogos são bacharéis de várias áreas (economia, psicologia, direito, medicina, serviço social etc.), cujos cursos não oferecem licenciatura para ser professor de 1º e 2º grau, ou seja, eles não tiveram formação didático-metodológica para ser professor, nem mesmo para o ensino médio. Mesmo nos cursos que oferecem licenciatura (como é o caso de Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia), nem todos os bacharéis, ao concluir seus cursos, obrigatoriamente obtêm o título de licenciado na área. É importante considerar esses dados, pois eles podem nos auxiliar na compreensão de como a “comunidade” dos antropólogos se insere nas duas principais metas e funções a que as universidades se propõem: pesquisa e ensino.

Consideramos que o conceito de “comunidade de prática” proposto por Wenger e Lave (1991), discutido no Capítulo 3, pode ser também reconhecido na “comunidade dos antropólogos”, mesmo com sua grande diversidade – ou talvez por isso mesmo – tanto regional (diferentes inserções nos estados da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com relação ao Sul e Sudeste) como de distintas áreas de atuação (populações indígenas, quilombolas, populações de áreas urbanas etc.). Apesar dessas diferenças, os grupos (formais ou não) se constituem nas relações construídas ao longo dos anos de convívio acadêmico, mediante projetos que as diversas áreas desenvolvem ou em que se apoiam mutuamente.

A longa formação pela qual passam os alunos nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia e os congressos e reuniões de que partici-

pam, principalmente os estudantes dos PPGAs e os professores das IESs públicas, possibilitam-lhes criar laços pessoais e de interesses acadêmicos, particularmente com seus orientadores e professores, que desenvolvem pesquisas afins. Eles se consolidam e têm maior visibilidade nos eventos de que participam ou que são organizados nas mais diversas áreas. Assim, se observarmos mais proximamente como são compostas as mesas nos congressos, os coordenadores dos GTs, os debatedores nos painéis e quem são e com quem compartilham esses espaços ou, nas palavras de Fry (2004, p. 35): “quem estudou com quem, quem citou quem, quem integra o grupo de pesquisa de quem, quem convida quem e, quem briga com quem!”, veremos que, no campo acadêmico ou universitário (Bourdieu) da antropologia, existem inúmeras comunidades de práticas.

Ao considerarmos que professores, orientadores, alunos e nativos envolvidos nas pesquisas antropológicas fazem parte de uma “comunidade de aprendizagem” e de “prática”, defendemos que ela é constituída e estabelecida nessas diversificadas “camadas” de relações que se sobrepõem (LAVE; WENGER, 1991). Nessa perspectiva, indicamos uma das principais características de qualquer comunidade de prática: ela não é de um indivíduo apenas e a aprendizagem não acontece somente por esforço individual. Ela é eminentemente uma atividade social. “Comunidades de práticas” fazem parte de uma série de diferentes relações que são construídas para alcançar determinados conhecimentos Lave e Wenger (1991), como as que se obtêm pesquisando-se um grupo indígena, em uma comunidade quilombola ou com professores de antropologia nas IESs privadas.

Contudo, também é preciso fazer aqui distinção entre ser antropólogo e ser professor de antropologia. Se, para ser antropólogo, é necessário passar por várias etapas e mesmo por certos ritos de passagem, no sentido empregado por Van Genep (1978), não é o que acontece para ser professor de antropologia. Mesmo se considerando que o “estágio de docência”²³⁰

²³⁰ O estágio de docência pela Fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi instituído juntamente com um de seus programas, o de Demanda Social (DS), por meio do Ofício nº 028/99, de 26 de fevereiro de 1999. Um dos objetivos principais do programa DS é “promover a formação de recursos humanos de alto nível ao País, altamente qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda profissional dos setores públicos e privados” (www.capes.gov.br/oqueecapes/apresentação). Para tanto, foi incluída, na cláusula do convênio mantido com as IESs integrantes do Programa de Demanda Social da CAPES, a exigência do estágio docente, nos cursos de graduação, para todos os bolsistas desse programa. Encontravam-se anexas ao ofício de criação do estágio de docência na graduação, para alunos de pós-graduação, quatro diretrizes para a sua implantação: 1. É parte integrante da formação de mestres e doutores; 2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista; 3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista do mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e 4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. Em 18 de maio de 2000, outro ofício (nº 20/002) esclareceu que: a) o estágio de docência não é aplicado para os bolsistas com experiência de docência no terceiro grau de, pelo menos, quatro semestres, e b) a sua obrigatorieda-

pode ser, e é, um importante momento para formação docente dos alunos nos programas de pós-graduação, ele é restrito, de pouca eficácia e baixo impacto na formação para ser professor, conforme alguns trabalhos têm indicado (ANASTASIOU, 2006; FEITOSA, 2002; SOUZA et al., 2007), em que pesem as sérias e relevantes intenções de institucionalizar o “estágio de docência” pela Capes. Como diz o termo, é um “estágio”, e para ser professor no ensino superior, em geral, e de antropologia, em particular, é consideramos que seja necessário mais do que estagiar, acompanhando seu orientador ou professor de determinada disciplina²³¹.

O que procuramos indicar é que a maneira como as disciplinas dos PPGAs estão estruturadas, a importância que lhes é dada e os espaços destinados à antropologia nas reuniões e encontros da ABA (RBAs, RAMs e ABANEs) para a docência demonstram o descompasso entre formação para a pesquisa e formação para o ensino, que encontramos nos PPGAs. Poderíamos considerar que a pesquisa ocupa posição “central” nessa comunidade de prática, enquanto se ignora, deslegitima, não se reconhece o ensino como relevante, o qual ocupa, portanto, uma posição “periférica”. Mas, conforme afirmam Lave e Wenger (1991), ambas são legítimas, estão necessariamente em relação. No entanto, apesar de todos pertencerem à “comunidade de prática dos antropólogos”, não são reconhecidas como tal as atividades voltadas para a docência, pois a ênfase é na “comunidade de práticas” da pesquisa.

Portanto, o que sugerimos, quando defendemos que os antropólogos, ao desenvolver pesquisas e depois ao socializá-las nos congressos e reuniões, fazem parte de fato de uma “comunidade de práticas”, nos termos empregados por Lave e Wenger, é que o ensino tenha esse mesmo *status* e quiçá consiga chegar também a uma “comunidade de prática do ensino” de antropologia, com o nível de excelência similar ao da pesquisa. Mas acreditamos que é preciso, antes de tudo, entender a importância da ABA e o

de aplica-se a todos, independentemente de existir ou não cursos de graduação na própria instituição (e caso não houvesse cursos de graduação, a instituição deveria associar-se a outras IESs). Segundo Feitosa (2002), a maioria das IESs regulamentou o estágio de docência apenas no início de 2000. Em 2002, a CAPES, por meio da Portaria nº 52/002, regulamentou o programa de DS, quanto aos objetivos dele e os critérios para concessão de bolsas. Essa portaria tem 18 artigos – o 17º regulamenta o estágio de docência e é composto por oito parágrafos, os quais tratam da obrigatoriedade especialmente para o doutorado e, na ausência dele, para o mestrado; a carga horária de 60 horas e as situações em que pode haver remuneração; a duração, de acordo com os níveis e o cômputo de créditos; exigência da participação do(a) professor(a) orientador(a) e os casos de dispensa, dentre outros.

²³¹ No entanto, levando-se em consideração que a institucionalização do “estágio de docência” nos programas de pós-graduação é recente, seriam necessárias pesquisas mais amplas e de mais alcance para conhecer a abrangência e a eficácia deste estágio na formação dos professores no ensino superior que o fizeram para comparar com os docentes que não tiveram essa formação específica, como é o caso de todos os professores colaboradores desta pesquisa.

papel que ela exerce junto aos docentes antropólogos das IESs privadas (maiores empregadoras privadas dos mestres antropólogos, principalmente) e, também, as expectativas deles com relação à associação.

6.2.2 Os professores de antropologia nas IESs privadas: luz e sombra da ABA

Sabemos que em cada Reunião Brasileira de Antropologia (RBA) e nas Reuniões de Antropologia do Mercosul (RAM), há significativo aumento no número de antropólogos/as participantes, mas esse aumento não corresponde à inserção de antropólogos/as professores/as nas IESs privadas. Esses dados instigaram-nos a dedicar atenção especial nas observações e conversas, quando realizamos a pesquisa de campo, e nos levaram a perguntar nas entrevistas sobre a participação desses professores nos encontros e reuniões da ABA e também sobre a relação que mantêm com a entidade.

Na mesma época em que eu estava realizando a pesquisa de campo (julho de 2007), ocorreu a VII RAM, em Porto Alegre. Nas conversas que mantive com os colaboradores, depois desse encontro, procurei saber se haviam participado e, então, soube que somente um professor participou dessa reunião. Como as justificativas dos que não participaram dela eram bastante emblemáticas, procurei aprofundar essa questão também nas entrevistas²³². No entanto, observei que essa questão não parecia ser relevante, ou mesmo que não estava no horizonte das preocupações dos meus colaboradores, pois ela surgia muito mais instigada pelas minhas perguntas. Baseei-me nos dados históricos sobre fóruns, encontros e reuniões da ABA, voltados para o ensino, para pensar na relação entre essa questão e os docentes de antropologia das IESs privadas e, portanto, inserir essa perspectiva nas observações e entrevistas. Muitas surpresas surgiram no decorrer das conversas informais e nas entrevistas com os/as colaboradores/as e, mais ainda, quando essas questões foram levadas para as representantes da Comissão de Ensino da ABA.

6.2.2.1 Os antropólogos professores das IESs privadas e a ABA

Dos oito professores colaboradores da pesquisa, apenas um era sócio da ABA no ano de 2007, quatro já tinham sido associados (três, quando

²³² No entanto, é preciso reconhecer que essa questão não foi suscitada somente pelas justificativas, pois, antes de ir a campo, na elaboração do projeto, já estavam previstas, no pré-roteiro das entrevistas, questões para serem aprofundadas a partir das observações de campo. Nesse pré-roteiro, estava contemplada a questão da relação desses docentes com a ABA; portanto, ela já estava implícita na minha demanda construída anteriormente.

ainda eram estudantes nos PPGAs, e outra quando estava vinculada a uma instituição federal). Os outros três nunca se filiaram à ABA.

Ao serem indagados por que não mantiveram vínculos associativos com a ABA ou, então, por que não se associaram a ela, alguns dos ex-sócios disseram que a entidade não significa nada para os professores das IESs privadas, conforme o depoimento de Zilda: *“Eu acho que a ABA não faz o menor sentido para esse pessoal”*. Outros, como Frederico, justificaram que *“a ABA gira em torno das IESs públicas federais”* e elas são *“fechadas”*, segundo a avaliação de Milton: *“a universidade federal daqui, não sei se em outras também, se constitui num gueto, que não se abre para as outras”*.

De outra parte, é também relevante a justificativa que levou o único professor a se associar à ABA na época da pesquisa, mesmo depois de anos com a titulação de doutor e eventuais participações nos encontros: *“Por que eu acho vergonhosa a nossa falta de organização [...]”* (Milton). Um comentário desse associado, que pode ser considerado à primeira vista até banal, sobre a importância que deposita na entidade, é muito significativo: *“No ano em que eu me inscrevi na ABA, eu fiquei extremamente feliz, porque eu recebi a carteirinha de associado [...]. Quando a carteirinha chegou [...] eu vi na carteirinha meu nome, a Associação Brasileira de Antropologia e eu vi um número. Eu disse: ‘Ótimo, eu tenho um registro’”*. Certamente, essa satisfação não se resume à posse da carteirinha da ABA, mas o significado que teve para esse professor, para sua identidade profissional junto à instituição que trabalha: *“[...] daí, eu comecei a usar esse registro. Comecei a usar aqui dentro dessa instituição: Fulano de tal, antropólogo e número, embaixo, da ABA. Pensei: ‘Talvez seja uma estratégia de organização que a gente está começando hoje, enquanto categoria’”*. Essa estratégia, mesmo sendo uma “militância solitária”, tem foco na disputa do campo da antropologia: *“a gente já perdeu muito para a Psicologia Social e hoje a gente perde para outros profissionais, que dão aulas por nós, que trabalham por nós e que nunca fizeram pesquisa”*. Ele descreve a situação na sua instituição (a UniH), na qual ele é o único antropólogo: *“Existe hoje na instituição uma grande quantidade de cursos que têm a disciplina de Antropologia, ministrada por um grande número de professores, mas o único antropólogo daqui sou eu [...]. Tem mestres e doutores de sociologia dando aula de antropologia”*.

Uma questão que esse professor traz, e que não é menos importante, é o fato de a disciplina ser ministrada por sociólogos, historiadores e por psicólogos sociais (quando não de outras áreas, conforme comentamos nos capítulos anteriores), mas mais significativo é como esses profissionais introduzem os conteúdos antropológicos e como apresentam a própria dis-

ciplina. Milton relata, para ilustração, a situação inusitada que ocorreu na instituição com uma colega professora da área da linguística que lecionava a disciplina Cultura Americana no curso de Comércio Internacional. Essa professora comentou com os alunos que retomaria alguns conceitos antropológicos, como etnocentrismo, cultura, dentre outros conceitos já conhecido deles, pois haviam cursado a disciplina de Antropologia. A surpresa tanto da professora como do professor foi o comentário dos alunos, que não sabiam nada sobre esses conceitos, pois não fora esse o conteúdo da disciplina. Esses mesmos alunos comentaram que alguns colegas de outros cursos (Odontologia e Publicidade e Propaganda) também disseram que a disciplina de Antropologia “*é chata, é horrível, tem que ler um monte de livros, é só teoria*”.

Para esse professor, a perda de espaço nessa disputa é responsabilidade da própria entidade: “*Acho que a ABA não se coloca como órgão de classe [...]. Existe um distanciamento ainda grande da ABA dos antropólogos que saem das universidades e que têm curso de pós-graduação hoje. Não existe um convite à associação*”.

Já com relação à participação nos encontros e reuniões promovidos pela associação, cinco docentes informaram que participaram esporadicamente (duas professoras na época de estudantes do mestrado, uma quando era professora na UFPR e dois professores já titulados). No entanto, nos últimos três encontros promovidos pela instituição na época da pesquisa (RBA 2006, em Goiânia; RAM 2007, em Porto Alegre e RBA 2008, em Porto Seguro) somente houve duas participações (uma em cada evento), e um deles não era associado. Esses dados explicitam, em parte, a relação entre a Associação Brasileira de Antropologia e os professores das IESs privadas.

É notória a dificuldade para desenvolver pesquisas nas IESs privadas (pois a carga horária, na maioria delas, mesmo nas universidades, está voltada para as atividades em sala de aula), o que não significa ausência delas. Um dado relevante é que há empenho, principalmente dos que têm titulação de doutor, para realizar algum tipo de pesquisa ou atividade de extensão. Eles, como é o caso dos professores Milton e Ronaldo, têm apresentado suas experiências de ensino e extensão em congressos de outras áreas (educação, psicologia, por exemplo). Essa questão levou-nos a indagar por que as RBAs e as RAMs, por um lado, não têm tido prioridade para estes/as antropólogos/as e, por outro, porque esses eventos da ABA não parecem ser atrativos para esses profissionais.

A maioria justifica a não participação pela falta de apoio institucional, como escassez de recursos financeiros. Essa justificativa foi corroborada por uma das representantes da Comissão de Ensino da ABA: “*Eu estudei*

muito este ano [2008]. Quem se inscreveu na ABA é o aluno que, por estar no mestrado ou doutorado, é estimulado pelos professores, pelos orientadores, pela coordenação, tem um apoio financeiro, um ônibus do programa, uma ajuda na inscrição”. No entanto, continua a representante, quando ingressam no mercado de trabalho nas IESs privadas, pela inexistência praticamente de pesquisas nessas instituições e por não terem o que apresentar, aliados ao “ethos da ABA da pesquisa, do conhecimento, as pessoas têm uma certa vergonha. Eu já ouvi ex-alunos meus dizerem: ‘Ah, eu tenho até vergonha, porque eu não estou produzindo nada’” (Entrevista gravada com Miriam Grossi).

Escutei de uma interlocutora também essa justificativa, mas o principal argumento dos professores girava em torno da dificuldade na reposição das aulas, pois os eventos da ABA coincidem, na maioria das vezes, com o calendário acadêmico das instituições, e eles afirmavam que não teriam condições de recuperar as trinta ou quarenta aulas semanais, das oito ou dez turmas, quando retornassem.

Por outro lado, existem expectativas com a pesquisa ora empreendida e, ao mesmo tempo, descrédito de que alguma mudança ocorra com relação à ABA e o ensino da antropologia, particularmente, junto às IESs privadas. Expectativas, porque a discussão poderá se abrir e ser premente entre ABA e docentes de antropologia das IESs privadas: “*Me parece que agora podem se interessar, vejo a partir do que você está fazendo*”, mas, ao mesmo tempo, há desilusão e descrédito com a associação: “[...] *mas a ABA nunca se interessou por isso [pelo ensino], [...] não me lembro de a ABA se interessar por educação, efetivamente*”, e o professor complementa, com um prognóstico pouco alentador:

Eu acho que a tendência de uma pesquisa como essa é ser absorvida. Todo mundo vai dizer: ‘Oh, ela é ótima, perfeita e tal, mas está ótimo, vamos em frente... próximo assunto... Acho que é essa a reação provavelmente de pessoas ligadas ao establishment da antropologia, porque na verdade a antropologia não se interessa, não sei como está agora, mas a [cita o nome da pessoa] foi presidente da ABA [risos]. O que eu lembro dela [procura imitar a pessoa falando], bom, voltávamos de Belém, todos num avião [...] aí o avião teve uma ondulação [sic] e alguém no avião teria dito: ‘Bom, se o avião cair, cai toda a antropologia brasileira, ah ah ah ah...’. É claro que alguém que é capaz de se permitir uma piada como essa não é capaz de fazer muita coisa. Sejamos razoáveis (Frederico).

A afirmação de alguns professores que consideram a ABA uma associação vinculada as IESs federais, que a entidade não diz nada a respeito dos antropólogos das IESs privadas, que ela não se preocupa com o ensino e com a realidade desses profissionais levaram-me a compartilhar esses dados do campo com alguns membros da Comissão de Ensino (CE) da ABA²³³, que participam ou participaram dessa comissão desde sua criação, em 2004. Apresentei essas questões às pessoas que fazem ou fizeram parte da CE, pois é essa comissão que tem a prerrogativa (mas não exclusivamente) nesse debate para propor à direção da ABA as questões que julgam pertinentes sobre o ensino.

6.2.2.2 A Comissão de Ensino da ABA e os professores de antropologia das IESs privadas

Para Miriam Grossi, a não participação dos antropólogos que estão nas IESs privadas dá-se principalmente porque a RBA (e também as outras reuniões promovidas pela associação, como RAM e ABANE) se constitui em fóruns para apresentar pesquisas. Os eventos, nesses encontros, tratam também do ensino, mas de maneira “residual”, que depende da vontade política de quem está na direção da instituição.

Neusa Gusmão segue na mesma senda, considerando que os interesses dos antropólogos nos eventos da ABA estão mais voltados para apresentar e discutir suas pesquisas do que para debater a docência. Uma das razões apontadas por Gusmão é que, apesar de haver preocupação da ABA com o ensino de antropologia (mesmo sendo ele quase exclusivamente voltado para as ciências sociais), faltam espaços para contemplar a questão do ensino. Concordando com as ponderações de Grossi, ela afirma que “*não há um espaço significativo para pensar antropologia e educação (como docência e pesquisa), um espaço no qual não-antropólogos pudessem discutir suas práticas no ensino de antropologia e qual a antropologia que, nesses limites, podem ministrar e, com isso, levá-los a se interessar por assumir, de fato, a antropologia*” (Entrevista por escrito com Neusa Gusmão).

Clarice Cohn pondera que, se, por um lado, a resposta dessa não participação esteja “ *muito mais no lugar em que as pessoas estão do que na*

²³³ Foram realizadas três entrevistas gravadas, duas delas na XXV RBA, em Porto Seguro, no mês de junho de 2008, e outra em Florianópolis, em agosto de 2008. Outras duas entrevistas foram feitas por escrito, por impedimento delas de conceder entrevista gravada na RBA. Deve-se esclarecer que as opiniões das entrevistadas não representam a formulação da CE, pois elas se propuseram a colaborar como membros da comissão, e não falando em nome da comissão.

ABA, acho que a sua etnografia será muito mais reveladora sobre por que essas pessoas não estão na ABA do que por que a ABA não contempla essas pessoas”. Por outro lado, ela acredita que também “será reveladora para que outra coisa possa acontecer: que é a ABA poder se abrir e ficar atenta pra essa outra realidade e, eventualmente, ser capaz de contemplar também essas pessoas”. Ela reconhece, mesmo sendo a preocupação da CE com a qualidade do ensino de antropologia no Brasil afóra, que “é um link que eu nunca tinha feito, mas acho que a nossa preocupação [na CE] em saber qual é a formação que o antropólogo já tem, [...] nos cursos que ele dá e tal, não é ligada a uma espécie de cooptação de antropólogos para vir para participar das reuniões da ABA [...] de não achar que as pessoas precisam estar aqui” (Entrevista gravada com Clarice Cohn).

Christina Rubin avalia que está na direção da ABA a responsabilidade de trazer esses docentes para participar dos eventos: “Ninguém diz que é contra, [...] mas o não participar não depende só deles, não participar também depende da gente estimular aqueles que não estão participando. E por isso eu acho que é esta a questão mais importante da sua tese, da sua pesquisa. É claro que a gente está ignorando essa não participação por parte deles, porque é muito mais prático”. Ela reconhece que falta à CE articulação para trazer esses professores das IESs privadas para participar dos eventos da ABA, para dar visibilidade ao cotidiano vivenciado pelos professores da disciplina de Antropologia das IESs privadas, que estão à sombra das preocupações da ABA:

Então, o que você está me dizendo é tão fundamental, que na próxima reunião da CE que houver eu vou colocar essa questão. A gente tem que começar a trazer esses professores... Eles podem até não vir [...]. Olha Ari, eu acho que a coisa mais produtiva que eu fiz nesta ABA foi conversar com você, porque eu mesma estou achando fundamental [...] a gente está tão envolvido com a Pública, que já não tem tempo. E as questões de ensino ficam deixadas para a última... (Entrevista gravada com Christina Rubin).

Grossi sugere, para ampliar a participação desses professores, a criação articulada (entre a ABA e os docentes da disciplina de Antropologia) de um “*fórum de professores de antropologia*” (no mesmo formato dos fóruns de coordenadores dos PPGAS que já existem) que se dedicam quase exclusivamente ao ensino. A institucionalização desse fórum poderia motivar a participação desses professores, pois daria *status* e visibilidade também para o ensino. O entendimento de Grossi é que esse fórum poderia

propiciar participação mais efetiva dos antropólogos professores das IESs privadas nos eventos e, assim, a ABA tornar-se-ia mais representativa do universo de atuação dos antropólogos: *“Efetivamente, eu concordo contigo que, para a associação ser realmente representativa, as pessoas têm que se sentirem representadas, isso que você está dizendo, isto não me espanta”* (Entrevista gravada com Miriam Grossi).

Ela também sugere a participação dos PPGAs para a promoção de encontros com seus egressos que exercem a docência nas mais diferentes IESs, para proporcionar permanente troca de experiências sobre o ensino e a docência, como alguns que já vêm ocorrendo, mas propõe que não seja de maneira pontual e descontínua: *“Lembra daquele seminário que a gente fez aqui do ensino de antropologia, na Escola Sul [Florianópolis], lembra que vieram todos os ex-alunos? [...] todo mundo dava aula nas particulares [...], Se cada PPGA do Brasil fizesse de cinco em cinco anos um encontro dos ex-alunos dessa forma, seria superlegal”* (Entrevista gravada com Miriam Grossi).

Grossi reconhece que há crescente preocupação da ABA com a questão do ensino, mais efetivamente desde os anos 90, que se materializou na criação da Comissão de Ensino, cujos representantes têm forte engajamento com a questão do ensino na graduação: *“Acho que a preocupação que emerge do campo é sempre: como dar aulas para outros cursos [...] tem a ver com essa questão didática, mas nos outros cursos. [...] os médicos, as assistentes sociais, educação física, como fazer, pois dormem na sala de aula”*. No entanto, ela ressalta que, além da questão didática propriamente, essa também deve estar articulada com a discussão teórica da disciplina: *“Então, essa discussão aparece quando se trata dos outros cursos, porque parece que a teoria se torna impermeável, e ela, a teoria, a teoria antropológica, é tão importante passar que tu precisarias de técnicas pedagógicas, e é aí que a questão pedagógica aparece”* (Entrevista gravada com Miriam Grossi).

Neusa Gusmão defende que as comissões da ABA, incluindo a de ensino, da qual já participou²³⁴, têm papel importante na articulação entre elas, os associados e o campo específico em que atuam, sugerindo que elas deveriam ter garantida a sua continuidade institucional, de forma permanente, possibilitando a sistematização dessas informações e contribuindo também na reflexão de cada campo em que atuam: *“Acho que as comissões da ABA devem continuar a atuar, contudo, penso que não deveriam ficar ao sabor dos acontecimentos para serem acionadas. [...] e passíveis de conti-*

²³⁴ Neusa Gusmão foi membro da Comissão de Assuntos Afro-Brasileiros (1992-1994). Posteriormente, foi membro do GT Terras de Quilombo (1994-1996) e, em 2004-2006, integrou a Comissão de Ensino de Antropologia.

nuidade na redefinição de seus membros, no mandato seguinte” (Entrevista por escrito de Neusa Gusmão).

Léa Freitas Perez considera que existia até bem pouco tempo na associação uma clivagem dentro da ABA entre pesquisa e ensino, qualifica como preocupante a falta de reflexões que poderiam levar a uma política institucional mais consistente: “*As clivagens IES pública x privada, pesquisa x ensino, nada mais são do que expressão do entendimento implícito e tácito que temos de o que seja a disciplina e o exercício do ofício. Digo implícito e tácito para marcar a falta de uma reflexão sistemática que se desdobre numa política institucional*” (Entrevista por escrito com Léa Freitas Perez). No entanto, avalia que houve avanço significativo nesta última gestão, quando fundiram as duas comissões já existentes (a de Ensino e a do Ofício) em uma só: na Comissão de Ensino e de Ofício.

Cohn pondera que se faz necessária a articulação entre o ensino da antropologia, o ofício de antropólogo e a formação dos futuros docentes. Reconhece que existe valoração diferenciada entre pesquisa e ensino, tendendo fortemente para a formação de pesquisadores. Ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de investir na formação para o ensino, mostra-se preocupada com como poderá se dar essa formação, pois, na sua avaliação, uma boa aula de antropologia tem o componente de exercer nos alunos certo fascínio pela disciplina: “*Você não pode ensinar ninguém a fascinar a sua plateia [...] Eu não tenho tanta convicção de que os professores precisam de técnica de ensino [...] Sempre que eu tenho que pensar uma coisa assim, fico com a imagem horrível de oficinas pedagógicas [...] Claro que eu estou caricaturando*”. Ela esclarece, de outra parte, que não é contra a formação para o ensino de antropologia em nível superior ou que não seja necessário existir qualquer didática: “*O que eu não tenho convicção é de que a gente consiga, que a gente tenha técnicas, métodos, que a gente possa ensinar*” (Entrevista gravada com Clarice Cohn).

A maioria dos depoimentos das representantes envolvidas com a CE da ABA revelaram a crescente preocupação com a situação do ensino nas IESs privadas, mas elas reconhecem que existem lacunas a serem suplantadas e depositam alguma expectativa nessa etnografia, se não para superá-las, ao menos para contorná-las e dar visibilidade a essas questões. Surpreendeu-nos, de outra parte, que nem mesmo os professores colaboradores (e provavelmente também a maioria dos professores das IESs privadas), nem a CE da ABA, tenham pensado de maneira sistemática um sobre o outro, o que reproduz em ambos grupos, mesmo que de maneira diversa, a escassez de qualquer vínculo ou possível relação entre eles.

As ponderações colocadas pelas representantes da CE da ABA na época da pesquisa, passado o tempo presente etnográfico (FABIAN, 1983),

podem cair no obsoletismo, pois, conforme destacou Gusmão, é necessário haver na instituição uma continuidade nas políticas empreendidas pelas diferentes comissões, particularmente a do ensino, para tornar-se uma política institucional efetivamente. No entanto, mesmo que somente algumas delas continuem participando da CE, as reflexões, as ponderações, as sugestões tratadas poderão ser inspiradoras, para tirar da penumbra a questão do ensino exercida por professores antropólogos e mesmo pelos que não são antropólogos, dentro da Associação Brasileira de Antropologia. Na nossa avaliação são os próprios antropólogos, refletindo sobre seu ofício de professor nas IESs privadas, que precisam ser agentes; são eles que têm a compreensão da realidade vivida, das dificuldades enfrentadas.

No entanto, a responsabilidade de chamá-los, de articulá-los, é da entidade representativa dos antropólogos, pois é esta uma das incumbências de qualquer associação: propiciar a participação de quem representa. Depende de ações políticas da ABA tirar da sombra o ensino e quem ensina nas IESs privadas, para eles poderem usufruir a mesma luz que ilumina a pesquisa. Liminarmente, da mesma maneira que na natureza, às vezes, é necessário um álcali para misturar, principalmente, os elementos que se repelem mutuamente, como água e óleo, também nas organizações, associações e grupos se necessita de um álcali, mas de outra espécie: um “álcali humano”, transformador, aglutinador. E quem tem essa prerrogativa, para além dos indivíduos, são as organizações sociais, nesse caso, a ABA.

Para que isso ocorra, contudo, devem-se processar movimentos de desagregação dos modelos existentes, para construir uma nova combinação de afinidades (nesse caso, eletivas). Afinal, como a expressão “afinidades eletivas” denota, parece que se prefere uma relação, e não outra, elegeu-se uma em detrimento de outra (GOETHE, 2008). Do mesmo modo que substâncias estranhas são afins, também grupos que parecem não ter afinidades “sanguíneas” podem ter outros tipos de afinidades.

...

Neste capítulo, intentamos analisar “o quê” os professores de antropologia ensinam e “como” ensinam os conteúdos da disciplina nos outros cursos que não os das ciências sociais. As observações realizadas nos sugerem que, independentemente de onde eles busquem subsídios para ensinar (os clássicos, na “fonte”, ou “comentadores”), o que faz a diferença é a maneira “como” ensinam. Não existe um método único de repassar os conteúdos, mas os que obtiveram mais êxito foram os que partiram das experiências e vivências (quaisquer que sejam elas), com as quais fizeram alguma conexão com os assuntos que foram discutidos. Também os colaboradores

nos indicaram como chegaram a construir o seu método para a docência superior e a maioria afirmou que ela não foi apreendida nos PPGAs, mas geralmente por meio de uma bricolagem, cujos “pedaços” foram obtidos de lugares e saberes diferentes (inclusive da própria academia, mediante o *habitus*), que confluíram na construção do seu método ou de um *habitus professoral*.

Nesta última seção, também buscamos dar visibilidade à relação (ou mais precisamente, a ausência dela) entre a ABA e os professores de antropologia das IESs privadas, e percebemos que falta uma ação mais efetiva por parte da associação voltada para o ensino e para quem ensina, em que pesem os esforços das representantes da CE para buscar soluções.

No entanto, deve-se reconhecer o singular avanço que a CE da ABA representa para a consolidação do ensino na entidade e os desafios que terá para elevá-lo ao mesmo *status* que a pesquisa tem junto à “Comunidade de Antropólogos”. Para tanto, vários indicativos e sugestões foram realizados de “perto e de dentro” pelas representantes da CE e pelos professores e professoras de antropologia das IESs privadas. Eles nos contemplaram com suas considerações, análises e, sobretudo, com a imprescindível colaboração, para que pudéssemos realizar esta pesquisa que, de certa maneira, “deu-lhes voz” em várias questões, incluindo a relação com a ABA, e, principalmente, a maneira como ensinamos antropologia para quem não vai ser antropólogo. Nesse sentido, esta pesquisa, mesmo à primeira vista não tendo como objeto de estudo grupos excluídos socialmente, aproximase destes, quando dá visibilidade a sujeitos e temas “periféricos” dentro da própria Associação Brasileira de Antropologia: o ensino da disciplina e os que ensinam nos assim chamados “outros cursos” nas IESs privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caso fosse necessário resumir em uma palavra o significado desta tese, diria que ela é “experiência”. Não uma “experiência iniciática”, como a de Victor Turner, nem “experiência vivencial”, pela realização do trabalho de campo, mas “experiência” como desencadeadora para o processo de ensino e aprendizagem ou *ensinagem*, conforme consideramos ser a terminologia mais adequada de ser empregada. Quando iniciei a pesquisa de campo, em maio de 2007, a palavra “experiência” não fazia o menor sentido para os propósitos da tese, mas, ao finalizá-la, em dezembro, essa palavra desencadeou muitas questões..

Esse é o fascínio que o método da antropologia traz, pois não vamos a campo para comprovar hipóteses, mas sim para observar e compreender o que os nossos nativos fazem, e não se restringir ao que dizem. Principalmente, vamos a campo para compreendê-los a partir dos seus valores, da sua cultura. É claro que, quando vamos a campo, não entramos como uma *tabula rasa*, pois temos um razoável conhecimento sobre o objeto de estudo, algumas referências de pesquisas na área etc.

Quando finalizei o trabalho de campo, as primeiras análises dos dados indicavam que as questões mais instigantes eram as que surgiram nas aulas, mais precisamente, a maneira como os professores ensinavam. Parecia-me inicialmente que cada um tinha seu método, mas, depois dessas primeiras impressões, lendo e relendo as anotações do diário de campo sobre as aulas observadas, as entrevistas, percebi que eles visualizavam uma questão que se tornou uma das mais importante questões : como “as experiências” dos alunos desses docentes entravam no contexto das aulas. Inicialmente, busquei respostas sobre o assunto em Victor Turner e Edward Thompson, que tratavam da “experiência”.. Contudo, seus estudos referiam-se mais às experiências dos sujeitos, em situações com que os antropólogos se deparavam. Muitas delas, particularmente em Victor Turner, eram experiências no campo do suprasensível.

Então, acontecem situações e fatos que não sabemos muito bem como explicar. No início de 2008, encontrei um livro traduzido do alemão para o espanhol que traçaria outros rumos da pesquisa. Trata-se da obra *Ciencia y Verdad*. Esse livro de Steiner (2007) levou-me a uma intensa e

produtiva pesquisa bibliográfica sobre Kant e Goethe, particularmente, sobre a questão do conhecimento. Pesquisando esses autores, encontrei incontáveis referências sobre a obra de Kant, dos seus comentadores, herdeiros, seguidores. Sobre Goethe, havia raros livros, fora do campo literário.

Assim, a essas somaram-se outras obras. A surpresa foi Simmel, pois talvez tenha sido ele, juntamente com Steiner, quem mais se envolveu com a comparação das obras desses dois pensadores. Ao mesmo tempo, cada um a seu modo, trouxeram instigantes e antagônicas questões.

Devo confidenciar aqui, nas páginas finais desta tese, que essa imersão, não tão profunda quanto necessário, mas suficiente quanto possível, teve consequências. Uma delas foi o considerável atraso na conclusão desta pesquisa e também o desafio de fazer esse tipo de imersão num campo científico (o da epistemologia) do conhecimento, uma vez que não se tratava diretamente de uma pesquisa de como conhecemos, mas sim de como ensinamos e aprendemos nos cursos de graduação os conceitos de uma disciplina específica, a Antropologia.

Nas primeiras leituras sobre os dois referidos autores e das suas obras, percebi que estava diante de uma grande e consistente discussão, mas, ao mesmo tempo, diante de um desconcertante pressuposto, o qual exigiria uma imersão e conhecimento filosófico, para além dos objetivos a que nos propusemos nesta pesquisa..

No entanto, buscamos conciliar tais objetivos e também enfrentar esse desafio, pois percebíamos que poderíamos contribuir de maneira mais efetiva, seguindo por essa senda. Confiantes de que poderia alcançar êxito em tal intento e convictos de que deveríamos trazer essa discussão nesse trabalho, tínhamos pela frente um segundo desafio: como apresentar o assunto, cuja importância ficava cada vez mais visível, particularmente depois das análises dos dados de campo, mas que se situava fora do campo antropológico e que, portanto, precisaria também dialogar com outras áreas.

Com esse desafio, buscamos estruturar a apresentação deste trabalho por meio de capítulos organizados em duas partes. Já na introdução, procuramos expor sucintamente os objetivos e como pretendíamos alcançá-los, apresentando-os de tal modo que permitisse ao leitor compreender, capítulo após capítulo, o que esta etnografia se propunha.

Inicialmente, privilegiamos a discussão sobre a metodologia e a relação pesquisador/pesquisado, pois esta pesquisa trazia um agravante: sou um nativo, mesmo estando em outro lugar e, portanto, tinha a tarefa de fazer duplamente e de maneira inversa aquilo que DaMatta (1985) designou como sendo uma das principais características metodológicas das pesquisas antropológicas, para que ocorra o estranhamento: “transformar o familiar

em exótico e o exótico em familiar”. Essa foi a problemática tratada em boa parte do primeiro capítulo, pois, mesmo considerando que pesquisas em grupos com *alteridade mínima* e que compartilham, ao mesmo tempo, conceitos de *experiência próxima* e *distante*, conforme ensinam Peirano e Gertz, já estão consolidadas na antropologia, ainda assim, o encontro etnográfico continua sendo inalienável e único, e seu resultado depende da qualidade de interação com os nossos nativos.

Essa interação também passa pela relação Sujeito/Objeto. Para tanto, buscamos subsídios em autores que haviam tratado da questão nas suas obras sobre o tema, e retrocedemos mais de dois séculos, para compreender como essa relação traz implicações diretas com a questão da “experiência”, seja para considerar sua validade relativa (no caso de Kant), seja para colocá-la como sendo a base para o conhecimento (como em Goethe).

A ênfase nessa discussão foi em mostrar os pontos de vistas antagônicos entre Kant e Goethe. Goethe advogava que, para conhecer, precisamos ter um pensamento “objetal” (pois, para que as coisas existam, primeiro, os pensamentos devem preexistir nas coisas) e que, para acessar esses pensamentos, precisamos desenvolver um órgão de percepção, o que exigiu, portanto, que o/a leitora refletisse sobre a possibilidade de aceitar a ideia de que a mente é um órgão de captação, como o olho e o ouvido o são, e de que, se ninguém duvida de que a cor não é algo que está permanentemente impresso no olho ou que o som não está sempre no ouvido, já com a mente, é essa opinião hegemônica. Era justamente isto que estava sendo postulado: processar um exercício de estranhamento também com relação à maneira como conhecemos. O antagonismo entre Goethe e Kant residia justamente neste ponto: nos limites do conhecimento.

Estávamos cientes da complexidade dessa questão colocada por Goethe e que a obra de Steiner e também de Simmel traziam, principalmente o primeiro, pela sua convicção de que os pressupostos kantianos (cada vez e sempre mais aprofundados pelos seus herdeiros e seguidores) estabeleciam limites para o conhecimento, pois se restringiam às mensurações do sensível, mesmo reconhecendo a existência do suprassensível. Primeiro Goethe e depois Steiner contrapuseram-se veementemente à fé cega nesses pressupostos, não aceitando que estivesse definido *a priori* o limite para o conhecimento humano. Assim, informamos aos leitores que o antagonismo principal entre eles está na possibilidade de acessar esse conhecimento, pois, mesmo que para ambos “Deus” ou a “Ideia” existam, a unidade objetiva do ser para Kant, segundo Simmel, só é possível em Deus. Por isso, ele invoca um Deus transcendente, uma “*coisa em si*”; enquanto Goethe apoia-se na unidade das coisas, na “Ideia” como possibilidade de acessar o conhecimento.

O que pretendíamos neste capítulo era ressaltar que a “experiência” ocupa um lugar privilegiado em ambas as teorias do conhecimento, seja ela kantiana, seja goetheana. Mas, para Goethe, a “experiência” é mediadora entre o sujeito e o objeto – para lembrar um dos seus escritos. Goethe resolve essa equação do lado do objeto, enquanto Kant o faz do lado do sujeito (SIMMEL, 1947). Assim, antes de finalizar este capítulo, tratamos das implicações para o conhecimento que cada uma delas traz, privilegiando a exposição sobre o método de Goethe, sistematizado por Steiner, cuja abrangência envolve a ciência orgânica, a inorgânica e, particularmente, as ciências humanas.

Conscientes de que essa foi uma das principais questões que este capítulo suscitou ao leitor, esperamos que tenham ficado devidamente esclarecidos os nossos objetivos, pois procuramos pensá-los também à luz do processo de *ensinagem* com jovens e adultos, nos cursos de graduação, quando trouxemos, no capítulo seguinte, uma questão que nos parecia estar excluída desse debate: a escassez de reflexão sobre “como” se ensina nos cursos de graduação, para um público que está saindo da adolescência e ainda não é adulto. Introduzimos assim um tema que nos parecia candente, mas era considerado “menor” no contexto acadêmico: andragogia/antropagogia. Consideramos que, talvez por isso, ele tenha recebido pouca aceitação nesse meio, e indicamos a ausência de reflexões sobre “como” se processa o ensino para adultos, além daquele para adultos de camadas populares ou outras culturas.

Alguns autores, na academia, mesmo sem grandes problematizações, acrescentaram ao termo “pedagogia” a palavra “universitária”, como se incorporar um termo ao outro resolvesse o problema desse ainda incipiente debate no meio universitário e bastante carente de reflexões. Não nos ativemos aos termos, e centramos nossas observações nos pressupostos que os defensores da ciência andragógica estão propondo, particularmente que, para o processo de *ensinagem de* jovens e adultos, um dos fatores mais relevantes para se chegar a uma aprendizagem significativa é considerar a experiência desses acadêmicos. Encontramos na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel – cujos referenciais estão no campo psicológico -, também um lugar destacado para o conhecimento prévio (as “experiências”) como um dos fatores determinantes para a aprendizagem. Isso levou o autor a considerar que “o fato mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o indivíduo já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1980, p. 4).

Encerramos esse capítulo destacando que, a despeito de falta de referência entre a TAS de Ausubel e os defensores da ciência andragógica, ambos confluíam para a importância das “experiências” para o processo de

ensinagem na graduação. Acreditamos que, já nesse segundo capítulo, o leitor tenha vislumbrado a possibilidade de haver algum sentido entre as críticas de Goethe e Steiner com relação ao que poderia advir da hegemonia da teoria do conhecimento de Kant para o futuro da ciência, ainda nos já longínquos séculos XIX e XX, com o que advogava a teoria de Ausubel e os pressupostos da andragogia.

Essa primeira parte foi finalizada, quando nos voltamos para a formação dos antropólogos e o ensino da antropologia, tanto no contexto internacional (com as pesquisas empreendidas pelas associações dos antropólogos europeus e americanos) como no contexto nacional (por meio das coletâneas da ABA), tentando expor o estado da arte do ensino da antropologia nesses diferentes contextos. Encontramos em ambos falta de prioridade na reflexão sobre o ensino, a despeito das associações europeias e americanas já terem realizado críticas internas há bastante tempo, e dos esforços mais recentes de pessoas, grupos e das últimas gestões da ABA para consolidar essa questão, com a criação das Comissões de Ensino e de Ofício, na instituição de prêmios que tratam dessa temática e dos inúmeros fóruns ao longo dos anos. Enfatizamos o ensino e a formação no Brasil, a partir do importante levantamento sobre o ofício da profissão, realizado pela Associação Brasileira de Antropologia, publicado em 2004.

Encerramos assim essa primeira parte, com as reflexões sobre a relação Sujeito/Objeto na antropologia, as teorias do conhecimento que subjazem o processo de ensino e aprendizagem e como elas continuam influenciando também o ensino da antropologia. Finalizamos, por assim dizer, essa parte mais teórica, procurando indicar que as questões apresentadas nesses capítulos iniciais subsidiariam as análises e interpretações da etnografia do ensino da antropologia que seria apresentada na Parte II.

A segunda parte também foi organizada em três capítulos, nos quais apresentamos o contexto da pesquisa, a construção do objeto de estudo, as instituições, os colaboradores, as aulas observadas e suas análises.

No primeiro deles (Capítulo 4), procuramos fazer uma descrição detalhada do campo da pesquisa e do trabalho de campo realizado, os apoios, as dificuldades e as estratégias utilizadas. Mostramos que tivemos com alguns nativos um verdadeiro “encontro etnográfico”, com grande envolvimento e participação, mas que também encontramos certa resistência de alguns para ser tornarem nativos. Isso contribuiu para romper com a ideia “romântica” em que, às vezes, nos encontrávamos, pois, se, na maioria dos contextos de pesquisa empreendida por antropólogos, os “nativos” geralmente oferecem certa resistência, não seria porque os *nossos* “nativos”, por serem interlocutores privilegiados, que dominavam também o método, se comportariam de forma diferente.

Expusemos alguns casos de resistência e mesmo de negativas que surgiram na pesquisa, inclusive de antropólogos professores, mas, na maioria, professores de antropologia com formação em outras áreas. Essa questão mostrou-nos que existia uma disputa dentro do campo, tanto no campo acadêmico ou universitário (cfe. BOURDIEU) como no campo profissional. No primeiro caso, constatamos que o ensino da antropologia, na maioria das IESs privadas, é “terra de ninguém”, pela falta de regulamentação do ofício de antropólogo, particularmente na docência superior (mas não somente nela, como também nas questões dos laudos periciais), onde historiadores, administradores, psicólogos, geógrafos, religiosos com formação em Filosofia ou em outras áreas ministram a disciplina, sem qualquer constrangimento. Esse foi um dos motivos que nos levaram também a entrevistar os coordenadores dos cursos, para saber deles os requisitos para contratar professores da disciplina e também o que esperam dela nos cursos por eles coordenados. Não foi surpresa constatar que a maioria deles se orienta por critérios primeiramente econômicos, pois preferem professores “da casa” (geralmente do próprio curso ou da instituição). Também encontramos coordenadores que defendiam a contratação de professores habilitados na área, mas esses eram os egressos dos PPGAs ou, então, coordenadores de cursos que consideram as disciplinas propedêuticas fundamentais, e não “perfumaria”, para usar uma expressão corriqueira. Encontramos um ou outro coordenador que tinha esse tipo de preocupação, enquanto os demais orientavam-se por requisitos outros, como diminuição de custos, ampliação da carga horária de um ou outro professor etc.

Já no campo profissional, a recusa de permitir as observações das aulas passou pela propalada “autonomia de cátedra”, no exercício da profissão de professor, como um espaço “sagrado”, particularmente, com os docentes das outras áreas que ministram a disciplina de Antropologia.

Também nesse capítulo, apresentamos o perfil dos docentes colaboradores e cotejamos esses dados com a pesquisa da ABA. Um dado muito significativo foi a extensa jornada de trabalho dos docentes, que se reflete no número de disciplinas, de turmas, de carga horária e alunos para os quais os/as professores/as de antropologia ministram aulas. Em média, mestres e doutores ministravam mais de seis disciplinas por semana, para seis ou até oito turmas (com carga horária média de 26 horas-aula semanais, alguns chegavam a 35 e até mesmo a 50 horas semanais), para aproximadamente 300 ou 400 alunos. Enquanto o salário recebido pelos mestres ficava em torno de R\$ 2.800,00, a média dos doutores era de R\$ 4.000,00.

Por outro lado, também verificamos que, apesar da defasagem de mais de cinco anos entre os dados coletados e analisados pela ABA e a nossa pesquisa de campo, várias informações estavam muito próximas,

como idade média, graduação e curso de origem. A análise do perfil e das biografias proporcionaram que conhecêssemos mais amiúde quem eram os nossos colaboradores, para, no capítulo seguinte, proceder a descrição das aulas.

Apresentamos no Capítulo 5 a descrição etnográfica das aulas dos oito professores, e juntamente com as entrevistas deles e dos alunos expusemos alguns aspectos que elegemos relevantes para as análises que foram realizadas no último capítulo, a partir dos conteúdos trabalhados (“o quê”) e dos autores utilizados para trabalhá-los e a maneira “como” ensinam esses conteúdos da disciplina de Antropologia nos outros cursos.

Reservamos assim o último capítulo para o que Laplantine (2004) designa como *graphé* e *ethnos*, ou seja, o encontro entre o que foi registrado e o que descrevemos desse registro, mediados pela teoria que nos auxilia nessa tarefa precisa que é a etnografia. Assim, de posse dos dados do campo (que foram além do campo da pesquisa), mas principalmente das observações das aulas e das entrevistas semiestruturadas, operamos determinadas classificações, para dar sentido a esses dados.

Nas análises, constatamos que os nativos operam uma separação entre os conteúdos ensinados e os métodos utilizados, ao enfatizar o primeiro em detrimento do segundo. Procuramos indicar que a maior preocupação dos professores é com “o quê” ensinam, com os conteúdos, enquanto buscamos demonstrar, a partir das observações das aulas, que é o “como” ensinam que faz a diferença. A diferença aparece não no tipo de aula ministrada (seja ela expositiva ou não) e nas fontes bibliográficas dos autores (sejam eles clássicos, na fonte ou os comentadores), mas na interação que constroem com os alunos nas aulas, que estão justamente relacionadas com a capacidade do docente de trazer o “entorno”, as “experiências” do aluno. Quanto mais espaço para expressar as vivências e experiências dos seus alunos o docente conseguir inserir nos temas das suas aulas e relacioná-los com os assuntos debatidos, maior será a participação ativa dos alunos e a apropriação dos conceitos de forma significativa.

Tratamos também das estratégias colocadas em movimento, para responder à falta de formação para a docência no ensino superior, muitas delas, por meio da intuição, ou por tentativas do tipo “ensaio e erro”, ou então pelas experiências “frustrantes”, “terríveis” que os professores tiveram, geralmente, quando eram neófitos na docência superior. Essas estratégias foram desde seleção de determinados textos e autores (que discutem o cotidiano) a exercícios etnográficos em vilas, hospitais, aeroportos, passando pela produção de materiais (confecção de bonecos e a ressignificação de alguns utensílios) e por discussões de temas polêmicos, os quais surgiam das experiências profissionais. Um exemplo ilustrativo foi o estranhamento

que ocorreu em uma aula no curso de Pedagogia, quando algumas alunas fizeram colocações preconceituosas sobre seus alunos, e isso gerou uma grande discussão. A professora conseguiu que as alunas, ao mesmo tempo, “socializassem” suas experiências, opiniões, críticas, para, em seguida, discutir alguns conceitos antropológicos que estavam na ementa da disciplina naquele curso.

Também foi possível perceber nas análises os caminhos percorridos pelos docentes para desenvolver *o seu* método e como chegaram a ele, cada um a seu modo, muitos deles por meio de um processo de *bricolagem*. No entanto, poucos associam esse processo com a formação nos PPGAs e nem mesmo com as licenciaturas na graduação. Procuramos demonstrar que, se é verdadeiro que cada docente construiu *seu* método fora da academia, é também lícito pensar que ela também contribuiu, por meio do que chamamos de *habitus professoral*. Este *habitus professoral* foi bastante decisivo para um determinado estilo de docência, um determinado modelo didático que, de modo amplo, influencia um tipo de aprendizagem. Procuramos assim relacionar o modelo didático “Alternativo/Reflexivo” (proposto por Pérez) com o tipo de aprendizagem “Significativa” (sugerida por Ausubel) e com um estilo de professor (indicado por nós) que chamamos de “Estrada de chão”, em oposição ao estilo “autopista”, com uma aprendizagem “mecânica” e o modelo didático “tradicional”, respectivamente. No entanto, alertamos, desde logo, que eles não são estáticos, mas servem como tendência, e podem alternar-se de um lado oposto ao outro, até mesmo numa única aula. Portanto, são tendências que determinados docentes operam, seguindo suas estratégias.

Buscamos ainda, neste capítulo final, sugerir que existe certo descompasso entre a ênfase na pesquisa dada nos PPGAs, com o lugar onde a maioria exerce o ofício da docência (no caso as IESs privadas). Esse descompasso reflete-se na pouca participação dos professores de antropologia destas IESs privadas nos eventos da Associação Brasileira de Antropologia. Procuramos indicar que parte desse descompasso se dá pelo lugar “periférico” que o ensino ocupa tanto na ABA quanto nos PPGAs, nos quais não se consolidou ainda uma disciplina que contemple a questão específica do ensino. Isso ocorre porque a preocupação efetiva com a transmissão dos referenciais da antropologia para ser ensinados nos outros cursos não faz parte do currículo nos PPGAs, e essa invisibilidade do ensino reflete-se nos encontros dos antropólogos promovidos pela ABA.

Procuramos respostas para essas questões nas “Comunidades de Práticas” propostas por Lave e Wenger (1991). Ponderamos que a “comunidade de prática dos antropólogos” é estruturada pela pesquisa, na qual ocupa posição “central”. Investe-se nela na formação, enquanto ignoram,

deslegitimam, não reconhecem o ensino como relevante, o qual fica relegado ao “currículo oculto” (nos PPGAs), e essa aprendizagem ocupa, portanto, uma posição “periférica”. Assim, a luz da ABA é a pesquisa, e o ensino é a sombra, mas, conforme sugerem os autores, ambas são legítimas, pois estão necessariamente em relação.

Também demonstramos, por outro lado, que há pessoas envolvidas com o ensino e a formação dentro da ABA e que isso já vem de longa data, confundindo-se com a própria origem da entidade. Contudo, somente se institucionalizou na gestão 2004/2006 esse movimento, quando foi criada a Comissão de Ensino (CE). É inegável a importância da institucionalização dessa comissão dentro da associação, mas ela ainda não repercute nos PPGAs, na oferta de uma disciplina, por exemplo, como Antropologia da Educação, a qual poderia fomentar esse debate no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia. Ao fazer essa discussão nesse capítulo, intentamos mostrar, a partir da Teoria da Aprendizagem Situada, proposta por Lave e Wenger, que os antropólogos fazem parte, sim, de uma “comunidade de aprendizagem”, mas a ênfase situa-se na pesquisa, na socialização e divulgação dela, enquanto o ensino ainda não tem recebido esse *status* junto à Associação Brasileira de Antropologia.

Assim, finalizamos esse capítulo expondo instigantes questões sobre a relação entre ABA e professores das IESs privadas que surgiram no campo. Levamos ao conhecimento de algumas representantes da CE da ABA as reflexões advindas e tivemos o privilégio de contar com suas observações e análises.

A primeira constatação foi o desinteresse dos professores em se filiar à ABA ou, no caso dos que já o fizeram (geralmente quando eram estudantes e vinculados às IESs públicas), de continuar associados. A maioria justificava esse desinteresse, por considerar que a ABA não os representa ou então porque não estão fazendo pesquisas. No entanto, isso não significa que não as façam e mesmo alguns professores não tenham participado de congressos de outras áreas para expor suas pesquisas ou de atividade de extensão.

No entanto, sabe-se da dificuldade de realizar pesquisas até mesmo nas universidades privadas. Elas ficam mais restritas aos centros universitários e praticamente inexistem nas faculdades e institutos universitários, e isso acaba desmotivando os docentes, por não terem o que apresentar nesses encontros. Isso, segundo uma das representantes da Comissão de Ensino, pode desestimular a participação, “*aliado ao ethos da ABA que enfatiza a pesquisa*” (Grossi), fazendo com que muitos dos egressos dos PPGAs, que estão nas IESs privadas, voltados quase exclusivamente para o ensino, sintam-se “*envergonhados*” porque não as realizam.

Essas questões nos motivaram a pensar e propor algumas sugestões e indicativos para a formação e para o ensino da antropologia, pois percebemos que refletir sobre “como” se ensina a disciplina de Antropologia nos mais diferentes cursos de graduação não tem recebido a devida e necessária atenção, como apresentamos anteriormente. No entanto, passam mais ao largo ainda nesse debate as teorias do conhecimento que sustentam determinados métodos de ensino e aprendizagem. Elas têm recebido da filosofia (mas não só desta) a atenção e o esforço para explicar como se chega ao conhecimento, o que por si é uma tarefa para além da proposta desta tese. Não temos espaço aqui para tratar dessa tarefa, também porque isso extrapola a nossa competência sobre o assunto, sobretudo para fazer uma imersão nesse campo filosófico. Portanto, nos sentiríamos satisfeitos se tivéssemos o êxito de sugerir indicativos para a formação dos antropólogos nos PPGAs e, quiçá, eles pudessem trazer algum tipo de contribuição para o ensino da antropologia nos outros cursos.

Conforme esclarecemos anteriormente, esta pesquisa tem interface com a educação e, nesse sentido, a inserimos no campo dos estudos de uma *antropologia da educação*, empregando, para tal, o método da pesquisa dentro dos aportes teóricos da antropologia. A interface com a educação, principalmente, deu-se por meio de pensadores que nos ajudaram a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, a da didática, a da sociologia da educação, mas muito pouco sobre as teorias que tratam da maneira como conhecemos. Nesse sentido, elegemos essa interface também como relevante para a reflexão sobre o ensino, e é o que nos propomos a apresentar antes de finalizar este trabalho.

Uma das questões empreendidas no Capítulo 1 tratou da relação sempre problemática entre sujeito e objeto nas pesquisas antropológicas. Indicamos como esse dualismo tem influenciado as pesquisas, como algumas saídas foram empreendidas, mas não de todo resolvidas, por alguns dos mais eminentes pensadores, como Lévi-Strauss, Foucault, Bourdieu. Também tratamos de entender as bases filosóficas que estavam assentadas tanto nas críticas como nas proposições de superá-las. Aqui todos os caminhos nos levaram a Immanuel Kant, porque Kant traz para si a teoria do conhecimento e a relação sujeito/objeto.

Todavia, é necessário também compreender os motivos que nos levaram a fazer esse retorno à filosofia desde Kant e a sua teoria do conhecimento. Essa motivação foi desencadeada pelo dado imperativo advindo do trabalho de campo, conforme discutimos no capítulo anterior. Em linhas gerais, observamos que existia envolvimento e maior diálogo entre o/a professor/a de antropologia e seus alunos/as, quando, por algum motivo, as vivências e experiências (sejam elas pessoais, profissionais, do ambiente de

trabalhos ou de pesquisas realizadas) sobre o assunto que era discutido nas aulas suscitavam debates e instigavam os alunos a uma grande e efetiva participação nas aulas.

Em contrapartida, quando um/a professor/a, mesmo brilhantemente, expunha um assunto que tratava de conteúdos e conceitos mais abstratos, principalmente pela maneira como era realizada a exposição do tema, o desinteresse dos discentes era facilmente perceptível, antes mesmo da primeira meia hora de aula. Isso nos levou a buscar subsídios teóricos, inicialmente sobre o processo de *ensinagem*, especificamente nos cursos de graduação, cujo público são jovens e adultos. Como as respostas dadas sobre o ensino para acadêmicos na graduação não se mostraram satisfatórias, buscamos nas teorias da aprendizagem alguns subsídios para entendê-las. Reconhecemos na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel um aporte importante, pois ele delega, para a educação de adulto, a experiência como um dos fatores principais para desencadear uma aprendizagem significativa. Isso nos levou a refletir, afinal, sobre o que é “experiência” e como as teorias do conhecimento poderiam contribuir para a compreensão do ensino, tendo como dados as observações das aulas dos docentes de antropologia.

Um dado instigante foi a percepção de que há uma relação direta entre as críticas de Fabian (1983), particularmente sobre a influência que o ramismo exerceu no ensino, a partir do século XV, e o tipo de aula expositiva (qualquer que seja ela) observada na pesquisa, na qual havia pouco ou nenhum diálogo.

Ausubel, enfatizando a “experiência” como fator determinante para lograr uma aprendizagem significativa, e Fabian, criticando a influência da retórica ramista na didática (cuja ênfase pressupunha centralidade no sujeito e passividade do objeto), nos levaram a procurar entender como se dá o processo de conhecimento e a relação das teorias do conhecimento com as teorias antropológicas, além de tratar da relação sujeito/objeto. Há, conforme indicamos ainda no Capítulo 1, nos pressupostos kantianos, a impossibilidade de transcender a experiência (dos sentidos) e enfatizar a abstração do pensar. Portanto, nos encontrávamos encerrados num círculo vicioso, e sempre retornávamos às concepções kantianas sobre os limites impostos pela sua teoria do conhecimento. Então, uma questão se colocou: é possível superá-la? É o que procuraremos expor a seguir, no confronto das ideias de Kant e de Goethe.

Mais Goethe, menos Kant

*O conceito é morto,
a idéia é que é dinâmica, viva.*
(Goethe)

O impulso para encontrar respostas à pesquisa de campo (na qual a possibilidade dada aos alunos de expor suas experiências e vivências obtinha mais impacto do que as aulas puramente expositivas, com pouco diálogo) nos levou a Simmel e Steiner. Encontramos, nesses autores, algumas respostas (com razoáveis explicações e justificativas teóricas) para a importância da “experiência” na pesquisa científica de Goethe e também para a sua teoria de conhecimento, em contraste com a de Kant. Além disso, eles apresentam outra perspectiva sobre a relação entre sujeito e objeto, na qual a solução se dá pelo lado do objeto, ao contrário do que defende Kant, que enfatiza o sujeito. Isso é muito significativo, pois há proximidade maior, como procuraremos mostrar, entre o método da antropologia e a perspectiva de Goethe do que com a teoria de Kant, ou, para empregar uma comparação sugerida por Goldman (2008, p. 148), “o perspectivismo de Nietzsche pode estar mais próximo do perspectivismo ameríndio do que do kantiano”. No entanto, há, na antropologia, como de resto das demais ciências, a primazia kantiana. Mas, se para as outras áreas das ciências sociais, como a política e a sociologia, é possível uma aceitação e até mesmo uma relação mais pacífica, em se tratando dos limites do conhecimento kantiano, para a antropologia, isso tem sido mais problemático.

A antropologia luta todo o tempo para ser reconhecida como ciência. No afã de ser aceita e mesmo reconhecida, tem-se debatido, principalmente nos estudos sobre a religião (a qual foi tema fundante para a antropologia), o que os seus sujeitos pesquisados, os nativos, dizem que veem, ouvem ou sentem para além do sensível e o que é possível, dentro dos limites impostos pela filosofia kantiana, a qual, mesmo reconhecendo a existência do suprassensível (ou suprafísico), considera-o como conhecimento impossível de ser legitimado, pois não é plausível de ser considerado como tal. Isso traz um sério problema para a antropologia, conforme sugere Goldman (2003, p. 487): “pensar os limites da nossa capacidade de levar os nativos efetivamente a sério”. Levar a sério o que os nativos expressam, falam ou sentem exigiria da antropologia o exercício necessário, mas nada fácil, de romper com a concepção corrente de que tudo se explica ou se justifica como sendo representação:

Prisioneira do que Latour denomina “culturalismo” e “exotismo”, a antropologia não seria capaz, portanto,

de cruzar “esse outro Rubicão, o que conduz da metafísica à ontologia”, na medida em que reduz as metafísicas que descobrem as representações, apelando para o relativismo cultural, que, no final das contas, acaba por pressupor a unidade de um mundo explicável pela ciência (GOLDMAN, 2008, p. 123).

A saída tem sido uma ambiguidade no trato dessas questões, uma vez que, se o pesquisador levar a sério o que os seus nativos estão dizendo, poderia deixar a disciplina um tanto vulnerável, correr o risco de seus praticantes caírem na chacota de ser considerados esotéricos, caso trouxesse para a academia a perspectiva do subjetivo, do metafísico ontológico, do supracensível ou do sobrenatural (CARVALHO, 1993).

Como sabemos, a antropologia surgiu em meados do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, com a marca da modernidade, como produto dessa visão de mundo, mas, ao mesmo tempo, voltada para o mundo pré-moderno. Essa situação ambígua traz um dilema para a disciplina resolver sobre o que pensam, sentem e fazem os nativos das sociedades estudadas pelos antropólogos. Essa ambiguidade vem desde a constituição da disciplina e se reflete, segundo Carvalho (1993, p. 93), na “busca do primitivo” das sociedades estudadas (quase sempre vistas como mais plenas do que a sociedade dos estudiosos), na tentativa de “recuperar uma natureza humana de alguma maneira deteriorada ou perdida”.

O autor nos lembra que Edward Tylor já havia destacado as perdas de certas capacidades humanas como “efeito colateral” da racionalidade ocidental, as quais teriam desativado do homem ocidental certos potenciais humanos, e era “muito possível que povos chamados primitivos ainda [tivessem] esse poder, essas capacidades, essas potencialidades” (CARVALHO, 1993, p. 94). Para esse autor, antes de ser um problema, esse dilema que tem acompanhado a antropologia serve, contudo, para exibir o que considera como a “dupla face da antropologia: por um lado, um ramo da ciência social; por outro, uma atividade humanística” (CARVALHO, 1993, p. 92).

Há também na antropologia a busca pela construção da alteridade, que se torna uma das questões centrais e fundantes da disciplina, juntamente com o próprio método de estudo – o “trabalho de campo”, inaugurado por Malinowski. A alteridade, que se constrói a partir da imersão na sociedade estudada e, talvez por isso, mas não somente, tem exigido dos antropólogos que a reconheçam como um princípio orientador e ao mesmo tempo limitador (GOLDMAN, 2008), mas nem por isso se pode negar o seu mérito para o reconhecimento das diferenças. A imersão na cultura do Outro foi e ainda é o diferencial que nos legou o exegeta dos trobriandeses e

que tem mantido acesa a maior das promessas da disciplina: “a expectativa de regressar com sua humanidade enriquecida” (CARVALHO, 1993, p. 96). No retorno, juntamente com a “humanidade enriquecida”, veio a crítica ao etnocentrismo, dentre outros conceitos, que propiciou ir além e pode construir uma crítica à civilização ou, nas palavras de Carvalho, “a todas as civilizações”. Contudo, mais significativo para o autor é que ela “oferece alternativas filosóficas e axiológicas ao modelo civilizatório que a gerou – em outras palavras, propõe uma revisão do próprio quadro de modernidade do qual faz parte” (CARVALHO, 1993, p.96).

Esse reconhecimento de que existem outras maneiras alternativas de conceber o mundo tem exigido da antropologia e dos antropólogos que estejam mais abertos e sensíveis a outras perspectivas filosóficas, no caso que nos interessa especialmente aqui, sobre as teorias do conhecimento.

Alguns estudos têm dado maior visibilidade às dimensões do suprasensível, com as quais os antropólogos têm se deparado muitas vezes no trabalho de campo. As respostas, na sua maioria, esbarram nos limites do conhecimento impostos pela teoria do conhecimento kantiana e ficam comprimidas entre a “treinada” observação do sensível recebida e as respostas dos nativos, às vezes, desconcertantes, obtidas via suprasensíveis, o que reproduz, mais uma vez, no trabalho de campo, o dualismo kantiano.

Alguns antropólogos nacionais, cada um a seu modo, têm procurado dar visibilidade a essas questões. Não fizemos uma exaustiva revisão bibliográfica sobre o assunto, e somente ilustraremos esse debate com dois trabalhos publicados recentemente, mas cuja temática tem permeado as obras de seus autores já há algum tempo: *Uma visão antropológica do esoterismo e uma visão esotérica da antropologia*, de José Jorge de Carvalho (2006)²³⁵, e *Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia*, de Márcio Goldman (2008). É bem provável que existam muito outros, talvez muitos deles ainda nas gavetas (ou nos arquivos digitais) dos seus autores, pois é preciso ter a coragem e sinceridade de um Bruce Grindal, como lembra Carvalho (1993, p. 102), para “tentar compartilhar com os colegas seu encontro com o extraordinário e expor-se, obviamente, a uma série de problemas de legitimação, confiança, verdade e até de rejeição pelo meio acadêmico”.

Carvalho (2006) credita a Victor Turner (com o seu ensaio *Chihamba, the white spirit*) o mérito de ser o grande responsável por encorajar

²³⁵ Além do artigo anteriormente citado, ao menos em dois outros (CARVALHO, José Jorge. Antropologia: saber acadêmico e experiência iniciática. *Anuário Antropológico/90*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. p. 91-107; e Antropologia e Esoterismo: dois contradiscursos da modernidade. *Horizontes Antropológicos*, Ano 4, n. 8, p. 53-71, 1998a), o autor procura avaliar a maneira como os antropólogos acadêmicos dão visibilidade às experiências iniciáticas que porventura tenham adquirido no trabalho de campo.

o relato de vários outros antropólogos, fora das nossas fronteiras, “com graus distintos de detalhe e de evidência, seus encontros com o extraordinário”. Ele cita os trabalhos de Jeanne Favret-Saada (1980), Michael Harner (1989), Paul Stoller (1984) e o fascinante relato, segundo ele, de Carlos Castañeda, além do texto mais extraordinário já lido pelo autor, que foi de Bruce Grindal, sobre um funeral sisala, em Gana, onde Grindal afirma que “presenciou um morto se levantar e dançar ao som de tambores” (CARVALHO, 1993, p. 102).

Em terras nacionais, foram os tambores dos mortos escutados por Goldman que o despertaram para os aspectos da dimensão “suprafísica” e para como tratá-los no texto etnográfico. Não por acaso, ele inicia o referido artigo destacando a recepção e simpatia, por um lado, com que foi aceito (especialmente por estudantes envolvidos com o trabalho de campo) e, por outro, algumas observações “menos simpáticas” que tem recebido no meio acadêmico, quando, por exemplo, apresentou-se em um encontro de antropologia e soube que “alguém comentou que etnógrafos devem escutar seus informantes, não tambores – ainda mais quando tocados pelos mortos” (GOLDMAN, 2008, p. 106). O autor reconhece que “não é difícil de compreender quando alguém se atreve a utilizar como instrumentos metodológicos uma experiência mística e um sonho!” (GOLDMAN, 2008, p. 106), mas demonstra também clareza quanto ao desafio que o referido artigo traz, quando se leva muito a sério o que os nativos (em qualquer contexto de pesquisa) têm a dizer.

Carvalho é o mais enfático nas críticas à maneira como é tratada a “dimensão esotérica da realidade alcançada no trabalho de campo”, a qual considera praticamente inevitável (principalmente, nos estudos de fenômenos religiosos, mas não exclusivamente neles). Centra a sua bateria de críticas no “padrão de exterioridade racionalista ou em um distanciamento sistemático da subjetividade de que são emblemáticos os modelos teóricos de Lévi-Strauss, Marshall Sahlins e Clifford Geertz, entre outros” (CARVALHO, 2006, p. 2). Ele acredita que, mesmo aparentemente antagônicos e não menos complexos, o esoterismo²³⁶ e a antropologia são “correntes de pensamento ao mesmo tempo herdeiras do projeto da modernidade e críticas do seu sistema básico de valores” (CARVALHO, 2006, p. 34). Ambas essas correntes, cada qual a sua maneira, se opõem ao modelo weberiano de racionalidade.

As críticas do autor ao racionalismo das ciências sociais e humanas, em geral, e à antropologia, em particular, não são no sentido de des-

²³⁶ Carvalho (2009, p.2) entende por esoterismo “um conjunto de movimentos de espiritualidade conectados com as chamadas religiões antigas e com o cristianismo e unificados pela presença de um protocolo de iniciação”.

qualificar a postura racionalista, que acredita ser a mais adequada a toda disciplina acadêmica, mas procura apontar para os seus limites: “ela [racionalidade] por si mesma não dá conta de registrar e absorver as inúmeras dimensões, aspectos e ordens da realidade que compõem a dimensão social e cultural da vida humana”. E considera que se limitar ao paradigma racionalista “terminará por negar sua própria promessa de escutar dignamente os chamados nativos” (CARVALHO, 2006, p. 3).

Preocupa-se Carvalho com os limites da fidedignidade da exposição dos saberes nativos obtidos no campo, quando eles são levados ao cenário da academia, que “imediatamente os rebaixa, ao reduzir esses saberes a um único plano – racional – contrariando a afirmação freqüente da maioria dos nativos de que esse não é o único plano de acesso ao mundo em que vivem” (CARVALHO, 2006, p. 3).

Concordamos em parte com as críticas e os argumentos de Carvalho, particularmente sobre a dificuldade da disciplina e dos antropólogos de levar seriamente o seu intento sobre o que seus nativos dizem, escutam e veem, mas discordamos de que essa dificuldade esteja somente na questão no modelo racionalista weberiano. Isso não quer dizer que não esteja também aí, mas é preciso voltar para além de Weber, pois este é também, em certos aspectos, herdeiro de Kant. O kantismo, conforme discorreremos neste trabalho, tem influência hegemônica na academia, nas artes, nas ciências, pois elas “sustentam rigorosamente a divisão defendida pelo filósofo Kant: que as questões referentes a Deus, alma e liberdade não são racionalmente, i.é., cientificamente solucionáveis”, porque o entendimento de o que seja ciência “baseia-se em dados empíricos passíveis de uma descrição matemática e quantitativa e se restringe à realidade [sensível] dada a esses” (GRUEL, 2009, p. 2-3). Qualquer tentativa de transcender a experiência (dos sentidos) estaria, segundo essa visão, de antemão fadada ao fracasso.

Portanto, é nos limites impostos pela teoria do conhecimento kantiana que se encontram os limites do desenvolvimento da antropologia e seu intento de levar a sério os nativos, os quais excluem qualquer possibilidade, ao menos de ser pensada como possível hipótese, para ascender a outros níveis de conhecimento. Portanto, para acessá-los, é preciso reavaliar o paradigma kantiano de que somente aspectos mensuráveis do conhecimento dado pela experiência, nos limites do sensível, devem ser considerados válidos.

Não nos deteremos mais nos textos dos autores, pois também aqui extrapolaríamos nossa proposta. A nossa contribuição situa-se no sentido de sugerir e propor indicativos para alargamento da formação e do ensino da antropologia, que poderiam advir, caso essas questões pudessem receber a devida atenção pela comunidade de antropólogos.

O desafio a que nos propusemos, ao introduzir esse tema velado, cujo silêncio muitas vezes “fala” por si, não é expressar ou indicar qualquer experiência suprassensível advinda do nosso trabalho de campo, mas sim sugerir que, há mais de um século, Goethe e depois Steiner mostraram que é perfeitamente possível ter uma ciência objetiva dos mundos suprassensíveis. Principalmente Steiner, ao propor um método, abriu os ditames dos conhecimentos superiores, oferecendo ao esoterismo um caráter mais exotérico. Para tanto, é preciso ir além de onde Kant se ateve e, para isso, urge romper com certos pressupostos que, na nossa leitura, têm influenciado a pesquisa e, conseqüentemente, a formação e também o ensino, particularmente, da antropologia.

Isso ocorre porque nos parece que a separação Sujeito/Objeto também opera no processo de *ensinagem*, na relação entre professor e aluno, quando este é visto como objeto da aprendizagem, que precisa somente estar apto para receber passivamente as informações e os conteúdos para adquirir conhecimento; torna-se dessa forma apenas um objeto do ensino, e não um sujeito da aprendizagem.

Assim, se levarmos às últimas conseqüências o método proposto por Goethe e Steiner, para os quais, atrás das atividades humanas e das coisas, jazem pensamentos e para os quais “fatos e fenômenos se realizam segundo pensamentos, [...] pensamentos só podem ser tirados de um mundo que já realmente os contenha [...]. O mundo é construído segundo pensamentos, e, só por isso, é possível tirá-los dele” (STEINER, 1979, p. 16). Acreditamos que, se ao menos considerássemos essa hipótese como possibilidade para o processo de *ensinagem* da antropologia, e se incluíssemos e partíssemos também das experiências dos discentes para chegar ao conhecimento, lograríamos mais êxito, pois o método proposto pelo autor do *Fausto* orienta que o conhecimento se processa pelo objeto ou, nos termos de Goethe, pelo pensamento objetal.

Os trabalhos citados de Carvalho (1993, 1998, 2006) e Goldman (2008) corroboram o que estamos sugerindo. Mesmo que sejam motivados por outros argumentos, chegam a semelhantes questões: a antropologia precisa se abrir para essas outras compreensões do mundo, extrapolar os limites impostos por uma ciência que está na sua raiz, por uma visão intelectual, morta do mundo, pois o conceito, como diz Goethe, é morto; a ideia é que é dinâmica, viva.

Sugerimos alguns indicativos para serem pensados na formação e no ensino da disciplina, a partir de uma questão muito cara para a antropologia, que é “levar a sério o que os nativos dizem, ouvem ou falam”, discutida por Goldman e Carvalho. Procuramos mostrar que, para isso, seria necessária uma revisão dos pressupostos kantianos dos limites impostos

para o conhecimento humano questionados por Goethe e Steiner, justamente sobre a validade desses limites, ao sugerirem que também é possível pensar objetivamente sobre as experiências suprassensíveis não reconhecidas como legítimas pela teoria de Kant, da qual somos herdeiros.

Indicamos por que retrocedemos até Kant e sua teoria do conhecimento, para pensar sobre o ensino, pois encontramos também nos pressupostos kantianos as explicações do porquê de não serem reconhecidas as experiências significativas para o processo de ensino e aprendizagem, como advoga a TAS de Ausubel. Consideramos que, se realmente for levado a sério o que os nativos têm a dizer, esses pressupostos precisariam ser revisitos também. Essa revisão passa pela formação nos PPGAs, na oferta de disciplinas que contemplem a questão do ensino, para também repensar a importância das experiências e vivências dos discentes para apropriação dos conceitos antropológicos (mas não somente estes), com os quais nos ocupamos neste trabalho.

O desafio de dar conta de uma etnografia sobre o ensino da antropologia em outros cursos e realizar pesquisas junto a grupos com *alteridade mínima* implica um “estranhamento mínimo”, mas isso não isenta o observador do risco de ter de resolver o enigma e o paradoxo vivido por Murdock, no conto *O Etnógrafo*, de Jorge Luis Borges (2001), que trata, antes de tudo, do esforço de ler, interpretar e compreender o Outro.

O conto narra, de forma simples e enigmática, a trajetória acadêmica de Fred Murdock, aluno de pós-graduação que é aconselhado por seu professor a ir estudar línguas indígenas e cujo encontro com a alteridade seria traduzido na sua tese doutoral. Resumindo, Murdock vive dois anos com os índios e “descobre o segredo dos bruxos”. Uma manhã, sem haver se despedido de ninguém, vai embora. Reencontra seu professor e conta-lhe que “conhecia o segredo e que havia decidido não revelá-lo”. Quando o professor pergunta se é algum juramento ou a insuficiência da língua inglesa que o obriga a proceder assim, Murdock lhe assegura que a sua verdadeira razão é: “agora que possuo o segredo, poderia enunciá-lo de cem modos distintos e mesmo contraditórios”, e acrescenta que “o segredo, além do mais, não vale o que valem os caminhos que me conduziram a ele”. A narrativa se encerra informando que ele não voltará a conviver com os índios, pois o que “os homens de lá me ensinaram vale para qualquer lugar e para qualquer circunstância”. Laconicamente, o narrador fecha a história dizendo que “Fred se casou, se divorciou e é agora um dos bibliotecários de Yale” (BORGES, 2001 *apud* AVELAR, 2005).

Várias analogias podem ser feitas a esse conto. Uma delas é sobre o processo da realização da pesquisa de campo. Os impactos dela resultantes,

para alguns, como no caso de Murdock, foram mais decisivos do que os resultados, pois a forma como saímos do campo implica mudanças – que sempre ocorrem –, que podem exercer influências duradouras nas nossas vidas.

No meu caso, elas trouxeram questionamentos e possibilidades, como, por exemplo, pensar em uma atuação voltada para o ensino da antropologia na ABA (espécie de antropologia aplicada na própria antropologia); seguida por questionamentos, não menos importantes, para refletir sobre o mercado de trabalho dos/as antropólogos/as nas IESs privadas, principalmente a docência superior, que, na maioria delas, desenvolve-se com 30 a 40 horas-aula semanais, para 300 ou mais alunos. Será isso que almejamos quando decidimos ser antropólogos, cujas condições de trabalho nos levam a essa extenuante atividade? Como disse uma aluna na entrevista, “*a antropologia mudou a minha vida...*”.

No entanto, se a saída de Murdock foi uma opção individual – desistir da tese e ser bibliotecário em Yale, neste caso, independentemente de o quanto a pesquisa impactou o pesquisador –, seus resultados estão aqui impressos, e esperamos que possam afetar os leitores, particularmente, os colegas professores e professoras de antropologia (e aqui podemos ampliar, de todas as IESs, públicas e privadas). Assim, quem sabe os desafios apresentados ao ofício de antropólogo para o exercício da docência superior, tema que permeou este trabalho, possam ser também vistos como um convite aos colegas antropólogos-professores a procurem transformar os “arriolos” das experiências dos seus alunos e alunas – os “rios guris” da poética de Mário Quintana – nas grandes “represas” do conhecimento – os “guris oceanos” –, sem limites, *a priori*, que a vida nos oferece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. TRAJANO F^o, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA, 2004.

_____. OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **O Ensino da Antropologia no Brasil**: Temas para uma discussão. Rio de Janeiro : ABA, 1995 (Cadernos).

ADAM, Félix. **Algunos enfoques sobre andragogía**. Caracas : Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 1977.

ALCALÁ, Adolfo. **¿Es la Andragogía una Ciencia?**. Ponencia. Caracas : Postgrado U.N.A, 1999.

AMORIM, Maria Estella. **Roberto Cardoso de Oliveira**: Um artífice da Antropologia. Brasília : Capes & Paralelo 15, 2001.

ANDRÉ, Marli E. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas : Papi-rus, 1995.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na 'Era das Revoluções'** - uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas : Autores Associados, 2002.

AUGÈ, Marc. **Por uma Antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1997.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980.

AVELAR, Idelber. **Antropologia e a escrita do Outro**: uma Leitura de “O Etnógrafo”, 2005. Disponível em:
<<http://www.germinaliteratura.com.br>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico** : A poética do espaço. 3. ed São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os pensadores).

BENEDITO, Vicente et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona : Universitat de Barcelona, 1995.

BIZERRIL, José. A antropologia e os outros na sala de aula. In : **CD Room VI RAM - GT 30** — Coordenadoras Lúcia Müller e Jurema Brites - Montevideu Uruguai 16 a 18 nov de 2005.

BORGES, Jorge Luis. O Etnógrafo In: **Elogio da sombra**. 2. ed. Rev. Porto Alegre: Globo, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. Ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus , 1996.

_____. **Homo academicus**. Paris : Les editions de Minuit, 1984.

_____. **Campo del poder y campo intelectual**. Bs.As. : Gandhi S.A – Folios Ediciones., 1983.

BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sergio (Org.). **A Economia das trocas simbólicas**. 6ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos, 20).

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio Mendes. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, Jean Claude. **A Profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino - 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BURKE, Peter. **Um história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CAMERON, Deborah. **Feminism and Linguistic Theory**. London: Macmillan, 1985.

CANÁRIO, Rui; POMBO, Olga. Ivan Illich. Um visionário que é preciso reler. **Revista Aprender ao longo da vida**, nº 4, 2005, p. 40-47.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luiz Roberto. **O Ofício do Antropólogo, ou como desvendar evidências Simbólicas**. Série Antropologia, vol. 413, Brasília : DAN/UnB, 2007. Disponível em: www.unb.br/ics/dan

CARDOSO OLIVEIRA, Roberto. *Sobre o Pensamento Antropológico*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARVALHO, José Jorge de. Uma Visão Antropológica do Esoterismo e uma Visão Esotérica da Antropologia. **Série Antropologia, vol 406**, Brasília : DAN/UnB, 2006. Disponível em <http://www.unb.br/ics/dan/Serie406empdf.pdf>.

_____. Antropologia e Esoterismo: Dois Contradiscursos da Modernidade. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, Ano 4, nº. 8, p. 53-71 1998.

_____. Antropologia: saber acadêmico e experiência iniciática. **Anuário Antropológico/90**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, p. 91-107,1993.

CAVEDON, Neusa Rolita. O Ensino de Antropologia para Administradores. In : **CD Room VI RAM - GT 30** — Coordenadoras Lúcia Müller e Jurema Brites - Montevideú Uruguai 16 a 18 nov de 2005.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. Rio de Janeiro : Editora UFPRJ, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. **Razões públicas, emoções privadas**. Rio de Janeiro : Rocco, 1999.

CORRÊA, Mariza. A Antropologia no Brasil (1960-1980). In: Sergio Miceli (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumarep. 25-106, 1995(Ciências sociais ; 2).

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

CUNHA, Maria Isabel da. Pesquisa e pós-graduação: o sentido político e pedagógico da formação. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas : UFP vol. 12, nº 21, p. 21-33, 2003.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara : JM Editora, 1998.

DAMATTA, Roberto. Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. In: **Mana [online]**. 2000, **vol.6, n.1**, p. 7-29.

_____. O Ofício do Etnólogo, ou como ter *Anthropological Blues*. In: **A Aventura Sociológica**. NUNES, Edson de Oliveira (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, p.23-35, 1985.

_____. **Relativizando**. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

DAWSEY, John C. Victor Turner e antropologia da experiência. In: **Cadernos de campo**, nº 13, p.163-176, 2005.

DAUSTER, Tania. **Antropologia e educação. Um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2007.

_____. O encontro com a Antropologia – o ponto de vista de pós-graduandos no campo da educação. In : **CD Room VI RAM - GT 30** — Coordenadoras Lúcia Müller e Jurema Brites - Montevideú Uruguai 16 a 18 novembro de 2005.

_____. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. In: **Caderno CEDES [online]**, v. 18, nº 43, p. 38-45, 1997.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro : Edições Antares, 1986, Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>.

DEBERT, Guita Grin. Formação e Ensino. In: TRAJANO Fº, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA, 2004.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um tesouro a descobrir** 2 ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André & PERNAMBUCO, Marta Maria. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. In: **Coleção docência em Formação** (Coordenação SEVERINO, Antonio J. e PIMENTA, Selma Garrido). São Paulo : Cortez, 2000.

DRACKLÉ, Dorle and EDGAR, Iain (Edited). R. **Learning Fields Vol. 2- Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education**. Oxford : EASA / Berghahan Books, 2004.

DRACKLÉ, Dorle; EDGAR, Iain R. and SCHIPPERS, Thomas K. (Edited). **Learning Fields Vol. 1 - Educational Histories of European Social Anthropology**. Oxford : EASA / Berghahan Books, 2003.

DUMONT, Louis. **O individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro : Rocco, 1985.

DURHAM, Eunice. O problema da formação de professoras na Itália. In: GEORGEN, P. e SAVIANI, D. (Org.). **Formação de Professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas : Autores Associados, 2003.

DURKHEIM, Emile; FAUCONNET, Paul (Apres.). **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, FENAME, 1978.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Os Nuer** : Uma Descrição do Modo de Subsistência e das Instituições Políticas de um Povo Nilota. Perspectiva: São Paulo, 1978a [1940].

_____. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978 [1937].

FABIAN, Johannes. **Time and the Other. How anthropology makes its object**. New York : Columbia University Press, 1983.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Être Affecté. **Gradhiva : Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie**, 8, p. 3-9, 1990.

FAURE, Edgar et al.) **Aprender a ser**. La educación del futuro. Madrid : Alianza Editorial, 1973.

FONSECA, Cláudia. Antropólogos para quê? In: TRAJANO F °, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA, 2004, p. 69-91.

_____. Quando cada caso NÃO é um caso – Pesquisa etnográfica em educação. In : **Revista da ANPED**, São Paulo, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del Yo y otros textos afines**. Barcelona : Paidós, 1993.

_____. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1974.

FRY, Peter. Internacionalização da disciplina. In: TRAJANO F °, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA, 2004, p.227-248.

FURTER, Pierre. A formação do homem inacabado : ensaio de andragogia. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.60, n.134, p.129-139, 1974.

GARCÍA PÉREZ, Francisco. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de Intervención en la realidad educativa. In: **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona Nº 207, 2000.

GEERTZ, Clifford. **O saber Local** – Novos ensaios em antropologia interpretativa– Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O anti anti-relativismo. In: GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. Estar allí. La antropología y la escena de la escritura. In: **El Antropólogo como Autor**. Barcelona : Paidós, 1989, p.11-34.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : Koogan/Guanabara, 1989a.

GODOI, Emília Pietrafesa de; DEBERT, Guita Grin.; PONTES, Heloisa André. **Antropologia na pós-graduação**. Campinas : ABA / UNICAMP, 2002.

GODOY, Arilda S. Revendo a aula expositiva. In: Daniel Augusto Moreira. (Org.). **Didática do Ensino Superior: Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, v.1, p. 75-82, 1997.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. **O experimento como mediador entre objeto e sujeito** [Der Versuch als Vermittler zwischen Objekt um Subjekt] Artemis 16, S.844. Tradução Marcelo Gruel. Mimeo, 2009.

_____. **A Metamorfose das plantas**. [Tradução Friecheml Zimpel e Lavínia Viotti]. 3ª. ed.rev. – São Paulo : Antroposófica, 1997.

_____. **Afinidades Eletivas**. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo : Nova Alexandria, 2008.

GOLDENBERG, Miriam. Ensino da Antropologia na Graduação: Ciências sociais ou antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar, RIAL, Carmen & TASSINARI, Antonella (Org.) **Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis : ABA, 2006.

_____. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 6.ed. Rio de Janeiro : Record, 2002.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores do antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. **Antropologia Social**. PPGAS/Museu Nacional, UFRJ, Vol. 8(1), p.113-148, 2008.

_____. Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos. Etnografia, Antropologia e Política em Ilhéus, Bahia”. **Revista de Antropologia**, 46 (2), p.445-476, 2003.

_____. **Alguma antropologia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

_____. **Razão e diferença**: afetividade, racionalidade e relativismo no pensamento de Lévy-Bruhl. Rio de Janeiro: UFRJ/GRYPHO, 1994.

GONÇALVES, Ida Lenir M.P. Descobrimo a cultura organizacional: a pesquisa como prática pedagógica. In : **CD Room VI RAM - GT 30** — Coord. Lúcia Müller e Jurema Brites - Montevidéu 16 a 18 nov., 2005.

GREUEL, Marcelo da Veiga. **Troposofia ou as novas perspectivas do conhecimento, Florianópolis** : 2009. Disponível em : <http://www.bairrodemetria.com.br/antroposofia>.

GROISMAN, Alberto. Ensino de Antropologia em “outros Cursos”. In: GROSSI, Miriam Pillar, RIAL, Carmen & TASSINARI, Antonella (Org.) **Ensino de Antropologia no Brasil**: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis : ABA, 2006, p.333-349.

GOSS, Karina. **Retóricas em Disputa: O Debate entre Intelectuais em Relação às Políticas de Ação Afirmativa para Estudantes Negros no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GROSSI, Miriam Pillar. Os egressos dos programas de pós-graduação em antropologia. In: TRAJANO F °, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA, 2004, p. 39-68.

_____. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”. **Apresentado na III Reunião Regional da ABA**. Curitiba: *mimeo*, 1991.

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

GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Bogotá: Norma, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: Antropologia e Educação no Brasil. **Revista de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 34, n. 1, p. 29-46, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

_____. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro- posições**, v.19, n.3(57), 2008.

_____. Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos Cedes**, ano XVIII, n. 43, dezembro 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: TADEU DA SILVA, Romaz (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000.

HANNERZ, Ulf. Foreword. In: DRACKLÉ, Dorle; EDGAR, Iain R. and SCHIPPERS, Thomas K. (Edited). In: **Learning Fields Vol. 1 - Educational Histories of European Social Anthropology**. Oxford : EASA / Berghahan Books, 2003.

HOUTEN, Coenraad Van. **A Formação de Adultos: Com o Despertar da Vontade**. 2ª. Ed. Stuttgart : Verlag Freis Gestesteven, 1996.

HUBERMAN M. **La vie des Enseignants**: évolution et bilan d'une profession. Paris, Neuchatel (Seizerland) : Delachaux et Niestlé, 1989.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Os pensadores).

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo : Brasiliense, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro : Zahar, 1999.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

LAVE, Jean; WENGER, Étienne. **Situated Learning**. New York : Cambridge University Press, 1991.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a Educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

LEENHARDT, Maurice. **Do Kamo. La Personne et lê mythe dans lê monde mélanésie**. Paris : Gallimard, 1971.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 2. ed. São Paulo : Papyrus, 1997.

_____. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1976.

LEVI-STRAUSS, Claude ; MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU / Ed.USP, 1974.

LEOPOLDO JESÚS, Fernández G. ; EDUARDO DOMINGOS, Tânia. **Cadernos de Antropologia da Educação**. Vol. I – Antropologia e Educação – Petrópolis : Vozes, 2005.

MACHADO, Ângelo José Penna. **Universidades corporativas: oportunidade ou ameaça ao ensino superior tradicional?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.17, n.49, Jun 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A Vida Sexual dos Selvagens** (cap.6). Rio de Janeiro : F. Alves, 1983.

MANDELBAUM, David; LASKER, Gabriel and ALBERT, Ethel. **The teaching of Anthropology**. New York : AAA Memoir 94, 1963.

MASETO, Marcos. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em administração**. vol. 1. n.2, (2009) p.04-25.

_____. **Docência na universidade**. Campinas : Papyrus, 1998.

MAUSS, Marcel. Uma Categoria do Espírito Humano: A Noção de Pessoa, a Noção do 'Eu'. In: Marcel Mauss, **Sociologia e Antropologia**, vol. 1. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MELO, Maria C. et.al. CEEP - Universidade do Minho. Concepções de pedagogia universitária uma análise do Questionário de Avaliação do Ensi-

no Ministrado na Universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação**, n.13(2), 2000, p. 125-156.

HUSSERL, Edmund; MERLEAU-PONTY, Maurice; TEXTOS ESCOLHIDOS. . **Investigações lógicas : sexta investigação : (elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento)**. São Paulo (SP): Abril Cultural, 1975. 456 p. (Os pensadores; 41).

MONTERO, Paula. Os Egressos dos programas de Pós-graduação em Antropologia. In: TRAJANO F °, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA, 2004, p.117-142.

_____. Tendências da Pesquisa Antropológica no Brasil. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **O Ensino da Antropologia no Brasil**: Temas para uma discussão. Rio de Janeiro : ABA, 1995, p.18-25.

MOORE, Henrietta. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, v. 14, 2000, p.13-44.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed, São Paulo : Centauro, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília : INEP, 2005a.

_____. Pedagogia Universitária : entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo. **Unirevista**. vol. 1, n.2, 2005.

MÜLLER, Lúcia et.al. Ensino da Antropologia na Graduação: Ciências sociais ou antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil**: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis : ABA, 2006, p. 415-424.

MURILLO, Thatiana & SAUL, Vicente. **Gilberto Velho**: Um diálogo entre a História e a Antropologia. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~humanas/0032.htm/Entrevista>, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **22ª Reunião Anual da ANPED** – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu : ANPED, 1999. *mimeo*.

OLIVEN, Ruben George. A reprodução da antropologia no Brasil. In: TRAJANO F °, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA, 2004, p.213-226.

- _____. **A antropologia dos grupos urbanos**. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1987.
- ORTNER, Sherry. B. Subjectivity and Cultural Critique. **Anthropological Theory**. vol. 5, n.1, p.31-52, 2005. .
- PACHECO, Janie K.; LAVRA PINTO, Michele de. Ensino de Antropologia: Um Encontro Possível entre “Nós” e os “Outros”. In : **CD Room VI RAM - GT 30** -Coordenadoras Lúcia Müller e Jurema Brites - Montevideu 16 a 18 nov. 2005.
- PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL,C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre : Artes Médicas, v.1. Tradução de Marcos A.G.Domingues. 1995.
- PEIRANO, Mariza, G.S. “Análises de Rituais”. **Série Antropologia 283**. Brasília : UnB, 2000.
- _____. Antropologia no Brasil (alteridade contextualizada). In: Sérgio. Miceli (ed.) **O Que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)**. SP: Ed. Sumaré-/ANPOCS, Brasília: CAPES, vol. 1, 1999, p. 225-266.
- _____. Onde está a antropologia? **Revista Mana**. Rio de Janeiro, vol.3 (2), 1997. p. 67-102.
- _____. Os antropólogos e suas linhagens. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 16 (6), p.43-50, 1991.
- _____. **A Favor da Etnografia**. *Rio de Janeiro* : Relume-Dumará, 1995.
- _____. Um ponto de vista sobre o ensino da Antropologia. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **O Ensino da Antropologia no Brasil**: Temas para uma discussão. Rio de Janeiro : ABA, 1995a.
- _____. Só para iniciados. **Estudos Históricos** n.5, 1990, p. 93-102.
- _____. **Uma Antropologia no Plural – Três experiências Contemporâneas**. Brasília : Editora da UnB, 1992.
- PERES, Marcos A. C. A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 6, n. 1, jan./abr 2006, p. 65-77.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa : D. Quixote, 1996.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Tradução Ramon Américo Vasques. 3. ed. São Paulo : Ática, 1996.

PIMENTA, Selma Garrida. Relatório do GT Didática. **22^a Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2000. *Mimeo*.

_____. Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: **Anais do VIII ENDIPE**. Florianópolis, 1999. Disponível em: www.educacaonline.pro.br

_____. Formação de professores: Os saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, vol.22, n. 2 Jul/-dez, 1996, p. 72-89.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

PINA CABRAL, João de. Aprender a representar: a democracia como prática local. In: **Novos Estudos CEBRAP 71**, São Paulo, 2005, p. 145-162.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo : Plexus, 2001.

PEY, Maria Oly. **Educação: o olhar de Foucault**. Florianópolis: Movimento/Centro de Cultura e Autoformação, 1995.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética**. 2 ed. São Paul o: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

PINTO, P. G. H. R. Saber ver: recursos visuais e formação médica. **Physis:Revista Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro 10 (I), 2000, p. 39-64.

QUINTANA, Mabel Maria Sala. **A aprendizagem na percepção de alunos e professores do ensino superior**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

RAMOS, Alcida R. O Índio Hiper-Real. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 28 (10), 1995, p.5-14.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo : Cia. das Letras, 1995.

_____. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Ensinar Antropologia no Serviço Social: Agir na formação de Mediadores Culturais. In : **CD Room VI RAM - GT 30** — Coordenadoras Lúcia Müller e Jurema Brites - Montevidéu Uruguai 16 a 18 novembro de 2005.

RIBEIRO, Gustavo Lins & LIMA, Antonio Carlos de Souza. O campo da antropologia no Brasil. In: TRAJANO F °, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil.** Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA, 2004, p. 7-12.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida:** a eterna obsolescência humana. 2008. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto : Ed. Porto, 1993.

ROITMAN, Riva. Aula expositiva: uma questão questionada. **Revista Brasileira de Educação Médica,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, , p. 38-41, 1981.

RUSSELL, Bertrand; MOORE, G. E. **Lógica e conhecimento.** São Paulo : Abril Cultural, 1974. (Os pensadores; 42.)

ROUSSEAU. São Paulo : Abril Cultural, 1973. (Os pensadores: Capítulo 34)

RUBIM, Cristina R. A Antropologia do Ensinar e Aprender. **Antropologia em Primeira Mão.** Florianópolis : PPGAS/UFSC, 2002, p. 36-38,.

_____. Fazendo Pesquisa com os Nossos Pares. **XXIIª Reunião Brasileira de Antropologia,** Rio de Janeiro : ABA, 2000.

_____. A Antropologia Brasileira na Era da Pós-Graduação. **Tempo da Ciência.** Toledo/PR v. 2, n. 4, p. 09-21, 1995. .

SACRISTÁN Gimeno, J. **O aluno como invenção.** Porto Alegre : Artmed, 2005.

_____. Inter-Ação. **Revista Faculdade de Educação da UFG,** 27 (2), p. 1-54, jul/dez 2002.

_____. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid : Morata, 1996.

SAHLINS, Marshall. **Ainda Esperando Foucault.** São Paulo : Cosac & Naify, 2004.

_____. **Como pensam os “nativos”**: Sobre o Capitão Cook, por exemplo. São Paulo : EDUSP, 2001.

SANABRIA, Guillermo Vega. **O Ensino de Antropologia no Brasil: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura**. 2005. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis : 2005.

SANTOS, Rafael J. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Porto Alegre : Tomo Editorial, 2005.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Notas sobre a construção da antropologia no Brasil. In: **Horizontes Antropológicos**, Ano 3, n^o 7 Porto Alegre : PPGAS/ UFRG, 1997.

_____. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

SARTORI, Ari José. **Homens e as políticas de “empoderamento” das mulheres**: a emergência do “gênero” entre sindicalistas de esquerda em Florianópolis. 1999. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Susana (Org.). **Gênero na Educação**: Espaço para a Diversidade. 3 ed. Florianópolis : Genus, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24. ed. São Paulo : Cortez / Autores Associados, 1991.

SCHMIDT-DEGENHARD, Michael. Heinroth e a Melancolia: Descrição, Ordenação e Conceito. **Boa Saúde [On line]**, 2001. Disponível em: www.boasaude.com

SCHWARCZ, Lilia K.M. Ensino de Pós-Graduação: Algumas Primeiras Notas Comparativas. In: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil**: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis : ABA, 2006, p.231-248.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Quím. Nova [online]**. vol.28, n.6, 2005.

SHKLOVSKY, Viktor. A arte como processo. In: **Teoria da literatura I: textos dos formalistas russos** apresentados por Tzvetan Todorov. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 75.

SIMMEL, Georg. **Goethe: seguido del estudio Kant y Goethe**: para una historia de la concepcion moderna del mundo. Buenos Aires : Nova, 1949.

STEINER, Rudolf. **Verdad y Ciencia**. Buenos Aires : Antroposófica, 2007.

_____. **Causas Espirituais do Conflito Entre as Gerações**. São Paulo: Antroposófica, 1986a.

_____. **Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

_____. **Verdade e Ciência**. São Paulo : Antroposófica, 1985.

_____. **A Obra científica de Goethe**. São Paulo : Antroposófica, 1984.

_____. **A Filosofia da Liberdade** : Elementos de uma cosmovisão moderna. São Paulo: Antroposófica, 1983.

_____. **A educação prática do pensamento**. São Paulo : Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1979.

STOCKING Jr., George. The ethnographer's magic. In : G.W. STOCKING Jr. **Observers Observed**. Madison : The University of Wisconsin Press, 1983.

STRATHERN, Marilyn. No limite de uma certa linguagem: entrevista com Marilyn Strathern. **Revista Mana** 5 (2), , p. 157–175, 1999.

_____. The Limits of Auto-Anthropology. In: A. Jackson (org.). **Anthropology at Home**. London : Tavistock Cambridge, University Press, 1987. p. 16-37.

TASSINARI, Antonella. Antropologia, educação e diversidade. In: Vânia Zikán Cardoso. (Org.). **Diálogos Transversais em Antropologia**. 1 ed. Florianópolis : UFSC/PPGAS v. 1, , p. 161-176, 2008.

_____. Escola indígena : novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola**. São Paulo : Global, 2001, p. 44-70.

TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen. Ensino de Antropologia: Diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho. In: **Antropolo-**

gia em Primeira Mão (número especial). Florianópolis : PPGAS/UFSC, 2002.

TEIXEIRA, Gilberto. **Processo Didático do Ensino Superior Disponível**, 2005. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>.

TEIXEIRA, Maria Cecilia Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação.** Rio de Janeiro : Imago, 1990.

TENNANT, M. *Psychology and adult learning*. 2. ed. London: Routledge, 1997. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. 5., 1997. Hamburgo, Alemanha. Disponível em: <<http://www.vsy.fi/eaec/eng/confinl.html#top>>

TRAJANO F °, Wilson & RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). Introdução. In: TRAJANO F °, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil.** Rio de Janeiro : Contracapa Livraria / ABA, 2004.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola.** 2.ed. Rio de Janeiro : DP&A, 1995.

VALLE, Ione. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: Uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 33, 2007, p. 117-134.

VAN GENNEP, Arnold. **Os Ritos de Passagem.** Petrópolis : Vozes, 1978.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** 4.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1997.

_____. Observando o familiar. In: NUNES, Edson (Ed.) **A Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELHO, Otávio. De Bateson a Ingold: Passos na Constituição de um Paradigma Ecológico. **Mana**. vol. 7, nº. 2, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O Nativo Relativo. **Mana**, 8(1), 2002, p. 113-149.

_____. A propriedade do conceito. **ANPOCS 2001 ST 23:** uma notável reviravolta: antropologia (brasileira) e filosofia (indígena).Caxambu : ANPOCS, 2001.

_____. Sobre a Antropologia hoje: te(i)mas para discussão. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **O Ensino da Antropologia no Brasil:** Temas para uma discussão. Rio de Janeiro : ABA, 1995.

VOGT, Maria & ALVES, Elioenai. **Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia.** Edição : - Vol. 30 , n. 02, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revc>.

WACQUANT, Loïc. Esclarecendo o Habitus. International Encyclopedia of Economic Sociology. London Routledge, 2005, p. 315-319. Traduzido por José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. **Educação & Linguagem.** Ano 10 n.16, jul/dez 2007, p. 63-71. Disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf

WAGNER, Roy. **The Invention of Culture.** Chicago and London : University of Chicago Press, 1981.

WEBER, Max. A. Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G., **Max Weber: Sociologia**, 7 ed., 1999.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: a brief introduction.** 2006. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory>.

_____. **Supporting communities of practice.** By Etienne Wenger. Self-published report available at. 2001. Disponível em : www.ewenger.com/tech,

WULF, Christoph. Antropologia da Educação. Campinas : Alínea, 2005.

ANEXOS

Tabela 1 – Eventos sobre o ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil (1982-2008)

EVENTO	ANO	LUGAR	ORGANIZADORES
26ª Reunião da ABA - Reunião da Comissão de Ensino	2008	Porto Seguro, BA	ABA
VII RAM	2007	Porto Alegre, RS	ABA
Simpósio sobre o Ensino da Antropologia na 25ª. Reunião ABA	2006	Goiânia, GO	ABA
Simpósio sobre o Ensino da Antropologia no Brasil e na América Latina (VI RAM)	2005	Montevideu Uruguai	ABA
<i>Jornada de reflexão sobre o ensino de antropologia social no Rio Grande do Sul</i>	2005	Porto Alegre, RS	ABA/ UFRGS PUC/ UNISC
<i>Constituição da Comissão de Ensino da ABA</i>	2004		ABA
<i>Fórum O fazer antropológico e a orientação (V RAM)</i>	2003	Florianópolis, SC	ABA/PPGAS-UFSC
<i>Fórum O campo da Antropologia no Brasil (XXVII Encontro da ANPOCS)</i>	2003	Caxambu, SP	ANPOCS
<i>Encontro Ensino de Antropologia: diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho</i>	2002	Florianópolis, SC	ABA/PPGAS/UFSC
<i>Seminário temático sobre ensino de antropologia (XXIII Reunião Brasileira de Antropologia)</i>	2002	Gramado, RS	ABA
<i>Oficina Antropologia extramuros: campos profissional e as novas responsabilid. sociais e políticas</i>	2002	Niterói, RJ	ABA/ PPGACP-UFF
<i>Fórum de pós-graduação</i>	2002	Brasília, DF	CAPES
<i>Seminário A formação do antropólogo na pós-graduação</i>	2001	Campinas, SP	ABA/PPGAS-UNICAMP
<i>Seminário A formação do antropólogo na graduação (VII Reunião de Antropólogos do Norte e NE)</i>	2001	Recife, PE	PPGAS/ UFPE
<i>Seminário A formação do antropólogo na graduação (IV Reunião de Antropologia do Mercosul)</i>	2001	Curitiba, PR	PPGAS/ UFPR

Tabela 1 – Eventos sobre o ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil (1982-2008) – Continuação

Seminário <i>Ensino da Antropologia</i> (Fórum de Ciência e Cultura)	1995	Rio de Janeiro, RJ	ABA/UFRJ
<i>Oficina sobre ensino de antropologia</i> (Reunião de Antropólogos do N. e NE-ABANNE)	1995	João Pessoa, PB	ABA
Fórum <i>O ensino das ciências sociais em questão: o caso da antropologia</i> (XVI Reunião da ANPOCS)	1994	Caxambu, MG	ANPOCS
<i>Oficina de experiências didáticas em antropologia</i> (XIX Reunião Brasileira de Antropologia)	1994	Niterói	ABA/PPGAS-UNICAMP
<i>Oficina sobre ensino de antropologia</i> (Reunião Brasileira de Antropologia-Região Sul)	1993	Florianópolis, SC	ABA-SUL
Grupo de trabalho <i>O ensino de antropologia em cursos fora das ciências humanas e sociais</i> (XVII Reunião Brasileira de Antropologia)	1992	Belo Horizonte, MG	ABA/UFMG
Grupo de trabalho <i>Ensino, pesquisa e profissionalização de antropologia</i> (II Reunião de Antropólogos do N e Ne)	1991	Recife, PE	UFPE/ABA
Seminário <i>As ciências sociais no Brasil</i>	1990	Rio de Janeiro	UERJ
Reunião <i>Antropologia no Brasil: Ensino, pesquisa e mercado de trabalho</i>	1988	Recife, PE	ABA
Grupo de trabalho <i>O ensino de antropologia</i> (XIII Reunião Brasileira de Antropologia)	1982	São Paulo, SP	ABA/USP
<i>Oficina de experiências didáticas em antropologia</i> (IV Reunião Brasileira de Antropologia – R.Sul)		Florianópolis, SC	UFSC

Fonte: SANABRIA, Guillermo (2005). Complementado por SARTORI, Ari J.

Tabela 2 – Um modelo da configuração do cânone de autores em seis Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social no Brasil

<i>Núcleo Consensual de Quarto Nível</i>	
Disciplinas optativas	
<i>Núcleo Consensual de Terceiro Nível (Metodológico)</i>	
Seminário de Projeto	USP
Seminário de Doutorado	UFRGS
Seminário de História e Teoria	UFPE
Métodos e Técnicas de Pesquisa Antropológica	UFPE,UFRGS
Métodos e Técnicas de Pesquisa Antropológicas I e II	UFSC
<i>Núcleo Consensual de Segundo Nível (Histórico-Teórico)</i>	
História e Teoria Antropológica II	UFPE
Seminário Avançado em Teoria I e II	UnB
Teoria Antropológica I e II	UFSC
Teoria Antropológica II	MN,UFRGS,UFSC
Teorias Antropológicas Modernas	USP
<i>Núcleo Consensual de Primeiro Nível (Histórico-Teórico)</i>	
História da Antropologia	UFSC
História da Antropologia: Autores Clássicos I e II	UnB
História e Teoria Antropológica I	UFPE
Teoria Antropológica I	MN,UFRGS
Teorias Antropológicas Clássicas	USP

Fonte: Sanabria (2005, p.56).

Tabela 3 – Percentagem dos autores referenciados nos programas das disciplinas obrigatórias em seis cursos de Pós-Graduação em Antropologia Social no Brasil (núcleo consensual de primeiro nível 2001-2003)

	Autor	MN	UFPE	UFRGS	UFSC	UnB	USP	Média
1	Lévi-Strauss, Claude	9,9	6,8	11,2	11,4	7,9	9,8	9,5
2	Boas, Franz	7,9	4,1	9,9	6,5	6,8	3,9	6,5
3	Malinowski, Bronislaw	3,6	6,8	6,8	6,5	5,7	9,8	6,5
4	Radcliffe-Brown, A. R.	5,5	5,5	3,1	3,3	4,5	9,8	5,3
5	Evans-Pritchard, E.E.	5,1	4,1	5,0	1,6	6,4	5,9	4,7
6	Durkheim, Emile	2,4	5,5	4,3	3,3	4,9	6,9	4,5
7	Mauss, Marcel	3,6	2,7	6,2	3,8	3,8	1,0	3,5
8	Rivers, William H.R	1,2		1,2	3,8		5,9	3,0
9	Fortes, Meyer	1,6				3,4	3,9	3,0
10	Stocking Jr., George	2,8	1,4	5,0	3,3	4,2	1,0	2,9
11	Firth, Raymond	1,2		1,2		5,7		2,7
12	Lowie, Robert	0,4			1,6		5,9	2,6
13	Lévy-Bruhl, Lucien	4,0		1,9		1,5		2,4
14	Mead, Margaret	1,2	2,7	1,9	1,6	3,4		2,2
15	Leach, Edmund	1,6	1,4	1,2	1,6	4,9		2,1
16	Morgan, Lewis Henry	1,6	1,4	1,9	1,6	1,5	3,9	2,0
17	Douglas, Mary			3,7	1,6	0,4		1,9
18	Tylor, Edward Burnett	1,6		1,2	1,6	1,5	2,9	1,8
19	Benedict, Ruth.	0,8	2,7	1,9	1,6	1,5		1,7
20	Kroeber, Alfred L.	1,6	1,4	2,5		1,1	2,0	1,7
21	Gluckman, Max	1,6	1,4	1,9	1,6			1,6
22	Cardoso de Oliveira, R.	0,4	1,4	0,6	4,3	1,1	1,0	1,5
23	Frazer, James	0,4	1,4	1,9	1,6	0,8	2,0	1,3
24	Kuper, Adam	1,2	1,4	0,6	1,6			1,2
25	Sapir, Edward	2,0	1,4	0,6		0,8		1,2
26	Geertz, Clifford	0,8		0,6	2,2	1,1		1,2
27	Da Matta, Roberto		1,4		1,6	0,4		1,1
28	Fernandes, Florestan		1,4		0,5	1,1		1,0
29	Harris, Marvin	0,4	1,4	1,2				1,0
30	Sahlins, Marshall	0,8	1,4	1,2		0,4		0,9
31	Van Gennep, Arnold	0,8	1,4	0,6				0,9
32	Dumont, Louis	0,4			1,6	0,8		0,9
33	Melatti, Júlio César	0,4		1,2	1,6		0,4	0,9
34	Hubert, Henri	0,8			1,1	0,8		0,9
35	Peirano, Mariza G. S.		1,4		0,5	0,4		0,8
	Total	67,2	61,6	80,7	73,4	77,0	75,5	

Fonte: Sanabria (2005, p.47)

Tabela 4 – Egressos dos PPGAs, segundo as dependências administrativas e cursos fora das ciências sociais

Dependências administrativas							
N ^o Cursos	Departamentos	Públicas		Privadas		Total	
		F	%	F	%	F	%
3	Letras e artes						
	Letras e artes	2	7,1			2	2,9
	Musica	1	3,6			1	1,4
	Letras e Ciências H.	1	3,6	1	2,4	2	2,9
		4	14,3	1	2,4	5	7,1
6	Saúde						
	Fisioterapia	1	3,6			1	1,4
	Fonoaudiologia	1	3,6			1	1,4
	Histologia	1	3,6			1	1,4
	Medicina	1	3,6			1	1,4
	Saúde coletiva	1	3,6			1	1,4
	Curso de farmácia	1	3,6			1	1,4
		6	21,6	0	0	6	8,6
15	Ciências Aplicadas						
	Rel. Internacionais			3	7,1	3	4,3
	Administração	1	3,6	3	7,1	4	5,7
	Comunicação Social	1	3,6	2	4,8	3	4,3
	Serviço Social			1	2,4	1	1,4
	Turismo			1	2,4	1	1,4
	Ciências domésticas	1	3,6			1	1,4
	Desing	1	3,6			1	1,4
	Ciências Contábeis			1	2,4	1	1,4
	Direito	1	3,6	3	7,1	4	5,7
	Política e Trabalho S.	1	3,6	1	2,4	2	2,9
	Arquitetura e urbanismo	1	3,6			1	1,4
	Administração e Com			1	2,4	1	1,4
	Adm -Public - Propag			1	2,4	1	1,4
	Adm e turismo	1	3,6			1	1,4
	Marketing		3,6	1	2,4	1	1,4
		8	32,4	18	42,9	26	37,1

Tabela 4 – Egressos dos PPGA, segundo as dependências administrativas e cursos fora das ciências sociais - (Continuação)

Dependências administrativas							
Nº	Depto	Publicas		Particulares		Total	
		F	%	F	%	F	%
1	Ciências da Terra						
	Gestão ambiental			1	2,4	1	1,4
				1			
1	Ramos Engenharia						
	Engenharia			1	2,4	1	1,4
				1	2,4	1	1,4
9	Ciências Humanas						
	Economia			1	2,4	1	1,4
	História	3	10,7	3	7,1	6	8,6
	Instituto de Humanidades	1	3,6	1	2,4	2	2,9
	Ciências Humanas			2	4,8	2	2,9
	Psicologia			7	16,7	7	10,0
	Filosofia	1	3,6	1	2,4	2	2,9
	Filosofia e C.Humana			1	2,4	1	1,4
	Teologia			1	2,4	1	1,4
	Estudos sociais			1	2,4	1	1,4
			5	17,9	18	43	23
4	Educação						
	Educação	1	3,6			1	1,4
	Educação Física	1	3,6			1	1,4
	Centro Educacional	1	3,6			1	1,4
	Pedagogia			2	4,8	2	2,9
		3	10,8	2	4,8	5	7,1
3	Varios						
	Sem departamento			1	2,4	1	1,4
	NESC	1	3,6			1	1,4
	Vários Setores	1	3,6			1	1,4
		2	7,2	1	2,4	3	4,3
42	Totais	28		42		70	100,0

Fonte: TRAJANO F °, Wilson & RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA – Informações tabuladas por Ari Sartori.

Tabela 5 – Número de cursos ofertados na cidade de Curitiba e Porto Alegre, segundo a categoria administrativa²³⁷ e as modalidades

CIDADE	CURSO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA		MODALIDADES		TOTAL
		Públicas	Privadas	Pre-sencial	EAD	
Curitiba						
Total		04	51			55
	Pedagogia	1	23	24	2	26
	Medicina	1	5	6	0	6
	Serviço Social	0	3	3	1	4
	Psicologia	1	9	10	0	10
	Total	3	40			44
Porto Alegre		03	27			30
Total		03	27			30
	Pedagogia	1	6	7	0	7
	Medicina	1	2	3	0	3
	Biomedicina	1	1	2	0	2
	Serviço Social	0	2	2	0	2
	Psicologia	1	1	2	0	2

Fonte: www.mec.gov.br – Dados tabulados por Ari José Sartori

²³⁷ Instituições formadas por centros universitários, instituto superior, escola superior e faculdades das cidades de Curitiba e Porto Alegre:

CURITIBA, PR

02 Públicas estaduais

02 Públicas federais

51 Privadas

55 IES

PORTO ALEGRE, RS

02 Públicas Federais

01 Pública Estadual

27 Privadas

30 IES

Tabela 6 – Nome da disciplina, segundo alguns cursos, instituições e a carga horária (Curitiba)

CURSO	INSTITUIÇÃO	NOME DA DISCIPLINA	CH
PEDAGOGIA	UNIBRASIL	Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação	04
	PUC-PR	Sociologia e Antropologia Educacional I e II	02 + 02
	FACEL	Introdução antropologia	03
	UNIHEP	Antropologia Educação	?
	UNIBRASIL	Antropologia	?
Pedagogia - EAD	UNOPAR VIRTUAL	Cultura e sociedade	
	FACINTER	Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação	04
MEDICINA	UNICEP	Ciências Sociais e saúde	
	FEPAR	Saúde e sociedade	04
BIOMEDICINA	UNIGRASIL	Introdução a ciências sociais	04
PSICOLOGIA	UNIBRASIL	Antropologia, Sociedade e Cultura Brasileira	04
	FEPAR	Antropologia I e II	02+02
	UFPR	Antropologia sociedades complexas	?
	FACEL	antropologia	03
	UNICEP	Antropologia Cultural	?
SERVIÇO SOCIAL	UNIBRASIL	Antropologia social	?
	PUC-PR	Antropologia social I e II	02 + 02
		Antropologia Filosófica	02

Fonte: Instituições Pesquisadas - Dados tabulados por Ari José Sartori

Tabela 7 – Instituições, seus respectivos cursos e professores de antropologia, segundo número de aulas observadas e tempo das entrevistas realizadas

Instituição ²³⁸	Nome Prof ²³⁹	Curso	Nº aulas Observ.	Tempo Entrevistas		
				Professor Tempo Entrev.	Coorden. Tempo Entrev.	Nº Alunos
UniF	Zilda	Direito 2 Turmas	28 HA	3h15min	-	5
UniG	Fabíola	Pedagogia	24 HA	3h30min	20 min	30 ²⁴⁰
	Letícia	Direito	16 HA	1h35mi	40 min	4
	Luci	Design	20 HA	1h45min	20 min	3
UniH	Milton	Design	16 HA	2h15min	20 min	6
UnivI	Pedro	Psicologia	8 HA	1h30min	45 min	5
UnivE	Ronaldo	História	20 HA	1h15min	50 min	2
	Frederico	Design	8 HA	1h	35 min	2
Sub-Total			140 HA	16 h	3h50min	27/5 h
Comissão de Ensino da ABA	Clarice C.			1h		
	Christina R.			1h		
	Miriam G.			45 min		
	Léa P.					
	Neusa G.					
Sub-Total				2h45min		
TOTAL				18h45min	4h	5h

²³⁸ Os nomes das instituições são fictícios.

²³⁹ Os nomes dos/as professores/as são fictícios.

²⁴⁰ Entrevista coletiva realizada com alunas em sala de aula, por sugestão da professora, sem a presença dela.

Tabela 8 – Instituições, seus respectivos cursos e professores de antropologia, segundo a formação

Insti- tuição	Profes- sor(a)	Formação			Mestrado	Doutorado	Formação Orientador
		Graduação	Especialização				
Unif	Zilda	História (UFPPR67/70)	Antropologia (UFPPR 72/73)	História (UFPPR 74/78)	Ciências Sociais (USP 78/85)	Arqueologia	
	Fabiola	C.Sociats (UFPPR 82/87)	Antropologia (UFPPR 87/89)	Antropologia (UFPPR 92/00)		Antropologia	
Unig	Leticia	Geografia (UFPPR 83/87...) C. Sociats (UFPPR 97/02)	Didática Ens. Superior (PUCPR 92/93)	Antropologia (UFPPR 03/06)	Doutoranda Educação (PUCPR 08/...)	Antropologia	
	Luci	C. Sociats (UFPPR 84/88).	C. Inov. Techn. Educac. (PUC/PR 95/95)	Educação (UFPPR 97/00)		Educadora	
Unih	Milton	C. Sociats (PUC/PR 80/85)		C.Sociats (PUC/SP 88/93)	Ciências Sociais (PUC/SP 95/99)	Antropologia	
Univi	Pedro	Filosofia (PUCPR - 74/79) Pedagogia (UFPPR 81/84)	1. Antropologia (UFPPR 83/85) 2. Met. Ens. Super. (UFPPR 82/83) 3. Teatro- Arte Educ- Psicologia	Ms Filosofia (UFPPR 84/92)		Filosofia	
	Ronaldo	Psicologia (PUC/PR 94/98)	Estudos Ameríndios (Esp 2001/02)		Dr. Filosofia (Espanha 99/04)	Antropologia	
Unive	Frederico	C.Sociats (UNICAMP)		Ms Antrop Social (Unicamp 87/93)	Doutorando: Sociolo- gia (USP 2002/...) C. Sociats (Unicamp 1994/...)	Antropologia	

TABELA 8.1 – Professores de antropologia, segundo sexo, instituições, programas e a titulação

EGRESSOS	PROGRAMAS CURSOS	/	H	M	Especialização	Mestrado	Doutorado ²⁴¹
UFPR	PPGAS		1	2	3	2	
	História					1	
	Educação					1	
	Filosofia					1	
	Didática Ensino Superior				1		
PUC/PR	Educação			1			1
	Didática Ensino Superior				1		
	Inovação Tecnologia				1		
PUC/SP	Ciências Sociais		1			1	1
UNICAMP	PPGAS		1			1	1
USP	PPGAS			1			2
ESPANHA (Univ. Compu- tela)	Estudos Ameríndios		1		1		
	Filosofia						1
Total			4	4	7	7	6

²⁴¹ Destes, três tem o doutorado concluído, um iniciou dois doutorados e não concluiu e uma está cursando.

Tabela 9 – Professores, Instituições, Cursos/ CH, 2º conceitos/contéidos discutidos e autores trabalhados

Cursos DIREITO Disciplina / CH	Instit. Professor	Formação	Autores referenciados / Autores discutidos	Conceitos / conteúdos
Direito Turma “A” e “B” Antropologia	Unif Professora Zilda	História (UFPR 1967/70) Esp. Antropologia (UFPR 1972/73) - Ms. História (UFPR 1974/78) Dra. Ciências Sociais (USP 1978/85)	“Autores referenciados” Florestan Fernandes Marçal Sahlins Norbert Elias Marcel Mauss Clifford Geertz, Lévi-Strauss “Autores discutidos nas aula” Gilberto Freyre Roberto da Matta Roque Laraja	Cultura Identidade Sociedade Raça / Etnia Etnocentrismo, Relativismo, Determinismo Conceitos citados alunos: cultura raça/etnia relativismo - diversidade
Direito Direito e Sociedade de II	Unig Leticia	Geografia (UFPR 1983/87...) C.Sociais (UFPR 1997/02) Didática Ens. Superior (PUCPR 1992/93) Ms. Antropologia (UFPR 2003/06) Doutoranda Educação (PUCPR 2008,...)	“Autores referenciados” Os mesmos discutidos em aula “Autores discutidos nas aulas” Norbert Elias - Marcel Mauss Clifford Geertz - Lévi-Strauss Émile Durkheim - Max Weber Jean-Jacques Rousseau - Radcliffe Brown - Pierre Bourdieu, Alan Touraine - Norberto Bobbio E. Thompson - Everardo Rocha Luiz R. Cardoso de Oliveira Rosenaldo Silva de Sousa	Natureza e Cultura Estrutura Elementares de Parentesco Relativismo, Multiculturalismo, Etnocentrismo Fato Social Conceitos citados alunos: Cultura Etnocentrismo.
(2º. Período, CH: 72 horas - 4 HA semanais) - Assista 2 HA semanais)	16 HA			

Tabela 9 – Professores Instituições, Cursos/ CH, 2º conceitos/contéudos discutidos e autores trabalhados (Continuação)

Cursos DESIGN Disciplina / CH	Instituição Professora	Formação	Autores referenciados / Autores discutidos	Conceitos / contéudos
Design Antropologia Cultural (3º. Período – CH: 36 horas - 2 HA Semanais).	UnifG Luci	Graduação C. Sociais (UFPR 1984/88). Esp. Tecn. Inov. Aplic. Educ. (PUC/PR 1995) Ms. Educação (UFPR 1997/00)	“ Autores referenciados ” Clifford Geertz “ Autores discutidos nas aulas ” Roque Laraita Darcy Ribeiro Carlos Rodrigues Brandão	Cultura, Relativismo cultural, determinismos (biológicos e geográficos) - Hábitos aliment. Folclore e Matrizes culturais Conceitos citados alunos: cultura - Família
Design Antropologia II (6º. Período, Carga Horária - 40 h – 2 HA semanais).	UnifH Milton	C. Sociais (PUC/PR 1980/85) Ms. C.Sociais (PUC/SP 1988/93) Dr. Ciências . Sociais (PUC/SP 1995/99)	“ Autores referenciados ” Bronislaw Malinowski Charles Darwin - Edgar Morin Clifford Geertz - Lévi-Strauss Lewis Morgan “ Autores discutidos nas aulas ” Bronislaw Malinowski Evans Pritchard - Wilhelm Reich Roque Laraita - Roberto Da Matta	ethnocentrismo, relativismo cultural, pluralidade - diversidade Cultura - Identidade Objetos Imateriais Conceitos citados pelos alunos: cultura - identidade Reconhecimento das dif. Relativismo – simbolismo
Design Análise Cultural (1º. Semestre - Carga Horária - 36 horas - 2 HA Semanais)	Unive Frederico	Ciências Sociais (Unicamp 1985/87) Ms. Antropologia Social (Unicamp 1987/93) Doutorando: C. Sociais (Unicamp 1994/...) Sociologia(USP 2002/...)	“Autores referenciados” Norbert Elias - Pierre Bourdieu Clifford Geertz - Lévi-Strauss “Autores discutidos nas aulas” Maristela Ono Peter L. Berger Samuel P. Huntington Roberto Da Matta	Raça e História - Cultura Matl. Cultura - Natureza Alteridade - Etnocentrismo Diversid. cultural - Globalização Sistema Classif. - Relativismo Conceitos citados alunos Globalização - Massificação cultural - Etnocentrismo – Determinismos.

Tabela 9 – Professores Instituições, Cursos/ CH, 2º conceitos/contêúdos discutidos e autores trabalhados (Continuação)

Cursos DESIGN Disciplina / CH	Instituição Professor/a	Formação	Autores referenciados / Autores discutidos	Conceitos / contêúdos
História Fundamentos Antropológicos da Educação	Unive Ronaldo	Psicologia (PUC/PR 1994/98) Esp. Estudos Ame- ríndios (Espanha 2001/02)	“Autores referenciados” Norbert Elias Pierre Bourdieu, Clifford Geertz Lévi-Strauss “Autores discutidos nas aulas” Laude Gzinon - Peter Maclaren Rubens Alves - Pierre Bourdieu Jerome Bruner - Adam Kupper Roque Larraia - Everardo Rocha Darcy Ribeiro José Luiz do Santos Roberto Da Matta Tomaz Tadeu da Silva Carlos Rodrigues Brandão Francois Laplantine	Monoculturalismo Relativismo Cultura Diversidade / gênero Etnocentrismo Identidade Essencialismo Educação Indígena - Vio- lência Conceitos citados alunos Etnocentrismo Multi-culturas Questões de Gênero Estranhamento
(4º. Semestre - Carga horária: 36 horas - 2 HA semana- nais)	20 HA	Dr. Filosofia (Espa- nha) (2001/2005)		

Tabela 9 – Professores, Instituições, Cursos/ CH, 2º conceitos/contêúdos discutidos e autores trabalhados (Continuação)

Cursos ÁREAS HUMANAS Disciplina / CH	Instituição - Professor/a	Formação	Autores trabalhados / Autores citados	Conceitos / contêúdos
<p>Psicologia</p> <p>A Evolução Biossociológica do Comportamento Animal e Humano</p> <p>(1ª Período, CH: 72 horas – 4 HA semanais. Assisti 2 HA semanais).</p>	<p>UnivI</p> <p>Pedro</p> <p>8 HA</p>	<p>Graduações:</p> <p>1. Filosofia (PUCPR-1974/79)</p> <p>2. Pedagogia (UFPR-1981/84)</p> <p>Especializações:</p> <p>1. Antropologia (UFPR 1983/85)</p> <p>2. Met. Ensino Superior (UFPR 1982/83)</p> <p>3. Teatro + Arte Educ + Psicologia ???</p> <p>Ms. Filosofia (UFPR 1984/92)</p>	<p>“Autores referenciados”</p> <p>Clifford Geertz, Marcel Mauss, Bronislaw Malinowsk Michel Maffesoli Lévi-strauss</p> <p>“Autores discutidos nas aulas”</p> <p>Lévi-strauss Bronislaw Malinowski Gilberto Velho Roberto Da Matta Roque Larata Júlio Cezar Melatti Gilberto Duran Maria de Andrade Marconi e Maria Neves Presotto</p>	<p>Antropologia sociedades “primitivas e complexas”</p> <p>Eficácia simbólica</p> <p>Mitos / Ritos (função)</p> <p>Totem / totemismo</p> <p>Xamanismo – Identidade</p> <p>Aculturalismo - Natureza</p> <p>Eficácia Simbólica</p> <p>Teoria Antrop. funcionalismo, Relativismo cultural cultura personalidade</p> <p>Conceitos citados alunos</p> <p>Relativismo - Evolucionismo</p> <p>Mitos / ritos</p> <p>Cultura - Relativismo cultural</p> <p>- Diferentes culturas sociedades “primitivas” / “complexas.”</p>

Tabela 9 – Professores Instituições, Cursos/ CH, 2º conceitos/contéúdos discutidos e autores trabalhados (Continuação)

Cursos ÁREAS HUMANAS Disciplina / CH	Instituição Professor/a	Formação	Autores trabalhados / Autores citados	Conceitos / contéúdos
<p>Pedagogia</p> <p>Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação</p> <p>(3ª Período, CH: 80 horas – 4 HA semanais, acompanhamento 2 HA semanais).</p>	<p>UnIG</p> <p>Fabiola</p> <p>24 HA</p>	<p>Ciências Sociais (UFPR 1982/87)</p> <p>Esp. Antropologia (UFPR 1987/89)</p> <p>Ms. Antropologia (UFPR 1992/00)</p>	<p>“Autores referenciados”</p> <p>Clifford Geertz</p> <p>Norbert Elias</p> <p>Darci Ribeiro</p> <p>Denys Cuche</p> <p>“Autores discutidos nas aulas”</p> <p>Carlos Rodrigues Brandão</p> <p>Gilberto Velho</p> <p>Ana Luisa Rocha</p> <p>Horace Miner</p> <p>Roberto Da Matta</p> <p>Roque Larraia</p>	<p>Definição Antropologia</p> <p>Etnografia</p> <p>Natureza – Cultura</p> <p>Relativismo Cultural</p> <p>Diversidade cultural</p> <p>Emocentrismo</p> <p>Multiculturalismo</p> <p>Conceitos citados alunas (entre-vista coletiva)</p> <p>relativismo cultural</p>