

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

GUILLERMO VEGA SANABRIA

O ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS INSTITUCIONALIZADAS DE TRANSMISSÃO DA
CULTURA

FLORIANÓPOLIS
2005

GUILLERMO VEGA SANABRIA

O ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS INSTITUCIONALIZADAS DE TRANSMISSÃO DA
CULTURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obter o título de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Hartung.

FLORIANÓPOLIS
2005

Para meu amigo Felipe Ospina,
por todo o bem

AGRADECIMENTOS

Sou grato ao pessoal das secretarias e aos coordenadores dos Programas de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade de São Paulo (USP). Em particular, agradeço a colaboração oferecida pelos professores que entrevistei nos cursos de MN/UFRJ, UFPE, UFRGS e USP, durante o levantamento de informações nesses locais.

Ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, pela experiência de formação. Especialmente às professoras Antonella Tassinari, que acompanhou a formulação do projeto de pesquisa, e Miriam Hartung, que acompanhou sua realização. Também às professoras Miriam Grossi e Carmem Rial pelo apoio que me ofereceram quando da minha instalação em Florianópolis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida durante dezoito meses; à Pró-reitoria de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina pelo financiamento parcial de minha viagem a Pernambuco.

Aos amigos que, junto ao afeto, me ofereceram diversos auxílios materiais antes, durante e depois da realização deste trabalho: Ângela Tozini, Bárbara Bustos, Benilson Borinelli, Felipe Ospina e Karla Knierim. Ao “grupo controle”: Boris Cabrera, Héctor Iván Arcos, Juan Pablo Beltrán e Oscar Bedoya, pelo tempo tão feliz em São Paulo. Sobretudo, aos Salej: Silvio, Terezinha e Helena, minha família e porto sempre seguro no Desterro.

Enfim, a Flávio Wiik pelos comentários a uma versão da seção intitulada “Reprodução”, neste trabalho, e a Oscar de Ataíde Neto pela colaboração no desenho dos gráficos.

RESUMO

A pesquisa explora relações entre características do currículo em seis Programas de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) no Brasil e condições institucionais em que conhecimentos antropológicos são “recortados” e transmitidos no país. Parte-se da idéia de que a organização formal de grades curriculares e certas tendências identificáveis nos programas de disciplinas obrigatórias expressam uma classificação do conhecimento antropológico destinado ao ensino. Essa classificação remeteria a um cânone para a formação dos novos antropólogos no Brasil, mas também a traços idiossincráticos das relações sociais nos cursos de antropologia neste contexto. A pesquisa envolveu a análise estatística dos programas das disciplinas obrigatórias oferecidas em 2001, 2002 e 2003, visando identificar tendências a respeito dos autores, textos e temas neles propostos. Envolveu também o levantamento de informações *in situ*, através de entrevistas e revisão de arquivos, buscando reunir elementos que permitissem contrastar os resultados da análise estatística com aspectos da vida social nos cursos de pós-graduação participantes. Temas como relações intergeracionais, relações interinstitucionais, divisão do trabalho e reprodução social surgem como questões centrais, à luz de noções sobre o “clássico”, a “história” e a formação em antropologia como “experiência iniciática”.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia-Conhecimento. Instituições educativas. Ensino. Antropologia-Brasil.

ABSTRACT

This dissertation explores the relationships between curriculum features in six Postgraduate Programs in Social Anthropology (PPGAS) in Brazil and the institutional conditions in which anthropological knowledge is transmitted in the country. The start point is the belief that the formal organization of the Curriculum as well as some identifiable tendencies in the programs of compulsory subjects convey a classification of anthropological knowledge. This classification would refer, not only to a canon for the formation of new Anthropologists in Brazil, but also to idiosyncratic features in Anthropology courses. The research involved an statistical analysis of the programs for the compulsory subjects taught in 2001, 2002 and 2003, looking for the identification of tendencies regarding the proposed authors, texts and topics. It involved, also, new data investigation, using "in situ" procedures, through interviews and files review, aimed to gather those elements that would allow me to contrast the results from the statistical analysis with some aspects of social life in the postgraduate courses. Topics such as the intergenerational relationships, the interinstitutional relationships, the division of labour and the social reproduction emerge as the main questions, in the light of some notions about the "classic", the "history" and the formation in Anthropology as an "initiatic experience".

KEY-WORDS: Sociology-Knowledge. Scholar Institutions. Teaching. Anthropology-Brazil

LISTA DE SIGLAS

ABA: Associação Brasileira de Antropologia

ANPOCS: Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais

BBC: British Broadcasting Corporation

CAPES: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPERJ: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

MEC: Ministério de Educação e Cultura do Brasil

PPGACP/UFF: Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Ciência Política da Universidade Federal Fluminense

PPGAS: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFPR: Universidade Federal de Paraná

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

UnB: Universidade de Brasília

SUMÁRIO

NOTA AO LEITOR	10
1. PROBLEMA	11
O INTERESSE NO ENSINO	11
SISTEMAS DE ENSINO E SISTEMAS DE PENSAMENTO	17
O PROBLEMA DE PESQUISA	21
2. CONTEXTO	23
OS CURSOS	23
AS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	25
A ANÁLISE ESTATÍSTICA	29
O LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES <i>IN SITU</i>	30
3. TEMPO	34
A NOÇÃO DE “CLÁSSICO”	34
O APELO AOS “CLÁSSICOS”	40
OBJETIVAÇÃO E CANONIZAÇÃO: EM DIREÇÃO DE UM “NÚCLEO CONSENSUAL”?	46
UM QUADRO POSSÍVEL	55
4. HISTÓRIA	63
“HISTÓRIA” E “TEORIA” ANTROPOLÓGICAS NA “LINHA” DO TEMPO	63
A ANTROPOLOGIA HISTORICIZADA OU OS ÍNDIOS DE FENIMORE COOPER	67
5. TRABALHO	73
HOMENS E MULHERES	74
UMA QUESTÃO DE TEMPO?	76
OUTRAS QUESTÕES	80
6. REPRODUÇÃO	84
A FORMAÇÃO COMO “EXPERIÊNCIA INICIÁTICA”	85
OS ESTRANHOS DE CASA	91
CODA	100
REFERÊNCIAS CITADAS	102

NOTA AO LEITOR

Este trabalho é uma tentativa limitada de explorar alguns aspectos da formação de novos antropólogos no Brasil, um assunto que, como se verá, é cada vez mais vasto e tem concentrado a atenção da “comunidade” profissional desde o início da própria antropologia. Precisamente ante o interesse que este tema desperta, é necessário advertir que os resultados aqui apresentados se encontram sempre condicionados à natureza dos dados reunidos. Assim, pode-se dizer que boa parte das respostas às perguntas que nortearam a pesquisa surge, de fato, de informações fragmentadas e de uma primeira aproximação às fontes empíricas.

Faltando mais evidências para sustentar as descrições e as interpretações sugeridas, é possível que em ocasiões elas pareçam, pois, obviedades e trivialidades ao olho mais aguçado do especialista no tema. Certamente, um trabalho de campo de mais fôlego e uma maior densidade do material etnográfico permitiriam que essas sugestões fossem substituídas por outras, quiçá mais significativas; em existindo, por exemplo, a oportunidade de sucessivas entrevistas com os professores nos PPGAS, talvez muitas das questões aqui levantadas teriam sido respondidas de outro modo. Isto porque, como já advertira Seeger (1980), quanto maior a socialização do antropólogo na “aldeia” em que pesquisa, mais interessantes serão as questões que pode levantar e mais interessantes ainda serão as respostas de seus anfitriões e interlocutores.

1. PROBLEMA

O interesse no ensino

Ao longo dos últimos vinte anos tem sido notável o interesse dos antropólogos no Brasil em torno do ensino de sua disciplina e da formação dos novos membros de sua comunidade profissional. Ainda que este interesse remonte ao início da antropologia no país, desde o começo da década de 1980 vem se consolidando uma tendência à realização de reuniões para a troca de experiências e idéias sobre o tema, fazendo dele um objeto de reflexão permanente. Este interesse ganhou especial força no interior da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) no início dos anos 90, quando se discutiu o novo *status* de associado. Após vários debates sobre os critérios que permitiriam considerar alguém antropólogo, tornou-se consenso que só se adquiriria tal reconhecimento depois de uma formação de pós-graduação em antropologia, ao menos no nível de mestrado (GROSSI, 2002).

De igual modo, as reformas introduzidas no sistema de pós-graduação brasileiro têm suscitado importantes discussões entre os antropólogos locais sobre as implicações da redução do tempo da formação, das restrições no financiamento dos cursos, das novas condições para a produção acadêmica, assim como da emergência de novas áreas de inserção profissional para os egressos. Além disso, circunstâncias como a iniciativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC), no início da década de 1990, para estabelecer um currículo mínimo em ciências sociais, também coadjuvaram no surgimento deste interesse no ensino da antropologia (GROSSI, 2002).

É neste contexto, pois, que a ABA e os Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) passaram a envolver-se de maneira cada vez mais sistemática na realização de diversas atividades, visando analisar os múltiplos aspectos do ensino e da formação tanto nos cursos de graduação e pós-graduação, quanto – ainda que com menor intensidade – em outros níveis e campos onde a antropologia começa a ampliar seus horizontes (e.g. áreas da graduação que não ciências sociais, ensino fundamental e médio). O crescente interesse no ensino de antropologia no Brasil nas últimas décadas pode ser constatado na recorrência do tema nos principais eventos dos antropólogos locais, desde os anos 70 (ver Tabela 1). É interessante destacar ainda que o apoio outorgado por agências estatais para a realização desses eventos retrata também o contexto de reformas do sistema de educação promovidas pelo governo federal, sobretudo na década de 90.

Tabela 1. Eventos sobre o ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil (1974-2003)¹

Evento	Ano	Lugar	Organizadores
Fórum <i>O fazer antropológico e a orientação</i> (V Reunião de Antropologia do Mercosul)	2003	Florianópolis, SC	ABA/PPGAS-UFSC
Fórum <i>O campo da antropologia no Brasil</i> (XXVII Encontro da ANPOCS)	2003	Caxambu, MG	ANPOCS
Encontro <i>Ensino de antropologia: diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho</i>	2002	Florianópolis, SC	ABA/PPGAS-UFSC
Seminário temático sobre ensino de antropologia (XXIII Reunião Brasileira de Antropologia)	2002	Gramado, RS	ABA
Oficina <i>Antropologia extramuros: campo profissional e as novas responsabilidades sociais e políticas</i>	2002	Niterói, RJ	ABA/PPGACP-UFF
Fórum de pós-graduação	2002	Brasília D.F.	CAPES
Seminário <i>A formação do antropólogo na pós-graduação</i>	2001	Campinas, SP	ABA/PPGAS-UNICAMP
Seminário <i>A formação do antropólogo na graduação</i> (VII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste)	2001	Recife, PE	PPGAS/UFPE
Seminário <i>A formação do antropólogo na graduação</i> (IV Reunião de Antropologia do Mercosul)	2001	Curitiba, PR	PPGAS/UFPR
Seminário <i>Ensino da antropologia</i> (Fórum de Ciência e Cultura)	1995	Rio de Janeiro, RJ	ABA/UFRJ
Oficina sobre ensino de antropologia (Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste, ABANNE)	1995	João Pessoa, PA	?
Fórum <i>O ensino das ciências sociais em questão: O caso da antropologia</i> (XVIII Reunião da ANPOCS)	1994	Caxambu, MG	ANPOCS
Oficina de experiências didáticas em antropologia (XIX Reunião Brasileira de Antropologia)	1994	Niterói, RJ	ABA/PPGAS-UNICAMP
Oficina sobre ensino de antropologia (Reunião Brasileira de Antropologia-Região Sul)	1993	?	?
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 da antropologia</i> (II Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste)	1991	Recife, PE	UFPE/ABA
Seminário <i>As ciências sociais no Brasil</i>	1990	Rio de Janeiro, RJ	UERJ
Reunião <i>Antropologia no Brasil: ensino, pesquisa e mercado de trabalho</i>	1988	Recife, PE	ABA/UFPE
Grupo de trabalho <i>O ensino de antropologia</i> (XIII Reunião Brasileira de Antropologia)	1982	São Paulo, SP	ABA/USP
Mesa redonda sobre ensino e pesquisa (IX Reunião Brasileira de Antropologia)	1978	Recife, PE	ABA/UFPE
Mesa Redonda <i>Ensino e Pesquisa em Antropologia</i> (IX Reunião Brasileira de Antropologia)	1974	Florianópolis, SC	ABA/UFSC
Oficina de experiências didáticas em antropologia (IV Reunião Brasileira de Antropologia-Região Sul)	?	Florianópolis, SC	UFSC

¹ Fontes: informações orais obtidas em distintos PPGAS, Brito [1994?], Grossi (2002), Scott (1991), Anais do Museu de Antropologia da UFSC e Boletim de Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação em Ciências

Neste contexto, cabe perguntar-se: o que, do ponto de vista dos antropólogos no Brasil, gera esse interesse no ensino da disciplina? A princípio, é possível sugerir três idéias, retomando algumas das reflexões propostas pelos próprios antropólogos nesta direção. Em primeiro lugar, considerando a relação ensino-configuração disciplinar, o atual interesse no ensino corresponderia a um desdobramento deste momento histórico da antropologia, do mesmo modo em que o trabalho de campo teve crucial importância na primeira metade do século XX (PEIRANO, 1995a; 1995b). Em segundo lugar, o interesse no ensino atualizaria a capacidade de auto-reflexão atribuída com frequência à antropologia (CORRÊA, 1997; GODOI, DEBERT & PONTE, 2002). Enfim, esse interesse resultaria do progressivo “deslizamento” que nos últimos trinta anos teria levado a antropologia feita no Brasil “de um pólo onde a noção de diferença definidora da disciplina era (ou pretendia ser) radical, para outro onde nós mesmos, cientistas sociais, somos o Outro” (PEIRANO, 1999:234). A passagem da busca da “alteridade radical” para a busca da “alteridade próxima” ou “mínima”, como diria Peirano (1998; 2004b), teria conduzido à crescente série de estudos atentando às biografias intelectuais de cientistas sociais, à caracterização da antropologia feita no Brasil, sua historiografia e sua sócio-gênese, assim como às reflexões sobre seu ensino².

Embora este interesse pareça ganhar força a partir dos anos 80 (PEIRANO, 1999:244; PEIXOTO, 1998:79), o conjunto das atuais reflexões em torno do ensino remete, porém, a preocupações mais antigas, tanto no Brasil como no contexto internacional da disciplina. Com efeito, já no começo da antropologia como conhecimento institucionalizado é possível encontrar explícitas formulações sobre seu ensino, feitas por autores como Franz Boas (1858-1942) nos Estados Unidos, Edwards Evan Evans-Pritchard (1902-1973) na Grã Bretanha e Claude Lévi-Strauss (1908) na França. Compartilhando a mesma preocupação com a consolidação do novo campo e sua continuidade através da educação das novas gerações de antropólogos, o interesse no ensino leva-os a propor critérios e procedimentos que, ao seu ver, garantiriam a aquisição de um conjunto de conhecimentos teóricos e destrezas técnicas comuns, suficientes e necessárias para o exercício qualificado da antropologia³.

No Brasil também existem registros de reflexões de autores locais que dão conta do interesse neste tema desde os primeiros tempos da institucionalização da antropologia no país.

Sociais da UFSC.

² Para um balanço destes temas na agenda dos antropólogos no Brasil ver Peirano (1999).

³ Uma exposição mais ampla das idéias destes autores em torno ao ensino de antropologia se encontra nas cartas e documentos de Boas reunidos por Stocking (1982); nas seis conferências proferidas Evans-Pritchard (1964) na BBC de Londres em 1950, e no texto de Lévi-Strauss (1958) [1954], em resposta ao convite feito pela UNESCO também na década de 1950.

Já na primeira Reunião Brasileira de Antropologia, realizada no Rio de Janeiro em 1953, foram apresentadas as comunicações *Problemas do Ensino da Antropologia*, de Egon Schaden, e *Possibilidades de Exercício de Atividades Docentes, de Pesquisa e Técnico-Profissional por Antropólogos no Brasil*, de Mário Wagner Vieira da Cunha (RIBEIRO & LIMA, 2004:7; RUBIM, 1996:39-40). Em 1961, Eunice Durham e Ruth Cardoso publicavam na Revista de Antropologia da USP o artigo *O Ensino da Antropologia no Brasil* e em 1967 Roberto Cardoso de Oliveira e Egon Schaden apresentavam os textos *Brasil 1* e *Brasil 2*, na *Reunión para la Integración de la Enseñanza y la Investigación Antropológica*, realizada no México (RUBIM, 1996:41). Já na década de 1970 encontra-se o documento *O Ensino de Antropologia no Sul de Brasil*, apresentado por Luis Carlos Halfpap na I Reunião de Professores de Antropologia do Sul do Brasil (Florianópolis, 1972); o trabalho de Halfpap, em particular, resulta revelador do interesse que o ensino de antropologia parece haver despertado inclusive no âmbito regional e local⁴.

Dentre as reflexões mais recentes sobre o ensino de antropologia no Brasil destaca-se o apelo explícito para usar o saber antropológico, em palavras de Corrêa, para “entender melhor o que **nós** [antropólogos] fazemos [...] Precisamos saber mais sobre como se dá o processo de transmissão de nossa disciplina, nos cursos de graduação e pós-graduação”. Ela ainda sugere algumas pistas visando estabelecer um “roteiro” para “pensar como, no quadro dos programas de pós-graduação – a nova tribo de referência dos antropólogos – se deram as relações entre as gerações, como se definiram as posições sociais e como a cultura antropológica foi transmitida” (1995b:42-43 e 73, *negrita no texto*). Nesse mesmo sentido, Cardoso de Oliveira pergunta:

[Se]... nós mesmos, enquanto antropólogos, membros de uma comunidade intelectual, constituímos uma sorte de “cultura”, cujas origens não estão aqui, em nosso continente, mas *em nossa formação profissional* estão presentes, por que então não tomamos essa “cultura” como objeto privilegiado de nossas indagações? (1997:15, *grifos no texto*).

Este chamado encontra eco na proposta de efetuar um “levantamento etnográfico da situação dos cursos de antropologia no país [...] uma etnografia detalhada e detalhista na

⁴ Segundo informação dos Anais do Museu de Antropologia da UFSC (Ano V, No. 5 de 1972), o texto de Halfpap foi apresentado na *I Reunião de Professores de Antropologia do Sul do Brasil* e não na “10ª Reunião de Antropologia do Sul de Brasil”, como registra Brito [1994?:10]. Esta mesma autora se refere ao documento “Ensino e Pesquisa”, apresentado por Verena Martinez-Alier na IX Reunião Brasileira de Antropologia; todavia, Martinez-Alier aparece na lista de participantes desse evento, mas não como membro da Mesa Redonda *Ensino e Pesquisa em Antropologia* (Ano VII, No. 7 de 1974). Tampouco se encontra alguma referência ao dito documento e que, conforme Brito, “foi publicado no Boletim no. 3 dos trabalhos em andamento no conjunto de Antropologia Social da Unicamp” [Brito, 1994?:10].

universidade [...] uma análise do sistema cultural” do qual faz parte a atividade de ensino (FRY, 1995:29).

Porém, apesar deste apelo explícito e do interesse histórico no ensino, a lista de pesquisas *empíricas* e *sistemáticas* sobre o tema resulta ainda curta⁵. Aliás, na crescente literatura sobre a configuração da antropologia no país – incluindo também a questão do ensino – predominam fundamentalmente memórias pessoais e textos de cunho ensaístico, sustentados em opiniões e vivências pessoais. Precisamente o fato desses textos se limitarem a reminiscências e quase sempre resultarem do compromisso militante dos autores impede tomá-los como única base do estudo do campo antropológico, tal como alertara Latour ao fazer um balanço da literatura sobre a ciência e as práticas científicas. E, como o mesmo autor aventara, é necessário reconhecer que “por mais estimulantes que sejam essas obras, elas não podem remediar a ausência de pesquisa, de observação direta, de contradição” (LATOURE, 1997:19)⁶.

Evidenciando o interesse dos antropólogos locais em torno a questões relativas a seu campo intelectual, assim como a natureza e o crescimento da literatura sobre o ensino de antropologia, cumpre perguntar-se, enfim: por que o ensino de uma disciplina (neste caso a antropologia) se tornaria um objeto relevante de pesquisa antropológica? E, sendo que a

⁵ A esse respeito podem se ver os trabalhos sobre o “campo da antropologia” (TRAJANO & RIBEIRO, 2004) e a história da antropologia no Brasil (CORRÊA, 1987; 1995a), assim como algumas teses e dissertações que, entre outras questões, também abordam o ensino como um tema central (em ordem cronológica: PEIRANO, 1981; CORRÊA, 1982; GUTIÉRREZ MENDOZA, 1994; RUBIM, 1996; LOPES, 1999). De uma perspectiva mais ampla vale dizer que a partir da década de 1990 começaram a realizar-se no Brasil algumas pesquisas empíricas (quase sempre dissertações e teses) objetivando o estudo de sistemas de conhecimento “ocidentais” e “contemporâneos”. Mais especificamente, a descrição e análise das práticas acadêmicas como fatos culturais, as formas de consagração do conhecimento e sua transmissão na universidade, a configuração histórica de campos disciplinares e a reconstrução de trajetórias intelectuais. Os trabalhos abrangem áreas do conhecimento como música e história (PINTO, 1997), medicina (MENEZES, 2001; PINTO, 1997) e direito (COSTA, 1992; DANTAS, 2003; MOTTA, A.I.M. 1993).

⁶ O caráter memorístico dessa literatura pode ver-se reforçado por uma prática mais ou menos institucionalizada em antropologia, assinalada por Peirano (2004a:5): tanto a história como os textos introdutórios sobre a própria disciplina são feitos, via de regra, por antropólogos estabelecidos e só no final de suas carreiras. Isto porque, como sugere Peirano, a “credibilidade” e a “legitimidade” das narrativas encontram-se diretamente vinculadas ao sucesso da trajetória dos autores e ao fato de serem contemporâneos dos eventos que narram. A autora ilustra esta situação citando as histórias da antropologia publicadas por Alfred Haddon, Robert Lowie e Clyde Kluckhohn e, mais contemporaneamente, as reminiscências autobiográficas de Jack Goody, Mysore N. Srinivas, Clifford Geertz e Ward H. Goodenough.

Mesmo não tendo o caráter de manuais introdutórios à antropologia, no Brasil seriam representativos dessa literatura reminiscente textos como os reunidos por Brandão (1997) e os de Castro Faria (1984), Schaden (1984), Santos (1997) e Alves Teixeira (1997). Essa literatura, junto a depoimentos pessoais em entrevistas e memoriais (preparados para os concursos de livre-docência ou de professores titulares), têm constituído de fato as fontes “empíricas” privilegiadas em boa parte dos trabalhos sobre a antropologia no Brasil (ver, por exemplo, CORRÊA, 1987; LOPES, 1999; PEIRANO, 1982; RUBIM, 1996). Focando o ensino encontram-se textos, às vezes com o mesmo tom reminiscente, que parecem ser tentativas de elaborar vivências pessoais em uma perspectiva talvez mais generalizante (ver, por exemplo, CARVALHO, 1992; DUARTE, 1995; FONSECA, 1997; FRY, 1995; GROSSI, 2003; PEIRANO, 1995b; 2004C, WOORTMANN, 1990; 1992; 1995).

atenção dada ao ensino de antropologia não é exclusiva dos antropólogos no Brasil, por que este país se tornaria interessante para uma pesquisa neste sentido? Sendo que uma resposta para a primeira questão permitirá enunciar logo algumas das colocações que orientam teoricamente esta pesquisa, ela será abordada na seguinte seção. Mas, com relação à segunda questão destaca-se uma condição que faz do Brasil um espaço propício para uma pesquisa abordando o ensino de antropologia, a saber: a consolidação de seu sistema de pós-graduação. Sinais dessa consolidação são, em concreto, seu tamanho – o maior da América Latina –, seus elevados indicadores de produtividade e sua estrutura institucional, na qual políticas públicas, quadros legais e organização burocrática encontram-se altamente formalizados (KLEIN & SAMPAIO, 1994; TRAJANO & MARTINS, 2004)^{7 8}.

Do ponto de vista dos objetivos e do recorte empírico deste estudo, o qual toma como referente o quadro dos PPGAS, essas características do sistema facilitam a pesquisa no que tange ao funcionamento institucional dos cursos de antropologia. Apesar de sua implantação relativamente recente (o primeiro deles criado em 1968, no Rio de Janeiro), os PPGAS se ajustam à moldura definida pelos traços do sistema antes descritos, chegando a constituir, aliás, um dos sistemas de pós-graduação em antropologia com maior visibilidade e reconhecimento internacional⁹. Essa dupla condição de novidade relativa e de consolidação

⁷ Balanços com escopos mais ou menos abrangentes sobre diversos aspectos do campo antropológico em distintos países, inclusive sobre seu ensino, podem ser encontrados: para os Estados Unidos, em Bernstein, (2002), Doyle (2004) e Hill (1996); para uma visão sumária do ensino de antropologia na Europa, Schippers (1999); para o caso específico da França podem ver-se os trabalhos publicados nos números 23-24 (1986, *Les enseignements*); inclui artigos de Descola *et al.* e no número 42 (1991, *Quelles formations a l'anthropologie*) do *Journal des anthropologues*, revista da *Association Francaise des Anthropologues*. Para a Índia, consultar todos os trabalhos reunidos em Deshpande, Sundar & Uberoi (2000); para o Japão, Pereira (1999). No caso de outros países da América Latina, fora o Brasil, pode ver-se: para Argentina, Ratier & Ringuélet (1997), para Colômbia, Jimeno (1999); para Paraguai, Melià (1997); para Perú, Degregori, Ávila & Sandoval (2001) e para Uruguai, Pi Hugarte (1997). Outros textos de interesse neste sentido são: *Learning Fields: Current Educational Practices in European Social Anthropology* (DRACKLE & EDGAR, editores, Berghahn, 2004, a maior parte dos textos focando a Grã Bretanha) e *The Teaching of Anthropology: Problems, Issues and decisions* (KOTTAT *et al.*, editores, Mayfield, 1997). Do primeiro texto só foi possível consultar o epílogo de Hart e do segundo a resenha de Vasquez (1998), ambos os textos disponíveis na Internet (ver referências citadas). Embora mais antiga e impossível de consultar neste trabalho, também vale a pena considerar a coletânea coordenada por David Mandelbaum, intitulada *The Teachin of Anthropology* (American Anthropological Association, 1963).

⁸ Em 2003 a pós-graduação no Brasil contava com 102.639 alunos matriculados em 2.617 cursos (1674 de mestrado acadêmico e 943 de doutorado) e um corpo docente formado por aproximadamente 30.000 professores. Esse mesmo ano titularam-se 34.090 mestres e doutores (fonte: Capes/MEC em [www. http://ged.capes.gov.br](http://ged.capes.gov.br), acesso em 01/03/05).

⁹ Esta percepção do estado de consolidação institucional da antropologia no Brasil é confirmada pelos antropólogos locais (DEBERT, 2004:146 e 158; MONTERO, 1995; PEIRANO, 1995a:14; RIBEIRO & LIMA, 2004; SEYFERTH, 2004:993-94; SANCHIS, 1995; SANTOS, 1997) e reforçada pelas apreciações externas que vêem no caso brasileiro “uma história de sucesso” (PINA CABRAL, 2004) (ver também os comentários de Lévi-Strauss sobre a “etnologia” brasileira em VIVEIROS DE CASTRO, 1998:122123). Para além das restrições impostas aos cursos de antropologia pela crise geral dos sistemas universitários (HART, 2004; RATIER & RINGUELET, 1997; RIBEIRO & ESCOBAR, 2003; SCHIPPERS, 1999; VASQUEZ, 1998), esta percepção no

institucional facilita, em princípio, uma abordagem abrangente do ponto de vista histórico e o acesso a fontes de informação excepcionais que, no caso brasileiro, vão desde as grandes bases de dados disponibilizadas por agências estatais (e.g. plataforma Lattes e DataCAPES) até os próprios protagonistas da criação e da consolidação dos cursos de antropologia no país.

Ademais, com seu desenvolvimento histórico “totalmente vinculado a instituições públicas, basicamente às universidades” (RIBEIRO & LIMA, 2004:10), instituições superiores tornam-se locais de referência imediata em se tratando do estudo da antropologia ensinada no Brasil. E, enfim, sendo a titulação pelo menos no grau de “mestre” requisito necessário para o reconhecimento formal como antropólogo no país, pesquisar aspectos da configuração profissional da antropologia conduz, decerto, aos PPGAS como *locus* por excelência da reprodução disciplinar (CORRÊA, 1995a).

Sistemas de ensino e sistemas de pensamento

Os sistemas escolares se configuram e garantem seu efetivo funcionamento a partir de evidentes sinais de classificação. Esses sistemas estabelecem os “*cursus*” – os trajetos a seguir – e as metas a serem alcançadas, das quais expressões como primário, secundário e terciário, básico, médio e superior ou pré e pós, são metáforas (BRUNER, 1996:31). Esses sistemas também orientam a maneira como é organizado o conhecimento e como se distribuem as destrezas, atitudes e formas de pensamento das quais as instituições educativas são portadoras. Daí o caráter altamente seletivo das ações com relação ao que deve ser ensinado e às capacidades que a educação deveria gerar; recortes e classificações do conhecimento baseiam-se, portanto, em noções sobre o que uma sociedade considera que os indivíduos devem aprender. Sempre será possível que nas práticas concretas a transmissão dos conhecimentos não se ajuste com total exatidão ao que é definido formalmente. Porém, o que interessa destacar aqui é o caráter deliberado e os esforços visíveis e claramente orientados em direção àquilo que viria a constituir um conhecimento canônico. Isto é, aquele conhecimento passível de ser conservado e transmitido porque definido por cada grupo social como requisito indispensável para qualquer um que pretenda pertencer a ele. No caso da

caso brasileiro contrasta com balanços mais pessimistas feitos por antropólogos em outros países (DEGREGORI, ÁVILA & SANDOVAL, 2001; DESHPANDE, SUNDAR & UBEROI, 2000; HART, 2004; MELIÀ, 1997; PI HUGARTE, 1997).

escola, esse conhecimento se materializa tipicamente nas chamadas “grades curriculares” de cursos e nos programas de disciplinas¹⁰.

Deste ponto de vista, toda ação educativa e, em particular, os *curricula* emergem como objetos de pesquisa antropológica à medida que eles sempre portam os valores (mesmo inarticulados) e os planos explícitos a partir dos quais se organizam as relações sociais que originam e mediam a transmissão de uma tradição. A respeito Bourdieu (2003) expõe:

Em cada época de cada sociedade, há uma *hierarquia dos objetos de estudo legítimos* que consegue impor-se de maneira tanto mais total por não haver necessidade de ser explicitada uma vez ela aparece como se estivesse depositada nos instrumentos de pensamento que os indivíduos recebem no curso de sua aprendizagem intelectual [...] A língua e o pensamento da escola operam esta ordenação pela valorização de certos aspectos da realidade: produto específico da escola, o pensamento por “escolas” e por gêneros (designados por inúmeros conceitos terminados em ismo) permite organizar as coisas da escola, isto é, o universo de obras filosóficas, literárias, plásticas ou musicais e, além delas ou por seu intermédio, *ordena toda a experiência real e de todo o real...* (:212-213, grifos meus).

Decorrente desta concepção dos *curricula* surge a necessidade de considerar também o contexto altamente institucionalizado dos sistemas educativos modernos; em particular, o papel que cumprem os centros de ensino na introdução dos jovens nas formas canônicas do conhecimento. Estas instituições constituem um produto específico de sociedades dotadas de uma “cultura erudita”, isto é, no sentido proposto por Bourdieu, uma cultura cumulada e cumulativa; portanto, uma questão que neste caso se torna interessante é saber o que distingue a atividade da escola de outras formas sociais de transmitir a tradição. Este é, de fato, o ponto de partida para uma sociologia do conhecimento que se ocupe especialmente de um dos seus aspectos mais significativos: a transmissão institucionalizada da cultura (BOURDIEU, 2003).

Ainda que no começo do século XX Durkheim e Mauss já haviam assentado, em *De Quelques Formes Primitives de Classification* (1974) [1903] e em *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse* (1968) [1912], os alicerces para o desenvolvimento de uma sociologia deste tipo, sua ênfase na função de integração moral da educação comporta, porém, duas

¹⁰ Ao longo deste trabalho o termo *curso* designa de modo geral o plano de formação composto pelo mestrado e pelo doutorado. No texto ele é sinônimo de *PPGAS* e ambos os termos referem-se sempre a *Programa de Pós-graduação em Antropologia Social*. A palavra *disciplina* designa o que coloquialmente também se nomeia *matéria*. Como expresso exemplarmente no Regulamento do PPGAS/MN, uma disciplina é “a unidade de planejamento e execução do currículo dos Cursos de Mestrado e Doutorado [...] correspondente a determinado programa de conteúdos curriculares, atividades pedagógicas e respectivos processos de avaliação” (art. 23). Quando nas citações feitas ao longo do texto os entrevistados usam o termo “curso” com o sentido de “disciplina”, o primeiro é substituído pelo segundo e são feitas as modificações necessárias para preservar a concordância gramatical e a coerência do texto. Ao longo do trabalho o termo *disciplina* também se utiliza, de forma adjetivada, para denotar o campo intelectual da antropologia, quase sempre na expressão *campo disciplinar*. Por fim, salvo nesta seção onde seu uso provém da conceituação de Bourdieu (2003), o termo *programa* sempre se refere ao documento entregue aos alunos e no qual se explicita o plano e os conteúdos de uma disciplina.

limitações importantes. Em primeiro lugar, relega para um segundo plano ou simplesmente não leva em conta uma outra função igualmente fundamental dos processos educativos: aquela que Bourdieu (2003) chamou posteriormente função de integração cultural. Em segundo lugar, seu interesse na educação como fato social e objeto sociológico concentra-se na análise de sociedades onde, via de regra, a transmissão das formas do pensamento é confiada a indivíduos ou instituições que nem sempre são especialmente organizadas para este propósito.

Quando Bourdieu recoloca a função dos processos de transmissão da tradição social em termos de integração cultural, reconhece o papel central das instituições educativas (para além da ênfase nos indivíduos especialistas) e estabelece uma ponte entre a sociologia de Durkheim e Mauss através de uma analogia de base: “... do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação” (2003:205). Não que culturas se reduzam simplesmente a conglomerados de pessoas compartilhando uma linguagem comum e uma tradição histórica, mas que elas são compostas por instituições que definem concretamente os papéis que as pessoas representam e o *status* que lhes corresponde. Em outras palavras, que através de suas instituições, as culturas também expressam amplamente seu estilo de vida [*style of way*] (BRUNER, 1996:29).

As instituições especializadas no ensino têm por função a criação de indivíduos programados [*patterned*], “... quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação... [o qual] constitui o produto mais específico de um sistema de ensino” (BOURDIEU, 2003:206). É precisamente este programa o que permite que as pessoas formadas em *uma dada área do conhecimento* ou em *uma determinada escola* compartilhem um certo espírito, literário ou científico, uma vez que elas têm sido formadas segundo o mesmo padrão [*pattern*]. Pode-se entender então que os espíritos assim formados se encontrem especialmente predispostos a manter com seus pares uma relação de identidade e comunicação imediata. A escola tem a função de transmitir este espírito, de fazer os indivíduos participarem deste senso comum – entendido como condição da comunicação –, de propiciar a reprodução, partilha e posta em comum de modelos, regras e, sobretudo, dos exemplos, metáforas, imagens e palavras que constituem essa linguagem comum.

A possibilidade de compartilhar esses bens simbólicos e os esquemas fundamentais de pensamento que lhe são próprios é, de fato, o que garante a unidade objetiva de cada campo intelectual, torna contemporâneos os membros do grupo social e permite a

consagração de certos autores, temas e questões. A consagração desses autores, temas e questões, por seu turno, permite que indivíduos expostos ao ensino na escola organizem pelo menos um aspecto de seu pensamento e estabeleçam as diferenças com as questões, autores e temas que orientaram e organizaram o pensamento de outras épocas. Portanto, os autores, questões e temas consagrados na contemporaneidade dão conta da orientação intelectual da época. O sistema escolar atua neste caso constituindo-os como modelos de pensamento para toda uma geração; ele seleciona e estabelece os temas comuns e os perfis epistemológicos agrupados freqüentemente nas chamadas escolas de pensamento¹¹.

Em outros termos, o sistema escolar fornece o horizonte intelectual, as disposições gerais e os estilos da inteligência de uma geração intelectual. Destarte, as questões, temas e autores consagrados por cada geração e cada comunidade intelectual não operam simplesmente como lugares comuns, mas também como esquemas da criatividade e suportes da improvisação. São “discursos estritamente programados segundo a letra e o espírito do programa e inteiramente ajustados em seus termos” e estabelecem hábitos mentais específicos, um *modus operandi* no sentido escolástico, ou seja, como “princípio que regula o ato” (BOURDIEU, 2003:211). Enquanto força formadora de um horizonte intelectual, a escola propicia aos que se encontram expostos à sua influência não meramente um esquema de pensamento particular e particularizado, mas uma disposição geral e geradora de esquemas capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais Bourdieu dará o nome de habito cultivado¹².

Posta esta relação entre a função dos sistemas de ensino e a apreensão de formas especializadas de pensamento, é possível compreender o interesse em conhecer a maneira como se estabelecem os “*cursus*” que conduzem à apropriação das formas canônicas dos conhecimentos. E se a escola tem a missão de comunicar os conhecimentos assim classificados, também se torna objeto de interesse antropológico analisar as condições institucionais nas quais se produz e opera dita classificação. A viabilidade do que Bruner propõe como uma antropologia institucional dos processos educativos (1996) exige voltar, pois, sobre o caráter da educação como fato geral e dimensão interna da vida social (MAUSS,

¹¹ Na literatura sobre o ensino das ciências sociais no Brasil se encontram, de fato, expressões que remetem à idéia de “programação intelectual” proposta por Bourdieu, por exemplo: “matrizes do pensamento” (BOMENY & BIRMAN, 1991:10), “imaginário erudito” (LESSA, 1991:144), “identidade cognitiva” (VILLAS-BÔAS, 1991:22) e, no caso da antropologia, sugere-se que o ensino da disciplina aponta para a criação e acumulação coletiva do que Arantes denomina “técnicas intelectuais” (CORRÊA, 1995a:87).

¹² Esta idéia traz à tona também o caráter aprendido da cultura, proposto por Tylor em *The Origins of Culture* (1975) [1871], e, em termos mais recentes, o conceito de cultura como legado de uma tradição ancestral, passível de ser ensinado, retomado por Sahlins (2001) [1995].

1969) [1934] para apreender como, nas condições de funcionamento das instituições educativas, emergem as relações entre a ordem do pensamento e a ordem das práticas materiais dos seres humanos.

O problema de pesquisa

Esta pesquisa se enquadra na perspectiva de uma sociologia da transmissão institucionalizada da cultura (BOURDIEU, 2003) e de uma antropologia institucional dos processos educativos (BRUNER, 1996). Neste contexto, explora relações entre aspectos curriculares do ensino pós-graduado de antropologia no Brasil e as condições institucionais nas quais os conhecimentos antropológicos são “recortados” e transmitidos no país.

Da perspectiva aqui adotada, assume-se que a organização formal das grades curriculares e certas tendências nos programas das disciplinas obrigatórias – a respeito dos autores, textos e temas neles propostos –, expressam uma classificação do conhecimento antropológico, à medida que privilegiam, minimizam e, mesmo, omitem certos elementos. Esta maneira de classificar o conhecimento remeteria, em última análise, a um cânone para a formação dos novos antropólogos no Brasil, mas também a uma maneira de identificar seus portadores, em virtude dos valores que originam tal classificação e que, ao mesmo tempo, tal classificação reproduz.

O fato de existir uma classificação do conhecimento destinado ao ensino, levanta algumas interrogações que surgem como guia deste estudo, a saber: quais os princípios em que se funda essa classificação? Como esses princípios operam na transmissão do conhecimento antropológico neste contexto? Quais suas implicações na configuração do campo intelectual da antropologia no Brasil? Assume-se então como pressuposto fundamental – à guisa de hipótese de trabalho – que a forma de organizar as grades curriculares, os programas e os conteúdos das disciplinas, remete ao processo de institucionalização da antropologia no Brasil, mas também a traços idiossincráticos dos antropólogos neste mesmo contexto. Dito de outra maneira, o trabalho é orientado pela idéia de que as escolhas e as características da antropologia *ensinada* no Brasil permitem conhecer alguns aspectos da antropologia *feita* no Brasil.

A pesquisa toma como ponto de partida a organização formal das grades curriculares e tendências nos programas de disciplinas obrigatórias em seis PPGAS, mas também se debruça sobre os testemunhos materiais e a “tradição contada” nas instituições participantes

(MONTERO, 1995:22), sob o pressuposto de que “tracing a chronology involves creating a narrative history, but there is always more than one way to tell a story, and stories often tell us more about the present than they do about the past” (MOORE, 2000:153). Daí que, do ponto de vista metodológico, a pesquisa envolva a análise estatística dos programas das disciplinas obrigatórias oferecidas nos anos de 2001, 2002 e 2003, visando identificar as tendências acima. Do mesmo modo, ela conduz ao levantamento de informações *in situ*, a partir de entrevistas e da revisão de arquivos, buscando reunir elementos para contrastar os achados na análise estatística, à luz da experiência particular dos PPGAS participantes.

Diante de possíveis problemas levantados pela proximidade e o nível de envolvimento do pesquisador com o campo de pesquisa, surge como recurso metodológico e analítico o deslocamento de qualquer ênfase nos detalhes dos universos privados e nos embrenhados das histórias individuais, para analisar as instituições enquanto tais e os documentos que testemunham a história socialmente compartilhada.

As lembranças, os depoimentos, os documentos pessoais passam, assim, a segundo plano, atuando como uma espécie de reforço às intuições que vão surgindo a partir da leitura das evidências. Ganham ênfase, por contraste, a análise institucional e a análise de textos produzidos no contexto da criação de instituições. Documentos públicos, a instituição e o texto ali produzido, podem ser lidos e interpretados também publicamente (CORRÊA, 1995a:29-30).

O desenvolvimento da pesquisa fundamenta-se e viabiliza-se, como também sugere Corrêa, ao tomar como indissociáveis as instituições do saber e a produção e transmissão desse saber.

2. CONTEXTO

Chama-se sociedade a um grupo social, geralmente com um nome atribuído por si próprio e pelos outros, mais ou menos grande para conter grupos secundários, cujo mínimo é de dois, vivendo normalmente num lugar determinado, tendo uma língua, uma constituição e, muitas vezes, uma tradição que lhe são próprias.

Ao propor esta definição, Mauss (1993:36, grifos no texto) [1967] fazia-o chamando a atenção para o que ele considerava a primeira grande dificuldade de um estudo etnográfico: determinar o grupo social estudado. Em face disto, ele sugere que, na prática, “é prudente tomar um grupo de população no interior de uma sociedade determinada e, aí, um número limitado de localidades com uma organização evidentemente comum. O observador que tem gosto pelo estudo de conjunto reunirá um catálogo estrito, local, dos factos estudados” (:38). Na mesma direção daquilo que Mauss chamou de “morfologia social” do “grupo estudado”, esta seção, apresenta dados demográficos e inclui algumas referências historiográficas relativas às instituições e o grupo de professores que participaram na pesquisa; alude também a alguns aspectos relevantes das condições metodológicas do trabalho.

Os cursos

Por razões práticas, na pesquisa só foram considerados os programas de pós-graduação organizados exclusivamente em torno da antropologia como campo de conhecimento. Em consequência, excluíram-se aqueles que a tem como uma área de concentração – junto a outras áreas como sociologia, ciência política ou arqueologia –, e aqueles de áreas que a incluem no currículo somente através de algumas disciplinas e conteúdos específicos. Fora isto, a constituição da amostra dependeu totalmente da anuência de cada curso para participar na pesquisa e, sobretudo, de sua disposição para facilitar o acesso às informações solicitadas, nos termos em que tal informação era precisa. Dos oito cursos inicialmente contemplados foram excluídos dois: um porque não disponibilizou as informações e outro porque a informação provida não se encontrava em arquivos digitais; neste último caso, o volume de informação e as limitações de tempo na pesquisa inviabilizavam sua transcrição.

Embora a constituição da amostra dependesse da anuência de cada curso, sua composição final garantiu equilíbrio e representatividade, de acordo com critérios de antiguidade, distribuição regional e reconhecimento institucional. Assim, a amostra inclui três dos cursos mais antigos (MN, UnB e USP) e três dos mais novos (UFPE, UFRGS e UFSC). Outrossim, a participação de cursos por regiões brasileiras é representativa da sua distribuição

global no país, sendo que das cinco regiões existentes (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) há um curso do Nordeste (UFPE, até esse momento, o único da região com formação exclusiva em antropologia); dois cursos do Sudeste (MN e USP), um do Centro-Oeste (UnB, que também é o único da região com formação exclusiva) e dois da região Sul (UFSC e UFRGS)¹³.

Tabela 2. Dados historiográficos e demográficos de seis Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social no Brasil¹⁴.

PPGAS	Ano de Criação		Alunos Ativos 2004		Professores 2004
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	
MN	1968	1977	32	80	18
UFPE	1977	2001	32	21	13
UFRGS	1979	1991	62	32	18
UFSC	1985	1999	21	33	16
UnB	1972	1981	39	28	16
USP	1972	1972	32	45	20
Total			218	239	101

Ainda que no início da pesquisa a relevância deste critério regional não era completamente evidente, durante o levantamento de informações *in situ* constatou-se em cada curso um claro interesse por afirmar suas diferenças em relação aos outros locais de produção antropológica no país. Neste sentido a criação de histórias das antropologias locais adquire um papel central, haja vista, como assevera um entrevistado, suas “inúmeras particularidades”. Esta situação acabou reforçando a escolha dos cursos de MN, UFPE, UFRGS e USP para o levantamento de informações *in situ*, na medida em que afirmar tais diferenças constitui um *leitmotiv* a partir do qual se enunciam as que são consideradas marcas institucionais dos cursos, como se evidencia também na crescente literatura produzida a respeito¹⁵.

¹³ A formulação e desenvolvimento da pesquisa coincidiram com a reorganização do mestrado em antropologia social da Universidade Federal do Pará (UFPA), até 2003 o único curso com formação exclusiva em antropologia na região Norte. A partir desse ano o curso integrou-se ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UFPA e passara a formar mestres e doutores em duas áreas de concentração: antropologia e sociologia (BELTRÃO, 2004).

¹⁴ Fontes: portais de internet, panfletos institucionais, secretarias e coordenações dos PPGAS; também foi consultado o trabalho de Oliven (2004). Os PPGAS são arrolados ao longo do trabalho em ordem estritamente alfabética de suas siglas. O número de professores corresponde exclusivamente aos incluídos na lista do quadro “permanente” em cada PPGAS em novembro de 2004. Excluem-se da contagem professores em condição de “visitantes” (UFPE), “colaboradores” (UFSC), “pesquisadores associados” (UnB) “aposentados e que colaboram” (USP), mas incluem-se os “bolsistas PRODOC/CAPEs” pois em quase todos os cursos eram registrados na lista do quadro “permanente”.

¹⁵ Junto com os trabalhos mais conhecidos de Corrêa (1987; 1995a), pode consultar-se algumas reconstruções historiográficas, assim: da antropologia em Pernambuco, o número especial da revista *Antropologias*, lançada em 1997, por ocasião dos 20 anos da pós-graduação em antropologia no PPGAS/UFPE; ver em especial os

Um outro traço da amostra tem a ver com o fato dos seis cursos oferecerem formação nos níveis de mestrado e doutorado, as duas etapas da formação pós-graduada *stricto sensu* no Brasil; precisamente na concepção unificada dessas duas etapas baseia-se a idéia de “programa de pós-graduação” em antropologia. Os cursos que compõem a amostra correspondem ao total dos seis doutorados em antropologia plenamente implementados até 2004 e a 60% dos dez mestrados¹⁶. Finalmente, dos seis PPGAS, três mantiveram ou alcançaram no último triênio patamares de desempenho considerados de excelência internacional (MN, UFRGS e UnB), e os outros três (UFPE, UFSC e USP) mantiveram patamares considerados de excelência nacional. Isto lhes outorga o aval institucional e o apoio das agências estatais de financiamento, assim como o reconhecimento público que os credencia para ensinar antropologia no Brasil (critérios de avaliação dos cursos de antropologia no Brasil podem ser consultados em www.capes.gov.br).

As disciplinas obrigatórias

A formação pós-graduada em antropologia no Brasil, em geral, concretiza-se nas grades curriculares dos cursos em duas grandes classes de disciplinas: 1) as “obrigatórias” e 2) as “eletivas” (MN, UFPE, USP), “optativas” (UFSC, UnB) ou “opcionais” (UFRGS). No grupo das disciplinas obrigatórias podem distinguir-se ainda aquelas que enfatizam a formação conceitual e aquelas que atentam mais especificamente para a formação metodológica. Por seu caráter obrigatório, as disciplinas do primeiro grupo – as “obrigatórias” – são comuns à formação de todos os estudantes (mestrandos e doutorandos); em geral, elas buscam prover os alunos com uma linguagem conceitual básica e introduzi-los no conhecimento antropológico. O grupo das “optativas”, por sua vez, aponta para a formação em áreas especializadas e possibilita a inserção dos alunos em sub-campos e temas antropológicos específicos.

artigos de Hutzler, de Motta R. e de Scott. Para uma mirada mais panorâmica sobre a antropologia feita no Nordeste ver Motta A. & Brandão (2004). Para a antropologia no Rio Grande do Sul, ver o número 3 de 1997 da revista *Horizontes Antropológicos*, em particular os artigos de Leal, de Lewgoy & Prado e Barcellos, de Maciel e de Schmitz. Nessa mesma revista pode-se consultar ainda o artigo de Rubim para o caso dos PPGAS do MN, USP, Unicamp e UnB e o artigo de Santos para outros detalhes da antropologia na região sul do Brasil; veja-se também a comunicação de Santos (2003), para a antropologia em Santa Catarina. Para a antropologia na região Norte (Amazônia) ver Beltrão (2004).

¹⁶ Uma caracterização completa dos cursos de antropologia existentes no Brasil encontra-se nos trabalhos reunidos por Trajano & Ribeiro (2004). Nos artigos de Debert (:148), Grossi (:39-40 e 65), Oliven (:214-215), Ribeiro & Lima (:8), Seyferth (93-94 e 103) e Trajano & Martins (:15-16) notam-se as variações enquanto ao número exato de cursos de pós-graduação em antropologia existentes no Brasil. Os dados incluídos aqui coincidem com os apresentados por Seyferth.

Por que focar a atenção nas grades curriculares e, em particular, no grupo das disciplinas obrigatórias? Em resposta vale dizer, primeiro, que esta escolha não impede considerar também outros aspectos das grades curriculares (as disciplinas optativas e o trabalho de campo, por exemplo), como de fato acontece ao longo do trabalho. Segundo, trata-se de uma decisão tática do ponto de vista metodológico, uma vez que as disciplinas obrigatórias permitem o acesso direto a uma parte central da *proposta formal de ensino*. De um ponto de vista heurístico, a proposta formal de ensino e os conteúdos que dela derivam constituiriam explicitamente o “tipo ideal” de uma tradição, de acordo com os grupos e instituições que assim a conceberam e destinaram para a educação dos novos membros de sua comunidade. Portanto, o conjunto das disciplinas define um conhecimento que, como foi dito antes, exprime o que uma comunidade estabelecida (profissional, neste caso) entende que deve saber qualquer um que pretenda pertencer a ela. O termo “ideal” está longe de denotar aqui uma característica vaga ou abstrata; ao contrário, ele expressa o fato concreto de que “different culture place different emphasis upon the skilled use of different modes of thought and different registers” (BRUNER, 1996:26).

Entender as grades curriculares e as disciplinas que as compõem em termos de cânone – ou ainda em termos de tradição a ser transmitida e como portadoras de valores de um grupo social – não necessariamente significa atribuir-lhes um caráter estático, mas enfatizar o poder de sua presença e abrangência. Neste sentido, quiçá a melhor maneira de provar a força de uma tradição seja precisamente advertindo a presença constante dos inovadores e a freqüente resistência que encontram suas tentativas de mudança. Contudo, a continuidade do cânone não responde simplesmente a um fenômeno de imitação, de inércia ou de conformismo social: “l’*autorité est faite, quand il s’agit de traditions, non seulement de l’a priori social, mais encore de l’a posteriori social; non seulement des obscurités de pensées, mais de l’ancienneté et de la vérité des accords humains*” (MAUSS, 1969:331) [1934].

A Tabela 3 apresenta a seguir o conjunto das disciplinas obrigatórias contempladas na pesquisa. Destacadas com cor cinza aparecem as disciplinas das quais foi possível obter os respectivos programas, ora através das secretarias dos PPGAS, ora dos próprios professores (em um único caso o programa da disciplina foi obtido através de uma estudante). Das disciplinas que aparecem em branco não foi possível obter seus programas e, portanto, não foram incluídas na base de dados. Dos seis PPGAS da amostra, foi possível obter a informação completa em três deles (MN, UFSC e UnB), enquanto nos outros três reuniu-se só

parcialmente (5/12 programas na UFPE, 10/12 na UFRGS e 5/9 na USP).

A montagem da base de dados defrontou-se com duas possibilidades, em virtude dos dois tipos de programas de disciplinas encontrados nos cursos. Em um primeiro grupo achavam-se aqueles programas que constam nos relatórios para agências financiadoras e avaliadoras; nele também podem incluir-se os programas que aparecem nos portais de Internet de alguns cursos de antropologia. A este grupo estariam associados, ademais, aqueles programas apresentados pelos professores no início das disciplinas em cada semestre; posto que geralmente sofrem modificações, estes programas seriam mais ou menos distintos – mas distintos em todo caso – dos que são efetivamente desenvolvidos ao longo das aulas. No segundo grupo, em contraste, estariam os programas que seriam, de fato, desenvolvidos nas disciplinas.

Embora essa diversidade de programas inicialmente tenha dificultado a identificação das informações que constituiriam a base de dados, os programas analisados foram, afinal, os fornecidos diretamente pelos professores. As poucas vezes que isto não aconteceu, lançou-se mão dos disponibilizados pelos coordenadores dos cursos e secretarias dos cursos. Em todo caso, é preciso advertir, nem mesmo o levantamento de informações nos próprios locais garantiu o acesso a únicas versões dos programas. Na maior parte dos locais pôde-se achar, para uma mesma disciplina, um programa disponibilizado na Internet, outro incluído nos relatórios oficiais, outro nos arquivos das secretarias (caso o programa fosse repassado pelos professores e tais arquivos existissem) e, enfim, uma ou mais versões do mesmo programa entregues pelo próprio professor.

Tabela 3. Disciplinas obrigatórias em seis Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social no Brasil (período 2001-2003)¹⁷.

PPGAS	Ano		
	2001	2002	2003
MN	Teoria Antropológica I	Teoria Antropológica I	Teoria Antropológica I
	Teoria Antropológica II	Teoria Antropológica II	Teoria Antropológica II
UFPE	História e Teoria Antropológica I	História e Teoria Antropológica I	História e Teoria Antropológica I
	História e Teoria Antropológica II	História e Teoria Antropológica II	História e Teoria Antropológica II
	Metodologia e Técnica de Pesquisa Antropológica	Metodologia e Técnica de Pesquisa Antropológica	Metodologia e Técnica de Pesquisa Antropológica
	Seminário Avançado em História e Teoria Antropológica*	Seminário Avançado em História e Teoria Antropológica*	Seminário Avançado em História e Teoria Antropológica*
UFRGS	Teorias Antropológicas I	Teorias Antropológicas I	Teorias Antropológicas I
	Teorias Antropológicas II	Teorias Antropológicas II	Teorias Antropológicas II
	Métodos e Técnicas de Pesquisa Antropológica	Métodos e Técnicas de Pesquisa Antropológica	Métodos e Técnicas de Pesquisa Antropológica
	Seminário de Doutorado*	Seminário de Doutorado*	Seminário de Doutorado*
UFSC	História da Antropologia	História da Antropologia	História da Antropologia
	Teoria Antropológica I	Teoria Antropológica I	Teoria Antropológica I
	Teoria Antropológica II*	Teoria Antropológica II*	Teoria Antropológica II*
	Método e Técnicas de Pesquisa I	Método e Técnicas de Pesquisa I	Método e Técnicas de Pesquisa I
	Método e Técnicas de Pesquisa II	Método e Técnicas de Pesquisa II	Método e Técnicas de Pesquisa II
UnB	História da Antropologia: Autores Clássicos I	História da Antropologia: Autores Clássicos I	História da Antropologia: Autores Clássicos I
	História da Antropologia: Autores Clássicos II	História da Antropologia: Autores Clássicos II	História da Antropologia: Autores Clássicos II
	Organização Social e Parentesco	Organização Social e Parentesco	Organização Social e Parentesco
	Seminário Avançado em Teoria I*	Seminário Avançado em Teoria I*	Seminário Avançado em Teoria I*
	Seminário Avançado em Teoria II*	Seminário Avançado em Teoria II*	Seminário Avançado em Teoria II*
USP	Teorias Antropológicas Clássicas	Teorias Antropológicas Clássicas	Teorias Antropológicas Clássicas
	Teorias Antropológicas Modernas	Teorias Antropológicas Modernas	Teorias Antropológicas Modernas
	Seminário de Projeto	Seminário de Projeto	Seminário de Projeto

¹⁷ As disciplinas marcadas com asterisco são exclusivas do doutorado em cada curso. A tabela não inclui disciplinas que aparecem nas grades curriculares como sendo obrigatórias, mas que são desenvolvidas através de formatos distintos de aula com programa de ensino (e.g, estágios docentes e disciplinas tutoriais para a elaboração do projeto de dissertação ou tese).

A análise estatística

A análise estatística dos programas das disciplinas obrigatórias abarcou os anos de 2001, 2002 e 2003, procurando identificar algumas tendências com relação aos autores, textos e temas incluídos nesses programas. A abrangência dos três anos permitiu identificar uma relativa sistematicidade na inclusão desses itens, assim como observar variações dos dados por efeito do viés introduzido pela mudança ou permanência dos professores em uma disciplina. O tratamento estatístico neste caso corresponde exatamente a uma contagem, incluindo uma medida elementar de tendência central (média). Portanto, os recursos e procedimentos empregados nesta etapa do trabalho correspondem ao nível talvez mais “qualitativo” da estatística, isto é, o nível da estatística descritiva. Para considerar a natureza dos dados assim obtidos convém ter em conta a noção estatística de escala de medida e os tipos de escala a partir dos quais é possível analisar e agrupar dados.

O primeiro destes tipos corresponde às escalas nominais, que são precisamente as que foram usadas na organização das informações; as escalas nominais “são aquelas que separam indivíduos ou objetos em categorias. Correspondem à lógica formal pela qual as idéias se agrupam em classes ou gêneros” (DI DIO, 1979:2). Daí que boa parte do trabalho inicial na pesquisa consistisse em classificar os textos e os autores referenciados nos programas das disciplinas obrigatórias. Com relação aos textos procurou-se saber quais e quantos deles eram livros ou partes deles (capítulos, introduções e conclusões), artigos de coletâneas e artigos de periódicos; no caso dos artigos de periódicos, identificou-se as revistas mais freqüentemente usadas. Os textos também foram classificados em função do idioma em que eram propostos nos programas. Em relação aos autores, interessou saber basicamente quais eram os mais citados, em virtude da natureza das disciplinas obrigatórias e de acordo com uma classificação mais analítica que aparecerá posteriormente¹⁸.

Além das escalas nominais, existem outras três escalas de medida. Uma delas é a escala ordinal: “quando a escala se baseia numa classificação hierárquica é chamada de ordinal” (DI DIO, 1979:3). Esta escala permite, como o seu nome indica, ordenar n elementos, de acordo com um critério preestabelecido e, o que é mais importante, determina uma graduação entre os elementos considerados. As classificações supracitadas informam,

¹⁸ Malgrado os esforços realizados neste sentido, mas tendo em vista os limites deste documento e da linha argumentativa adotada, optou-se por apresentar apenas parcialmente os dados apurados; assim, as estatísticas obtidas a partir da base de dados se limitarão aqui a um único indicador sobre os textos e às freqüências dos autores.

como foi dito, sobre quais são os textos e os autores e qual a frequência com que eles aparecem nos programas das disciplinas obrigatórias. Em outras palavras, esses dados indicam uma certa tendência, em se tratando dos textos e autores incluídos nos programas das disciplinas. Porém, nenhum valor se deriva *da classificação e das contagens feitas*. Note-se que o fato de dizer que X aparece mais vezes que Y não é igual a dizer que o tal X é melhor que Y, mas apenas que X aparece mais vezes. No entanto, como surgem estas tendências? Como entender o uso recorrente e sistemático de certos tipos de textos, de certos textos e de certos autores? Quais são as razões que orientam a inclusão de X e a exclusão de Y, no momento de elaborar o programa de uma disciplina nos cursos de antropologia? O que faz com que, para além de serem incluídos, tais textos e tais autores apareçam nos programas muitas ou poucas vezes? Eis algumas das questões empíricas desta pesquisa.

Precisamente porque a análise estatística apenas informa sobre algumas tendências, quiçá preferências, ela foi um exercício exploratório e seu resultado constituiu o ponto de partida para as posteriores indagações *in situ*. Sem dúvida, outras condições logísticas possibilitariam levantamentos mais abrangentes, manuseios mais sistemáticos e resultados mais acurados. No entanto, muito além dos limites no tratamento estatístico das informações, as tendências identificadas a partir dele são consistentes com os achados do trabalho *in situ*; os dados assim obtidos cumpriram desta forma sua função principal, isto é, fornecer evidências empíricas que, à luz dos dados de cunho etnográfico, apoiassem as análises ulteriores.

O levantamento de informações *in situ*

O levantamento de informações *in situ* foi realizado em quatro dos seis PPGAS que constituíram a amostra inicial, a saber: MN, UFPE, UFRGS e USP. O curso da UnB foi excluído da amostra em razão das limitações orçamentárias da pesquisa, enquanto o curso da UFSC o foi tendo em vista a proximidade e envolvimento pessoal do pesquisador. O propósito fundamental do levantamento de informações foi reunir elementos que permitissem contrastar as tendências identificadas preliminarmente com os discursos e experiências das pessoas envolvidas no ensino de antropologia, assim como com aspectos do funcionamento institucional dos PPGAS. As entrevistas realizadas e a revisão de arquivos, até onde isto foi possível, ofereceram o material de base para distinguir alguns critérios que orientam a organização do ensino e as relações existentes entre esses arranjos e aspectos específicos da vida institucional dos cursos de antropologia.

A quantidade e qualidade da informação obtida em cada PPGAS são relativamente díspares, tanto quanto as próprias condições de trabalho em cada local. Em relação às informações dos arquivos a condição *sine qua non* para sua revisão era justamente que essas informações existissem, o que nem sempre sucedia. O acesso às informações se fez mais difícil quando alguns entrevistados preferiam não alargar seus depoimentos (sobre uma reforma curricular, por exemplo), supondo que informações mais precisas podiam ser achadas nos arquivos das secretarias. O acesso aos arquivos foi afetado também por contingências externas como o fato do levantamento de informações coincidir ora com preparativos de greve nas universidades, ora com a greve propriamente dita, o que impôs importantes limitações nos horários de trabalho, assim como outras dificuldades logísticas.

As entrevistas, por sua vez, privilegiaram os professores que ministraram as disciplinas obrigatórias nos anos de 2001, 2002 e 2003¹⁹. Porém, dependendo da disponibilidade nos respectivos locais, também foram entrevistados dois coordenadores, três secretárias e quatro alunos (três de doutorado e um de mestrado, em dois PPGAS). As entrevistas com alunos e secretárias buscaram complementar informações obtidas ao longo das entrevistas com os professores. Sendo que elas tiveram um caráter menos formal e propósitos distintos, o roteiro e as questões variaram²⁰. As conversas com os professores estenderam-se ao longo de aproximadamente quatro meses. Elas tiveram o formato de entrevistas semi-estruturadas seguindo, até onde foi possível, um roteiro comum e apontando sempre para a exploração de três temas básicos, tal como aparece no quadro que segue.

¹⁹ Ao focar os *grupos e instituições* que concebem e põem em prática os planos de estudo, a pesquisa recorreu empiricamente aos indivíduos que constituem tais grupos e instituições. Ao pertencerem a elas, esses indivíduos têm o estatuto de especialistas e cumprem de maneira privilegiada o papel de *primus inter pares* (BRUNER, 1996), na medida em que a eles corresponde a tarefa de transmitir o conhecimento específico da comunidade. De fato, a sua tarefa é reconhecida e sancionada socialmente através dos títulos, cargos e funções das quais são portadores.

²⁰ No caso das secretárias foi usado um guia similar, abordando os seguintes temas: data de vinculação ao PPGAS, funções desempenhadas, processo seletivo de novos alunos, reformas à grade curricular, procedimentos para credenciamento de disciplinas e professores, procedimentos para a distribuição das disciplinas entre os professores, e verificação de informações sobre disciplinas ministradas no último triênio, professores ministrantes e programas usados. Outras entrevistas foram ainda realizadas com dois professores (um professor emérito de antropologia e uma professora de educação); essas entrevistas permitiram obter informações históricas que serviram como ponto de partida para as indagações posteriores nos PPGAS.

Roteiro de entrevista com professores dos PPGAS

Tema I: História “pessoal”

Objetivos:

- 1) Reconstruir momentos da experiência do entrevistado com a antropologia, enquanto estudante.
- 2) Identificar fatos marcantes que possam ser relacionadas, *a posteriori*, com “escolhas” que o entrevistado faz na sua prática de ensino.

Questões:

- 1) Como se ensinava antropologia quando o professor se formou? Que lembranças o professor tem da maneira em que se desenvolviam as aulas, as leituras, as relações com os professores e com os colegas? O que o professor lembra dessa época com relação aos cursos, os requisitos, os textos e o estilo de ensino?
- 2) Existe alguma diferença ou continuação a ser mais ou menos similar ao ensino de antropologia que o professor teve na época de sua formação?

Tema II: História das grades curriculares e organização do ensino

Objetivo:

Identificar quais foram as “forças instituidoras” da grade curricular, os princípios da sua organização e o nível de legitimidade atribuída a ela.

A abordagem histórica nas entrevistas concentrou-se basicamente na organização do ensino a partir de aspectos como: a) a maneira como se estabeleceu a primeira grade curricular; b) as principais mudanças introduzidas na grade curricular ao longo da existência do curso e as continuidades identificáveis.

Questões:

- 1) Como se chegou à atual forma da grade curricular do programa? (recordá-la ou mostrá-la na hora)
- 2) Por que se incluíram essas disciplinas? Contemplaram-se outras que finalmente foram excluídas? Nesse caso, por que foram excluídas?
- 3) Do ponto de vista do professor, faltariam disciplinas nessa grade curricular? Sobrariam?
- 4) Em última análise, o que permanece mais ou menos constante no ensino neste curso?

Tema III: Montagem das disciplinas e criação de um tipo ideal

Objetivos:

- 1) Reconstruir o processo de elaboração do programa de cada disciplina, a partir da descrição das rotinas e procedimentos usados por cada professor para definir o tema, a bibliografia, as atividades na sala de aula e a avaliação. O interesse principal, enfim, é saber quais são os critérios que orientam as distintas escolhas de textos, autores, temas e orientações.
- 2) Identificar de que maneira a organização da grade curricular e, especialmente, do programa de cada disciplina aponta para a criação de um “tipo ideal” de antropólogo e contribui na criação de uma “marca institucional” de cada PPGAS.

Questões:

- 1) Como é que o professor monta normalmente uma disciplina? O que faz para criar o programa?
- 2) Existem critérios a partir dos quais se faz a demarcação dos períodos e das “escolas” normalmente apresentados neste tipo de disciplinas? (quando for o caso) Quais esses critérios e como surgem?
- 3) Existe alguma diferença entre a experiência de ensinar para os alunos matriculados nos cursos de antropologia e aqueles de outras áreas? E entre ensinar para alunos de graduação e de pós-graduação? E dentre eles, entre os de mestrado e os de doutorado? Quais são essas diferenças? Caso elas existam, por que se dão? O que o professor espera que se passe com os alunos ao final da disciplina?

Embora se pretendesse entrevistar o maior número possível de professores ministrantes de disciplinas obrigatórias e coordenadores de PPGAS e a todos fosse solicitada a entrevista com antecedência, o número de entrevistados por cursos distribuiu-se assim: MN

5/7, UFPE 7/8, UFRGS 8/11 e USP 5/9. Destarte, dos 35 professores potencialmente entrevistáveis nos quatro PPGAS, foram entrevistados 25, isto é, 71% do total. Exceto duas, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e sua duração média foi de aproximadamente uma hora. Vinte dos encontros com os professores tiveram lugar nas próprias universidades, quase sempre nos locais dos cursos de antropologia, enquanto que quatro deles aconteceram nas residências dos entrevistados e mais um em um local comercial.

3. TEMPO

Quando interrogados sobre a origem de certos fatos – o desenho de uma grade curricular, por exemplo – ou sobre os critérios que orientaram a divisão entre grupos de disciplinas, com frequência os entrevistados respondiam de modo categórico: “essa divisão [...] sempre existiu”. Curiosamente a compreensão dos entrevistados parecia não reconhecer “nenhuma grande lógica”, “nenhuma razão teórica” nessas divisões, afirmando que elas correspondiam simplesmente a “soluções em grande parte de bom senso, empíricas” ou a uma “razão prática”. Porém, como revelariam as análises posteriores, a possibilidade de identificar o que poderia se propor como um cânone de autores no ensino dependeria justamente das divisões temporais que se estabelecem na seqüência dos conteúdos nas disciplinas obrigatórias. Essas divisões temporais também estariam atreladas a outras formas de classificação, notadamente nas que derivariam do forte contraste que no contexto do ensino surge entre noções recorrentes como “clássico” e “contemporâneo” ou entre “história” e “teoria”.

Em concreto, essas formas de classificação resultariam coerentes com uma noção linear do tempo, subjacente às oposições discursivas e às atitudes subjetivas que os entrevistados expressam ao contrastar os termos acima. Tais classificações parecem encontrar-se no cerne das racionalizações que embasam as distintas escolhas no ensino de antropologia, mas nos depoimentos dos entrevistados também emergem como *leitmotiv* e grandes divisores das relações intergeracionais e interinstitucionais nos PPGAS. A idéia geral que orienta esta seção, pois, é que a análise dos valores que uma certa concepção de tempo porta, conduz a uma compreensão desta categoria (cognitiva) também em termos subjetivos.

A noção de “clássico”

As primeiras tentativas de organizar as informações relativas a autores e obras durante a montagem da base de dados defrontaram-se com um problema operativo. Sendo que, de acordo com as classificações nativas mais frequentes, uma categoria que se deveria levar em conta para organizar a informação era a noção de “clássico”, como definir o que é clássico? Em contraste, o significado desse termo parecia surgir de maneira evidente para os entrevistados e, ora referido a autores, ora a obras, ora a temas, sintetizava-se em uma expressão por eles usada recorrentemente: “não dá para falar de antropologia sem falar de...”. Considerando diversas colocações a respeito dos clássicos no ensino de antropologia (CORRÊA, 1995b; DUARTE, 1995; FONSECA, 1997; PEIRANO, 1991a; 1995a; 1995b;

1997; 1999; SANCHIS, 1995; VIVEIROS DE CASTRO, 1995; WOORTMANN, 1995), assim como os depoimentos dos entrevistados e as ementas dos programas das disciplinas, o termo clássico pode ser definido em função de ao menos quatro critérios, a saber: cronológico, de consagração, contextual e estatístico.

Critério cronológico:

Só, ou em princípio, as obras e os autores antigos seriam os clássicos. Esta acepção de clássico remeteria ao uso moderno do termo, em virtude do qual ele “qualificou obras e épocas da Antiguidade greco-romana ou significou excelência nas letras e nas artes”; opunha-se a “moderno”, depois a “romântico” e a partir da segunda metade do século XIX passou a designar “pouco mais que uma temática e um corpo de processos estilísticos e retóricos” (FORTINI, 1989:295). De acordo com a definição do dicionário (<http://www.priberam.pt/dlpo>): “clássico: do Lat. *Classicu* adj. usado nas aulas; utilizado como modelo na literatura ou em belas-letras; relativo à literatura grega ou latina; autorizado pelos clássicos; antigo; inveterado; tradicional”.

Neste sentido, alguns entrevistados afirmam, ao falar de antropologia “clássica”, que “a gente está pegando muito mais os autores fundantes, até meados do século vinte”²¹. Na organização das disciplinas o termo clássico é, por extensão, oposto ou contrastado com os termos “moderno” e “contemporâneo”; deste modo, propõem-se disciplinas nomeadas explicitamente como “autores clássicos” ou “teorias clássicas” e “teorias modernas” ou “contemporâneas”. De novo, segundo o dicionário: “contemporâneo, do Lat. *Contemporaneu*. Adj. E s. M., que ou aquele que é do mesmo tempo, da mesma época, especialmente da época em que vivemos; coevo. do Lat. *Coaevu* adj. e s. m., que ou aquele que tem a mesma idade; coetâneo”.

No entanto, o fato de que um autor seja de uma época anterior, nem sempre faz com que seja considerado clássico. E, de igual maneira, um autor pode ser relativa ou efetivamente coetâneo de uma geração intelectual e ser considerado clássico por essa geração. Woortmann (1995) e Cardoso de Oliveira (na apresentação da edição brasileira de *Antropologia*

²¹ A fim de preservar o anonimato dos participantes na pesquisa omite-se o uso de qualquer nomenclatura tanto nas citações dos entrevistados quanto dos programas de disciplinas. Caso forem relevantes, serão excepcionalmente incluídos no texto dados relativos à idade, tempo de vinculação e tempo de doutoramento ou outra característica sócio-demográfica dos entrevistados. Todas as citações de entrevistas foram homogeneizadas usando genericamente o pronome “você” (e não “tu”) para evitar identificações desnecessárias de alguns locais. Outrossim, algumas inconsistências gramaticais e formas coloquiais de fala foram suprimidas (e.g. “né?”, “entendeu?”) ou modificadas (e.g. “tá” por “está”, “tô” por “estou”, “pra” por “para”), visando facilitar a legibilidade dos textos sem detrimento do sentido das citações.

Estrutural) referem-se a Lévi-Strauss como clássico e uma entrevistada afirma neste mesmo sentido: “há clássicos mais... mais recentes [...] Eu acho que um dos mais recentes... Lévi-Strauss é um clássico [...] E o Geertz certamente é um clássico, na minha opinião”. O que define então um clássico sendo que a antiguidade não parece ser critério suficiente? E por que razão autores relativamente recentes ou contemporâneos poderiam ser considerados clássicos?

Critério de consagração:

Para alguns entrevistados, o que tornaria uma obra ou um autor clássicos é sua consagração por uma geração intelectual e uma comunidade acadêmica. Usar um “repertório clássico” no ensino supõe então retomar “os sagrados em todos os manuais”, isto é, “um elenco de autores que conseguiram se impor no panorama da antropologia [...] que se tornaram uma referência”. Mas, o que significa ser “consagrado”? Deste ponto de vista, a noção de clássico estaria associada a um *status* privilegiado de certas obras e autores, em virtude dos desenvolvimentos contemporâneos de um campo. Como propõe Alexander, “o conceito de *status* privilegiado significa que os modernos cultores da disciplina em questão acreditam aprender tanto com o estudo dessa obra antiga quanto com o estudo da obra de seus contemporâneos”. Além disso, a referência a uma obra assim considerada “é tacitamente aceita porque, como clássica, a obra estabelece critérios básicos em seu campo de especialidade” (1999:24).

Porém, o que faz que autores como Daryll Forde (antropólogo britânico, 1902 – 1973), que publicou com Radcliffe-Brown *African Systems of Kinship and Marriage*, não tenha o *status* que este último de fato tem? Ele é “antigo” (seria clássico no sentido cronológico exposto antes), mas não “consagrado”. O mesmo aconteceria mais recentemente com autores como Jean Claude Chamboredon e Jean Claude Passeron: eles escreveram com Bourdieu, são contemporâneos dele, mas não parecem receber o mesmo tratamento que Bourdieu recebe (ou ao menos não aparecem nos programas tanto quanto este autor). De que dependem estas diferenças no tratamento de obras e autores?

Resultariam, por exemplo, do funcionamento de uma “memória seletiva” na construção institucional de um “mito fundador”, como sugere um entrevistado? Trata-se, como indica Fonseca (1997:40) nesta mesma direção, de que “podemos ter os mesmo ‘ancestrais’, mas, no processo de memória seletiva acontece um mexe-mexe com a ordem dos componentes que faz toda diferença” (*sic*). Ou resultariam ainda de imposições feitas sobre “mentes colonizadas”, como parece sugerir outro entrevistado a propósito da acolhida de Lévi-Strauss em alguns contextos? Poderia coligir-se, a partir deste tipo de afirmações, que o

status de clássico (ou não clássico) depende das qualidades da comunidade que o outorga mais do que das propriedades inerentes ao autor e à sua obra (uma questão de memória seletiva, mitos e hegemonias intelectuais, por exemplo)?

Critério contextual:

Um autor ou uma obra podem ser considerados clássicos em um contexto particular, isto é, nos limites de um território (nacional ou internacional), de uma época, de um campo ou sub-campo de conhecimento e de uma tradição intelectual. Do ponto de vista temporal, por exemplo, o caráter de uma obra ou um autor em si não emergiria apenas de suas propriedades inerentes, mas das alterações acontecidas no contexto sócio-histórico. Um autor ou uma obra também podem ser considerados clássicos à luz de seu destaque em uma tradição intelectual à qual sejam associados. Este é, de fato, o critério mais usual na organização dos conteúdos de disciplinas obrigatórias de cunho histórico que visam precisamente o estudo dos clássicos. Assim, ementas dos programas dessas disciplinas podem anunciar a leitura “de autores clássicos, focalizando as várias tradições que a constituem [a antropologia] como disciplina”. Nos programas é possível observar ainda obras e autores agrupados sob rótulos como “evolucionismo” (Tylor e *The Origins of Culture*), “anti-evolucionismo” (Boas e *Race, Language and Culture*), “antropologia cultural norteamericana” (Benedict e *Patterns of Culture*), “escola sociológica francesa” (Durkheim e *Les Formes Elementaires de la Vie Religieuse*), “estruturalismo” (Lévi-Strauss e *Lés Structures Elementaires de la Parenté*), “antropologia social inglesa” (Evans-Prichard e *The Nuer*) e “paradigma hermenêutico” (Geertz e *The Interpretation of Cultures*)²².

À luz deste critério contextual e das classificações que dele derivam, que lugar corresponderia a autores certamente consagrados, mas nem sempre incluídos nas disciplinas que pretendem abordar o estudo dos clássicos? Como constata um entrevistado, “um autor como Lévy-Bruhl é importante em todo processo [de pesquisa]... mas não entra [no ensino] dos clássicos. E por mais que hoje no Brasil você tenha pesquisadores que trabalharam com Lévy-Bruhl [pesquisaram sobre Lévy-Bruhl], nem por isso ele entra...”. E o que faz que outro autor como Louis Dumont “fique no limbo”, quando não “desaparece do horizonte”, segundo as palavras de outro entrevistado? Será que autores como Louis Dumont, Edmund Leach, Max Gluckman, Mary Douglas e Victor Turner formam um grupo de “transição”, como sugere uma entrevistada, para diferenciá-los dos clássicos e dos contemporâneos? O que faz que eles,

com efeito, apareçam no ensino com menor frequência que outros autores?

Critério estatístico:

O frequente uso de uma obra e um autor, sua permanente citação ou, em outras palavras, sua popularidade, os tornaria clássicos. Destarte, na montagem de uma disciplina se “passa pelos autores que têm uma história de serem muito conhecidos [...] você monta com os autores que são os autores mais conhecidos, que são autores obrigatórios...”. Porém, o fato de ocupar o primeiro lugar em uma hierarquia ou classificação os tornaria clássicos? (seja ela um *ranking* dos livros mais vendidos, um *hit parade* acadêmico como o publicado pela revista *Lire*, 68, 1981 – ver BOURDIEU, 1984 – ou mesmo os mais citados segundo a base de dados desta pesquisa). Um autor ou uma obra podem ser, com efeito, muito conhecidos por um grande público, mas o fato de “estar na moda”, como acontece com os *best-sellers*, torna-os clássicos?²³

Decerto, a recorrência estatisticamente constatável através do número de citações, do volume de vendas ou da popularidade de certas obras e autores não parece suficiente para que uma comunidade intelectual passe a considerá-los clássicos de maneira unânime. Alguns autores e obras aparecem com frequência nos programas das disciplinas obrigatórias e são citados pelos professores de antropologia, mas muitos entrevistados advertem que sua inclusão cumpre uma função eminentemente formativa e não depende necessariamente de suas preferências pessoais ou das propriedades inerente às obras.

... há autores que [...] um antropólogo, uma pessoa que está fazendo uma formação em antropologia não pode ignorar... [silêncio]... não pode ignorar determinados textos, em função da carreira que os textos fizeram, da carreira de quem os fez, de quem os produziu [...] você não pode ser guiado pelas suas preferências... preferências teóricas e intelectuais. Eu faço isso quando eu dou outros cursos...

Em outras palavras, mesmo que o senso comum tenda a associar popularidade com qualidade de bom ou de melhor, a frequência com que uma obra ou um autor possa aparecer, daria conta fundamentalmente de quão conhecido pode ser, do que é preciso que seja conhecido dentro de um certo grupo social. Deste ponto de vista, o critério estatístico apontaria para um critério de medida mais do que para o “valor” atribuível a uma obra ou

²² Rótulos e seqüência similares são seguidos também em disciplinas ditas de cunho teórico em vários PPGAS. Sendo que esta semelhança entre disciplinas “históricas” e “teóricas” será retomada posteriormente, cumpre aqui simplesmente chamar a atenção para a existência da semelhança.

²³ Na crítica que Peirano faz ao Geertz de *Work and Lives. The Anthropologist as Autor*, ela questiona precisamente o destaque dado por Geertz a Ruth Benedict entre os “clássicos” trazendo à tona, entre outras coisas, o êxito de vendas de dois livros desta autora. Nas palavras de Peirano, “a visão que Geertz propaga do trabalho de Ruth Benedict mostra que, ao reduzir o texto etnográfico à sua dimensão retórica, a medida do sucesso da disciplina depende do número de cópias vendidas. Antropologia como *best seller*” (1992:156).

autor incluídos no ensino.

Em suma, ao colocar estes quatro critérios interessa destacar, em primeiro lugar: qualquer definição de clássico, na prática, pode comportar múltiplas acepções do termo. Em uma linguagem científica e técnica, o termo clássico designa noções, objetos e experiências primordiais (no sentido cronológico); soluções reconhecidas socialmente como fundamentais e exemplares (consagração) e, ainda, conhecidas e usadas por um amplo público (o que é estatisticamente constatável). Esses critérios podem ser aplicados em diferentes escalas, isto é, em função de contextos variáveis (critério contextual). São critérios de tipo cronológico e de consagração, por exemplo, os colocados por Evans-Pritchard ao se referir a *The Argonauts of the Western Pacific*, como uma obra clássica, isto é: por ser “o primeiro trabalho em seu gênero”, e, por seu “considerável mérito” (1964:150, grifos meus).

Em segundo lugar interessa destacar: as tentativas para definir o que seja clássico podem assumir tanto a perspectiva das propriedades inerentes a uma obra ou a um autor como a perspectivas dos sistemas normativos do grupo social que lhes confere esse estatuto. No primeiro caso, focariam-se os aspectos formais do objeto e sua função referencial, critérios que fizeram carreira na visão moderna da estética e da literatura; o termo clássico denotaria então, como dito inicialmente, uma temática e um corpo de processos estilísticos. No segundo caso, se apontaria de maneira privilegiada para a dimensão ética que subjaz à noção de clássico. Esta dimensão ética pode constatar-se, sobretudo, nas controvérsias seculares entre representantes da cultura antiga e a cultura moderna (tipicamente entre “clássicos” e “românticos”) e na contraposição das vanguardas históricas, contexto no qual o ideal de clássico opera como metáfora de opções éticas e políticas (FORTINI, 1989). É precisamente neste sentido que parece operar a noção de clássico na oposição que vários entrevistados estabelecem e que uma delas sintetiza assim:

... eu oponho clássico, na verdade, ao pós-moderno. Em que se tem essa busca de várias narrativas, essa busca de... de diluição da autoria. E eu acho que o clássico para mim é uma autoria assumida, com suas explicações [...] e explicitação dessas implicações. Mas o clássico para mim, eu acho, que é isso. Eu oponho clássico... [a pós-moderno].

A descrição dos quatro critérios supracitados provavelmente não esgota todas as possíveis acepções nativas do termo clássico, e menos ainda garante a total consistência das definições apresentadas. No entanto, nos depoimentos dos entrevistados a noção de clássico já emerge como um primeiro divisor dos conhecimentos antropológicos no ensino, estabelecendo de fato uma hierarquia entre obras e entre autores, em virtude de sua antigüidade (critério cronológico), de seu reconhecimento (consagração) em um determinado

contexto (critério contextual) e de seu uso (critério estatístico). Assim sendo, como foi dito ao enunciar os propósitos desta pesquisa, interessa saber então como essa forma de classificar o conhecimento antropológico institui também uma maneira de identificar seus portadores, a partir dos valores que tal hierarquia estabelece. É de seu uso social que, doravante, deriva o interesse na noção de clássico porque, muito além das definições que porventura possam ser adotadas, é precisamente nesse uso onde pode se evidenciar sua maior consistência.

O apelo aos “clássicos”

Um dos temas que concentra maior atenção nas reflexões dos antropólogos no Brasil acerca do ensino de sua disciplina corresponde precisamente ao papel dos clássicos. Nas discussões e textos nos quais esta questão é colocada como objeto explícito, é freqüente achar expressões que sugerem o papel “simbólico” que os clássicos podem cumprir na configuração da “comunidade” profissional e sua orientação intelectual. Deste modo, autores considerados “clássicos” são chamados também de “pais fundadores” (BOMENY & BIRMAN, 1991:12; BRANDÃO, 1997:10-11; DUARTE, 1995:11,14; FONSECA, 1997:40; 2004:83; MOTTA, A. & BRANDÃO, 2004:167), “heróis fundadores” (LARAIA, 1991:59; PEIRANO, 1995a:16; RIBEIRO R. & HUTZLER, 1991:70; HUTZLER, 1997:50; SANTOS, 1997:62), “heróis civilizadores” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1997:112), “fundadores de linhagens” (BRANDÃO, 1997:12; PEIRANO, 1995a:21), “totens” (FONSECA, 1997:36), “xamãs” (FONSECA, 1997), “Mestres” (SANCHIS, 1995:47), “ancestrais” (FONSECA, 1997:40; PEIRANO, 1995a:21, 37; 1995b:34; VIVEIROS DE CASTRO, 1995:6), “mentores intelectuais” (PEIRANO, 1995a:148) e “antepassados intelectuais” (LESSA, 1991:147). Conseqüentemente, a importância atribuída à sua necessária incorporação no ensino pode se expressar do seguinte modo:

É através da viagem em companhia de nossos *pais fundadores*, da convivência – com eles e com nossos contemporâneos – nas ilhas Trobiand e em outros lugares exóticos, que nossos alunos adquirem uma *linguagem comum* e, por conseguinte, uma *determinada identidade*. Sugere-se que essa *herança* se assemelha a um grupo de descendência, uma *linhagem* que une seus membros em um tipo de *grupo corporado* (FONSECA, 1997:40, grifos meus).

Portanto, como afirma Peirano (1995b:34 e 36), “os antropólogos tendem a reconhecer que partilham *ancestrais e linhagens comuns*, por intermédio dos quais *iniciam* os estudantes *em qualquer parte do mundo*” (o termo ‘iniciar’, aliás, é usado pela autora no sentido religioso). O que esta autora nomeia de “história-teórica” da antropologia estaria referido então a “um elenco de *autores e monografias* [que] se transforma, em determinado contexto, em uma *linhagem socialmente consagrada* da disciplina” (grifos meus em ambas as

citações). É precisamente nesse contexto que se destacam os apelos feitos para enfatizar no ensino a história (“teórica”) da antropologia e privilegiar os temas, textos (monografias) e autores considerados clássicos (CORRÊA, 1995b; DUARTE, 1995; FONSECA, 1997; PEIRANO, 1991a; 1995a; 1995b; 1997; 1999; 2004a; SANCHIS, 1995; VIVEIROS DE CASTRO, 1995; WOORTMANN, 1995).

Lançar mão dos clássicos no ensino constitui, como indica uma entrevistada, uma “tática pedagógica para [dirigida a] os alunos”, mas também é “simplesmente [...] uma profissão de fé, que nós reconhecemos como parte de uma tradição que nós prezamos...”. É a partir dessa dupla função didática e sociológica aqui aventada que se poderia entender o estreito vínculo sugerido pelas colocações acima entre a idéia de clássico e a de formação. Ou, em outras palavras, o duplo uso da noção de clássico em sua acepção referencial (técnica) e em sua acepção normativa (ética), proposto na seção anterior²⁴. Daí que termos como “base”, “fundamento”, “tradição” e ainda “verdadeiro” sejam utilizados como sinônimos pelos entrevistados e possam ser intercambiados com flexibilidade no discurso sobre o ensino dos clássicos.

Uma vez que obras e autores considerados clássicos permitem introduzir os novos alunos no conhecimento geral do campo antropológico, eles estão no início, ocupando uma posição privilegiada no processo de socialização dos futuros antropólogos. E sendo que, de acordo com as caracterizações feitas por alguns entrevistados, "os alunos chegam quase semi-ágrafos, praticamente ágrafos", disciplinas de cunho histórico e teórico – focando autores e obras clássicas e distintas das disciplinas “de ponta” – estão para “alfabetizar” os alunos, ou, em outros termos, para “suprir as deficiências de conhecimento teórico” e “situar o aluno para se apropriar de um legado”. Haja vista que “não adianta pegar um manual sem ver o que foi feito antes”, a leitura dos autores e textos clássicos é assinalada como a melhor maneira para aprender, porquanto eles portam “a grande teoria antropológica” e porque “clássico [...] é uma etnografia... com trabalho de campo... [...]”. Os textos clássicos serviriam de "corrimão... para o aluno, para o pesquisador, o iniciante"; não como "um conjunto de receitas... [mas como] uma monografia de referência". Eles ofereceriam um modelo de escrita em termos estilísticos e retóricos, mas, sobretudo, em termos de raciocínio. Esta é, decerto, uma compreensão

²⁴ Como se verá adiante, distinções sobre esta dupla função dos clássicos são formuladas em termos similares por Alexander (1999) e Peirano (1995a).

generalizada nas reflexões sobre o ensino de antropologia no Brasil e uma peça central do discurso em torno da produção da identidade profissional dos antropólogos²⁵.

Esta maneira de entender os clássicos e de invocá-los, por um lado, estabelece de início uma hierarquia entre os objetos do ensino, à medida que revela a preocupação de distingui-los do conjunto geral de obras e autores precisamente porque considerados dignos de serem conservados pela transmissão escolar (BOURDIEU, 2003:215). Por outro, diz respeito às relações que os encarregados de ensinar estabelecem com esses objetos e o papel que eles viriam a cumprir na reprodução do campo intelectual. Isto ecoa, certamente, alguns dos elementos para o estudo da tradição, tal como colocada por Mauss em *Fragment d'un Plan de Sociologie Générale Descriptive* (1969) [1934]. Deste ponto de vista, o estudo de uma tradição encontra suas maiores possibilidades no fato de que, embora sempre inclua elementos de uma história mais ou menos real, mais ou menos legendária e mesmo mítica da sociedade, essa história nunca existe sem fundamentos precisos. Ela freqüentemente se encontra sob a forma concreta de genealogias e dispõe de métodos específicos para sua transmissão, tais como a madeira entalhada na Polinésia e os discursos e recitações na Nova Caledônia (Leenhardt). Essas histórias sempre remetem a nomes e lugares que denotam quadros geográficos, temporais e filiações muito exatas e podem remontar perfeitamente e com suficiente precisão de três a nove gerações (Van Gennep).

Assim, existem indivíduos com uma função mais ou menos especializada para registrar e transmitir essas histórias, alguns dos quais demonstram uma surpreendente memória para recitar os nomes e aventuras de heróis e espíritos ancestrais, a glória dos distintos clãs e famílias, suas alianças e disputas, suas migrações e obras, as sagas de indivíduos perpetuamente reencarnados (Spencer). O fato de que o completo conhecimento da história social esteja reservado a certos membros do grupo – geralmente os mais velhos – e que em qualquer caso eles devam ser autorizados para desempenhar essa função, sem dúvida estabelece uma *assimetria estruturante* das relações e uma regra geral na transmissão social

²⁵ A modo de ilustração, embora referido a outro contexto, vem à tona o estudo de Degregori, Ávila & Sandoval sobre a institucionalização do ensino de antropologia no Peru. Os autores apresentam como condição definitiva para a formação da identidade profissional dos antropólogos nesse país o fato de eles terem compartilhado desde o início: 1) um conjunto de teorias, métodos e técnicas de pesquisa; 2) os mesmos “héros culturales fundadores de la disciplina” e 3) a mesma visão de mundo em relação à realidade social que havia que investigar, isto é, o “mundo andino” (2001:14). Em face da pergunta “¿Qué tenían en común antropólogos «estructuralistas» limeños con antropólogos «marxistas-leninistas» provincianos?”, os autores afirmam que “a pesar de las distancias sociales entre antropólogos de Lima y provincias, los sílabos y la bibliografía utilizados en las diferentes universidades tenían ciertos puntos en común. Compartían un núcleo de autores y en ciertos casos investigaban – cuando se investigaba – temas similares aunque desde diferentes perspectivas” (:15).

do conhecimento. O estabelecimento destas “*élites déjà intellectuelles*” (:337) encarregadas de preservar e transmitir a tradição revela, pois, um princípio de organização social em torno do conhecimento passível de ser passado de geração em geração.

É precisamente esse princípio de organização social que parece emergir nas classificações a partir das quais os entrevistados se distinguem a si mesmos de outros grupos, conferem valores diferenciados em função das qualidades atribuídas à sua própria formação e buscam associar-se ou afastar-se de certas tradições intelectuais. Por isso, embora eventualmente se reconheça a importância de propiciar no ensino um sentido crítico com relação aos clássicos (CORRÊA, 1997; FONSECA, 1997; PEIRANO, 1997; VIVEIROS DE CASTRO, 1995; WOORTMANN, 1995), as colocações a respeito só vêm a corroborar a necessidade de sua plena incorporação. Nesta direção um entrevistado afirma: “... eu não estou com isso dizendo que esses autores [clássicos]... [que] eles detêm a verdade. Só estou dizendo que é o nosso mito... [e] precisamos nos inserir no mito”.

Os depoimentos dos entrevistados acerca de sua experiência como aprendizes de antropologia (objetivo da primeira parte do roteiro de entrevista) permitem identificar dois fatos. Primeiro, um que remeteria às mudanças nas condições da formação, especialmente nos últimos anos, e sintetizado por um entrevistado como “toyotização da formação”, isto é, o incremento do número de alunos, a redução de prazos e a titulação em série. Segundo, outro fato relativo à maneira em que constatar as diferenças entre sua formação e a formação das novas gerações permite aos entrevistados efetuar duas classificações. Estas duas classificações remeteriam à assimetria estruturante das relações mencionada acima, ou, em termos mais precisos, introduziriam os primeiros elementos da *distância estrutural* a partir da qual se organizam as interações no contexto do ensino, isto é, “a distância entre grupos de pessoas dentro de um sistema social, expressa em termos de valores” (EVANS-PRITCHARD, 1978:23) [1940].

A primeira dessas classificações consiste em distinguir como clássica a própria formação, independentemente do local e da época onde ela tivesse acontecido, em contraste com outras formações que, do ponto de vista dos entrevistados, seriam não-clássicas. Um aspecto enfatizado por eles tem a ver com as condições nas quais dita formação se desenvolvia e com as práticas que ela implicava, especialmente a possibilidade de realizar pesquisa etnográfica. A noção de clássico surge então para enfatizar diferenças entre o modelo de pesquisa das velhas gerações (os professores) e o das novas (os atuais alunos). A expressão “trabalho de campo clássico” – segundo os entrevistados, uns dos traços distintivos

de uma formação “clássica” – designaria a pesquisa *in locus*, realizada durante um período mais longo do possível atualmente, mas também trabalho de campo clássico seria aquele que se ajusta a um modelo de pesquisa emblemático: *a la* Malinowski. Ao redor desta idéia criam-se distinções para os indivíduos que tiveram esse tipo de experiência e, principalmente, para instituições onde isto teria sido possível.

Um entrevistado, por exemplo, ao descrever o modelo de pesquisa no qual ele afirma ter se formado, vê nesse modelo a “revelação” do “gen malinowskiano” que seria característico do local onde ele se formou. Ao mesmo tempo se refere à idéia que parece ter sustentado a histórica exclusão de uma disciplina obrigatória de cunho metodológico da grade curricular de seu curso indicando:

... A idéia de que [uma disciplina de] metodologia é para quem não sabe fazer traba... é para quem não vai para o campo [...] e que antropólogo... e que toda a metodologia é observação participante, ir para o mato, aprender a língua... e estamos conversados... para o mato, para... enfim... o que faça às vezes de mato [...] O que fazia às vezes de metodologia é a leitura das etnografias anteriores [...] Você ia para o campo porque [o que] tinha [...] como campo de referência, era a literatura produzida sobre o teu campo e, eventualmente, digamos assim, as monografias que você tinha colocado como modelo [...] do teu trabalho.

O contraste entre as antigas condições e as atuais surge da crença prévia em que existe uma forma canônica de pesquisa antropológica ou, nas palavras de uma entrevistada, de “uma etnografia ideal”, que seria “o convívio mais aprofundado, a presença no local”. E, ao referir-se às condições do trabalho de campo hoje em dia e criticar as sérias restrições impostas pelas agências financiadoras, os entrevistados reforçam a distinção entre as velhas e as novas gerações de antropólogos, uma vez que, como expressa sinteticamente a mesma entrevistada “... agora não se tem mais isso. Então os alunos, eles têm que fazer disciplinas e já têm de certa forma que coletar dados. E não têm condições muito de fazer uma observação [...] então eles acabam fazendo algumas observações e muito centrados em entrevistas”.

A segunda classificação feita pelos entrevistados a propósito de sua formação acadêmica envolve as instituições onde eles se formaram. Embora a maioria saliente de início diferenças em termos de modelos curriculares e culturas institucionais, em última análise se afirmam, sobretudo, as semelhanças e outorga-se o mesmo *status* de clássico ou tradicional aos cursos brasileiros, quando comparados com seus homólogos em outros países (França, Estados Unidos e Grã Bretanha), onde mais da metade dos entrevistados se formou²⁶. Os

²⁶ Treze dos 25 entrevistados doutoraram-se no estrangeiro: cinco na França, quatro na Grã Bretanha, três nos Estados Unidos e um na Alemanha. Os 12 restantes formaram-se no Brasil, sendo que sete fizeram-no na USP e cinco no MN. Considerando todos os professores dos seis PPGAS incluídos na pesquisa, a relação estrangeiro-Brasil se inverte, mas os locais de referência continuam a ser os mesmos em ambos os casos. Assim, dos 101 professores que integram o quadro permanente dos seis PPGAS (de acordo com a informação dos portais de

cursos fora do país são referidos então como centros tradicionais da antropologia internacional, perante o quais os cursos no Brasil não deixariam a desejar. Nesta direção alguns entrevistados afirmam que a formação em antropologia no Brasil “não era tão diferente” da formação no estrangeiro e, ao contrário, existia uma “familiaridade”, uma “linguagem” comum. Alguns entrevistados associam esta semelhança ao fato de alguns estrangeiros terem participado na criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, mas também ao caráter “internacional” com que esses cursos foram concebidos desde o início. O interessante aqui é que, em qualquer caso e independentemente dos traços comuns ou das diferenças que porventura existissem, as semelhanças são enfatizadas enquanto as diferenças são pouco explanadas.

Mas, por outro lado, ao passo que serve para igualar cursos nacionais e estrangeiros, invocar a tradição serve também para reforçar distinções entre os cursos nacionais e ainda entre gerações dentro de um mesmo curso. Os entrevistados que se referem à história da institucionalização da antropologia no Brasil identificam o predomínio inicial da chamada “antropologia cultural”, isto é, “antropologia boasiana”, “americana”, associada em todos os cursos onde foram entrevistados professores, às gerações mais velhas nos “primórdios” dos PPGAS, o que por sua vez também aparece registrado na literatura sobre o tema (CORRÊA, 1995a, HUTZLER, 1997; MOTTA R., 1997; RUBIM, 1996).

O deslocamento desta antropologia por uma “antropologia social” de cunho “franco-britânico”, justifica, de acordo com um entrevistado, a mudança da expressão “antropologia cultural”, adotada anteriormente em um curso. Segundo esse entrevistado, “talvez os [professores] velhos são mais culturais”. Porém, nesse único caso a mudança do antigo nome não implicou – como nos cursos restantes no Brasil – a adoção da expressão “antropologia social” na nova denominação porque, segundo o entrevistado, um dos traços distintivos de seu curso é a “diversidade de formações” de seus professores. Com isto o entrevistado refere-se concretamente ao fato dos professores terem se doutorado em locais associados a diversas tradições intelectuais, no estrangeiro e no Brasil. Ao seu ver, tendo em conta essa diversidade, *não* poderia se afirmar a existência de uma “linha única”, isto é, de uma “corrente” de pensamento característica do curso ao qual ele pertence.

Internet, ver nota 14), encontra-se que 62% deles obtiveram seus doutorados no Brasil: 32% na USP, 18% no MN, 7% na UnB e o 5% restante em outros locais (PUC-SP, UERJ, UFSC, UFRGS e Unicamp). Do 38% de professores doutorados no estrangeiro, 14% o fez nos Estados Unidos, outro 14% na França, 9% na Grã Bretanha e 1% na Alemanha. Dados similares sobre a formação dos docentes nos PPGAS, até 2001, podem ser encontrados ainda em Fry, 2004 e em Oliven, 2004.

Em suma, o que interessa destacar diante destas classificações derivadas do uso da noção de clássico é, por um lado, seu papel de grande divisor entre velhas e novas gerações, e, por outro, como forma de distinção institucional entre os cursos. Quando invocada pelos entrevistados para caracterizar sua formação, a noção de clássico alude às qualidades de uma experiência que pareceria cada vez mais longínqua e os diferenciaria das gerações atuais. Referindo-se à origem e consolidação dos cursos, cada um reivindica a pertença a uma “tradição”, igualando-se aos centros acadêmicos de antropologia na Europa e nos Estados Unidos. Mas, ao mesmo tempo, cada um afirma a especificidade de seu curso no contexto nacional, considerando-o possuidor de um estilo de formação que se ajustaria aos padrões ditos clássicos.

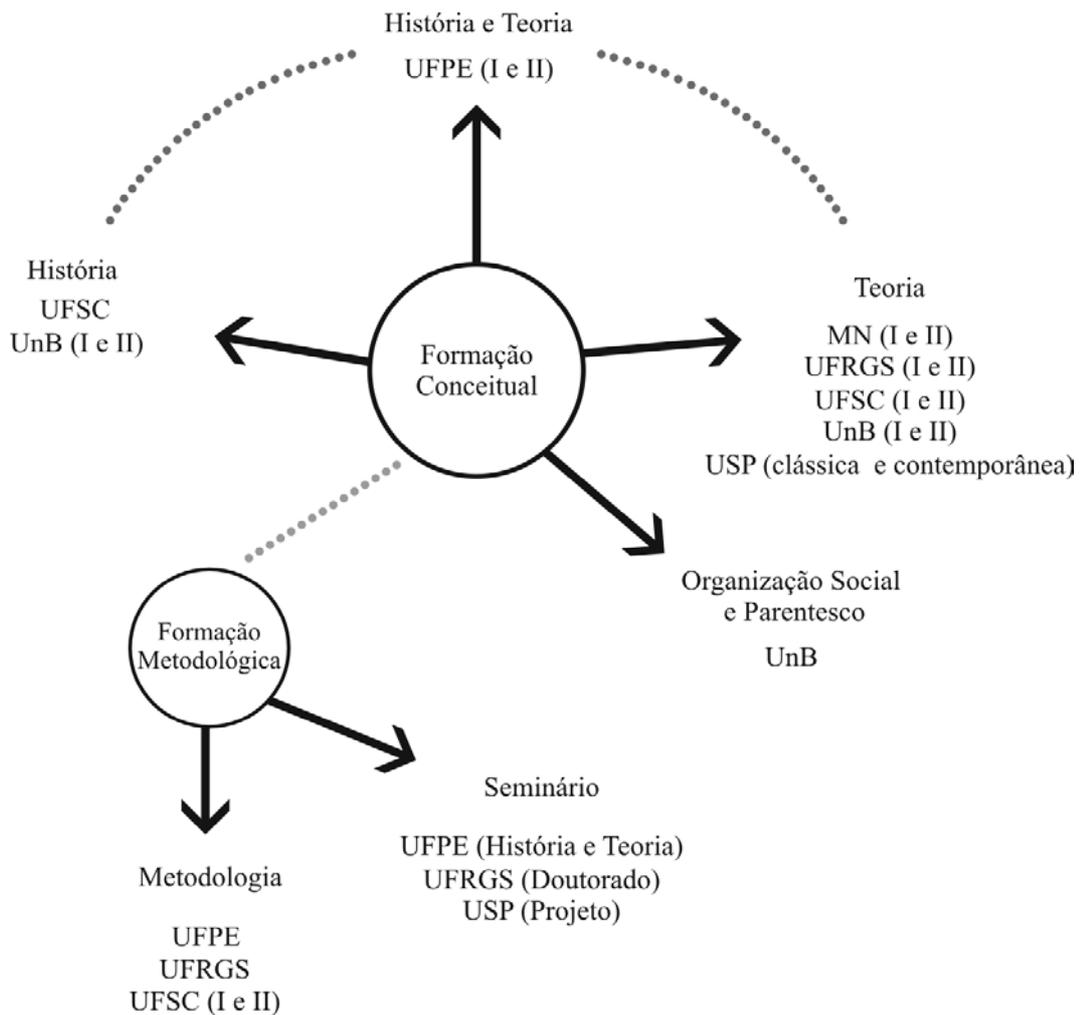
Considerando as relações sociais nas quais se invoca o “clássico” e se atribui (ou não) classicismo, “clássico” parece emergir como *uma noção que remete ao passado* e orienta os esforços de quem a invoca *para conservar os valores dos quais dita noção seria portadora*. Daí que mesmo sendo eventualmente possível introduzir mudanças nas disciplinas que objetivam o ensino dos “clássicos”, “a possibilidade de inovar não é absoluta...”. Nesse caso é preciso então “seguir, digamos assim, a voz corrente, quase que o senso comum da disciplina”. Reforçadas as escolhas individuais pelo “senso comum da disciplina”, enfatizam-se então as cronologias e as filiações com os antigos, seleciona-se e remete-se constantemente ao cânone dos autores, das obras, do método e das tradições intelectuais que ao longo do tempo seriam dignos de favor e de serem conservados porque considerados como excelentes. Isto, decerto, é funcional do ponto de vista do ensino e da socialização mais ampla. No primeiro caso, orienta a seleção e a organização dos conteúdos passíveis de serem transmitidos. No segundo, estabelece a preeminência dos mais velhos sobre os mais novos, mas também garante a reprodução do sistema, uma vez que os mais novos, identificando-se com os mais velhos, buscam se inserir nessa tradição e participar de seus valores.

Objetivação e canonização: em direção de um “núcleo consensual”?

Do ponto de vista de seus objetivos gerais, explícitos nos regimentos dos PPGAS e nas ementas das disciplinas, é possível identificar dois grandes grupos de disciplinas obrigatórias: um apontando para uma formação conceitual e outro apontando para uma formação metodológica. No grupo das disciplinas “conceituais” podem distinguir-se ainda disciplinas de cunho explicitamente “histórico” e outras de cunho explicitamente “teórico”; desse grupo fazem parte também uma disciplina que objetivaria integrar “história” e “teoria”

(PPGAS/UFPE) e outra abordando teoricamente uma temática específica (organização social e parentesco, PPGAS/UnB). No grupo das disciplinas “metodológicas”, podem se distinguir “seminários” e disciplinas orientadas para uma formação técnica para a pesquisa e para a formulação de projetos de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Se comparados com estas últimas disciplinas, os seminários apontariam para propósitos ditos mais amplos.

Gráfico 1. Classificação das disciplinas obrigatórias em seis Programas de Pós-graduação em Antropologia Social no Brasil (2001-2003)²⁷.



A despeito do ponto de vista dos entrevistados e das reflexões locais sobre o estatuto e a natureza das relações entre história, teoria e método e ainda da possibilidade do que Peirano tem denominado uma “história teórica” da antropologia (CORRÊA, 1995b; DUARTE, 1995; FONSECA, 1997; PEIRANO, 1995a; 1995b; 1997; 2004a; SANCHIS, 1995; VIVEIROS DE

²⁷ As linhas pontilhadas sugerem, por um lado, relação de afinidade entre os conteúdos das disciplinas “históricas” e “teóricas”. Por outro, uma relação funcional e estrutural no ensino entre as disciplinas de cunho “conceitual” e as de cunho “metodológico”, uma vez que, na concepção expressa nos programas e nos depoimentos dos entrevistados, a transmissão da “teoria” e da “história” disciplinar tem como via de acesso privilegiada a apropriação da tradição etnográfica concretizada nas monografias e no trabalho de campo.

CASTRO, 1995; WOORTMANN, 1995) esta classificação sugere que, ao menos *do ponto de vista de sua organização formal nas grades curriculares*, esses aspectos disciplinares aparecem claramente diferenciados. Isto se aplica inclusive nos cursos que se abstêm de introduzir disciplinas de cunho explicitamente histórico (MN, UFRGS) e metodológico (MN, UnB) no grupo das obrigatórias. Distinções deste tipo são reforçadas, de fato, pelas hierarquias que os entrevistados estabelecem entre disciplinas e a partir das quais outorgam preeminência à “teoria” sobre a “história” e à formação no “método” antes que a qualquer pretensão “teorizante”.

Mas, ultrapassando circunstâncias históricas ou justificativas de ordem pedagógica em torno à configuração das grades curriculares em cada PPGAS, as colocações através das quais os entrevistados explicam essas hierarquias entre disciplinas remetem afinal a outras classificações, dessa vez no âmbito das relações sociais mais amplas dentro e entre os cursos.

Ao se referir às razões para incluir uma disciplina de cunho metodológico na grade de seu curso, um entrevistado afirma categoricamente que a antropologia *não* se caracteriza por uma teoria específica, mas por um modo de fazer, isto é, seu método. Segundo o entrevistado, essa tem sido a marca distintiva do campo disciplinar desde o surgimento da “antropologia britânica”, a partir da qual originou-se uma “tradição de pesquisa de campo” que se opôs em seu momento, por exemplo, “à abstração marxista”. Nesse sentido a preeminência do método em antropologia decorreria da “necessidade de fazer pesquisa”, antes de “teorizar”. Embora uma afirmação como esta encontre seu avesso nas críticas de uma entrevistada ao afirmar que uma disciplina *não* pode ser definida “simplesmente” pelo “método”, é possível que seja esta concepção a que sustente um critério assinalado com frequência pelos entrevistados ao tratar da montagem das disciplinas obrigatórias. Dito critério consiste em enfatizar na bibliografia a inclusão de “etnografias em si”, e não só (ou não tanto) textos de historiadores da antropologia e comentadores.

Em contraste com a ênfase no “método”, uma entrevistada distingue disciplinas “pesadamente teóricas” das “práticas”, enquanto realça a “tradição teórica muito forte” de sua universidade. Nessa mesma direção, quando interrogado sobre a ausência de uma disciplina obrigatória que aborde explicitamente a “história” da antropologia, outro entrevistado vê nisso o “viés teorizante” de seu curso. Dito “viés teorizante” significa, em suas palavras, *não* ser “repetidores”, mas “produtores de teoria”; mesmo relativizando sua afirmação, o entrevistado pode asseverar assim que “nós estamos aqui em pé de igualdade com o centro internacional”. É em relação às disciplinas de cunho histórico que esta valorização das disciplinas “teóricas”

parece mais reforçada.

Se você fosse [ministrar] história da antropologia, é outro curso [...] você vai privilegiar uma outra bibliografia [...] isso não é o objetivo de [nome de disciplinas] [...] Quer dizer, se você observar os [...] programas, há uma preocupação de contextualização histórica, mas não em ter a história como objeto [...] É completamente diferente [...] eu não sei como são os outros cursos, mas eu acho que é pertinente que a gente chame de teoria porque de fato é teoria [...] e não é história [...] Eu dou disciplinas na área de história da antropologia. São disciplinas completamente diferentes. [...] O objetivo não é transformar o aluno [...] num repetidor [...] mas [...] fornecer a ele instrumentos para [...] compreender [...] a problemática dos diferentes autores que marcaram a disciplina [...] E também tentar fazê-los compreender por que é que determinados autores [...] se tornaram referência e outros não. Mas aí isso já entra no domínio da história da antropologia...

Outra entrevistada reconhece que, embora duas das disciplinas obrigatórias de seu PPGAS sejam nomeadas com a expressão “teorias antropológicas”, interessa também introduzir uma abordagem histórica. Todavia, enfatiza que não se trata “simplesmente de história da antropologia”, mas “história das teorias antropológicas” porque “essa parte está junto”. Nessa mesma direção outra entrevistada declara seu interesse na história afirmando que ao ministrar uma disciplina obrigatória de cunho “teórico” buscou “trabalhar antropologia historicamente [...] fazer uma história de [das] idéias”. Mas imediatamente esclarece que não se trata “simplesmente [de estar] resumindo as idéias ou organizando elas em temas lógicos ou filosoficamente. Ele [o programa da disciplina] está tentando trabalhar a história da ciência...”. Por fim, justificando a inclusão da “história” da antropologia nas disciplinas obrigatórias e a denominação de uma disciplina usando a expressão “história”, um entrevistado em outro curso indica que “é para insistir que as teorias estão contextualizadas dentre as histórias”, uma vez que, ao seu ver, não é possível “trabalhar elas [as teorias] dentre uma visão epistemológica árida, onde elas têm uma realidade fora dos contextos históricos onde aparecem”.

Note-se, contudo, que mesmo no caso de serem colocadas “juntas”, isto não significa necessariamente que seja atribuído o mesmo estatuto à “história” e à “teoria”. Muito pelo contrário. Ora incluída para amenizar no ensino a apresentação de visões epistemológicas “áridas” e para introduzir os alunos na “problemática dos diferentes autores que marcaram a disciplina”, ora excluída em nome do “viés teorizante” e da força de tradições “pesadamente teóricas” atribuídas a certos cursos, o lugar da “história” é sempre subsidiário, complementar, e é vista apenas como “pano de fundo” das teorias. Uma entrevistada, de fato, concede valor à “história” para o ensino na graduação mais do que na pós-graduação, sendo esta última o lugar por excelência da “teoria”.

Como considerar, pois, a idéia de um cânone disciplinar no ensino em um contexto onde salientar as diferenças das grades curriculares e as que se consideram orientações institucionais específicas parecem ganhar tanta importância para os grupos envolvidos? (Recorde-se também os depoimentos que justificavam a exclusão de disciplinas de cunho metodológico em alguns cursos em nome de uma formação “clássica”). Em que condições seria possível a emergência de dito cânone, caso ele venha a existir?

Ao referir-se às transformações de um campo disciplinar como a literatura, Bourdieu assinala que cada vez que ela tem se tornado uma “disciplina escolar” – com os sofistas ou na Idade Média, por exemplo – “constata-se o surgimento da preocupação de classificar, quase sempre mediante gêneros e autores, de estabelecer hierarquias e distinguir na massa das obras os ‘clássicos’, dignos de serem conservados pela transmissão escolar” (2003:215). Essa seleção dos autores e obras considerados clássicos é facilitada pela passagem do tempo, pois com ela

diminuem os antagonismos internos, aumenta o grau de homogeneidade do conjunto; ganham realce os traços comuns a outras obras, ao gênero, à época, ao «estilo»; cresce a importância dos reenvios internos a uma tradição; surgem os traços da imitação, do enfraquecimento, da tradução. Intervêm finalmente o consumo repetitivo, o *remake* escolástico (FORTINI, 1989:301)²⁸.

A tentativa dos professores de um PPGAS, a partir da qual buscavam selecionar as 150 monografias “que todo aluno deveria ler”, sugere que a dificuldade para estabelecer o cânone das obras e dos autores consagrados no ensino é inversamente proporcional à distância de tais autores e obras no tempo, como propõe Fortini, mas também à distância física. De acordo com um entrevistado que participou desse exercício:

... se nós puséssemos brasileiros, todos os professores queriam ter um dos seus livros nessa lista. Se não puséssemos brasileiros seria considerar que a antropologia brasileira não tem nenhum livro suficientemente importante para ser colocado na lista dos que devem ser lidos. Então nós decidimos desistir diante do problema [risos]...

Ao observar as transformações históricas das grades curriculares nos PPGAS constata-se que os esforços que deram origem às atuais disciplinas, coincidem com a paulatina consolidação escolar da antropologia (nos termos de Bourdieu supracitados) e com o declínio de algumas correntes de pensamento que configuravam o campo disciplinar no início dos cursos de antropologia no país (instaurando a distância cronológica assinalada por

²⁸ Essa homogeneização ao longo do tempo e o reenvio à tradição também é sugerido por Peirano (1995a:21). Ao seu ver, este traço do processo de incorporação de autores talvez seja o fato “mais marcante” na formação de novos especialistas em antropologia: “nomes conhecidos, que um dia foram criticados e combatidos, freqüentemente são incorporados nas gerações seguintes porque, relidos, revelam riquezas desconhecidas”. “Esse mecanismo de incorporação de autores, que marcara a disciplina, talvez se explique como um culto a ancestrais”.

Fortini). Em outros termos, evidencia-se a estreita relação no tempo entre estado do campo disciplinar e configuração do ensino escolar. Assim, pode se indicar de um modo geral que desde a criação dos PPGAS até as primeiras reformas curriculares implementadas em alguns deles, provavelmente a partir do final dos anos 70, as disciplinas obrigatórias correspondiam aos três sub-campos dominantes na antropologia da época no Brasil, a saber: “etnologia indígena”, “estudos das sociedades camponesas” e “antropologia urbana”. Em palavras de um entrevistado, era “quase como se houvesse três campos: índios, camponeses e cidades. O mundo selvagem, rural e urbano”^{29 30}.

Após a quebra do relativo equilíbrio existente entre esses três sub-campos, o número das disciplinas obrigatórias se reduz e estas passam a ser denominadas de maneira genérica, enfocando precisamente a “teoria antropológica” e a “história da antropologia”; embora as antigas disciplinas obrigatórias não desapareçam da grade curricular, elas mudam de *status* e passam a integrar o grupo das eletivas.

Apesar de que até hoje nós temos uma cadeira de Sociedades Camponesas, no programa [PPGAS], o peso do trabalho [...] com os chamados camponeses no programa [PPGAS] diminuiu, em relação ao começo. O que de certa maneira é compreensível. Não foi só [...] aqui, que isso aconteceu [...] Mas então esse talvez tenha sido uns dos motivos dessa mudança: em vez de a gente ter campos substantivos como disciplinas obrigatórias, a gente tem mais, para nos unificar, essa referência, digamos assim, aos clássicos da antropologia, à teoria antropológica [...] Um pouco independentemente dos campos de aplicação da antropologia...

A configuração das grades curriculares iniciais parecia corresponder ao “equilíbrio” das “forças político-acadêmicas” instituidoras de cada curso, “uma espécie de acordo entre as tendências majoritárias” que, como indica outro entrevistado, ecoava “uma espécie de

²⁹ Presumivelmente a descrição valha, ao menos em parte, para o conjunto dos PPGAS, mas pela escassez e incompletude dos dados reunidos com relação a outros cursos, este processo de configuração histórica da grade curricular pôde ser apreciado melhor no caso do PPGAS/MN. Embora amiúde os entrevistados referissem a existência de sub-campos predominantes no início de cada curso e as reformas que modificaram o modelo curricular baseado neles, sua memória era imprecisa no que diz respeito ao momento exato em que cada reforma foi implantada. De acordo com informações obtidas em arquivos do PPGAS/MN, por exemplo, a primeira vez que disciplinas nomeadas “Teoria Antropológica I” e “Teoria Antropológica II” foram oferecidas foi, em ambos os casos, no segundo semestre de 1972. Após desaparecerem da oferta regular de disciplinas, esses nomes se encontram de novo entre o primeiro semestre de 1976 e o segundo de 1978. Todavia, é a partir de 1979 quando elas começam a ser oferecidas ininterrupta e sistematicamente até a atualidade: via de regra, “Teoria Antropológica I”, no primeiro período do ano letivo e “Teoria Antropológica II” no segundo.

³⁰ Das 215 linhas de pesquisa em antropologia registradas pelo CNPq em 1979, 41 estavam dedicadas à pesquisa nas sociedades camponesas, sendo a segunda temática mais estudada pelos antropólogos no Brasil depois da pesquisa em sociedades indígenas (TRAJANO & MARTINS, 2004). Um entrevistado expressa o predomínio do estudo de sistema de parentescos (associado historicamente no Brasil à “etnologia indígena”) afirmando que a pesquisa nessa área “era a marca distintiva do antropólogo”, “como a circuncisão para o judeu”, “a álgebra da antropologia”. Mais recentemente, um exercício exploratório sobre as grades curriculares de alguns cursos de antropologia sugere a existência de áreas temáticas “absolutamente consagradas” (etnologia indígena e parentesco, teorias da cultura e antropologia simbólica), outras “já tradicionais, mas não consensuais” (antropologia urbana, política, rural, racial, do gênero, do direito, das religiões, da saúde) e outras ainda consideradas “novas áreas” (temas vinculados à arte, literatura, música, performance) (SCHWARCZ, 2002).

totemismo internacional”. Isto é, cada uma dessas forças parecia remeter a uma “tradição internacional”: organização social e parentesco à “tradição estruturalista [francesa] e estrutural-funcionalista inglesa”, antropologia urbana à “tradição americana da escola de Chicago, da tradição da escola de cultura e personalidade e da sociologia urbana”, e o estudo das sociedades camponesas, sobretudo, remetia ao “marxismo”. E se quando a grade curricular respondia internamente a essa divisão temática havia “a sensação [...] de que as pessoas ficavam divididas quase que em clãs [...] o clã do campesinato, o clã da etnologia [...] ou dos estudos urbanos”, a transformação da grade curricular pareceu responder “um pouco [a] esse sentido de que as pessoas circulassem mais e se comunicassem mais”. Destarte, a passagem das cadeiras temáticas para as disciplinas genéricas pode ser vista, em termos mais amplos, como um processo de paulatina objetivação do ensino, concretizado em um acordo da “comunidade” sobre os mínimos comuns da formação³¹.

O efeito dessa mudança talvez seja mais compreensível precisamente se observadas hoje em dia situações críticas nas quais podem produzir-se os recortes temáticos e bibliográficos nos cursos de antropologia. Isto porque tais recortes nem sempre surgem de exercícios estritamente intelectuais, nem livres de pressões e tensões. Como assinala um participante no *Workshop for New Lectures and Postgraduates Teachers of Anthropology*, em ocasiões os professores podem experimentar "a pressure to not teach certain subjects and texts, depending on the particular theoretical influences *au courant* within departments". Ele próprio – depois de ter trabalhado em três diferentes instituições, adverte sobre a necessidade de desenvolver nestes casos uma noção de auto-controle [*self-surveillance*] e a importância de "*being a good citizen and 'not making a fuss'*" (2003:2).

À luz de situações como estas e de acordo com os depoimentos dos entrevistados, o ambiente no qual se produz a montagem das disciplinas nos cursos de antropologia no Brasil parece bem menos ou praticamente nada conflituoso neste sentido. É possível que a

³¹ Assinalem-se, de passagem, ao menos outras duas situações que parecem também ter incidido na objetivação das grades curriculares. Uma situação comum a todos os PPGAS tem a ver com a necessidade de ajustar os conteúdos a serem ensinados, após a consolidação dos cursos iniciais (mestrados) e a subsequente implementação de novas etapas na formação (doutorado). A criação, exclusão ou alargamento de disciplinas, assim como a definição de seu estatuto, buscou então atender às demandas e aos propósitos de uma formação também alargada. Já a partir dos anos 90, as crescentes pressões das agências financiadoras para reduzir os tempos de titulação dos alunos conduziram a vários PPGAS a concentrar em disciplinas, ditas de propósitos mais amplos, conteúdos considerados indispensáveis. Acontece assim um novo recorte dos conhecimentos mínimos necessários e, decorrente disto, a desaparecimento de algumas disciplinas cujos conteúdos foram mais facilmente "negociáveis", "deslocáveis" ou "fusionáveis". Por fim, em ao menos um PPGAS, esforços homogeneizadores da grade curricular em torno a disciplinas “básicas” são apresentados explicitamente também como uma maneira de responder a necessidades de “nívelação” dos alunos que ingressam à pós-graduação em antropologia procedentes de distintas áreas e, portanto, com conhecimentos assaz heterogêneos.

objetivação das grades curriculares e a precisa definição dos conteúdos das disciplinas – através de ementas e bibliografias pré-selecionadas – minimizem as possibilidades de tensões em torno dos recortes temáticos e bibliográficos, ao passo que estabelecem um roteiro que facilita a inserção dos novos professores³². Esta sugestão resulta tanto mais plausível quanto que heterogeneidade da estrutura curricular e dispersão de conteúdos e de orientações são denunciadas como sérias dificuldades da formação em antropologia em outros contextos nacionais (DEGREGORI, ÁVILA & SANDOVAL, 2001; SRIVASTAVA, 2000; DESHPANDE, SUNDAR & UBEROI, 2000).

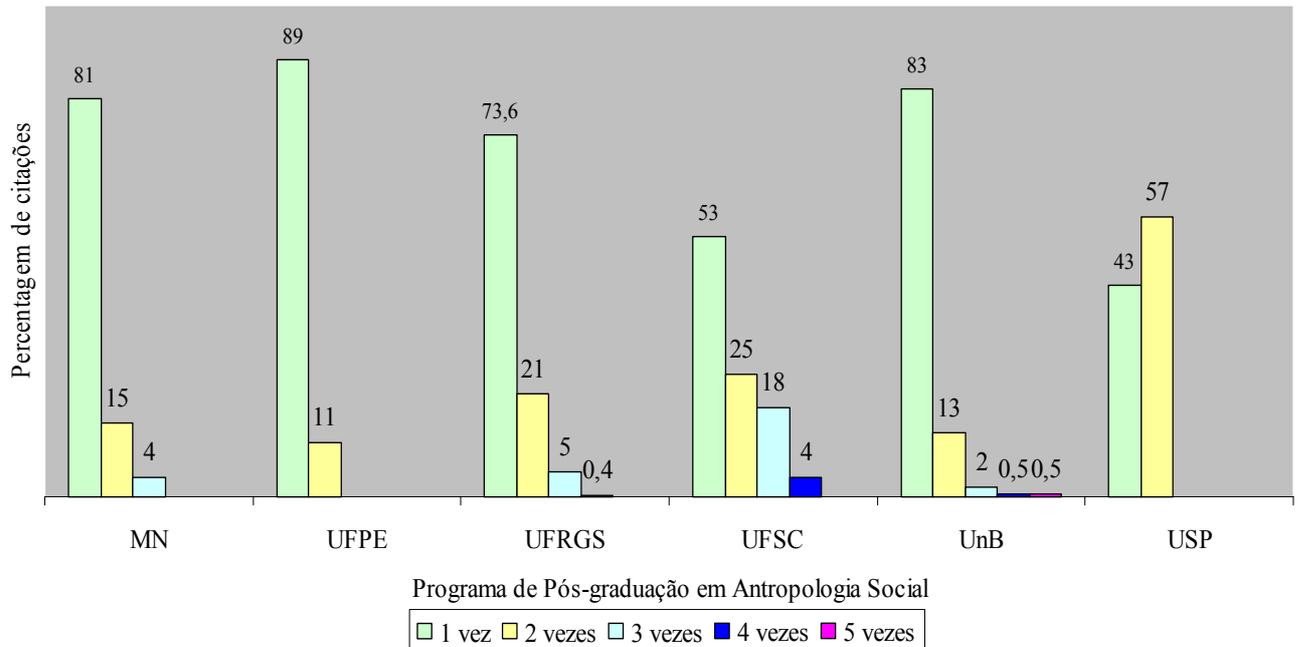
Ora, se as transformações das grades curriculares nos PPGAS podem ser entendidas como um processo de paulatina objetivação do ensino, poderia se pensar também que o estabelecimento do conjunto das obras e autores canonizados no ensino decorreria daqui sem maiores dificuldades. Porém, tal como relata um entrevistado, outra tentativa de um novo grupo de professores para estabelecer as obras que “todo cientista social deve conhecer [...] dez textos que a antropologia deveria cumprir” [ensinar na graduação em ciências sociais], permitiu constatar que “o núcleo consensual de textos era ridiculamente pequeno” (*sic*). Como o mesmo entrevistado explana, “isso quer dizer que não havia um consenso básico do que era leitura fundamental para a antropologia”.

De fato, também os esforços realizados ao longo desta pesquisa para identificar um tal núcleo consensual defrontaram-se com um problema similar, a saber: a enorme quantidade de autores e de textos incluídos nos programas das disciplinas obrigatórias e a baixa frequência com que a maior parte dos textos eram citados, a ponto de que um observador desprevenido poderia surpreender-se com a que parece ser uma enorme dispersão da bibliografia usada. Esta espécie de “explosão bibliográfica” resultaria, pelo que pode coligir-se a partir de alguns depoimentos, de uma certa preocupação por abranger o máximo possível no cada vez menor tempo disponível nas disciplinas; isto conduziria à fragmentação dos textos propostos para serem lidos e evidenciaria-se na quantidade de textos incluídos nos programas (aproximadamente 2000 textos diferentes em três anos, em uma contagem preliminar para os seis PPGAS) e nas baixas frequências com que as obras ou seus fragmentos aparecem citados.

³² O procedimento regular para a definição das ementas e bibliografias de referência das disciplinas consiste, no mínimo, na revisão e aprovação pelo colegiado de cada curso, isto é, a reunião de todos os professores permanentes de cada PPGAS. Dependendo das normas vigentes em cada universidade, em alguns PPGAS, além da aprovação pelo respectivo colegiado, requer-se o visto das comissões de pós-graduação dos centros, institutos e faculdades que acolhem os PPGAS e, inclusive, das pró-reitorias de pós-graduação. Este processo é

O seguinte gráfico mostra a distribuição dos textos, considerando o número de vezes que um deles, por exemplo, um livro completo ou alguma de suas partes, é citado no conjunto das disciplinas analisadas em cada PPGAS³³.

Gráfico 2. Percentagem de citações dos textos incluídos nos programas de disciplinas obrigatórias em seis cursos de Pós-graduação em Antropologia Social no Brasil (2001-2003)



Essas dificuldades para definir um tal núcleo consensual no ensino sugerem uma situação que, em princípio, resultaria paradoxal: por um lado, invocam-se insistentemente os clássicos e uma tradição disciplinar que se supõe sólida, conhecida por todos e por todos compartilhada. Mas, por outro, custa estabelecer um consenso com relação aos autores e às obras que constituiriam o cânone dessa tradição. Daí que seja preciso reconhecer que, caso

conhecido como “credenciamento” e rege tanto a implementação de disciplinas, quanto a indicação dos professores que as ministrarão.

³³ Embora inicialmente considerou-se a possibilidade de agregar os distintos fragmentos de um texto sob o título da obra à qual pertenciam e quantificar a frequência da obra como um todo, ao final decidiu-se registrá-los *tal como eles eram propostos nos programas* das disciplinas e quantificá-los separadamente. Ao registrar só a obra, pareceria que ela é proposta para ser lida completamente, e não o que, com efeito, indicam os programas. Na contagem definitiva foram incluídas também as bibliografias “complementares” que alguns programas sugeriam. O Gráfico 2 inclui a maior parte dos programas coletados durante a pesquisa em cada PPGAS. Dos cinco programas reunidos no PPGAS/UFPE, foram incluídos quatro na base de dados. A enorme extensão da bibliografia de um deles (59 páginas) e, sobretudo, o fato de tê-lo conseguido na etapa final da pesquisa fez com que, ao final, fosse excluído. Esta última razão também explica a exclusão parcial de três programas dos dez reunidos no PPGAS/UFRGS. Nesse caso apenas foi possível digitar a informação relativa aos autores, mas não aos textos. De qualquer maneira, todos os programas reunidos nos PPGAS foram usados na comparação qualitativa de sua estrutura.

Para uma melhor compreensão dos dados tenha-se em conta, enfim, que a tendência aos textos aumentar sua recorrência poderia ser explicada, ao menos em parte, pelo fato de um mesmo professor ministrar durante vários

dito núcleo venha a existir, seu conhecimento a partir dos dados reunidos nesta pesquisa tem um caráter apenas aproximado; afirmações concludentes exigiriam quiçá uma amostra mais abrangente do ponto de vista longitudinal³⁴. Entretanto, a identificação das tendências nos três anos compreendidos neste estudo oferece ao menos um esboço do que eventualmente poderia vir a constituir o dito núcleo consensual para formação dos novos antropólogos no Brasil.

Um quadro possível

Os resultados da análise estatística e da estrutura dos programas das disciplinas permitem coligir a inexistência de elementos que sustentem empiricamente as diferenças sugeridas pela classificação das disciplinas, tal como ela emerge nos depoimentos dos entrevistados e é esboçada no Gráfico 1. Isto parece especialmente certo a propósito das diferenças aventadas tão insistentemente pelos entrevistados entre disciplinas de cunho histórico e de disciplinas de cunho teórico. *Do ponto de vista do que é proposto formalmente no ensino* e independentemente da denominação das disciplinas, de seus objetivos explícitos e do local de ensino, ao menos dois fatos permitiriam constatar que tais diferenças inexistem. Primeiro, a seleção dos conteúdos que, como se verá depois, são substantivamente os mesmos, assim como sua organização, que segue a mesma seqüência. Segundo, as tendências com relação à inclusão e ao predomínio de autores nos programas são sistematicamente as mesmas.

A análise neste nível, portanto, além de identificar os autores que *pela sua recorrência* viriam a configurar um certo cânone (Tabelas 4, 5 e 6, embaixo), conduz para um fato tão ou mais revelador quanto esse: a possibilidade de reunir em três classes específicas disciplinas consideradas, da perspectiva dos entrevistados, de natureza e propósitos diferentes. Cada uma dessas classes viria a constituir um núcleo consensual singular, *em virtude dos propósitos das disciplinas nelas reunidas*. Estas classes correspondem ao que, doravante, serão denominados núcleos consensuais de primeiro, de segundo e de terceiro nível, tendo em vista precisamente a natureza das disciplinas envolvidas em cada caso. Como mostra o

anos a disciplina na qual eles aparecem; isto porque, nesse caso, os programas soem ser pouco modificados e amiúde idênticos.

³⁴ “Uma disciplina pode ter o mesmo nome em diversos momentos sem que tenha necessariamente o mesmo conteúdo ou o mesmo objetivo. Assim, denominar um tipo de conhecimento de ‘antropologia’ em momentos e contextos diversos não significa que se está designando o mesmo fenômeno” (PEIRANO, 1999:228). Tendo em vista esta situação, durante o desenvolvimento da pesquisa coletaram-se informações com a intenção de comparar os programas das disciplinas ao longo da história dos cursos, mas as restrições de tempo e de espaço na escrita deste documento impediram avançar nessa direção. Algumas pistas e comparações neste sentido podem ser encontradas, porém, no trabalho de Gutiérrez Mendoza (1994).

Gráfico 3, um núcleo consensual de quarto nível quicá poderia ser ainda incluído, se consideradas as disciplinas optativas.

A organização piramidal sugerida para estes quatro núcleos no gráfico não supõe necessariamente uma relação hierárquica entre eles, mas antecedência temporal para efeitos do modelo e uma relação funcional no contexto do ensino. O fato de um núcleo consensual ocupar no gráfico uma posição inferior com relação a outro não informa sobre o valor atribuído nos cursos ao conjunto das disciplinas que compõem dito núcleo, mas que sem ele não seria possível o seguinte núcleo existir. Ademais, a pirâmide representa graficamente a classificação nativa que distingue disciplinas “básicas” (os dois ou três primeiros núcleos, dependendo do curso) e disciplinas “de ponta”, isto é, as optativas. Estas últimas disciplinas, como descritas por um entrevistado, não estão “propriamente tão preocupadas em dar uma ênfase na tradição e, digamos, na formação básica do aluno”, mas elas apontam para o estudo de “coisas novas, literatura recente”.

Gráfico 3. Um modelo da configuração do cânone de autores em seis Programas de Pós-graduação em Antropologia Social no Brasil.

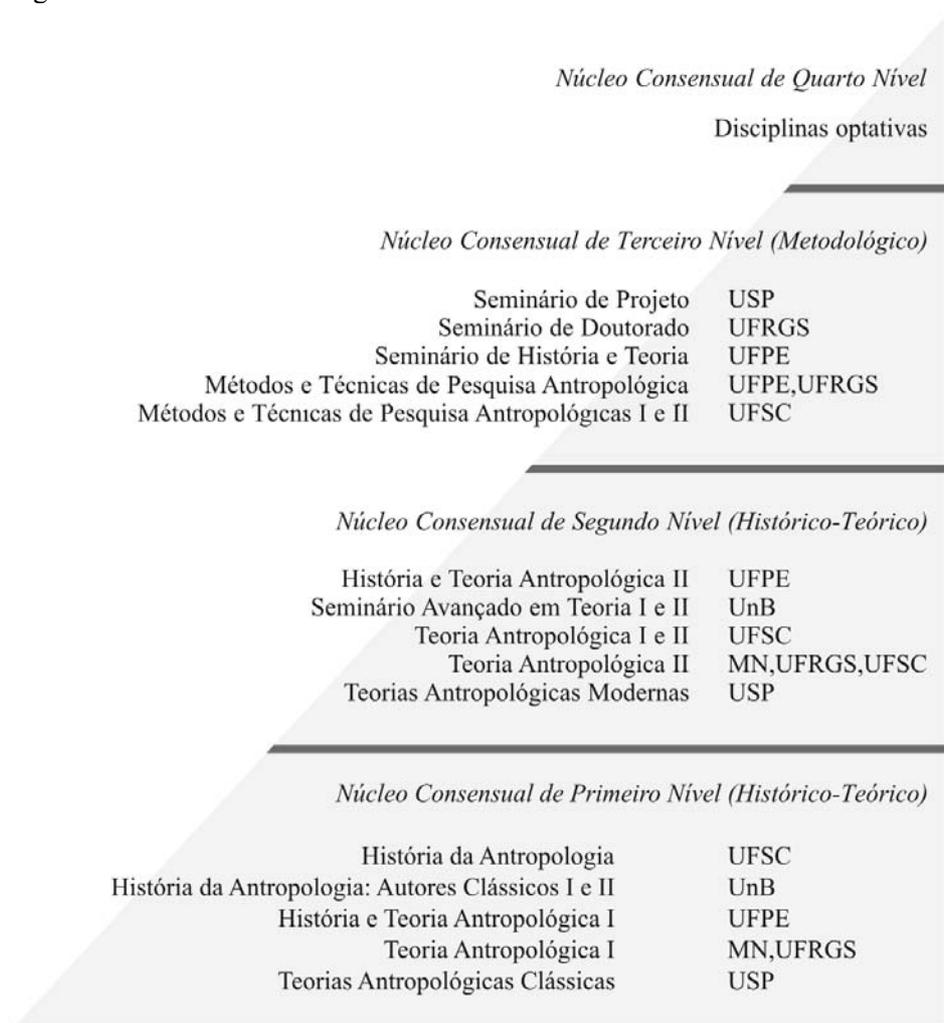


Tabela 4. Percentagem dos autores referenciados nos programas das disciplinas obrigatórias em seis cursos de Pós-graduação em Antropologia Social no Brasil (*núcleo consensual de primeiro nível 2001-2003*).

	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	

Tabela 5. Percentagem dos autores referenciados nos programas das disciplinas obrigatórias em cinco cursos de Pós-graduação em Antropologia Social no Brasil (*núcleo consensual de segundo nível 2001-2003*)³⁵.

	Autor	MN	UFPE	UFRGS	UFSC	UnB	Média
1	Geertz, Clifford	6,5	8,3	10,9	3,2	1,1	6,0
2	Lévi-Strauss, Claude			8,7	6,5	0,8	5,3
3	Mauss, Marcel			13,0	1,6	0,3	5,0
4	Bourdieu, Pierre	4,2		13,0	0,5	0,8	4,6
5	Ingold, Tim	5,4	5,6		2,7		4,5
6	Sahlins, Marshall	4,8	5,6	6,5	3,2	2,2	4,5
7	Clifford, James	4,2	8,3	6,5	1,6	0,8	4,3
8	Elias, Norbert	3,0		8,7		0,3	4,0
9	Kuper, Adam	1,8	5,6		2,7		3,3
10	Marcus, George	2,4	2,8	4,3	1,6	1,1	2,4
11	Dumont, Louis	1,8		4,3	2,2	0,6	2,2
12	Moore, Henrietta	1,8	2,8		1,6	0,3	1,6
13	Viveiros de Castro, E.B	1,2			2,7	0,8	1,6
14	Sperber, Dan	1,2		2,2	2,2	0,6	1,5
15	Overing, Joanna	0,6	2,8		1,1		1,5
16	Rapport, Nigel	0,6	2,8		1,1		1,5
17	Ortner, Sherry	1,2	2,8		1,6	0,3	1,5
18	Rabinow, Paul	1,2	2,8	2,2	0,5	0,3	1,4
19	Abu-Lughod, Janet Lila		2,8		1,1	0,3	1,4
20	Latour, Bruno	2,4			1,1	0,6	1,3
21	Appadurai, Arjun	0,6	2,8			0,6	1,3
22	Tyler, Stephen	0,6	2,8		0,5		1,3
23	Velho, Otávio	1,8			1,1	0,3	1,0
24	Stocking Jr., George W.	1,8			0,5	0,3	0,9
	Total	48,8	58,3	80,4	41,1	12,2	

Já que outros dados oferecidos pelas tabelas serão destacados posteriormente, cabem aqui apenas algumas observações iniciais. No núcleo consensual de primeiro nível (Tabela 4) pode ser identificado um primeiro grupo de onze autores, os únicos incluídos em todos os PPGAS; nesse grupo, aliás, concentram-se os autores com as sete frequências mais altas desta amostra³⁶. Precisamente pela alta frequência com que são citados e por serem incluídos na

³⁵ Ante a impossibilidade de aceder aos programas da disciplina do núcleo consensual de segundo nível, doravante, dados e comentários gerais envolvendo este núcleo excluem o PPGAS/USP.

³⁶ Sendo que a análise estatística buscou identificar e caracterizar o que viria a ser o cânone dos autores no ensino de antropologia, para a formação de cada núcleo consensual consideram-se tanto os autores com maiores frequências, isto é, os mais citados nos programas das disciplinas, mas também aqueles que são propostos em ao menos a metade dos seis PPGAS. Destarte, um autor que registra uma alta frequência, mas aparece só em um PPGAS, é deixado fora e incluem-se outros que, mesmo com menor frequência, são propostos em três ou mais

maioria de cursos ou, dito de outro modo, por alcançar o maior grau de consenso, esse conjunto de autores poderia ser nomeado neste contexto de cânone “categórico”. Desse núcleo “categórico” fariam parte dez autores estrangeiros (sempre em ordem de recorrência: Lévi-Strauss, Malinowski, Boas, Radcliffe-Brown, Evans-Pritchard, Durkheim, Mauss, Stocking Jr., Morgan e Frazer), assim como um autor nacional (R. Cardoso de Oliveira). No conjunto dos 36 autores que compõem o núcleo consensual de primeiro nível encontram-se, além de Cardoso de Oliveira, mais quatro autores nacionais (Da Matta, Fernandes, Melatti e Peirano)³⁷. Note-se também desde já que, em concordância com o modelo seguido na organização das disciplinas deste nível, a maioria dos autores do núcleo consensual, é emblemática das consideradas “três grandes tradições nacionais” em antropologia, tal como o ilustram os três primeiros colocados na lista: Lévi-Strauss da “francesa”, Boas da “norte-americana” e Malinowski da “britânica”.

No núcleo consensual de segundo nível (Tabela 5) também é possível identificar um primeiro grupo de cinco autores que são os únicos incluídos em todos os PPGAS (Geertz, Sahlins, Clifford, Marcus e Rabinow). Embora apenas alguns autores deste grupo se encontram nos sete mais citados (tomando como referência os sete do primeiro núcleo), os cinco poderiam ser considerados o núcleo consensual “categórico” deste segundo nível. Em concordância de novo com a organização típica das disciplinas do nível, os cinco autores são vinculados nos programas à antropologia “norte-americana”, sendo que autores como Clifford, Marcus e Rabinow são associados à chamada antropologia “pós-moderna”. Ao considerar os 24 autores que compõem o núcleo consensual de segundo nível encontram-se ainda dois autores nacionais (Viveiros de Castro e O. Velho).

PPGAS. Note-se, por exemplo, que embora no caso de um autor como Frazer, via de regra, só se lê uma única obra (*The Golden Bough*), o que poderia explicar sua relativa baixa frequência, ele é incluído sistematicamente em todos os PPGAS, todos os anos. Da perspectiva da configuração de um cânone aqui adotada, isto é muito mais revelador que identificar “preferências” ou tendências particulares a um PPGAS.

³⁷ A distinção entre “nacional” e “estrangeiro” remete estritamente ao vínculo com uma comunidade acadêmica de referência e não à “nacionalidade” dos autores. Quando se faz referência a “nacional” se incluem todos os autores que, mesmo tendo outras “nacionalidades”, sua comunidade acadêmica de referência é no Brasil e com ela estabelecem um vínculo permanente. Um autor como Thiollent (Tabela 6, embaixo), portanto, pode ser incluído entre os “nacionais” do mesmo modo que Lévi-Strauss é associado intelectualmente à França e não à Bélgica, Malinowski à Grã Bretanha e não à Polônia ou Boas aos Estados Unidos e não à Alemanha, países onde estes autores nasceram.

Para uma melhor compreensão dos dados relativos à presença de *alguns* autores nacionais nos núcleos consensuais é preciso advertir que ela pode estar associada, ao menos parcialmente, ao fato deles próprios terem ministrado algumas das disciplinas onde são recorrentemente citados.

Tabela 6. Percentagem dos autores referenciados nos programas das disciplinas obrigatórias em quatro cursos de Pós-graduação em Antropologia Social no Brasil (*núcleo consensual de terceiro nível 2001-2003*).

	Autor	UFPE	UFRGS	UFSC	USP	Média
1	Lévi-Strauss, Claude		0,7	1,4	10	4,0
2	Magnani, José G. Cantor		0,4		7,5	3,9
3	Viveiros de Castro, Eduardo		0,7	0,5	7,5	2,9
4	Goldman, Marcio		0,4		5	2,7
5	Sahlins, Marshal		0,4		5	2,7
6	Becker, Howard	5,3	0,7	1,4		2,5
7	Eckert, Cornélia		4,0	0,9		2,5
8	Emerson, Robert M.	3,9		0,9		2,4
9	Geertz, Clifford		2,9	1,9	2,5	2,4
10	Marcus, George E.		2,2		2,5	2,3
11	Peirano, Mariza		1,4	2,8	2,5	2,3
12	Clifford, James	2,6	2,2	0,9	2,5	2,1
13	Malinowski, Bronislaw	2,6	1,8	0,9	2,5	2,0
14	Bourdieu, Pierre	2,6	1,1	1,9		1,9
15	Fretz, Rachel	2,6		0,9		1,8
16	Sahaw, Linda L.	2,6		0,9		1,8
17	Ginzburg, Carlo		0,7		2,5	1,6
18	Cardoso de Oliveira, Roberto	2,6	0,7	1,4		1,6
19	Silva, Vagner Gonçalves da			0,5	2,5	1,5
20	Foot-White, William	2,6	0,7	0,9		1,4
21	Queiroz, Maria Isaura Pereira		1,4	1,4		1,4
22	Ingold, Tim		0,4		2,5	1,4
23	Thiollent, Michel	1,3		1,4		1,4
24	Eco, Humberto		0,7	1,9		1,3
25	Evans-Pritchard, Edward E.		1,1	1,4		1,3
26	Hammersley, Martyn	1,3		0,9		1,1
27	Mitchel, J. Clyde	1,3		0,9		1,1
28	Debert, Guita		1,1	0,9		1,0
29	Mauss, Marcel		1,1	0,9		1,0
30	Rabinow, Paul		1,1	0,9		1,0
31	Soares, Luiz Eduardo		1,4	0,5		1,0
32	Laville, Cristian	1,3		0,5		0,9
33	Crapanzano, Vincent		0,7	0,9		0,8
34	Brandão, Carlos Rodrigues		0,4	0,9		0,7
35	Fabian, Johannes		0,4	0,9		0,7
36	Samain, Etienne		0,4	0,9		0,6
37	Winkin, Yves		0,4	0,9		0,6
38	Victora, Ceres		0,7	0,5		0,6

39	Barthes, Roland		0,4	0,5		0,4
40	Elias, Norbert		0,4	0,5		0,4
41	Fischer, Michael		0,4	0,5		0,4
42	Hassen, Maria de Nazareth A.		0,4	0,5		0,4
43	Rosaldo, Renato		0,4	0,5		0,4
44	Tyler, Stephen		0,4	0,5		0,4
	Total	33	34	38	55	

No núcleo consensual de terceiro nível ou núcleo metodológico (Tabela 6), o grupo dos autores incluídos em todos os PPGAS se limita a dois (Clifford e Malinowski), praticamente inexistindo um núcleo consensual “categórico”. Neste grupo destaca-se a presença de autores nacionais, sendo de fato o núcleo onde eles têm maior participação (14 dos 44 autores que compõem o núcleo, a saber: Magnani, Viveiros de Castro, Goldman, Eckert, Peirano, R. Cardoso de Oliveira, Gonçalves da Silva, Queiroz, Thiollent, Debert, Soares, Brandão, VÍctora, Hassen). A propósito da maior presença de autores nacionais neste núcleo destaca-se a sugestão de alguns entrevistados no sentido de que a incorporação de pesquisas locais responderia à necessidade de ter em conta na formação as que se consideram “especificidades metodológicas” da antropologia no Brasil. Mas, também surgem algumas interrogações sobre até que ponto situações como esta reiterariam um modelo de divisão internacional do trabalho intelectual que define para os autores nacionais um foco mais regional e uma função mais descritiva (de produção etnográfica) do que universal e teórica, em relação com seus homólogos das ditas “antropologias centrais” (MONTERO, 2004:130; RIBEIRO & ESCOBAR, 2002).

Ao comparar o número total de autores citados nas disciplinas obrigatórias que formam cada um dos três núcleos consensuais encontram-se 177 no primeiro, 330 no segundo e 282 no terceiro. Neste caso contrasta o número de autores citados no primeiro em relação ao evidente aumento nos outros dois. Do mesmo modo, contrasta a paulatina diminuição dos autores que constituem os denominados núcleos “categóricos” em cada nível, isto é, aqueles autores que em cada núcleo consensual são citados em todos os PPGAS: 11 (6%) no primeiro, 5 no segundo (1,5%) e 2 no terceiro (0,7%). Estas duas situações sugeririam maiores possibilidades de consenso nas disciplinas de cunho histórico e teórico que constituem o núcleo consensual de primeiro nível, mas também sua progressiva redução à medida que se atingem as disciplinas dos núcleos consensuais de segundo, terceiro e provavelmente as de quarto nível, isto é, as optativas.

Uma última observação merece ser feita a respeito dos únicos quatro autores que têm

presença nos três núcleos consensuais, a saber: Geertz, Lévi-Strauss, Mauss e Sahlins. Além de aparecer em todos os núcleos consensuais, estes autores são citados na metade ou mais dos PPGAS que fazem parte de cada núcleo. De modo mais preciso: sendo que potencialmente um autor podia aparecer até 15 vezes – porquanto podia ser citado nos seis cursos do núcleo consensual de primeiro nível, nos cinco do segundo e nos quatro do terceiro – pode se estabelecer o seguinte “índice de recorrência”: Lévi-Strauss e Geertz, 12/15 cada; Mauss e Sahlins, 11/15 cada.

Todavia, tendo em vista não só o número de programas por núcleo consensual nos quais um autor é citado, mas também a frequência com a qual isto acontece dentro de cada núcleo ou, em outros termos, a colocação de cada autor na lista dos mais citados em cada núcleo, encontra-se que, de longe, é Claude Lévi-Strauss o autor mais citado nas disciplinas obrigatórias dos seis PPGAS. Ele, com efeito, é o mais citado nos núcleos consensuais de primeiro e terceiro nível, deslocado apenas no segundo núcleo precisamente por Clifford Geertz. Somadas todas as percentagens obtidas por cada autor observa-se que 19% das citações nos três núcleos consensuais correspondem a Lévi-Strauss, 9,6% a Geertz, 9,5% a Mauss e 8,1% a Sahlins.

4. HISTÓRIA

la Révolution française tell qu'on em parle n'a pas existé.

(Lévi-Strauss, *La Pensée Sauvage*: 308, a propósito da relatividade da consciência histórica).

“História” e “teoria” antropológicas na “linha” do tempo

Sendo que nem todos os cursos incluem disciplinas de cunho metodológico na grade curricular obrigatória, os núcleos consensuais de primeiro e de segundo nível constituem o mínimo comum do ensino de antropologia nos seis PPGAS; tanto o núcleo consensual de primeiro como o de segundo nível, reúnem disciplinas de cunho histórico e teórico. É possível agrupar essas disciplinas nestas classes porque, ao menos *do ponto de vista do que é proposto no ensino*, seus conteúdos e sua organização são *formalmente* equivalentes. Isto, como foi dito, independe da maneira em que são nomeadas as disciplinas, de seus objetivos explícitos e do local de ensino³⁸. Ao comparar os programas das disciplinas correspondentes a estes dois primeiros núcleos, assim como os regimentos dos PPGAS, encontra-se que elas se ajustam a um esquema geral, a partir de um objetivo que pode ser enunciado sinteticamente do seguinte modo: *introduzir os alunos no conhecimento do campo antropológico, através do estudo de autores e tradições intelectuais nacionais, de obras e de problemas e teorias (os clássicos), ao longo da história do campo, levando em conta o contexto em que ele se desenvolveu*³⁹.

A continuidade programática que se estabelece nos PPGAS entre as disciplinas do núcleo consensual de primeiro nível e as de segundo configura, de acordo com a descrição de um entrevistado, "uma linha clássica", "fundadora do campo disciplinar". Essa seqüência e suas duas grandes divisões são descritas sinteticamente por outra entrevistada, assim:

... [as disciplinas do primeiro e do segundo núcleo] foram produtos de uma discussão, de uma negociação, e da idéia de que a gente tinha que dar um panorama das antropologias, da antropologia desde seu início [...] Então a gente concebeu, enfim, um pouco cronologicamente, alguma coisa que fosse até os anos cinquenta, para [a disciplina do primeiro núcleo] e dos anos cinquenta para cá [para a do segundo]. Isso depende de professor a professor [...] porque às vezes o professor da [disciplina do primeiro núcleo] vai até os anos sessenta, às vezes... [...] depende um pouco. Mas era uma idéia de dar um panorama da antropologia... sem necessariamente um viés histórico, embora haja um viés

³⁸ Mesmo não sendo possível fazer aqui uma análise detalhada a respeito, cumpre dizer que esta afirmação vale para as disciplinas agrupadas no núcleo consensual de terceiro nível, que reúne as disciplinas de cunho metodológico.

³⁹ Dos 21 programas que constituíam o núcleo consensual de primeiro nível, foram comparados 19; dos 24 programas do segundo núcleo foram comparados 18.

cronológico [...] porque a [disciplina do primeiro núcleo] pega o início e a [do segundo núcleo] pega um período mais recente.

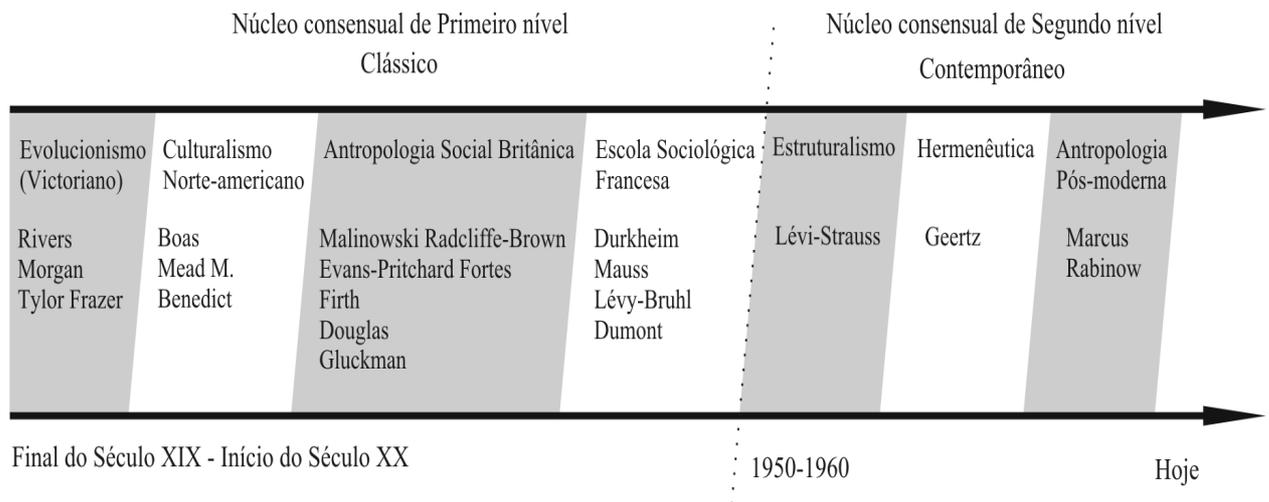
Curiosamente, como foi assinalado antes, os entrevistados não reconhecem nessa divisão temporal predominante “nenhuma grande lógica” e “nenhuma razão teórica”. Ao seu ver, “essa divisão [...] sempre existiu” e corresponde a “soluções em grande parte de bom senso, empíricas”, a “uma razão prática”, tendo em vista a dificuldade para abranger “cem anos [de antropologia] em um semestre”. Alguns entrevistados, aliás, mostraram-se inconformados frente ao “viés cronológico”, afirmando que na organização das disciplinas “outras abordagens são possíveis”. Porém, malgrado essas posturas, a possibilidade de identificar o cânone de autores no ensino não parece depender tanto – ao menos não na medida em que os entrevistados supunham – de características inerentes à história e à teoria antropológicas enquanto objetos, nem da natureza das relações entre elas, mas sobretudo do divisor temporal que dá origem pelo menos aos dois primeiros núcleos consensuais. Esta forma de classificação alicerçaria o modelo pelo qual é possível sugerir a constituição do que viria a ser o cânone dos autores no ensino de antropologia nos seis PPGAS. Esta forma de classificação, ademais, é coerente com a concepção linear do tempo que sustenta a noção de clássico, notadamente quando essa noção estabelece o contraste entre “antigo” e “contemporâneo”, tal como é representado na seqüência do Gráfico 4.

As disciplinas do núcleo consensual de segundo nível, via de regra, “começa[m] com Lévi-Strauss e se abre[m] para os autores mais contemporâneos”, abarcando aproximadamente o período compreendido entre finais da década de 60, ou inícios da de 70, até a atualidade. Em outros termos, compreendem a “fase pós-clássica” da antropologia, como é denominado este período em um programa de disciplina. Ora, se o ensino das disciplinas do primeiro núcleo eventualmente pode ser considerado “mais fácil” porque haveria uma “receita”, uma vez que “a própria comunidade antropológica [já] sabe os autores pelos quais você vai passar”, as disciplinas do segundo núcleo oferecem possibilidades de explorar uma pauta mais ampla, em razão das preferências dos professores responsáveis.

Assim, amiúde elas são orientadas tematicamente, podendo até incluir títulos (o que não acontece com as disciplinas do primeiro núcleo). No PPGAS/UnB, por exemplo, os conteúdos do “Seminário Avançado em Teoria” (I e II) articularam-se nos últimos anos em torno de temáticas gerais como “cultura e poder”, “antropologias mundiais”, “racionalismo, relativismo e conflito de interpretações” e “noções de corpo e pessoa”. No PPGAS/UFSC, disciplinas como “Teoria Antropológica” (I e II) foram organizadas tomando como eixos

temáticos o “binômio cultura/natureza” ou os conceitos “cultura”/“sistema cultural” e “sociedade”/“sistema social” e as “conexões” entre conceitos como “cultura”, “contato” e “poder-política”.

Gráfico 4. Um esquema da organização dos conteúdos nas disciplinas obrigatórias de cunho histórico e teórico (núcleos consensuais de primeiro e segundo nível) em seis Programas de Pós-graduação em Antropologia Social no Brasil (2001-2003)⁴⁰.



A comparação entre as disciplinas destas duas classes permite a alguns entrevistados advertir as possibilidades de introduzir maiores ou menores modificações, dependendo do tipo de disciplina a ser ministrada. O depoimento de um entrevistado é particularmente interessante neste sentido, uma vez que, após mais de 30 anos de vinculação a um PPGAS, nunca ministrou a disciplina correspondente ao primeiro núcleo, enquanto ministrou muitas vezes a do segundo, precisamente porque a disciplina de segundo nível estaria mais próxima de seus interesses temáticos. O entrevistado chama a atenção para um certo “conservadorismo” das disciplinas do núcleo de primeiro nível, em virtude das poucas possibilidades de modificação dos conteúdos e, segundo sua própria expressão, a relação “reificante” que tende a estabelecer-se com os autores considerados clássicos nesse nível.

⁴⁰ Como sugerido acima por um entrevistado, na concepção das disciplinas dos dois primeiros núcleos consensuais “outras abordagens são possíveis” e isto pôde ser apreciado pelo menos em cinco dos 19 programas analisados no primeiro núcleo. Mesmo esses programas apontando também para as “tradições que constituem a disciplina” e respondendo implicitamente a uma ordem cronológica de autores, as diferenças em relação aos outros programas podem constatar-se, em um caso, pelas opções metodológicas que privilegiam “o contato direto” com a obra de autores “fundamentais” –isto é, minimizando a inclusão de historiôgrafos e comentaristas – e a leitura “na íntegra” de um número bastante limitado de obras. Em outro caso, as diferenças se estabelecem porque a disciplina toma como objeto precisamente as distintas abordagens para “pensar a antropologia”, incorporando na reflexão questões como a relação da história com a antropologia e as implicações de uma “abordagem historicista”. Portanto, o esquema representado pelo Gráfico 4, corresponde *não a um único* modelo possível na organização das disciplinas, mas simplesmente ao modelo *predominante* no conjunto dos dados levantados. (Os autores incluídos em cada quadro correspondem, na ordem em que aparecem, aos autores de cada “escola” mais citados nos programas de disciplinas).

... Eu acho que essa idéia [da disciplina do primeiro núcleo] também ela corre um certo risco de você reificar determinado panteão de autores e os chamados clássicos [...] eu acho que às vezes fica um pouco conservador [...] eu não sou totalmente contra, mas eu acho que precisava botar um pouquinho de pimenta às vezes [...] Eu acho que a gente tem uma certa resistência a incorporar as novidades, o que até certo ponto é salutar porque há muitas modas que passam e realmente não deixam muita coisa de bom. Mas eu acho que de qualquer maneira é muito importante na formação de nossos alunos que eles tenham também essa abertura a o que está acontecendo de mais recente, para as novas tendências do campo. E [a disciplina de primeiro núcleo], eu acho que ela tem uma certa tendência conservadora. O que é bom é mal ao mesmo tempo.

Se a possibilidade de inovar é mínima nas disciplinas do primeiro núcleo consensual, nas do segundo essa possibilidade “não é absoluta”. E se antes da objetivação das grades curriculares a organização das disciplinas “ficava muito dependendo do professor”, hoje em dia existe “um acordo geral” sobre a necessidade de um “mínimo modelo”. Embora, “às vezes têm alguns professores que escapam um pouquinho” da seqüência estabelecida para uma disciplina do segundo núcleo – precisamente porque ela é “um pouco mais flexível” –, afinal existe uma “grade mínima”. Por isso, mesmo reconhecendo que “existe um elemento de subjetividade e de preferência pessoal” na montagem de uma disciplina do segundo núcleo, um entrevistado adverte: “mas certamente no meu curso não, eu não estou dando só aquilo do que eu gosto, mas aquilo do que *eu sinto obrigação* realmente de comunicar ao alunos”. Ele é enfático em afirmar que é necessário “seguir, digamos assim, a voz corrente, quase que o senso comum da disciplina”. Uma entrevistada acrescenta ainda que existe, de fato, um “acordo implícito” acerca do que “deve ser” a seqüência seguida pelas disciplinas dos dois primeiros níveis e, ao seu ver, “os colegas se conformam a esse acordo implícito...”.

Além destes limites impostos pelas grades curriculares formalizadas e, segundo sugere essa entrevistada, pelos controles sociais que se exercem em torno delas, uma outra situação também parece contribuir de maneira importante no estabelecimento e na continuidade deste cânone disciplinar no ensino. Ela diz respeito a um traço da configuração acadêmico-institucional dos PPGAS no Brasil e, decerto, também às condições financeiras que pautam seu desenvolvimento. Essa situação é descrita sinteticamente por um entrevistado nos seguintes termos:

Uma coisa que me chama a atenção desses cursos introdutórios nossos [...] é que eles pretendem dar um panorama geral da antropologia, mas, na verdade, nós só conseguimos realizar isso parcialmente porque a antropologia que nós praticamos na nossa instituição não inclui todas as linhas da antropologia contemporânea [e, portanto, outros autores] [...] Esse é um lado da antropologia que nós não praticamos [...] ou seja, primeiro que é uma tendência institucional, que eu acho que [...] nosso gosto pela diversidade também não é tão grande assim [...] é um pouco mais limitado. E segundo, também por [...] dificuldades financeiras. Não temos também nem condições de ter tudo isso aqui. Antes já tivemos mais do que hoje...

Duas idéias podem aventar-se de passagem a partir desta descrição. Primeira, a existência de um cânone operacional, sim, mas de alguma forma incompleto. Segunda, a antropologia *que se ensina* reproduziria, ao menos nos aspectos supracitados, a antropologia *que se faz*, mas também aquela que *não se faz* em cada instituição.

A antropologia historicizada ou os índios de Fenimore Cooper

As distinções entre “clássico” e “contemporâneo” e entre “história” e “teoria” até aqui expostas de nenhum modo postulam diferenças ontológicas entre as categorias nativas que esses termos podem expressar. Dito de outro modo, os “juízos de relação” entre esses termos não se enunciam como atributos dos objetos que eles podem representar (GOLDMAN & LIMA, 1999:88-89; LÉVI-STRAUSS, 1990:108). Mas, tendo em vista o forte contraste que em geral os entrevistados estabelecem entre eles, tais termos servem como balizas para a descrição das atitudes subjetivas que parecem permear algumas de suas posturas em relação ao ensino. Parodiando Lévi-Strauss, “clássico”, “contemporâneo”, “história” e “teoria”, não são, pois, nunca o clássico, o contemporâneo, a história e a teoria, mas o clássico para, o contemporâneo para, a história para e a teoria para... (1962:307).

Se, como tentou-se mostrar antes, as diferenças entre “história” e “teoria” antropológicas não parecem se sustentar objetivamente para efeitos do ensino, como entender as insistentes distinções que os entrevistados fazem entre elas? E se *na proposta formal de ensino* elas não se distinguem, será que nesse contexto a história da antropologia se converte em teoria antropológica, como sugere Peirano (2004a:6) a propósito do tratamento dado no Brasil ao trabalho de Stocking? Ou, ao contrário e apesar dos esforços para ir além de uma “simples” abordagem “histórica”, será que as tentativas para ensinar “teoria” antropológica apenas alcançariam o patamar da “história” da antropologia?

Eis aqui o que seria um paradoxo no tratamento nativo desta questão: ao mesmo tempo em que se supervalorizam as diferenças entre “história” e “teoria”, na organização do ensino a “teoria” parece virar “história” ou a “história” virar “teoria”. Na base desse paradoxo estariam, por um lado, a maneira de hierarquizar o conhecimento antropológico que recorrentemente valoriza a “teoria” em detrimento da “história”. Por outro lado e ao mesmo tempo, o fato de que o ensino seja orientado, segundo o modelo predominante, para a reconstrução de uma história disciplinar, centrada na sucessão cronológica e geográfica de indivíduos (os autores “clássicos”) e das chamadas “tradições antropológicas nacionais”.

Alguns programas, de fato, problematizam em suas ementas e introduções esse modelo, quando adotado na organização da respectiva disciplina. Eles advertem explicitamente acerca de sua “precariedade” e exortam para *não* “conferir excessiva importância a esse tipo de recorte” porque ele seria “meramente indicativo”. O recorte deveria ser entendido “mais em função de necessidades didáticas do que de considerações de natureza mais substantivas”; o que em realidade se buscaria é “uma reflexão sobre modelos analíticos” e *não* “um roteiro para uma história da Antropologia” (*sic.*). Esses programas também lamentam que a bibliografia selecionada “deixe de lado” autores, textos e “outras importantes tradições” e, inclusive, chamam a atenção para o fato de que “alguns recortes consagrados (como a divisão em “três grandes tradições metropolitanas”) [isto é, a britânica, a francesa e a estadunidense] parecem sofrer contestação quanto a seu poder de dar conta do(s) sentido(s) do conjunto da produção da disciplina”.

A problematização do modelo segundo o qual são organizados os conteúdos nas disciplinas sugere, em última análise, a questão mais ampla sobre as formas possíveis de conceber a história e sobre a maneira como grupos sociais constroem suas próprias formas de historicidade. Isto é, seguindo a distinção proposta por Lévi-Strauss, como se produz a “história dos homens”, aquela que eles “fazem sem saber”, distinta da “história dos historiadores” e também da “história dos filósofos” ou filosofia da história (1962:299). Daí que caiba perguntar-se por que sociedades de um certo tipo privilegiam historiograficamente certos elementos e não outros. E, seja qual for o modelo de história privilegiado, qual sua “eficácia histórica” (SAHLINS, 1990) [1985].

O papel outorgado ao ensino dos “clássicos” e o esquema geral em que são dispostos os conteúdos das disciplinas obrigatórias desdobram-se em uma seqüência de eventos, uma seleção paradigmática, que expressaria uma forma particular de historicizar o próprio campo antropológico. A maneira como opera essa forma de historicizar o próprio campo antropológico no ensino, isto é, através da seqüência de “heróis fundadores” e “tradições nacionais”, quiçá possa ser entendida à luz de um processo de “sobrecodificação”. Quer dizer, uma operação cognitiva por meio da qual esmagam-se oposições internas de cada “tradição” – o que se sobrecodifica são precisamente suas diferenças – e se gera uma espécie de plasticidade que permite ao grupo social situar-se sobre um plano de abstração onde ele distingue “nós” de “os outros” (GOLDMAN & LIMA, 1999:89-90). Pense-se aqui, por exemplo, na maneira pela qual se apela no ensino aos autores “clássicos” e se entendem as relações entre antropólogos a partir da criação de “linhagens” intelectuais, invocando vínculos

com certas “tradições nacionais” e com “pais fundadores”, “ancestrais” comuns de uma linha de “descendência” (CORRÊA, 1997; FONSECA, 1997; PEIRANO, 1995a; 1995b).

Tanto Peirano (1995a) como Corrêa (1997:84) assinalam o duplo caráter de vínculo “acadêmico” e “mítico” deste tipo de filiações – Peirano, aliás, usa a expressão “panteão teórico-cosmológico” de autores (:11). Sendo que história disciplinar e “filiações” entre gerações parecem desdobrar-se enquanto extensão social das ações de “pais fundadores” (BOMENY & BIRMAN, 1991:12; BRANDÃO, 1997:10-11; DUARTE, 1995:11,14; FONSECA, 1997:40; 2004:83; MOTTA, A. & BRANDÃO, 2004:167), “heróis fundadores” (LARAIA, 1991:59; PEIRANO, 1995a:16; RIBEIRO R. & HUTZLER, 1991:70; HUTZLER, 1997:50; SANTOS, 1997:62), “heróis civilizadores” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1997:112), “fundadores de linhagens” (BRANDÃO, 1997:12; PEIRANO, 1995a:21), “totens” (FONSECA, 1997:36), “xamãs” (FONSECA, 1997), “Mestres” (SANCHIS, 1995:47), “ancestrais” (FONSECA, 1997:40; PEIRANO, 1995a:21, 37; 1995b:34; VIVEIROS DE CASTRO, 1995:6) e “antepassados intelectuais” (LESSA, 1991:147), o caráter “mítico” atribuído às “filiações” pode ser visto como exprimindo uma concepção nativa da história ou, nos termos de Wilhelm Mühlmann, uma “teoria histórica” indígena (SCHADEN, 1989 [1945])⁴¹.

Mas, ao mesmo tempo em que a compreensão mítica das relações expressa essa teoria nativa da história, a “história” como é apresentada no ensino contribui – em um movimento inverso – para a produção da “mitologia” nativa precisamente porque permite a socialização dos jovens com a tradição dos “ancestrais” e a reprodução das ditas “linhagens”⁴². Deste modo, a história mítica permite tanto explanar as origens do grupo, quanto justificar os vínculos sociais porque, como coloca Corrêa ao recuperar a história das “linhagens femininas” em antropologia: “a reivindicação dessas predecessoras independe, de certo modo, do que quer que elas tenham feito: sua re-inscrição (agora qualificada) no corpo canônico da disciplina expressa muito mais a nossa necessidade contemporânea do que retrata

⁴¹ Os termos “mitologia”, “mítico”, “mitológico”, etc. não tem aqui qualquer conotação pejorativa. Como proposto por Barthes, cumpre entendê-los em relação a um quadro de referência, no interior do qual podem se localizar as atividades, crenças e tradições orais e práticas de uma cultura particular (LATOURET & WOOLGAR, 1997). Como dito antes, o relato mítico pelo qual uma cultura se representa a si mesma não necessariamente está desprovido de fundamentos (DURKHEIM & MAUSS, 1974 [1903]; LATOURET, 1997).

⁴² Peirano (1995a:24) descreve o funcionamento das “linhagens” antropológicas comparando-as com a organização social dos Nuer do Sudão, protagonistas da etnografia de Evans-Pritchard (1978) [1940]: “sem um sistema político centralizado, os ‘anárquicos’ Nuer se organizam pela identificação das comunidades locais com linhagens de um único clã, em um sistema fluido, no qual a separação ou união dos segmentos adjacentes de uma mesma ordem são expressas em um quadro de valores vinculados à descendência: sou membro do grupo A numa

as suas trajetórias profissionais...” (1997:92).

Essa “teoria histórica” que se concretiza em uma “história heróica” no ensino de antropologia, talvez encontra no contexto local sua formulação discursiva mais elaborada na idéia de “história teórica” proposta por Peirano (1995a; 1995b; 1997; 2004a). Embora Peirano conceba a “história teórica” como algo claramente distinto “das vertentes mais tradicionais da historiografia” (1995a:11, ver em particular o posfácio) e situe originalmente essa noção no contexto de reflexões mais amplas sobre a configuração da antropologia como campo disciplinar, não seria a esmo o fato de ela ter se tornado tão recorrente nas reflexões sobre o ensino de antropologia no Brasil (ver, por exemplo, CORRÊA, 1995b; DUARTE, 1995; FONSECA, 1997; VIVEIROS DE CASTRO, 1995). Nos termos de Peirano, o estudo dos autores (brasileiros e estrangeiros, clássicos e contemporâneos) surge como “condição indispensável para localizar o ponto de partida disciplinar como um todo e o contexto particular de fala”, uma vez que “o novo se constrói sobre os ombros dos antecessores” (1995a:11-12).

Os autores clássicos cumpririam, por definição, duas funções fundamentais no desenvolvimento atual da antropologia: por um lado, serviriam como “espelho existencial” para os antropólogos posteriores (função normativa); por outro, pela retomada no presente de suas contribuições primordiais, permitiriam refinar o instrumental teórico da disciplina, em sua pretensão universalizante (papel empírico)⁴³. Os clássicos tornariam-se, assim, "criações sociologicamente necessárias e teoricamente indispensáveis". Segue-se daí a necessidade de um “diálogo” permanente entre os problemas e os métodos atuais e aqueles propostos pelos “fundadores da disciplina”. Expressas as reservas perante o estabelecimento de uma mera história ou de uma mera historiografia da antropologia, Peirano sugere que na abordagem do desenvolvimento da disciplina a “teoria antropológica é teoria-e-história da antropologia, da mesma forma que é teoria-e-etnografia” (1997:20).

No entanto, para além destas vozes de alerta à historiografia nos programas das disciplinas e na literatura e de que, como foi assinalado acima, outras abordagens sejam

situação que opõe o grupo A ao grupo B; em outra situação, no qual dois segmentos de A estão opostos – digamos A1 e A2 –, eu não me defino como membro de A, mas de A1, e assim sucessivamente” (1995a:24).

⁴³ Uma distinção similar é feita por Alexander (1999) em termos de importância “funcional” e importância “intelectual” (ou científica) dos clássicos. Em geral, a primeira surge da necessidade de “integrar o campo do discurso teórico” ou, por outras palavras, de estabelecer e manter os limites disciplinares e pontos de referência comuns. Deste ponto de vista, o clássico “é um símbolo que condensa – “representa” – uma série de compromissos diferentes”. A importância intelectual dos clássicos, por sua vez, viria dada pelas características singulares de obras e autores e pelas suas contribuições efetivas às ciências (:45-49). Com argumentos mais

possíveis, a explicitação dessas advertências viria precisamente corroborar o predomínio da forma de produção histórica heróica. De fato, elas não necessariamente garantem que, por exemplo, nos programas em que são feitas sejam seguidas outras formas de historicizar a antropologia. Mesmo quando no ensino se busca analisar as “condições de produção do conhecimento”, o “contexto objetivo e subjetivo do debate e dos indivíduos que estão se inserindo nesse debate; todo o capital social, cultural, que esses indivíduos trazem [...] e que... acionam no momento de produção do conhecimento”, o contexto parece surgir apenas como “pano de fundo”, isto é, apenas para “explicar” as obras de indivíduos excepcionais (BRAUDEL, 1974)⁴⁴.

Nessa forma de historização que parece estar implícita no ensino poderiam observar-se também os traços característicos de uma concepção linear do tempo e, logo, sua discretização por meio da partilha em unidades menores, sob a forma de “tradições antropológicas nacionais”. Essas unidades encadeiam-se em uma seqüência quase transitiva de eventos singulares onde se integram relatos da origem, figuras fundadoras e feitos heróicos. A singularidade desse tempo objeto da vivência de seres humanos, distinto do tempo como objeto científico (JAGUARIBE, 2003; OLIVEIRA, 2003), precisamente por sua natureza subjetiva, seria evidente se comparada com noções de tempo e de história em outros campos disciplinares. Um entrevistado, por exemplo, formado em uma área distinta às ciências sociais e estudante de doutorado em antropologia, recorda seu estranhamento inicial em face da antiguidade dos textos usados no ensino. O entrevistado relembra que o livro mais “antigo”, considerado “clássico” da “área” da qual ele provinha, apenas tinha doze anos de publicado. Ante isso ele acrescenta:

Bom, imagina sair de uma disciplina como essa e cair numa outra, sendo os textos de início do século sobre troca de braceletes e colares. [Eu me perguntava] tem quantos anos esse texto? Tem sessenta!! Como é que vou ler um texto de sessenta anos. Isso não tem cabimento, um texto [...] sobre totemismo, com oitenta... A primeira descoberta que eu fiz é que [...] a antropologia tinha uma outra... velocidade [...] Você não julgava um texto [...] pela

“ensaísticos”, como sugere a própria Peirano (1997:90), Calvino (1993) também oferece algumas reflexões neste sentido, enfatizando a “dimensão cosmológica” dos clássicos.

⁴⁴ A despeito do “viés teorizante” atribuído por alguns entrevistados a seus respectivos PPGAS e às disciplinas obrigatórias de cunho “teórico” neles ministradas e ainda a despeito da categórica distinção que alguns deles fazem entre “história” e “teoria”, ao comparar os três programas de uma disciplina obrigatória “teórica” em um curso constatou-se que nenhum deles coloca, ao menos *explicitamente*, a “teoria” como objeto da disciplina, mas a “história”. O programa de 2001 propõe como “objetivo central” oferecer uma “perspectiva horizontal da história intelectual da antropologia” considerando “vertentes”, “autores” e “textos”. O programa de 2002 se propõe oferecer uma introdução geral “à história do pensamento antropológico”, compensando a “inevitável disposição cronológica geral” com a organização da informação segundo “eixos epistemológicos” e “linhas de forças conceituais”. Enfim, o programa de 2003 busca oferecer “uma introdução geral ao pensamento antropológico” e organiza os conteúdos da disciplina em torno das “principais tradições nacionais” que marcaram a “história da antropologia”.

antigüidade do texto [...] o Ensaio sobre o Dom, o Ensaio sobre a Dádiva, era um texto... A Ética Protestante. E bom, *comecei então a apreender, não só apreender o conteúdo de uma outra disciplina, mas apreender uma... a cultura de uma nova disciplina.*

Esta descrição, certamente, contrasta não só com a concepção do ensino em antropologia, mas também com uma prática habitual na montagem das disciplinas obrigatórias nos cursos. Essa prática consiste, como assinalado no início, em retomar os programas dos professores que ministraram antes uma certa disciplina e, eventualmente, introduzir algumas modificações – quando não retomar com maior ou menor fidelidade os programas padronizados ou listas de bibliografia selecionada previamente em alguns cursos (ver seção “A base de dados”). Esta prática aparece plenamente justificada por uma entrevistada, ao afirmar: “... a gente sempre presta atenção às cadeiras dadas no *passado*. Porque consideramos que *já tem uma tradição* de professores ultracompetentes que deram essas disciplinas e a gente lucra da... da experiência de outras pessoas” (grifos meus). Ela agrega ainda”:

... nunca ouvi falar de um professor que inventa a... o programa do nada, porque em geral os cursos e as disciplinas funcionam... então, é como qualquer pesquisador: você tem a obrigação de pegar o que teus predecessores fizeram com êxito e tentar pensar a partir disto. E aí você vai aumentando, diminuindo um pouco... Então [é] um pouco isso.

Nesta mesma direção, outra entrevistada indica:

Agora, como é que, digamos, vão se montando os cursos: de uma discussão em grande parte *a posteriori* [...] todo professor que entra [...] na antropologia, existe um programa... *grande parte do qual ele fez como aluno* [...] E cada vez que você vai discutir o programa para o ano seguinte [...] conversa com as pessoas [que já ministraram a disciplina], você tem uma reunião do departamento [...] e as pessoas vão fazendo sugestões (grifos meus).

De uma perspectiva mais ampla situações como estas remeteriam a uma reflexão sobre o *status* e a importância dos clássicos e da história disciplinar na constituição dos distintos campos científicos (ALEXANDER, 1999). Porém, as colocações anteriores buscaram destacar a privilegiada posição da que gozam os “clássicos” e a maneira como a historicização do próprio campo parece operar no ensino. E se, como foi sugerido, a forma de historicizar a antropologia e algumas das práticas na montagem das disciplinas reforçam a idéia de um tempo linear e discreto e de uma tradição estabelecida, poderia se dizer retomando uma caracterização proposta por Elman Service que, na produção da história heróica proposta no ensino de antropologia, antropólogos procedem como os Índios de Fenimore Cooper: “enquanto anda em fila indiana ao longo da trilha, cada homem tem o cuidado de pisar nas pegadas de quem está à sua frente, de modo a deixar a impressão de que ali havia apenas um único índio gigantesco” (SAHLINS, 1990:64) [1985].

5. TRABALHO

Pela grande importância atribuída nos cursos de antropologia às disciplinas obrigatórias (em palavras de um entrevistado, elas são o “carro chefe” da formação) poderia esperar-se que fossem os indivíduos mais velhos, os mais experientes ou os mais prestigiados da “comunidade” acadêmica quem as ministrassem (WOORTMANN, 1995:12). Esta expectativa talvez pôde ser historicamente reforçada em alguns PPGAS por práticas a partir das quais eram, de fato, os professores seniores e com mais prestígio quem as ministravam. Como relata uma entrevistada:

... Eu não dava teorias [antropológicas] no início [de sua carreira e do curso]. Nós deixávamos isso por conta de um grande e venerado antropólogo aqui [...] historiador e grande especialista de povos indígenas, e que era um teórico que conhecia os clássicos de maneira muito rica e todo nós respeitávamos ele.

Desta ótica, poderia pensar-se inclusive que, como expressa outro entrevistado, “se uma pessoa é recém concursada”, quer dizer, tem pouco tempo de vinculação como docente em um PPGAS, “está implícito, mesmo não sendo uma norma [formal], que ela *não vai dar* de início disciplinas [obrigatórias] como as de teoria” (grifos meus). Isto porque introduzir as novas gerações no conhecimento antropológico é “uma responsabilidade” muito grande.

Ao lado desta maneira de entender a distribuição das disciplinas obrigatórias, surge uma posição alternativa segundo a qual, sendo um conhecimento básico, qualquer professor deveria estar capacitado e disposto para ministrar esse tipo de disciplinas. Um entrevistado sintetiza vários depoimentos nesse sentido, sugerindo uma possível analogia entre as disciplinas obrigatórias em antropologia e os conhecimentos básicos de anatomia em medicina: todo médico tem de estudar e saber de anatomia, independentemente de sua especialidade, “porque não existe médico que não saiba anatomia”. Do mesmo modo, “todo antropólogo deveria saber”, “inclusive, todo professor de antropologia deveria saber, deveria passar” por essas disciplinas, porque sendo esse conhecimento “um tesouro [...] então, evidentemente, ele é responsabilidade do coletivo. E aí qualquer um de nós pode dar”.

Perante essas duas possibilidades colocadas pelos entrevistados, cabe perguntar-se então: quais são, com efeito, os critérios que orientam a divisão das disciplinas nos cursos de antropologia? Ou, de uma perspectiva mais ampla, como opera a distribuição social do trabalho nesse contexto? A distribuição formal da carga docente semestral nos cursos, via de regra, se faz com vários meses de antecedência; para tanto, pede-se aos professores indicar as disciplinas que estariam dispostos a ministrar. Assim, quando interrogados sobre como cada

entrevistado chegou a ministrar uma ou mais disciplinas obrigatórias, quase sempre sua primeira resposta indicava que em cada curso atuava-se como em um “rodízio”, uma “roda” ou uma “rodada”; isto é, que os professores circulavam voluntária e flexivelmente pelas disciplinas e que sua “escolha” dependia, sobretudo, de disposições pessoais para ministrá-las.

Mas, ainda que possam existir professores que, com efeito, “adoram dar as [disciplinas] obrigatórias”, de maneira que eles “se repetem ministrando-as”, é possível encontrar nos “gostos”, “afinidades” e “preferências” individuais os traços das relações sociais nas quais se dão essas “escolhas”. De fato, vários entrevistados assinalaram explicitamente ou sugeriram outros critérios que, de acordo com eles, operam na partilha das disciplinas. Como em um rodízio, uma roda ou uma rodada, a distribuição pode ser sistemática, mas nem sempre depende exclusivamente de disposições e decisões individuais – ao menos não de todos os envolvidos, nem na mesma medida –, quanto de outro aspectos atrelados às relações sociais que se estabelecem nos cursos de antropologia.

Homens e mulheres

Ao comparar a composição segundo o sexo do quadro docente permanente nos quatro PPGAS onde foi realizado o levantamento de informações *in situ*, encontrou-se a seguinte relação: MN, 11 homens e 7 mulheres; UFPE, 7 homens e 6 mulheres; UFRGS, 8 homens e 10 mulheres; USP, 10 homens e 10 mulheres. Os homens correspondiam assim a 52% dos docentes e as mulheres a 48%. Se acrescentados outros cursos, a tendência é ao número de mulheres aumentar: UFSC, 9 homens e 7 mulheres; UnB, 8 homens e 8 mulheres; Unicamp, 6 homens e 10 mulheres; UFPR, 3 homens e 8 mulheres; no total, 52% de mulheres e 48% de homens. Esta distribuição por sexo resultaria consistente com tendências globais que registram nas últimas três décadas um paulatino incremento do número de mulheres nos cursos de antropologia, ora como alunas, ora como professoras, quando não uma clara maioria. Em 2000, por exemplo, 67% de todos os títulos em antropologia nos Estados Unidos foram obtidos por mulheres (DOYLE, 2004); no Brasil, no período 1992-2001, 72% dos títulos de mestre e 59% dos títulos de doutor em antropologia foram obtidos por mulheres (GROSSI, 2004).

Ao considerar, por outro lado, a distribuição por sexo nas coordenações dos quatro PPGAS onde se fez o levantamento de informações *in situ*, observou-se que no final de 2004 homens e mulheres se repartiam em iguais proporções: dois em cada caso. Este equilíbrio continuava se examinados os oito PPGAS acima: quatro mulheres e quatro homens

coordenando os cursos. Se a ocupação de cargos como as coordenações dos PPGAS fosse pertinente como indicador de aquisição de “capital de poder universitário” (BOURDIEU, 1984), poderia pensar-se que, ao menos à luz desse critério restrito, mulheres não só encontrariam condições similares às dos homens para o ingresso à carreira universitária nos cursos de antropologia, mas também possibilidades similares de mobilidade social na hierarquia desses cursos⁴⁵.

A perda de relevância do sexo neste caso poderia explicar-se porque, como propõe Bourdieu no caso francês, o acesso a posições que permitem maior ou menor controle sobre instâncias de reprodução dos “corpos” universitários parece estar muito mais vinculado à posição na hierarquia que às propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa que exerce o cargo (BOURDIEU, 1984:112-134). Em face disto poderia aventar-se também que a distribuição do trabalho nos PPGAS, na medida em que dependa da acumulação de poder universitário e da “autoridade estatutária” que deriva dos cargos (BOURDIEU, 1970:133-142), antes que pelo sexo dos professores, estaria pautada, ao menos parcialmente, por critérios temporais como os anos de vinculação institucional e os anos de doutoramento, como tentará mostrar-se a seguir. Isto porque “l’accumulation du capital universitaire prend du temps (ce qui se voit au fait que le capital détenu est étroitement lié à l’âge), les distances dans cet espace, se mesurent en temps, en écarts temporels, en différences d’âge” (BOURDIEU, 1984:116).

Contudo, é necessário enfatizar que nada disto significa que o acesso das mulheres aos cursos de antropologia – como professoras e coordenadoras, por exemplo – condiga com a situação geral das mulheres no sistema universitário brasileiro. Ao contrário, tal como assinalam dados como os providos por Schwartzman & Balbachevsky (1996), as mulheres continuariam a estar em uma relação assimétrica, embora possam constituir de fato maioria numérica. Aliás, se a situação das professoras nos PPGAS no Brasil pode contrastar com o acesso restrito aos escalões mais altos da carreira docente e aos cargos de maior poder e prestígio universitário de suas homólogas em outros países (DEGREGORI, ÁVILA & SANDOVAL, 2001; HILL, 1996), isto não conduz necessariamente a afirmar que a situação das mulheres seja melhor nos cursos de antropologia no Brasil quando considerados outros aspectos do funcionamento institucional.

⁴⁵ A rigor, o conceito de “capital de poder universitário” levaria a comparar, sobretudo, a participação em comissões avaliadoras, bancas e comitês consultivos. Sendo que dados a respeito desses indicadores não foram consultados, a referência às coordenações cumpre aqui apenas um papel ilustrativo.

Em termos, por exemplo, de visibilidade da produção intelectual e da participação das mulheres no que viria a constituir o cânone no ensino a situação no Brasil não parecer ser diferente de outros contextos e momentos históricos. Assim, dos 59 autores que constituiriam os dois primeiros núcleos consensuais (os de cunho teórico e histórico, Tabelas 4 e 5) encontra-se que apenas oito são mulheres, isto é, 13,5%. Do primeiro núcleo, formado por 35 autores, apenas fazem parte quatro delas (sempre em ordem de recorrência): Ruth Benedict, Mary Douglas, Margaret Mead e Mariza Peirano (Tabela 4). No segundo núcleo, composto por 24 autores, acham-se as quatro restantes: Henrietta Moore, Joanna Overing, Sherry Ortner e Janet Lila Abu-Lughod (Tabela 5). O terceiro núcleo consensual (o de cunho metodológico), formado por 44 autores, inclui apenas oito mulheres, isto é, pouco menos da quinta parte, ainda que seja o núcleo no qual elas têm mais participação. As autoras incluídas neste caso são: Cornélia Eckert, Mariza Peirano, Rachel Fretz, Linda L. Sahaw, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Guita Debert, Ceres VÍctora e Maria de Nazareth Agra Hassen (Tabela 6). Embora os limites impostos à pesquisa impediram consolidar a verificação iniciada para a amostra total dos 732 autores incluídos nos programas analisados, é possível supor que essa tendência à invisibilização da produção intelectual das mulheres nos cursos de antropologia seja consistente com tendências históricas globais (a respeito ver CORRÊA, 1997).

Uma questão de tempo?

A maneira como opera a distribuição do trabalho entre professores nos cursos de antropologia permite uma certa diversidade na composição dos quadros de ministrantes, em termos de sexo, idade, tempo de doutoramento e tempo de atividade docente no PPGAS⁴⁶. No entanto, essa composição parece ajustar-se ao padrão de relacionamento entre antigas e novas

⁴⁶ Sendo que, como se verá a seguir, o tempo de atividade docente adquire um papel definitivo e é o dado privilegiado na análise proposta, cumprem aqui duas breves observações com relação à idade e o tempo de doutoramento. No grupo dos 23 professores ministrantes que foram entrevistados (excluem-se aqui os dois coordenadores de PPGAS) a idade média corresponde a aproximadamente 52 anos, sendo que 36 anos era a idade da entrevistada mais nova e 72 a da mais velha (já aposentada). Embora uma afirmação conclusiva com relação à idade requereria uma amostra mais avultada, considerar esta característica pode oferecer uma idéia aproximada sobre os momentos em que iniciariam e terminariam as trajetórias individuais nos PPGAS.

O tempo de doutoramento pode interessar em uma análise mais ampla porque ele parece operar como um critério relevante na distribuição do trabalho e na hierarquia entre professores. Ele conta em alguns PPGAS, ao menos parcialmente, para conceder a “maioridade de idade” institucional, isto é, a autorização para que um professor, após orientar certo número de alunos no nível imediatamente inferior (o que se traduz em um tempo de espera mais ou menos longo), possa orientar alunos de mestrado ou doutorado. De acordo com esse critério e considerando o conjunto dos 48 professores (exclui-se um por falta desse dado) que ministraram disciplinas obrigatórias no seis PPGAS, a média é aproximadamente 15 anos, sendo que os professores com menos tempo tinham-se doutorado havia dois anos e o de mais tempo tinha-no feito havia 36. A metade dos 48 professores tinha 12 anos ou menos de doutoramento. (As mesmas estatísticas valem em geral para o sub-conjunto dos professores entrevistados).

gerações. A distribuição do trabalho parece reforçar essa forma de classificação social, concretizada dessa vez na distinção entre professores antigos (“seniores”) e recém ingressos (“juniores”), mas, também traz à tona um aspecto do funcionamento da organização hierárquica das relações no ensino.

Usando a medida estatística chamada mediana e adotando como critério o tempo que cada docente levava ministrando aulas em seu PPGAS (até 2003), os 47 professores que ofereceram as disciplinas obrigatórias nos seis PPGAS (faltaram dados para dois professores), podem ser divididos em dois sub-grupos iguais⁴⁷. No primeiro sub-grupo se encontrariam os 23 professores que ministravam aulas havia menos tempo, dos quais 19 tinham oito anos ou menos e apenas quatro superavam os dez anos. No segundo sub-grupo, o dos professores com mais tempo ministrando aulas em seus respectivos PPGAS, o menor número de anos era 14 e o maior 33, sendo que nesse grupo se incluíam também três professores já aposentados. Em consequência, ao considerar o período 2001-2003, encontra-se que 40% dos professores que ministraram as disciplinas obrigatórias nos seis cursos possuíam, no máximo, oito anos de trabalho docente em seus respectivos PPGAS, enquanto 50% tinha 14 anos ou mais.

Porém, ao observar os três PPGAS com maior número de professores recém contratados, esta tendência se inverte. Destarte, dos 11 professores que ministraram as disciplinas obrigatórias em um desses PPGAS, oito deles estariam no grupo dos “recém ingressos”, isto é, dos professores que, nesse caso, levam entre um e, no máximo, oito anos ministrando aulas. No segundo PPGAS, quatro dos sete professores ministrantes tinham, no máximo, quatro anos de atividade docente e, no terceiro, dos nove professores ministrantes, seis estariam no grupo dos que ingressaram recentemente.

Ao se referir à disciplina obrigatória por ele ministrada, um professor júnior sintetiza alguns dos elementos gerais neste sentido.

... geralmente essa disciplina, no nosso programa, é uma disciplina que roda entre os professores; quase todos dão [o nome da disciplina] ou já deram. E *quando eu cheguei aqui*, eu tinha que dar uma disciplina [...] e *me passaram essa disciplina*. Ela é uma disciplina que... [...] *é dada sem muito questionamento* [...] você não precisa construir um lugar para essa disciplina, é uma disciplina que já tem um lugar estabelecido. *Então os novos* [...] *vão cuidar daquela parte já consolidada, estabelecida* (grifos meus).

Este reconhecimento é confirmado por um professor sênior que, ao ser interrogado sobre as razões para não ministrar nos últimos anos uma disciplina obrigatória, relembra o

⁴⁷ Note-se que esta classificação deriva da adoção do tempo de atividade docente em cada PPGAS como critério objetivo na análise aqui desenvolvida; a partir desse critério buscou-se operacionalizar empiricamente a distinção feita pelos entrevistados entre professores “seniores” e “mais novos”, “mais jovens” ou “juniores”.

início de sua trajetória nos seguintes termos: “olha que faz bastante tempo que eu não dou!! Mas eu, *no começo*, no começo entenda-se da existência dessas duas disciplinas [nomes de duas disciplinas] *e também quando logo eu terminei meu doutorado*, dei muitas dessas disciplinas” (grifos meus). Ao se referir de modo geral à distribuição das disciplinas em seu PPGAS, esse mesmo entrevistado chama a atenção para o que ele refere como uma “tendência” ou “micro-tendência” “às pessoas jovens” ministrarem disciplinas obrigatórias, em especial, as disciplinas do núcleo consensual de primeiro nível. Segundo ele, isto obedeceria a duas razões. Primeiro, a uma questão de “correlação de poder, de forças”, uma vez que os “mais jovens” teriam menos condições de “bater a mão na mesa e dizer que não vão dar”. Segundo, ocorreria porque, sendo “mais jovens”, essas pessoas estariam “mais próximas temporalmente” dos conteúdos das disciplinas obrigatórias e, portanto, “mais próximas em termos de memória dessa literatura”.

A questão da “correlação de forças” e das possibilidades e limitações efetivas para escolher as disciplinas é confirmada, ainda que em outros termos, pelos depoimentos de alguns entrevistados recém ingressos nos cursos. Um deles, por exemplo, assinala a respeito da disciplina obrigatória ministrada: “eu não indiquei essa disciplina... [risos]... para oferecer. Eu fui solicitado a dar essa disciplina”. A impossibilidade de eleger é posta em evidência ainda mais quando o entrevistado compara essa situação com uma outra, na qual ele foi consultado pela coordenação do PPGAS sobre sua disponibilidade para assumir outra disciplina: “aí sim foi uma solicitação mesmo... [...] [embora, a princípio, eu] não era indicado [para] isso”. Outro entrevistado acrescenta nesse mesmo sentido que, ao longo de sua trajetória em dois PPGAS, ele sempre começou ministrando disciplinas obrigatórias de cunho teórico porque “calouro não tem para escolher muito... [sorriso]”.

Em um PPGAS onde a disciplina obrigatória de primeiro nível e a de cunho metodológico têm sido ministradas “tradicionalmente” pelos mesmos dois professores seniores, os quatro juniores que ministraram no período 2001-2003 acabaram concentrando-se na disciplina obrigatória de segundo nível. Quando interrogado sobre as razões para ministrar sistematicamente a disciplina de primeiro nível, um desses professores seniores indicou que existe “um respeito à tradição”, isto é, “se a pessoa que vinha dando diz que quer dar de novo, ninguém nem levanta a voz [para dizer] que quer dar também [ênfase]”. No momento da pesquisa, esse professor dispunha-se a repassar a disciplina para um professor júnior e justifica sua decisão afirmando:

Há anos que eu venho pleiteando um rodízio nas disciplinas, a pesar de [nome da disciplina] ser uma disciplina que eu gosto muito de dar e [que] eu posso elaborar o programa com

maior facilidade devido a ser uma coisa... mas eu não sou muito partidário da noção de que se devem ter titulares para as cadeiras básicas. Acho que essas cadeiras básicas devem circular entre os diversos professores.

Um aspecto que chama a atenção em pelo menos dois PPGAS é o fato de as disciplinas obrigatórias terem sido ministradas sistematicamente em duplas de professores, em geral, um júnior junto a um sênior, e, em qualquer caso, um professor que ministra aulas há mais tempo com um que o faz recentemente. Ao serem indagados sobre isto, alguns entrevistados viram nesse fato uma “estratégia” de trabalho e expressaram que essa forma de partilhar as responsabilidades dava-se em condições de “igualdade”. Porém, à luz do exposto anteriormente, poderia aventar-se que essa “igualdade” se mantém, a rigor, em termos de posição no grupo, mas não de *status*. Essa “estratégia” constituiria, sobretudo, uma maneira de “iniciar” e “treinar” professores “menos experientes”, junto a professores “mais experientes”.

A idéia proposta aqui é, em síntese, que existiria uma tendência a professores juniores começarem sua carreira nos cursos de antropologia ministrando disciplinas obrigatórias, entre outras possíveis razões porque, ao ter menos tempo de vinculação ao PPGAS, eles teriam menos possibilidades de escolha. A afirmação contrária, porém, não necessariamente é certa, ou seja, que professores com mais anos de vinculação nos PPGAS, tenderiam a não ministrar ou ministrar em menor medida disciplinas obrigatórias. Tampouco seria necessariamente certo que professores juniores não possam ministrar outras disciplinas, além das obrigatórias. O que nesse caso constituiria o fator diferencial seria precisamente a possibilidade de escolha que tem uns e outros não: os professores recém ingressos ministrariam as disciplinas obrigatórias porque, na prática, não teriam condições de recusá-las, enquanto os mais antigos o fariam precisamente porque podem escolher essas disciplinas.

A organização hierárquica encontraria, deste ponto de vista, sua principal manifestação precisamente na possibilidade factual de escolher disciplinas que teriam os professores mais antigos nos cursos, enquanto os professores recém ingressos teriam somente possibilidades formais, das quais, via de regra, nenhum deles lança mão. Ora, se a capacidade de escolha que teriam os indivíduos de maior antigüidade no grupo poderia constituir um aspecto destacado dessa organização hierárquica, antes que um exercício arbitrário, essa capacidade de escolha exprimiria o funcionamento implícita e sistematicamente regrado pelo qual o trabalho é repartido entre “gerações”. É precisamente esse caráter regrado das relações entre gerações o que garantiria a produção das margens de liberdade acessíveis a cada indivíduo (DURKHEIM, 1973).

A descrição das relações hierárquicas entre gerações neste nível, a princípio, resultaria consistente com as observações de Gutiérrez Mendoza (1994:59-70) em sua etnografia sobre um departamento de antropologia no Brasil. Ao analisar a distribuição do espaço físico no local, o autor adverte a existência de “uma hierarquia que também se reflete na organização social do espaço” e propõe que essa hierarquia estaria baseada em ao menos seis “fatores estruturantes”: “idade-geração”, “tempo de pertencimento ao grupo”, “posição na hierarquia (senioridade e junioridade)”, “acesso a poder acadêmico formal e informal”, “relações sociais e de parentesco” e “nacionalidade”. Duas situações reveladoras são descritas nesse trabalho: primeiro, fatores como “linha de pesquisa” ou “gênero” (distribuição entre homens e mulheres) não parecem operar como critérios relevantes na divisão do espaço físico, da mesma maneira como o sexo não parece ser uma característica na divisão do trabalho, tal como isto foi assinalado acima.

Segundo, professores de “primeira geração”, “seniores”, “titulares” e “brasileiros” parecem possuir “‘direitos e antigüidade’ sobre sua sala” no chamado “setor A”, enquanto professores de “segunda geração”, “juniores”, “substitutos” e “estrangeiros” encontram-se em sua maioria no “setor B”. Tal como descritos esses setores por Gutiérrez Mendoza, o setor A representaria o espaço mais valorizado internamente, enquanto o B seria um espaço de “transição” entre o mundo interior do departamento e o setor C (administrativo), mais próximo do “mundo ‘poluído’ de fora da ‘aldeia’”.

Outras questões

Junto às diferenças intergeracionais e à organização hierárquica das relações, a divisão do trabalho revela igualmente outros aspectos das relações sociais nos cursos de antropologia. Um deles teria a ver com a associação entre características das disciplinas obrigatórias e traços atribuídos a indivíduos e grupos no interior dos PPGAS. Assim, sua alocação em uma disciplina de cunho metodológico pode estar associada à “experiência em pesquisa de campo” atribuída a certos professores, do mesmo modo em que uma disciplina de cunho teórico ou histórico pode ser adjudicada a professores com “interesses mais teóricos”. Embora também exista o pressuposto de que “todos os professores estão habilitados para ministrar métodos”, no caso das disciplinas obrigatórias de cunho metodológico a “experiência na área [metodológica]” parece representar um papel muito mais importante do que a “proximidade temporal” com os conteúdos ou o sub-campo antropológico no qual o professor atua, como os entrevistados sugerem que ocorre com as disciplinas de cunho

histórico e teórico.

As disciplinas de cunho metodológico parecem exigir, ademais, uma disposição pessoal para acompanhar tantos e tão diversos projetos de pesquisa quantos alunos matriculados haja, razão pela qual são consideradas por alguns entrevistados disciplinas “difíceis de dar”. Elas também exigiriam saber lidar com eventuais desencontros com os orientadores titulares dos projetos de pesquisa dos alunos. Por razões como estas, “nem todos (os professores) querem dar” esse tipo de disciplinas e, portanto, na prática, parece que as disposições pessoais e a “experiência” (efetiva ou atribuída) fossem mais levadas em conta neste caso específico.

Essa associação entre características das disciplinas obrigatórias e condições específicas de quem as ministra vê-se reforçada por entrevistados que justificam seu afastamento das disciplinas de cunho histórico e teórico justamente porque, ao seu ver, existem “outros colegas que vêm de outras tradições, que lidam com mais desenvoltura com esse tipo de organização das idéias”. Daí que, em alguns PPGAS, “coubesse a eles durante muito tempo ministrá-las”. Essa relação “especial” com as disciplinas obrigatórias de cunho teórico e histórico é atribuída por alguns entrevistados especialmente aos “etnólogos”. Além da “familiaridade” e “frequência mais intensa” dos “etnólogos” à “antropologia clássica”, essa relação derivaria também do fato de que os conteúdos das disciplinas obrigatórias de cunho teórico ou histórico (sobretudo as do núcleo consensual de primeiro nível) restituiriam boa parte das teorias sobre “organização social e parentesco” e “totemismo e religião”, temas associados historicamente à “etnologia”, tal como ela é entendida no Brasil⁴⁸. Esse vínculo entre “etnólogos” e estas disciplinas obrigatórias parece tão forte em alguns PPGAS que, quando surgem “exceções”, elas vêm confirmar o que se assume como a regra:

A disciplina de teorias clássicas aqui, em geral, é distribuída pelas pessoas que têm afinidade em etnologia, formação em etnologia. Então foi um pouco surpresa darem uma disciplina dessas para mim, para um professor com minha formação... o que quebrou um tabu também [...] Agora a gente pode distribuir diferentemente essas... disciplinas.

⁴⁸ De acordo com a caracterização feita por Pina Cabral (2004:254-259), na Europa Ocidental, por exemplo, a etnologia associou-se historicamente a estudos sobre folclore e reivindicações identitárias de fundamento ideológico nacionalista e reacionário. Daí que, ao seu ver, resulte “surpreendente” o que no Brasil se entende por “etnologia” e a divisão disciplinar que se estabelece entre “etnologia brasileira” e “antropologia da sociedade nacional” (LIMA, 1998; PEIRANO, 1992; RAMOS, 1990; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1997; VIVEIROS DE CASTRO, 1999). Esta cisão equivale à distinção entre “etnologia clássica” e “etnologia do contato interétnico”, tal como enunciada mais recentemente por Viveiros de Castro (1999). Segundo este autor, a diferença fundamental a partir da qual se definiria a noção de “etnologia brasileira” se expressa através da existência de uma etnologia centrada no estudo dos indígenas *situados no Brasil* em face de uma outra etnologia centrada no estudo dos indígenas como *parte do Brasil*. Em outros termos, haveria o “lado dos índios” e o “lado dos brancos” ou o ponto de vista dos povos indígenas e o ponto de vista do Estado nacional (1999:118). Para uma reflexão crítica a respeito dessa divisão ver Pina Cabral, 2004.

Porém, a exploração das informações disponíveis sobre disciplinas oferecidas e professores ministrantes nos PPGAS, provê dados que a princípio não apóiam essa associação que os entrevistados fazem entre disciplinas obrigatórias e “etnólogos”. Embora a insuficiência das informações impeça fazer aqui alguma afirmação concludente para o conjunto dos PPGAS, vale a pena analisar esta questão, pelo menos à luz de um caso. Em um período de 25 anos, excluindo três ocasiões nas quais nenhuma das duas obrigatórias aparece na lista das disciplinas ministradas, encontra-se:

- 1) dos 15 professores que ministraram as duas disciplinas obrigatórias (de primeiro e segundo nível), nove desenvolviam seu trabalho em sub-campos distintos da “etnologia” e seis deles se definem (“área de atuação” no currículo Lattes) ou são reconhecidos no Brasil como “etnólogos”;
- 2) das 23 vezes que foi ministrada a disciplina obrigatória de primeiro nível, 16 foram por professores de outros sub-campos e sete foram por “etnólogos”;
- 3) das 24 vezes que foi ministrada a disciplina de segundo nível, 16 foram por professores de outros sub-campos e oito foram por “etnólogos”.

Uma situação de outra ordem que viria igualmente a motivar a “escolha” das disciplinas obrigatórias seria o fato de elas funcionarem, na expressão de uma entrevistada, como “palcos”. Isto é, ao ministrar essas disciplinas, os professores teriam uma oportunidade privilegiada para dar-se a conhecer e ter contato direto com os novos alunos. Uma motivação central neste caso seria, segundo os próprios entrevistados, a possibilidade de “ter orientandos”. A quantidade de orientandos importa neste contexto uma vez que ele constitui, de fato, um indicador levado em conta, tanto por excesso como por falta, nos processos de avaliação institucional efetuados pelas agências federais. A quantidade de alunos orientados também faz parte da seção “produtividade” do currículo Lattes de cada professor. Mas ele parece funcionar, então, também como sinal de prestígio acadêmico e de reconhecimento público de um professor. Daí que, como assinala o entrevistado, dentro de um meio competitivo, “ter orientandos” se torne um assunto de particular importância.

Esta mesma razão é declarada em se tratando de alunos da graduação que potencialmente viriam a “se tornar” antropólogos e que, pelas qualidades a eles atribuídas, suscitam expectativas e atitudes diferenciadas nos professores em relação a esses alunos.

Neste sentido um entrevistado afirma:

Você tem uma missão com os alunos de ciências sociais. Se você achar essa palavra forte, troca por uma fraca. A idéia é... [...] você tem uns alunos inteligentes e outros ruins. Os ruins, aliás, não interessam. Mas os inteligentes interessam e você vai querer que eles vão

estudar antropologia. Então num certo sentido [...] não é ficar falando mal das outras disciplinas, ninguém faz, isso não se faz, isso é antiético. Mas você tem que pensar que, digamos assim, a tua platéia não está ganha... em termos de interesse, de motivação. Você tem que mostrar para o sujeito que é interessante ele ler antropologia, que é apaixonante [...] que vale a pena ele seguir por aquele caminho.

Outro aspecto revelado pela divisão do trabalho tem a ver, enfim, com fricções internas nas relações nos PPGAS. Como apontado por um entrevistado, em ocasiões, a distribuição do trabalho conduz a “uma disputa inconfessada pelas disciplinas obrigatórias”, de maneira que alguns professores (geralmente seniores) acabam ministrando sempre essas disciplinas. Nesse caso concreto, as “disputas inconfessadas” parecem indicar outras tensões que envolvem motivos para além da própria partilha das disciplinas.

6. REPRODUÇÃO

Os modelos evolutivos unilineares que dominaram as explicações científicas no século XIX representam de maneira reveladora – à guisa de boas metáforas – o traço de um modo geral de pensamento que conduz a acreditar em noções como desenvolvimento, mudança e acumulação progressiva na compreensão dos fenômenos da realidade, especialmente em se tratando do estudo da vida social e da constituição dos seres humanos. “We have the concept that one category can transform into another, whit nature becoming culture, children through socialization becoming adults who marry exogamously, wild becoming domesticated, and raw becoming cooked” (McCORMACK, 1980:7). E se, como foi dito, idéias de mudança e de progresso não necessariamente subjazem à organização linear da “história” e da “teoria” antropológicas apresentadas nas disciplinas, algo diferente parece estar implícito no esquema pelo qual se concebe a transmissão de uma certa identidade profissional. Nesse sentido, a expressão “se tornar” antropólogo, usada ampla e recorrentemente pelos entrevistados (mais do que a expressão “se formar” e em nenhum caso “se titular”, por exemplo), pode sintetizar de início uma compreensão da formação em antropologia ligada à idéia de “conversão” e, talvez, de evolução.

Como alguns entrevistados sugerem, as questões substantivas da antropologia parecem ser as mesmas desde finais do século XIX e as perspectivas através das quais são abordadas no ensino correspondem, via de regra, a três (ou quatro) “tradições” teóricas. De fato, na seqüência seguida no ensino, “escolas” de pensamento e “tradições” teóricas nunca aparecem se deslocando de maneira tão radical como para fazerem desaparecer suas respectivas ênfases, conceitos-chave e escolhas metodológicas que, afinal, constituem a “grande tradição” da antropologia. Elas surgem, chocam, fazem o arcabouço teórico e metodológico ser reorganizado, para logo permanecer em uma certa co-habitação; assim, muito além dos vieses “evolucionista”, “funcionalista”, “estruturalista” ou “hermenêutico”, por exemplo, é possível reconhecer que “evolução”, “funções”, “estruturas” e “interpretações” têm sido recursos heurísticos e analíticos que sustentam até hoje o trabalho no campo antropológico. É precisamente a partir desses acordos, como foi enunciado a propósito da configuração de um cânone no ensino, que também é possível conferir uma certa unidade ao saber antropológico e constituir uma tradição disciplinar.

Mas, até que ponto essa certa unidade e permanência com as quais poderia caracterizar-se o conhecimento antropológico disponibilizado no ensino contrasta com a

noção da formação do antropólogo entendida como um processo de mudança individual, tal como parece expressar uma concepção da formação como “experiência iniciática”? Como opera no ensino a formação assim concebida?

A formação como “experiência iniciática”

Um dos temas que suscita maior interesse nas reflexões sobre o ensino e que aglutina as opiniões de muitos antropólogos no Brasil tem a ver precisamente com essa concepção da formação em antropologia como uma “experiência iniciática”, caracteristicamente através do trabalho de campo (DA MATTA, 1978; CARVALHO, 1992; PEIRANO, 2004b; SANCHIS, 1995), mas também pela “apreensão monográfica” das etnografias clássicas (DUARTE, 1995; FONSECA, 1997; PEIRANO, 1995a; 1995b; 2004a; 2004c). Por sua natureza “*passionelle*” (FONSECA, 1997:33), essa experiência pode ser compreendida de maneira análoga à conversão religiosa (FONSECA, 1997; FRY, 1995; PEIRANO, 1995b, WOORTMANN, 1995) e à formação em psicanálise (CARVALHO, 1992; DUARTE, 1995). Embora nem todos os antropólogos pareçam concordar com essa visão – ao menos é isto o que acontece com alguns entrevistados ao longo da pesquisa –, ela decerto constitui uma imagem bastante popularizada e não poucas ações no ensino se pautam nela. A seguinte citação resulta bastante explícita a respeito.

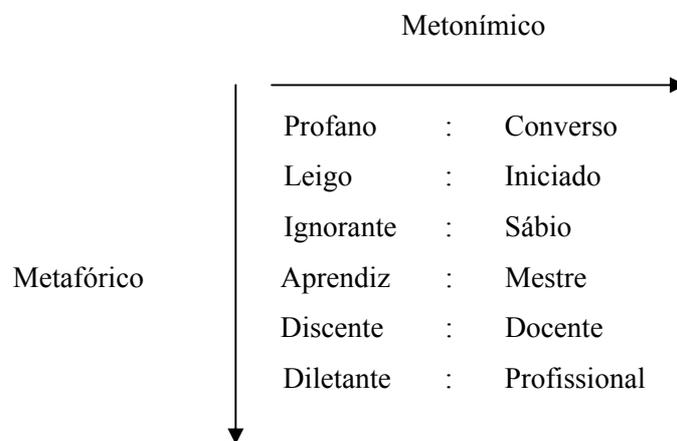
Enquanto nos cursos introdutórios da graduação, gosto de “seduzir” os alunos com textos diversificados baseados na realidade deles, sou inclinada a encarar o ingresso no curso de pós-graduação de forma inteiramente diversa: como um rito em que o “sofrimento” do iniciado é um ingrediente indispensável a sua socialização enquanto membro do grupo. É nesta fase que os jovens aprenderão a venerar os totens do clã. E, junto com os demais “velhos” encarregados de garantir a continuidade da tradição, escolho como forma de “tortura” mais eficaz o estudo dos clássicos, especialmente das monografias clássicas (FONSECA: 1997:36)⁴⁹.

Nos casos de genuínos processos de conversão religiosa é possível constatar que não existe novo crente – nem velho missionário – que não esteja persuadido de que a conversão constitui uma mudança radical, “graciosa”, que inaugura um novo estado, estado este de maior plenitude e, em suma, de salvação (WRIGHT, 1999). Como afirma enfaticamente

⁴⁹ A idéia de que a participação na dor serve de base para a “comunidade moral” (DURKHEIM, 1968), também trazida por Peirano (1997:80 e nota 42), é reforçada por alguns entrevistados quando afirmam que “tornar-se” antropólogo acarreta, em maior ou menor grau, uma “experiência dolorosa”. Um deles, por exemplo, assinala que sua experiência mostrou-lhe que a formação em antropologia, além de conteúdos, exigia apreender a “cultura” e os “hábitos” do campo disciplinar. É por isso que, mesmo achando-o “interessantíssimo” e ficando “encantado”, seu aprendizado foi “difícil, duro”, “não foi um processo fácil”. Falando da orientação, outro entrevistado afirma que, como em toda “iniciação”, nela também aparecem “sintomas”. Colocações similares foram feitas por Grossi (2003), ao tratar da “dor da tese” e da experiência de doutorandos em antropologia durante o processo de escrita. A capacidade de produzir textos “antropológicos”, como se verá a seguir, constitui um dos “indicadores” mais caros no dito processo de “conversão” à antropologia.

Fonseca ao tratar do paradoxo que acarreta entender o mestrado em antropologia como uma etapa intermediária entre a graduação e o doutorado, “essa idéia de etapas, de meias-estações, não combina com a linguagem de conversão religiosa. Já ouviram falar de *meio-evangélico?* de católico *júnior?*” (1997:34, *sic*, grifos no texto). Essa noção de mudança radical parece implícita também na idéia de formação como “experiência iniciática” e viria a exprimir uma concepção dinâmica da aprendizagem de antropologia, à medida que ela aponta para a transformação e um vir-a-ser do aluno, que *ainda não é antropólogo, mas o será*. O Gráfico 5 sugere esquematicamente os elementos e a trajetória básica da formação, segundo essa concepção.

Gráfico 5. Um esquema da formação em antropologia como “experiência iniciática”⁵⁰.



Os termos propostos no Gráfico 5 funcionam como formas de classificação social. O caráter mutável e intercambiável dos termos das colunas vê-se reforçado pela idéia de que o processo formativo acrescenta, transforma, converte o indivíduo, na passagem de um estado inicial de não-saber para um estado final de saber. Mesmo os entrevistados que explicitamente discordam da idéia da formação como experiência de conversão, asseveram que a formação em antropologia produz uma transformação radical, no tríplice sentido de *profunda*, de *afastamento do habitual* e de *extrema*. Ao ver de um deles, “ser antropólogo” comporta uma “mudança de atitude”, mais do que a “crença num determinado corpo de verdades”. Em outros termos, quando em antropologia se fala de “conversão” aludiria-se fundamentalmente a uma mudança do “olhar”, antes do que a uma mudança “do coração e da mente”, como aconteceria, segundo o entrevistado, na conversão religiosa propriamente dita.

⁵⁰ O gráfico baseia-se no esquema apresentado por MacCormack (1980:8) para ilustrar o tratamento típico “ocidental” de categorias como “natureza” e “cultura” no contexto da sua reflexão sobre gênero.

Outro entrevistado declara que a formação em antropologia é, sem dúvida, uma “experiência fenomenologicamente intensa” porque ela é “muito mais do que uma experiência puramente intelectual” ou “burocrática” (referindo-se à passagem pelos cursos); ela envolve um certo “reposicionamento existencial”, uma “resignificação vital”, isto é, “um reposicionamento do indivíduo em relação a seus referentes culturais mais fundamentais”. E ainda o entrevistado mais categórico ao rejeitar a idéia de conversão (ele declara abertamente seu “horror” a essa idéia), assinala que a antropologia, “como qualquer profissão”, faz com que as pessoas passem a ter uma certa “mentalidade”; daí que “em parte também os alunos acabam adquirindo um certo *ethos*”.

Essa idéia de mudança radical, comum a todos os depoimentos, além da dimensão racional da aquisição de novos conhecimentos, atinge, como foi sugerido antes, dimensões propriamente emotivas e existenciais. Ora expressa como “conversão”, ora em versões mais “seculares”, os entrevistados coincidem em assinalar não só o fato da mudança enquanto tal, mas também a amplitude de seu impacto. Destarte, a formação em antropologia envolveria “rupturas epistemológicas”; trataria-se de “um tempo para se iniciar existencial, cognitiva e psicologicamente”, que redundaria em uma nova forma de “ver e pensar”, uma “opção intelectual que tem implicações e repercussões sobre a maneira do intelectual viver”. O “denominador comum” com outras experiências formativas seriam “as grandes transformações que ela [a formação] provoca e que são difíceis de explicar para quem não passa por elas” (alguns entrevistados comparam-na com a formação de médicos, xamãs e tradutores – neste último caso a propósito do processo de escrita). Nesse sentido, como afirma um entrevistado, “a experiência [de formação] se aproxima à experiência das seitas”.

Precisamente pelas exigências cognitivas e existenciais da mudança, vários entrevistados advertem que nem sempre, nem todos os alunos conseguem finalmente “se tornar” antropólogos. Contudo, mesmo nesses casos, o fato de pessoas terem passado pela experiência de formação permite afirmar:

Acho muito difícil alguém passar por um curso de antropologia, seja mestrado, seja doutorado, ou mesmo na graduação, sem mudar alguma coisa. Eu acho que isso é difícil porque [...] o que fascina na antropologia é que ela dá um *clic* nas pessoas, assim... [...] [O aluno percebe:] “tem alguém do lado que pensa diferente e é verdade, eu nunca tinha visto!”. Então eu acho que isso dá uma mudança [...] as pessoas que passam [pelo] mestrado e doutorado elas saem com uma mudança, mas não necessariamente saem antropólogos.

Se não é apenas a formação intelectual e a passagem formal pelos cursos de antropologia, o que “tornaria” alguém antropólogo? E, uma vez operada, quais seriam as evidências da dita “conversão” à antropologia? Ao descrever a maneira como é perceptível a

mudança gerada pela formação, o conjunto dos entrevistados identifica claramente as que seriam, segundo eles, suas manifestações inequívocas. Embora os sinais da “conversão” nem sempre apareçam ao mesmo tempo, nem no mesmo grau, ninguém parece duvidar de sua existência, nem de sua concretizabilidade.

Entrevistador: [...] e é possível ver quando um aluno conseguiu apreender esse jeito de saber fazer e saber fazer bem... [como a entrevistada tinha dito antes].

Entrevistada: ah é, certamente é...

Entrevistador: como?

Entrevistada: pelo que ele escreve. Pelo que escreve [...] porque etnografia não é só estar ali e observar. [Também] é conseguir transmitir isso para quem vai te ler [...] Então eu acho que essa é uma parte fundamental e que a gente consegue perceber [...] É claro que tem uma outra coisa que é a análise [...] que é separado, que é posterior [...] Então você tem dois processos ali, que é o material em si: boas entrevistas, boas observações, e passar isso [a etnografia]. E a outra coisa é você conseguir esse distanciamento para você conseguir uma leitura analítica disso...

De acordo com os depoimentos a respeito da “conversão” gerada pela formação em antropologia, podem identificar-se os que seriam ao menos três sinais considerados inequívocos:

1) o “*olhar*”: a aquisição do “olhar antropológico” marcaria a emergência de uma nova capacidade perceptiva. Decorrente dessa capacidade surgiria também uma nova sensibilidade em relação ao mundo e a outras realidades culturais (distintas da própria). O “olhar”, como sugere Peirano ao comentar o trabalho de Veena Das, condensaria metaforicamente o “sentido clássico” da antropologia no século XX, em contraste com o “ouvir”, associado a uma perspectiva pós-moderna (1997:79-80);

2) a *análise (antropológica)*: vinculada diretamente à capacidade de relativizar o próprio ponto de vista, de “estranhamento autoreflexivo”, de “se distanciar”, ou, nos termos de Duarte, vinculada ao “afastamento da ingenuidade originária” (1995:12). Retomando o que uma entrevistada chamou de “psicogênese do aprendizado”, a formação em antropologia implicaria se deslocar de uma forma de pensamento “concreto” para um “abstrato”. Para alguns entrevistados, a capacidade de auto-reflexão e distanciamento seria ainda um traço definitivo do conhecimento antropológico que, em suma, exprimiria seu caráter “revolucionário” e “romântico”, no sentido de “rebeldia, anti-normatividade”, “contra-ordem”.

2) a *fala e a escrita*: uma forma qualificada de falar e escrever seriam sinais de uma nova capacidade para comunicar o pensamento e a “riqueza da informação que se recebeu” na formação teórica, mas, sobretudo, para reconstituir a experiência etnográfica no trabalho de

campo. Se, como assevera uma entrevistada, as “primeiras intervenções” dos alunos em uma disciplina remetem “ao senso comum puro e duro” – manifesto “na linguagem, no uso dos verbos... numa apreciação do mundo social muito valorativa” –, “por meio do ensino e a disciplina” é possível que os alunos adquiram uma “visão desmágica do mundo social”. “Desmágica significa também fazer boas perguntas [...] porque quando você encanta o mundo, quando o mundo social está encantado, você não pergunta como as coisas se passaram...”. Outro entrevistado resume o processo de “conversão” nos seguintes termos:

Eu acho que tem dois momentos: um momento é quando os olhos brilham [...] ai você não tem dúvida, você... sente que aquilo faz sentido... aquilo... estimula, incita [...] e dá ao aluno... curiosidade, aguça a curiosidade... [...] E um outro momento [...] é quando o aluno escreve um texto e você lê o texto e pode reconhecer [...] uma análise, uma interpretação antropológica, quando o texto que ele escreveu tem um embocadura antropológica... acho que esses são os dois momentos⁵¹.

Contudo, se como sugere Mauss, toda iniciação comporta uma dupla condição enquanto acontecimento religioso e enquanto acontecimento jurídico (1993:140) [1967], o interesse na “conversão” teria que ser compreendido para além da produção exclusiva das mudanças que evidenciariam a apreensão de um novo conhecimento e de uma nova forma de sensibilidade. No contexto da transmissão de uma identidade profissional, a “conversão” sintetizaria não apenas o resultado final do processo de formação, mas também determinaria a possibilidade efetiva que os indivíduos mais jovens teriam de serem incluídos e participarem na “comunidade” mais ampla dos já “iniciados”. A “conversão” forneceria, aliás, um princípio basilar para a própria definição da “comunidade profissional” como o conjunto dos que já foram “convertidos” ou “iniciados”, como grupo corporado (FONSECA, 1997). A linguagem religiosa e o recurso à metáfora da conversão que se colocam nesse contexto adquiririam pleno sentido porque, como também sugerira Durkheim ao afirmar o caráter moral das corporações profissionais, “toute communauté religieuse constituait alors un milieu moral [de direito], de même que toute discipline moral tendait forcément à prendre une forme religieuse” (1973:XVI) [1930].

⁵¹ Essas três manifestações da “conversão” à antropologia seriam assimiláveis às que Cardoso de Oliveira (2000: capítulo 1) propõe como “faculdades do entendimento” sócio-cultural características do modo de conhecimento das ciências sociais, a saber: “olhar”, “ouvir” e “escrever”. Estas “faculdades” remeteriam a “três etapas” ou “atos cognitivos” da apreensão de fenômenos sociais. A propósito da “sensibilidade” à que remete a idéia do “olhar antropológico” vale dizer que Evans-Pritchard (1964) já insistira em que a capacidade intelectual e a preparação técnica, por si sós, não seriam suficientes para a formação de um antropólogo, tornando-se uns dos primeiros em chamar a atenção para questões como a influência da personalidade e o temperamento do pesquisador. Considerando a antropologia mais uma arte do que uma ciência, Evans-Pritchard, concedeu enorme importância à sensibilidade e à imaginação na pesquisa etnográfica, assim como uma certa capacidade literária do antropólogo para traduzir uma cultura estranha.

Dessa “conversão” dependeria então o reconhecimento social de quem pode ser considerado antropólogo. Mais do que em termos formais (pois nesse caso a titulação deveria ser critério suficiente), em termos de filiações sociais com o grupo maior e as “linhagens” intelectuais com as quais se identificariam os recém “convertidos”. Daí que para falar de “conversão” não seja suficiente a passagem pelos cursos de antropologia, nem ainda, ao ver de alguns entrevistados, possuir os sinais acima, mas também um certo nível de “militância”, isto é, de atuação na vida institucional da “comunidade”. Deste ponto de vista, a “conversão” à antropologia pode ser entendida como um duplo processo de socialização [*Vergesellschaftung*], isto é, de associação por motivos racionais derivados dos valores promovidos pelo novo conhecimento, e de “comunhão” [*Vergemeinschaftung*], ou seja, o vínculo dos partícipes inspirado no sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional) de constituir um todo (WEBER, 1983:33) [1922]⁵².

Tendo em vista esse sentimento de unidade gerado pelo duplo processo de socialização e comunhão, a reflexão dos participantes no *Workshop for New Lectures and Postgraduates Teachers of Anthropology*, sugere, enfim, um aspecto adicional da maneira como pode operar a metáfora do "rito de passagem" na formação. Uma das conclusões a respeito indica que "whilst capturing the experience of becoming an academic anthropologist (for those who make it!), the 'rite of passage' metaphor was rather less helpful in describing the demands on those teaching on part-time or temporary basis whilst finishing PhDs" (2003, s/n). No caso desses professores juniores, a metáfora resulta pouco útil, com efeito, na medida em que ela encobre as necessidades e reivindicações de quem se dedica ao ensino de antropologia em condições julgadas adversas. Porém, a metáfora do rito de passagem revela-se funcional à organização hierárquica das relações no ensino precisamente porque aponta para a mistificação e a sacralização do sofrimento. Isto se expressa basicamente conforme:

⁵² Abordagens atuais da administração dos “recursos” humanos (RH) em contextos empresariais estabelecem analogamente uma diferença decisiva entre o nível de “envolvimento” e o de “comprometimento”. O envolvimento refere-se à relação que os indivíduos estabelecem com seu trabalho e, em condições ótimas, é característico de quem se identifica plenamente com seu emprego e com o que nele faz. O comprometimento refere-se à relação estabelecida com a empresa e, graficamente dito, supõe “vestir a camiseta” da organização (RÊGO, 2004:82-84).

Por outro lado, de acordo com uma idéia aventada por Wilson Trajano no Seminário Especial “Antropologia no Brasil” (2004, XXIV Reunião Brasileira de Antropologia), o fato de não existir regulamentação da profissão no país, de não ter uma "identidade legal", seria “compensado” com a idéia da formação em antropologia como “conversão”. Trajano também chama a atenção para o fato da idéia de “conversão” haver sido particularmente acentuada nas etapas iniciais de religiões como o cristianismo. Perante a incerteza e instabilidade gerada pela ausência de um reconhecimento estatal – com a proteção e as vantagens que isto pode supor para a institucionalização do novo credo – reforçam-se o sentimento de comunidade e a coesão do grupo, que atuam como “mecanismo de defesa” ante a angústia e o limbo social em que a religião emergente parece encontrar-se.

- 1) opacifica, quando não oculta realmente, as eventuais contestações de quem se submete ao sofrimento e à tensão que o “rito” comporta (como sugere acima o caso dos professores *part-time* ou *temporary*);
- 2) nutre o romantismo do “iniciante”, ajudando-lhe a suportar o sofrimento. Uma vez introjetada a experiência de dor e alcançado o lugar de “iniciado”, permite-lhe reproduzi-la com as gerações que estão a vir. Afinal, como sugerira Bourdieu, quanto mais severo e dolorido o rito de iniciação, maior a adesão dos indivíduos à instituição (1992:86);
- 3) legitima as tentativas de quem ocasionalmente possa ter pretensões proselitistas, buscando a "conversão" de leigos, e acentua as posições estruturais entre “iniciados” e “profanos” e entre estabelecidos e *outsiders* (ELIAS, 1998).

Tanto os efeitos da socialização quanto da comunhão constituem condições mais ou menos implícitas da formação. Porém, elas se tornam explícitas ao examinar, por exemplo, as expectativas que professores têm em suas relações com grupos de novos alunos e as decisões que eles tomam ao ministrar disciplinas de maneira diferenciada, em virtude do “público” ao qual se dirijam. Assim, a possibilidade de “converter” (ou não) mobiliza distintas atitudes e decisões, dependendo de se o ensino se destina a alunos de mestrado ou de doutorado (nos cursos de pós-graduação em antropologia) ou se destina a alunos de graduação. No caso da graduação, estabelece-se uma importante diferença se o ensino é para alunos de ciências sociais ou para os de “outras áreas”. Como se verá a seguir essa diferença parece operar como um poderoso divisor na organização do ensino.

Os estranhos de casa

Uma colocação de Peirano no sentido de que mesmo quando se define um enfoque dominante para um campo de conhecimento, este nem sempre é desenvolvido só por especialistas da “área” (1999:228) serve como ponto de partida para examinar outro aspecto da vida social no contexto dos PPGAS. Sendo que até hoje não existem no Brasil graduações em antropologia e que a formação *stricto sensu* na “área” se oferece exclusivamente no nível de pós-graduação (mestrado e doutorado acadêmicos), qual a origem profissional dos responsáveis do ensino de antropologia?

Se – de acordo com uma classificação histórica – as ciências sociais são o campo “matriz” de áreas como a sociologia, a antropologia e a ciência política, poderia esperar-se que fosse dele de onde proviessem, preferencialmente, os antropólogos e os professores de antropologia. Porém, ainda que a maioria dos professores que ministraram as disciplinas

obrigatórias tivesse se doutorado em antropologia (e desse ponto de vista fossem especialistas da “área”), menos da metade tinha-se formado inicialmente em ciências sociais, chamando a atenção a alta participação de professores vindos de “outras áreas”. Com efeito, dos 49 professores que ministraram disciplinas obrigatórias nos seis PPGAS, 84% obteve doutorado em antropologia, 10% em sociologia, 4% em ciências sociais e do 2% não se encontrou informação. Desses 49 professores, 52% fez sua graduação em “outras áreas” e 48% em ciências sociais (incluídos formados em ciências sociais, antropologia e sociologia).

Na amostra total dos professores nos seis PPGAS (incluídos os que não ministraram disciplinas obrigatórias), essa relação se inverte, mas a participação de formados inicialmente em “outras áreas” se aproxima bastante da participação dos que, em princípio, poderiam ser considerados a “prata da casa”, isto é, os professores formados em ciências sociais. Em 2005, 50% dos professores havia-se formado inicialmente em ciências sociais (considerados também os titulados especificamente em antropologia, sociologia, etnologia), 44% em “outras áreas” e de 6% não se encontrou informação. Os formados em “outras áreas” distribuem-se assim: 11% em história; 5% em letras (português, francês, espanhol, neolatinas) ou filosofia; 4% em música ou direito; 3% em psicologia; 2% comunicação social, artes ou teologia; e o 8% em áreas diversas como arquitetura, ciências biológicas, economia, física ou pedagogia.

Esta situação poderia passar despercebida e até ser reforçada implicitamente uma vez que nos relatos da história mítica da antropologia, a diversidade da formação inicial dos que acabaram “tornando-se” antropólogos é apresentada sem algum questionamento e, inclusive, como um traço característico do campo disciplinar.

Talvez não por acaso, grande parte dos antropólogos o é por conversão, atendendo um ‘calling’. Entre os antigos temos os casos de Malinowski e de Leach. Entre os nossos fundadores temos Thales de Azevedo, vindo da Medicina e Roberto Cardoso de Oliveira, egresso da Filosofia. Entre os mais recentes temos antropólogos vindos da História, da Geografia, do Direito, da Física, da Música, da Geologia, da Economia, da Arquitetura, etc. (WOORTMANN, 1995:12, *sic.*).

Ainda mais, no relato de suas trajetórias alguns entrevistados amiúde recorrem ao fato de ter uma formação inicial distinta às ciências sociais para realçar a natureza e as implicações da “passagem” à antropologia. Afinal, uma vez “iniciados”, eles acabam relendo sua trajetória individual encaixando-a coerentemente na história coletiva, a ponto de que “cada antropólogo que conta sua história pessoal relembra como veio de um outro campo de saber, de uma outra região do país, ou de como perdeu qualquer outra referência inicial que possuía. Conta, em suma, como é desenraizado, um excêntrico” (CORRÊA, 1988:79).

A formação inicial, no entanto, surgiu como objeto de paulatino interesse na pesquisa em virtude da distinção que os entrevistados estabeleciam sistematicamente entre ensinar para alunos de antropologia e ensinar para alunos de “outras áreas” e, no interior dos cursos de antropologia, entre alunos formados em ciências sociais e os que “vêm de outras áreas”⁵³. O quadro abaixo tenta caracterizar esquematicamente essa divisão, retomando os depoimentos a respeito. Esta divisão será associada, doravante, à distinção entre “dentro” e “fora”, lançando mão de dois termos sugeridos por alguns entrevistados. Ela tem aqui, contudo, apenas um caráter heurístico e é usada de maneira análoga à distinção estudada por Elias (1998) entre estabelecidos e *outsiders*. Em última análise, esta divisão remeteria à classificação estrutural entre “nós” e os “outros”⁵⁴.

	Dentro	Fora
Características dos alunos	<p>Têm uma “formação mínima”, uma “base conceitual”, um contato prévio com o conhecimento antropológico e algum treinamento em trabalho de campo.</p> <p>Diferenças internas atribuíveis à formação inicial, mas também a questões intrínsecas ao campo antropológico (e.g. “dificuldade do tema”, tipo de recorte empírico, características dos nativos).</p> <p>Têm uma linguagem codificada” e o “olhar mais afinado”, mas por isso “naturalizam” respostas e perdem “frescura” e “espontaneidade”.</p> <p>Sofrem de “hiperadaptação” institucional buscando se comportar</p>	<p>Sofrem “maior impacto” frente à “novidade” e seu “estranhamento” é mais imediato e evidente.</p> <p>“Vêm com outra visão”, “livres de referências” teóricas. “Levantam outro tipo de questões”, que parecem “óbvias”, mas “mantêm uma atitude estimulante: perguntam mesmo”.</p> <p>Diferenças com relação a alunos de “dentro” atribuíveis aos limites de sua formação anterior.</p> <p>Desempenhos notórios em antropologia associam-se a qualidades individuais como “inteligência” e “empenho”.</p> <p>Prioridades dentro de sua área diminuem seu eventual interesse na</p>

⁵³ Dos 80 alunos regularmente matriculados no PPGAS/USP entre o primeiro semestre de 2000 e o segundo de 2004, 78%, quer dizer, mais das três quartas partes, tinham se graduado inicialmente em ciências sociais (59 em ciências sociais, dois em sociologia e um em etnologia). O 22% dos alunos que provinham de “outras áreas” distribuía-se assim: 9% em história; 4% em comunicação social; outro 4% em áreas não informadas e, enfim, 5% em áreas diversas (administração, serviço social, engenharia agrônômica, ciências biológicas e filosofia). Esta tendência ao predomínio de alunos graduados em ciências sociais é consistente com os dados de vários PPGAS apresentados por Debert (2004:149): “No mestrado, 56% dos estudantes são formados em ciências sociais, 14% em história, 7% em psicologia e 23% em outros cursos. No doutorado, 57% vêm das ciências sociais, 17% da história, 25% de letras e 21% de outros cursos”. O relativo predomínio de alunos formados em ciências sociais que ingressam nos PPGAS contrasta com a alta participação que professores formados inicialmente em “outras áreas” têm na composição dos quadros docentes dos cursos de antropologia. Embora qualquer conclusão a respeito exigiria verificar também, por exemplo, a formação inicial de todos os que fizeram parte das turmas dos atuais professores, significaria isto, entretanto, que, mesmo ingressando em menor número nos cursos de antropologia, os alunos que provêm de áreas distintas às ciências sociais acabam, proporcionalmente, tendo maior participação nos quadros docentes dos PPGAS? Nesse caso, surgiria a pergunta sobre as razões de tal situação.

⁵⁴ Embora nem sempre apareçam entre aspas, todas as expressões incluídas no quadro, mesmo alteradas levemente, correspondem a idéias colocadas pelos entrevistados. O quadro apenas esboça os elementos centrais do que viria a ser neste caso a visão predominante entre os entrevistados.

	<p>como “bons cidadãos”, adquirem “maneirismos”.</p> <p>Projetam sua carreira acadêmica na área e garantem certa continuidade.</p>	<p>antropologia. É possível apenas uma “conversão branca”</p>
Orientação do ensino	<p>Aponta para uma formação “básica” e “clássica”.</p> <p>Introduz na “tradição acadêmica” e “profissional”.</p> <p>Promove “capacidade de “crítica teórica”, “estranhamento”, “auto-reflexão”, “desconstrução”, “historização”, “desnaturalização do mundo”, “complexificação da visão sobre o mundo social”</p> <p>Profissionaliza e especializa</p>	<p>Tem um “papel político” para “ajudar às pessoas” abandonarem sua “visão estereotipada do mundo”, ter “uma outra visão”, adquirir “instrumentos” para “entender melhor o mundo”.</p> <p>Trata-se de um processo de “desbloqueio”, sensibilização, produção de um “corte epistemológico”</p> <p>Alunos “não têm que ser antropólogos”, mas “pegar o gosto”; disciplinas de antropologia devem ser opcionais, nunca obrigatórias.</p>
Tipos de conteúdos	<p>Profundidade teórica; história introduz, mas o foco está na teoria.</p> <p>Conteúdos não dependem das características dos alunos, mas definidos pela “tradição” disciplinar.</p>	<p>Conteúdos adaptados dependendo da área e dos “interesses” dos alunos”; são “mais básicos”, de caráter informativo e ilustrativo.</p> <p>Temas chaves: “diversidade cultural”, conceito de “cultura”, relativismo. “Casos” etnográficos introduzem no conhecimento geral para “dar uma idéia”, “sentir um pouco” a “atmosfera da antropologia”.</p> <p>Foco em aspectos “pragmáticos”, “úteis”, não “epistemológicos” e “teóricos”; conhecimento “útil” e “aplicável” na respectiva área.</p>
Ações no ensino	<p>Tem de “ler muito mais”; há diversidade de textos dentro do cânone e dos campos temáticos da antropologia; textos são “obrigatórios” e há muitas leituras “complementares”.</p> <p>Formato de aula: seminário. Tem “menos aula” e mais “interação”. O professor “coordena debates e discussão”, “reage a apresentações”, introduz temas, questões e debates.</p>	<p>Tem menos leituras em geral e menos textos complementares. Usam-se “só textos gostosos”, “grandes textos chamarizes”, “menos artigos teóricos e mais artigos” “etnográficos”.</p> <p>Aulas expositivas: “muita fala, muita história, muito exemplo”. Uso de contos, poesias e notícias para introduzir temas antropológicos e propiciar perguntas.</p>
Atitude do docente	<p>Posto que as pessoas “já estão conquistadas”, não há necessidade de convencer, nem obrigar.</p> <p>Motivação e decisão dos alunos permite estabelecer uma “relação mais pessoal, um “processo estendido”, “aprofundado” e “de qualidade”.</p>	<p>Atitude “quase marketológica” para “vender o peixe” da antropologia; há “esforço de conquista”, sentido de “missão”.</p> <p>Reflexão deve ser crítica, mas “muito diplomática”, “sem arrogância”, “paciente”.</p>

Embora esta distinção predomine entre os entrevistados, alguns deles declaram, porém, não encontrar diferenças notáveis ao ensinar para alunos de “dentro” e de “fora”. Vários entrevistados inclusive afirmam “adorar” “dar aulas para essas pessoas não antropólogas”. Ao lembrar ter ministrado aulas para alunos de história, uma entrevistada indica: “nós pensamos de forma muito semelhante, não é diferente para mim dar aula para antropólogo”. Isso não quer dizer, entretanto, que esses entrevistados ignorem a eventual necessidade de organizar o ensino de maneira distinta, dependendo do contexto, ou que suas expectativas em todos os casos sejam as mesmas. Tampouco que negligenciem possíveis diferenças entre alunos de “dentro” e de “fora”, mas o definitivo aqui parece ser uma atitude de “abertura” ante essas diferenças. Essa atitude parece derivar em vários casos de uma forte identificação afetiva com a antropologia, mas também com a atividade de ensinar, tal como sugere um entrevistado: “[a] antropologia é uma disciplina muito apaixonante [...] contamina, seja quem for [...] E eu tenho um pouco... essa paixão pela antropologia e também a paixão pelo ensino, a paixão... [...] por ensinar aos outros [...] eu nunca tive problemas, não”. Sugere-se ainda uma circunstância adicional: formados em áreas distintas às ciências sociais, alguns entrevistados afirmam ter “um pouco mais de sensibilidade” frente ao “drama de quem vem de outra área e precisa adquirir uma familiaridade com as ciências sociais, com a antropologia”.

Mas, tal como essas diferenças entre os alunos são colocadas pela maioria dos entrevistados, elas parecem operar como um critério de classificação decisivo em se tratando de organizar o ensino. Uma entrevistada sintetiza claramente esta situação ao indicar que existe um “investimento diferenciado” nos grupos de alunos que “realmente vão ser antropólogos” e aqueles que apenas “vão usar ferramentas e instrumentais da antropologia para pensar outras questões e o trabalho em outras áreas”. Daí que, por exemplo, o programa de uma disciplina de cunho metodológico por ela ministrada “mude completamente”, seja “radicalmente diferente”, dependendo do público ao qual se dirija. Quando pensado para alunos de “outras áreas”, em palavras da mesma entrevistada, “não tem essa preocupação tanto de contextualizar”, aponta-se para “uma coisa bem pragmática mesmo [...] não tem essa preocupação tão epistemológica [que há] quando a gente dá o mesmo curso na pós-graduação de antropologia”.

Para vários entrevistados que estabelecem diferenças deste tipo, ministrar aulas para alunos que pertencem ou provêm de “outras áreas” pode tornar-se, de fato, “uma coisa complicada”, um autêntico desafio, quando não francamente “uma dificuldade muito grande”;

por isso, alguns deles declaram abertamente preferir lecionar para alunos de ciências sociais (na graduação) e de antropologia (na pós-graduação). Embora se reconheçam “exceções dos dois lados”, isto é, alunos graduados em ciências sociais encontram dificuldades durante sua formação em antropologia e alunos que “vêm de outras áreas” efetuam a “passagem” com facilidade, no caso dos segundos essas exceções confirmariam o que, do ponto de vista dos entrevistados, parece constituir a regra. Tais alunos conseguiriam fazer facilmente essa passagem em razão de suas características individuais: ser particularmente “inteligentes” ou “empenhados” lhes permitiria superar as “limitações” ou “deficiências” de sua formação prévia. A respeito uma entrevistada assinala sobre uma aluna:

Ela veio da psicologia. Então quando ela entrou na antropologia ela não tinha nada de campo. O que ela tinha, ela tinha feito uma residência... multi-profissional, num lugar que tem saúde comunitária. Então, assim, ela conhecia uma comunidade, digamos assim, mas só [isso]. Ela não tinha nada de bagagem antropológica. E ela fez uma boa etnografia, com observação e com entrevistas, e com um tema muito difícil [...] mas eu acho que [nome da aluna] é exceção. É uma aluna que entrou em primeiro lugar no programa de psicologia, ela é extremamente inteligente...⁵⁵.

Do ponto de vista dos entrevistados, os termos “dentro” e “fora” parecem designar posições relativas, nos marcos de uma graduação na qual o público geral dos “não especialistas” ou os “não formados” ocuparia o lugar mais “forâneo” e longínquo, enquanto o doutorando em antropologia e o antropólogo profissional ocupariam o mais interno e próximo. Um aluno de graduação em ciências sociais, portanto, estaria mais próximo do lugar do antropólogo se comparado com um aluno de graduação de “outra área”, mas estaria mais distante com relação a um mestrando (mesmo este provindo de “outra área”) e o mestrando estaria mais longe se comparado com um doutorando. Deste modo, seria mais facilmente atribuível um “olhar mais afinado” a um doutorando do que a um mestrando, e a este um olhar mais afinado de que a um aluno de graduação em ciências sociais.

Embora nem sempre exista uma rigorosa correspondência entre experiência subjetiva individual e etapas da formação, atribuições deste tipo parecem possível pressupondo que as mudanças que evidenciariam a “condição” de antropólogo de algum modo se relacionam ou derivam dessas etapas da formação. Neste sentido, a idéia de um tempo e uma distância

⁵⁵ Os entrevistados que dizem não experimentar diferenças importantes ao ensinar antropologia em “outras áreas” fazem-no trazendo à tona situações com estudantes de história, psicologia ou filosofia, por exemplo. Enquanto isso, os que insistem nas “dificuldades” e as “diferenças” fazem-no a propósito de sua experiência em áreas como as de saúde. Para além da maior ou menor força retórica dos exemplos usados em cada caso, está-se aqui longe de pretender explicar as divisões propostas pelos entrevistados atribuindo as “afinidades” ou “diferenças” das quais eles falam como características objetivas desses campos de conhecimento ou dos grupos de alunos que neles se inserem. Isto foge, aliás, tanto do propósito quanto das possibilidades de análises que oferecerem os dados disponíveis na pesquisa.

estrutural (EVANS-PRITCHARD, 1978) [1940], além das unidades discretas que configuram a seqüência daquilo que há de ser aprendido, estabeleceria as mudanças de *status* e posições pelas quais passa um novo membro do grupo social em cada etapa da formação.

Se bem que as etapas sucessivas da formação traçam a rota de acesso ao que seria o fim último da educação – “se tornar” antropólogo –, ela sugere ao mesmo tempo seu caráter seletivo. Assim, a dita natureza “vocacional” da inserção na “área” e as “particulares exigências” da formação viriam ao encontro da idéia de que, como assevera uma entrevistada, nem “todo mundo é capaz de tudo”. “O doutorado – como ela acrescenta – é uma etapa bastante seletiva. Já o mestrado é seletivo [...] [mas] o doutorado é mais seletivo. Não é todo mundo para o qual a gente deve dar o título de doutor...”. É precisamente por esse caráter altamente seletivo que, ao ver de vários entrevistados, seria o ingresso ao doutorado o verdadeiro divisor entre alunos e o fato decisivo no processo de “se tornar antropólogo”.

Gráfico 6. Um modelo das posições relativas ao longo das etapas de formação em antropologia.



Ao ver de outro entrevistado, de fato os alunos que ingressam ao mestrado “não são antropólogos ao entrar [...] eles vão virar antropólogos, [mas] você só pode dizer que só no doutorado você está dando aulas para antropólogos. No mestrado você está dando aulas para não antropólogos”. Alguns entrevistados, além de estabelecer esta divisão advertem sobre o “inconveniente” que constitui “juntar alunos de doutorado e mestrado” no desenvolvimento de certas disciplinas, porquanto “há uma defasagem” entre esses alunos. E embora se reconheça que “às vezes você tem alunos de mestrado muito bons, melhores até do que os alunos de doutorado”, via de regra “a diferença sempre é a favor dos alunos de doutorado”

porque, no caso de discutir projetos de pesquisas coletivamente, por exemplo, “eles já tiveram sua experiência de pesquisa, conhecem mais o campo”.

Porém, um elemento adicional deve ser considerado. Nesta divisão entre alunos de mestrado e de doutorado as expectativas dos entrevistados em relação às possibilidades de “conversão” de uns e outros parecem representar um papel tão importante quanto os traços atribuídos por eles aos dois grupos de alunos. Quando interrogado sobre sua experiência ministrando aulas de antropologia para alunos de “outras áreas” na graduação, um entrevistado afirma não pretender com seu ensino “converter” esses alunos. Porém, em se tratando dos alunos de antropologia sua resposta é enfaticamente distinta e estabelece condições reveladoras neste sentido.

Entrevistador: e com os alunos da própria pós-graduação de antropologia acontece? Poderia se falar em conversão?

Entrevistado: *eles têm que ser convertidos!!...*

Entrevistador: têm que ser convertidos?

Entrevistado: têm que ser convertidos... no nível de mestrado eu não tenho muita dificuldade em ver uma pessoa que está fazendo [o curso de antropologia e] que já é, por exemplo, um pediatra, um psicólogo, que já tem uma prática. Uma pessoa da área de desenho industrial... estou pegando exemplos que eu lembro especificamente que passaram por aqui... que vão continuar sendo profissionais nessas áreas porque essas são as áreas de interesse deles e eles sempre têm demonstrado isso. Então eles vão fazer uma dissertação onde a gente sabe que as pessoas *vão continuar sendo o que são* e vão ter tido um complemento via conhecimento antropológico e um conhecimento mais aprofundado que qualquer coisa que poderia ter tido na graduação [...] então há o que... uma *conversão branca*. Eles vão trazer as idéias em antropologia e tentar fazer com que façam do exercício que eles têm numa outra profissão. Eu acho que *isso é absolutamente legítimo dentro da formação ao nível de mestrado*.

Mas se uma pessoa vai fazer o doutorado, eu não posso imaginar essa pessoa estar fazendo um doutorado para complementar uma outra profissão que tem. Mesmo que, de fato, exista. Há quem faça isso [...] mas *ela não vai ser, assim, uma pessoa que milita* mais dentro da associação de antropologia, faz mais coisas. Mas vai ser sempre uma pessoa que vai estar defendendo o uso da antropologia com consistência, com regularidade.

[...] Factualmente a diferença está sendo: são antropólogos ou não são? [...] quer dizer, a gente tem uma demanda de pessoas que são da área que quando a gente compara os projetos são tão evidentemente diferentes que eles já demonstram que, não, nós somos antropólogos. Então você tem uma diferença, *enquanto mais alto você vai no grau de diploma que está sendo procurado, mais você insiste em realmente querer que as pessoas possuam as idéias de antropologia* (grifos meus).

Analisadas em seu conjunto, esta e outras colocações a respeito podem sugerir uma certa “supervalorização” do doutorado, enquanto etapa definitiva do processo formativo. Esta situação parece ganhar força precisamente em um contexto no qual condições impostas ao sistema de pós-graduação reduziram notoriamente a duração (de quatro para dois anos), o financiamento da pesquisa e os conteúdos da formação no nível de mestrado. Perante as modificações introduzidas, o mestrado é visto como uma etapa de “escolarização”, de

“alfabetização” de grupos heterogêneos de alunos, restringindo-se ao doutorado a formação mais especializada. Assim, diferenças entre mestrado e doutorado como etapas da formação e entre mestrandos e doutorandos são reforçadas pelas condições nas quais se produz o trabalho intelectual desses alunos.

Mas também essa “supervalorização” do doutorado poderia ser entendida, enfim, como uma maneira de realçar os efeitos que a formação em antropologia produziria, visando à produção de uma identidade profissional. O depoimento de um entrevistado permite sintetizar esta questão, destacando o fim último da reprodução disciplinar e institucional ao qual o ensino de antropologia apontaria e, quem sabe, alguns de seus efeitos paradoxais. Explanando seu ponto de vista em torno à diferenciação predominante entre alunos de “fora” e de “dentro”, esse entrevistado aventa:

[...] Não é só que em termos absolutos não há diferenças entre os alunos de fora [e os de dentro], é que eu não supervalorizo essas diferenças, então eu abro mais. Mas que há diferenças, há. E que existem evolução, que eu colocaria entre aspas, existe. Eu colocaria entre aspas porque essa evolução se por um lado é positiva, no sentido do aprendizado, as pessoas apreendem e nesse sentido evoluem, digamos assim, às vezes leva ao que eu chamo de hiperadaptação, na qual os alunos nossos começam a ganhar muito dos maneirismos da disciplina e dos seus professores. Então seguidamente é mais uma questão de retórica e maneirismo do que propriamente de conhecimento o que vai mudando os alunos na medida em que eles avançam.

Mesmo às vezes eu tenho, eu acho mais simpático, não só sou eu, outros colegas também sentem mais prazer às vezes com alunos que estão entrando, em alunos de mestrado, que em alunos de doutorado que já estão com a cabeça feita [...] Essa cabeça feita por um lado é inevitável, faz parte do processo de educação, mas às vezes eu acho que há uma espécie de hiperadaptação ou um mecanismo de adaptação ao funcionamento da instituição que faz com que os alunos queiram reproduzir a instituição e os seus professores, às vezes de uma forma que eu chamaria mais realista, sendo mais realistas do que o rei. Às vezes eles vestem a camisa [...] [de maneira] mais aficionada que os seus próprios professores [...]

[Há] uma preocupação muito grande em [...] fazer as coisas de acordo com as expectativas [...] não deixando nenhum furo [...] Então isso domestica um pouco o pensamento [...] E é inevitável, eu acho que faz parte da vida institucional. Mas eu acho que aqui entre nós isso vai além do que deveria ir. E que chega às vezes a prejudicar um pouco, digamos, o lado mais criativo do trabalho dos nossos alunos. Acho que isso é um pouco culpa nossa [...] dos professores, e dos mecanismos institucionais que nós montamos. E às vezes também dos próprios alunos que querem realmente sobressair sendo bem comportados e ser considerados bons alunos de acordo com uma certa ortodoxia, que às vezes existe e que às vezes é até uma certa fantasia na cabeça deles [...]

Agora, isso não significa de que a instituição não esteja funcionando bem, pelo contrário, talvez esteja funcionando bem demais...

CODA

Sendo preciso caracterizar sinteticamente este trabalho, poderia afirmar-se que ele objetivou àquilo que porventura configurasse certa regularidade, o mais comum, o típico. Sem detrimento do que, segundo Corrêa (1995a:33), parece ser um interesse marcante da antropologia pelos casos “anômalos”, a pesquisa prestou mais atenção às características gerais dos cursos e aos aspectos do ensino que esboçassem essa certa regularidade, ocupando-se menos das “particularidades” do ensino em tal ou qual PPGAS. Afinal, esta escolha exprimiria a assunção mais ampla de que a conduta humana e a vida social se encontram pautadas por alguma racionalidade e de que as formas concretas de organização social estão em relação a traços de um pensamento comum à sociedade. É em um contexto como este que pode se entender uma sugestão central aqui levantada, a propósito do ensino nos PPGAS: expostos a similares circunstâncias históricas, similares condições institucionais e similares processos de objetivação do ensino, 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 das disciplinas obrigatórias. Esta afirmação sobre a homogeneidade das grades curriculares somaria-se, aliás, às já feitas neste mesmo sentido por Schwarcz (2002) e Debert (2004). Sugerir que os cursos de antropologia no Brasil são bastante homogêneos entre si resulta tanto mais plausível quanto que, como foi dito ao longo do trabalho, em outros países a heterogeneidade da estrutura curricular e a dispersão de conteúdos e de orientações teóricas são denunciadas como sérias dificuldades da formação em antropologia. (e.g. DEGREGORI, ÁVILA & SANDOVAL, 2001, no caso de Peru, e SRIVASTAVA, 2000 e DESHPANDE, SUNDAR & UBEROI, 2000, no caso da Índia).

Esta constatação é interessante por duas razões. Primeiro, porque afirmar a homogeneidade contrastaria com a ênfase que nos PPGAS é dada às diferenças entre eles. Segundo, porque talvez, reconhecendo-a, dita homogeneidade serviria como pano de fundo no qual eventuais diferenças ficariam mais evidentes. Em outros termos, o fato de que *do ponto de vista formal* as diferenças possam ser “apagadas” – para usar a expressão de alguns entrevistados – ou resultem pouco significativas, de modo algum nega a possibilidade de considerar ainda valores diferenciais da formação em antropologia, nem conduz a afirmar univocamente, parodiando Clifford Geertz, que “agora somos todos iguais”.

Em se tratando de possíveis diferenças, duas vias poderiam perfilar-se como pertinentes para serem exploradas, a saber: o ensino a partir do núcleo das disciplinas optativas e a formação através dos processos de orientação. Isto porque, em contraste com as disciplinas obrigatórias que vinculariam os alunos de modo geral à “tradição” antropológica, as disciplinas optativas e a orientação os aproximariam do “capital” material e simbólico associado especificamente a núcleos e linhas de pesquisa e às trajetórias individuais dos orientadores. Perante a marca geral e homogeneizante da formação obrigatória, o caráter particularizante das disciplinas optativas e da orientação garantiria, em termos da experiência subjetiva, um fator de diferenciação social mais determinante. As marcas de distinção social no interior de e entre os cursos, derivariam então da inserção do aluno nos grupos de pesquisa e do contato privilegiado com seu orientador, e não simplesmente da passagem pela instituição ou apenas pela exposição aos conteúdos do ensino.

Dito de outro modo, a especialização da formação no âmbito das disciplinas optativas e da orientação encontraria seu correlato na singularização das relações sociais através da inserção nos grupos de pesquisa e da interação com um orientador. Seriam precisamente essa especialização da formação e essa singularização das relações o que, em última análise, geraria o valor diferencial da experiência formativa; a marca institucional em abstrato cederia, assim, terreno ao fato concreto de ter sido orientando o ter sido aluno de tal ou qual professor ou ter participado da experiência de pesquisa no interior de um grupo específico. É neste contexto que a idéia exposta pelos entrevistados acerca de que ninguém “se tornaria” antropólogo “no curso em si” nem através da passagem pelas disciplinas, mas “pela orientação”, parece adquirir pleno sentido.

A afiliação às linhas de pesquisa e a identificação com os interesses intelectuais e estilos pessoais dos professores emergiriam, aliás, como os elementos idiossincráticos por excelência. Isso porque, como também sugerem os entrevistados, é aqui onde “os motivos pessoais se impõem, mais do que nas aulas” e porque nesse “processo de se tornar antropólogo a gente investe mesmo é na orientação”. Considerar esta dimensão especializada e personalizada da formação pode ser interessante à medida que situa a questão de suas eventuais marcas diferenciais para além da simples invocação de uma tradição institucional ou intelectual. Ela sugere então a pertinência de outros aspectos do funcionamento dos PPGAS serem explorados, tais como os modos de organização dos núcleos e linhas de pesquisa, a gestão de recursos e o desenvolvimento de trajetórias individuais e grupais.

REFERÊNCIAS CITADAS

Alexander, Jeffrey C.

- 1999 [1987] A Importância dos Clássicos. Em: Anthony Giddens & Jonathan Turner (org.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: UNESP, p. 23-89.

Alves Teixeira, Sérgio

- 1997 Depoimento sobre Minha Vivência na Antropologia da UFRGS. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Ano 3, Número 7, p. 277-314.

Anais do Museu de Antropologia

- 1972 Florianópolis: Museu de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Ano V, No. 5.
1974 Florianópolis: Museu de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Ano VII, No. 7.

Beltrão, Jane Felipe

- 2004 Amazônia e Antropologia: Gradações de um *Enredamento Secular*. Em: Wilson Trajano & Gustavo Lins Ribeiro. *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p. 187-208.

Bernstein, Jay H.

- 2002 First Recipients of Anthropological Doctorates in the United States, 1891-1930. *American Anthropologist*, Vol. 104, No. 2, p. 551-564.

Boletim de Ciências Sociais

- 1978 Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, No. 8.

Bomeny, Helena & Birman, Patricia (orgs.)

- 1991 Introdução: As Ciências Sociais no Brasil. Em: *As assim chamadas Ciências Sociais: Formação do Cientista Social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, p. 9-17.

Bourdieu, Pierre

- 1970 *La Reproduction. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
1984 *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
1992 Rites as Acts of Institutions. Em: John Peristiany & Julian A. Pitt-Rivers. *Honor and Grace in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 79-89 .
2003 Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. Em: Sergio Miceli (ed.). *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, p. 203-229.

Brandão, Maria do Carmo (org.)

- 1997 *Anthropológicas. Pós-graduação em Antropologia da UFPE. 20 Anos de de Pós-Graduação em Antropologia: Memória, Tradição & Perspectivas*. Série Especial Comemorativa, Ano II.

Braudel, Fernand

- 1974 [1958] *La Historia y las Ciencias Sociales*. 3ª. Edição. Madrid: Alianza.

Brito, Maria Noemi Castillos

- [1994?] E o Ensino da Antropologia? *ABA Boletim* No. 21. Associação Brasileira de Antropologia, p. 10.

Bruner, Jerome

- 1996 *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Calvino, Ítalo

- 1993 *Por que Ler os Clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Cardoso de Oliveira, Roberto

- 1997 *Sobre o Pensamento Antropológico*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
2000 *O Trabalho do Antropólogo*. 2ª edição. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP.

Carvalho, José Jorge de

- 1992 Antropologia: Saber Acadêmico e Experiência Inicial. *Série Antropologia*, 127. Brasília: UnB/DAN. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie127empdf.pdf> Acesso em: 06/11/04.

Castro Faria, Luis de

- 1984 A Antropologia no Brasil: Depoimento sem Compromisso de um Militante em Recesso. *Anuário Antropológico*/82. p.228-250.

Corrêa, Mariza

- 1982 *A Ilusões da Liberdade. A Escola de Nina Rodrigues*. Tese. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Universidade de São Paulo.
1987 *História da Antropologia no Brasil (1930-1960)*. São Paulo: Vértice, Campinas: Editora da Unicamp.
1988 Traficantes do Excêntrico. Os Antropólogos no Brasil dos Anos 30 aos 60. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. ANPOCS, No. 6Vol. 3, p. 79-98.
1995a A Antropologia no Brasil (1960-1980). Em: Sergio Miceli (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. Vol. 2. São Paulo: Sumará & FAPESP, p. 25-106.
1995b Damas & Cavalheiros de Fina Estampa, Dragões & Dinossauros, Heróis & Vilões. Em: *O Ensino da Antropologia no Brasil. Temas para uma Discussão*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, pp. 42-43.
1997 O Espartilho de Minha Avó: Linhagens Femininas na Antropologia. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Ano 3, Número 7, p. 70-96.

Costa, Alexandre Bernardino

- 1992 Ensino Jurídico: Disciplina e Violência Simbólica. Dissertação. Florianópolis: Curso de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina.

Da Matta, Roberto

- 1978 O Ofício de Etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. Em: Edson Nunes (ed.). *A Aventura Sociológica. Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 23-35.

Dantas, Humberto

- 2003 Classe Política, Ensino Jurídico e Profissionalização. XXVII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais.

Debert, Guita Grin

- 2004 Formação e Ensino. Em: Wilson Trajano & Gustavo Lins Ribeiro. *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p. 143-161.

Degregori, Carlos I.; Ávila, Javier & Sandoval, Pablo

- 2001 Enseñanza de Antropología en el Peru. Serie Investigaciones Breves/15. Lima: CIES/IEP. Disponível em: <http://www.consorcio.org/CIES/html/pdfs/ib15.pdf> Acesso em: 24/10/04.

Deshpande, Satish; Sundar, Nandini & Uberoi, Patricia

- 2000 The Problem. Situating Sociology: A Symposium on Knowledge, Institutions and Practices in a Discipline. Seminar Issue 495. Disponível em: <http://www.india-seminar.com/2000/495.htm> Acesso em: 07/06/04.

Di Dio, Renato A.

- 1979 Estatística. São Paulo: E.P.U.

Doyle, William R.

- 2004 *A Report on the Field of Anthropology in the United States*. Wenner-Gren Foundation. Disponível em: <http://www.wennergren.org/news-doyle-report.pdf> Acesso em: 09/07/04.

Duarte, Luiz Fernando Dias

- 1995 Formação e Ensino na Antropologia Social: Os Dilemas da Universalização Romântica. Em: *O Ensino da Antropologia no Brasil. Temas para uma Discussão*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, p.10-17.

Durkheim, Émile

- 1968 [1912] *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse. Le Systeme Totemique en Australie*. 5e. edition. Paris: Presses Universitaires de France.
1973 [1930] *De la Division du Travail Social*. 9e. edition. Paris: Presses Universitaires de France.

Durkheim, Émile & Mauss, Marcel

- 1974 [1903] De Quelques Formes Primitives de Classification. Contribution à l'Étude des Représentations Collectives. *Ouvres*. Paris: Les Editions de Minuit, Vol. II, p. 13-89.

Elias, Norbert

- 1998 Ensayo Teórico sobre las Relaciones entre Establecidos y Marginados. Em: *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos*. Santa Fe de Bogotá: Norma, p. 79-138.

Evans-Pritchard, Edward Evan

- 1964 *Social Anthropology and Other Essays* (Six Lectures on Third Programme of the BBC, winter of 1950). New York: The Free Press.
- 1978 [1940] *Os Nuer. Uma Descrição do Modo de Subsistência e das Instituições Políticas de um Povo Nilota*. Perspectiva: São Paulo.

Fonseca, Claudia

- 1997 Totens e Xamãs na Pós-Graduação. *Anuário Antropológico/97*. p. 33-48.
- 2004 Antropólogos para quê? O Campo de Atuação profissional na Virada do Milênio. Em: Wilson Trajano & Gustavo Lins Ribeiro. *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p. 69-91.

Fry, Peter

- 1995 Formação ou Educação: Os Dilemas dos Antropólogos perante a Grade Curricular. Em: *O Ensino da Antropologia no Brasil. Temas para uma Discussão*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, p. 26-31.
- 2004 Internacionalização da Disciplina. Em: Wilson Trajano Filho & Gustavo Lins Ribeiro (org.). *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p. 227-248.

Fortini, Franco

- 1989 Clássico. *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 17. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, p. 295-305.

Godoi, Emilia Pietrafies de; Debert, Guita Grin & Ponte, Heloísa André (orgs.).

- 2002 *Antropologia na Pós-graduação*. Campinas: Associação Brasileira de Antropologia/Programa de Mestrado em Antropologia Social-UNICAMP.

Goldman, Marcio

- 1999 Lévi-Strauss e os Sentidos da História. Em: *Alguma Antropologia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Núcleo de Antropologia Política, p. 55-64.

Goldman, Marcio & Lima, Tânia Stolze

- 1999 Como se Faz um Grande Divisor? Em: Marcio Goldman. *Alguma Antropologia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Núcleo de Antropologia Política, p. 83-92.

Grossi, Miriam

- 2002 Palavras de Abertura. *Encontro "Ensino de Antropologia: Diagnóstico, Mudanças e Novas Inserções no Mercado do Trabalho"*. Florianópolis: Associação Brasileira de Antropologia/PPGAS-UFSC.
- 2003 Comunicação. Fórum "O fazer antropológico e a orientação". *V Reunião de Antropologia do Mercosul*, Florianópolis: Associação Brasileira de Antropologia/PPGAS-UFSC.
- 2004 Os Egressos dos programas de Pós-graduação em Antropologia. Em: Wilson Trajano & Gustavo Lins Ribeiro. *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p.39-68.

Gutiérrez Mendoza, Edgar S.

- 1994 Uma "Aldeia" de Antropólogos: A Antropologia em Brasília. Dissertação. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

Hart, Keith

- 2004 Teaching Social Anthropology. Epílogo para D. Drackle & I. Edgar (eds.). *Learning Fields: Current Educational Practices in European Social Anthropology*. Oxford: Berghahn. Disponível em: <http://www.thememorybank.co.uk/publications/teaching> Acesso em: 07/05/04.

Hill, Jane H.

- 1996 *The Status of Women (especially anthropologist) in Universities: Some Notes and Bibliography*. Texto preparado para a 1996 AAA COSWA Roundtable Luncheon for Graduate Students. Disponível em: <http://www.aaanet.org/committees/coswa/status.htm> Acesso em: 06/07/04.

Hutzler, Celina Ribeiro

- 1997 A Antropologia em Pernambuco: Tradição e Atualização. *Antropológicas. Pós-graduação em Antropologia da UFPE. 20 Anos de de Pós-Graduação em Antropologia: Memória, Tradição & Perspectivas*. Série Especial Comemorativa, Ano II, p. 41-55.

Jaguaribe, Hélio

- 2003 Tempo e História. Em: Marcio Doctors (org.). *Tempo dos Tempos*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 156-165.

Jimeno, Myriam

- 1999 Desde el Punto de Vista de la Periferia: Desarrollo Profesional y Conciencia Social. *Anuário Antropológico/97*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 59-72.

Journal des Anthropologues

- 1986 Sommaire. No. 23-24. Paris: Association Francaise des Anthropologues. Disponível em: <http://www.afa.mhs-paris.fr/journaux/23-24.html> Acesso em: 31/01/05.
- 1991 Sommaire. No. 42. Paris: Association Francaise des Anthropologues. Disponível em: <http://www.afa.mhs-paris.fr/journaux/42.html> Acesso em: 31/01/05.

Klein, Lúcia & Sampaio, Helena

- 1994 Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma Análise Comparada. *RCBS*. Número 24, Ano 9, p. 85-109.

Laraia, Roque de Barros

- 1991 Ensino das Ciências Sociais, Hoje. Em: Helena Bomeny & Patricia Birman (orgs.). *As assim chamadas Ciências Sociais: Formação do Cientista Social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, p. 57-63.

Latour, Bruno & Woolgar, Steve

- 1997 *A Vida de Laboratório: a Produção dos Fatos Científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumara.

Leal, Ondina Fachel

- 1997 Do Etnografado ao Etnografável: “O Sul” como Área Cultural. *Horizontes Antropológicos*, Ano 3, Número 7, p. 201-214.

Lessa, Renato

- 1991 O Ensino de Ciências Sociais: Uma Conjectura Pessoal. Em: Helena Bomeny & Patricia Birman (orgs.). *As assim chamadas Ciências Sociais: Formação do Cientista Social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, p. 145-160.

Lévi-Strauss, Claude

- 1958 [1954] Place de l'Anthropologie dans les Sciences Sociales et Problèmes posés par son Enseignement. Em: *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon.
 1962 *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon.
 1998 Lévi-Strauss nos 90: Voltas ao Passado. *MANA* 4(2):107-117.

Lewgoy, Bernardo

- 1997 Notas para a História da Antropologia no Rio Grande do Sul (1940-1969). *Horizontes Antropológicos*, Ano 3, Número 7, p. 239-251.

Lima, Antonio Carlos de Souza

- 1998 Os Relatórios Antropológicos de Identificação de Terras Indígenas da Fundação Nacional do Índio. Notas sobre o Estudo da Relação entre Antropologia e Indigenismo no Brasil, 1968-1985. Em: João Pacheco de Oliveira, (org.). *Indigenismo e Territorialização: Poderes, Rotinas e Saberes Coloniais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Lopes, Raquel Miranda

- 1999 *Etnografia de um Saber Disciplinar: Um Olhar por Sobre a Sociologia e a Antropologia do Campesinato*. Tese. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas.

MacCormack, Carol

- 1980 Nature, Culture and Gender: A Critique. Em: Carol MacCormack & Marilyn Strathern, (editoras). *Nature, Culture and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-21.

- Maciel, Maria Eunice de Souza
 1997 Primeiros Caminhos, Primeiros Olhares. *Horizontes Antropológicos*, Ano 3, Número 7, p. 215-231.
- Mauss, Marcel
 (1969) [1934]. Fragment d'un Plan de Sociologie Générale Descriptive. Classification et Methode d'Observation des Phénomènes Généraux de la Vie Sociales dans le Sociétés des Types Archaïques (Phénomènes Généraux Spécifiques de la Vie Intérieure de la Société). Em: *Ouvres*. Paris: Les Editions de Minuit, Vol. III, p. 314-346.
 (1993) [1967] *Manual de Etnografia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Melià, Bartomeu
 1997 Antropólogos y Antropología en el Paraguay. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, Ano 3, No. 7, p. 24-35.
- Menezes, Rachel Aisengart
 2001 Etnografia do Ensino Médico em um CTI. *Interface. Comunicação, Saúde e Educação*. Vol. 5, No. 9, p. 117-130. Disponível em: <http://www.interface.org.br/> Acesso em: 10/11/03.
- Montero, Paula
 1995 Tendências da Pesquisa Antropológica no Brasil. Em: *O Ensino da Antropologiano Brasil. Temas para uma Discussão*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, p.18-25.
 2004 Antropologia no Brasil: Tendências e Debates. Em: Wilson Trajano & Gustavo Lins Ribeiro. *O Campo da Antropología no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropología, p. 117-142.
- Moore, Henrietta (ed.)
 2000 *Anthropological Theory Today*. Cambridge: Polity Press.
- Motta, Antonio & Brandão, Maria do Carmo
 2004 O Campo da Antropologia e suas Margens: a Pesquisa e sua Disseminação em Diferentes Instituições de Ensino Superior no Nordeste. Em: Wilson Trajano & Gustavo Lins Ribeiro. *O Campo da Antropología no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropología, p. 163-186.
- Motta, Roberto
 1997 Um Mestrado de Antropologia em Pernambuco: Reminiscências e Perspectivas. *Anthropológicas. Pós-graduação em Antropologia da UFPE. 20 Anos de de Pós-Graduação em Antropologia: Memória, Tradição & Perspectivas*. Série Especial Comemorativa, Ano II, p. 15-39.
- Motta, Andréa Inês Milesi de
 1993 *O Direito: Etnografia de uma Disciplina*. Dissertação. Campinas: Mestrado em Antropologia, Universidade Federal Fluminense.

Oliveira, Luiz Alberto

- 2003 *Imagens do Tempo*. Em: Marcio Doctors (org.). *Tempo dos Tempos*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 33-68.

Oliven, Ruben George

- 2004 *A Reprodução da Antropologia no Brasil*. Em: Wilson Trajano Filho & Gustavo Lins Ribeiro (org.). *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p. 213-226.

Peirano, Mariza

- 1981 *An Anthropology of Anthropology. The Brazilian Case*. Ph.D. Dissertation. Cambridge: Harvard University. *Série Antropologia/110*. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie110empdf.pdf> Acesso em: 06/11/04.
- 1991a *Por um Pluralismo Renovado*. Em: Helena Bomeny & Patricia Birman (orgs.). *As assim chamadas Ciências Sociais: Formação do Cientista Social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, p. 43-51.
- 1992 *Uma Antropologia No Plural. Três Experiências Contemporâneas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- 1995a *A Favor da Etnografia*. Rio de Janeiro: Relume- Dumará.
- 1995b *Um Ponto de Vista sobre o Ensino da Antropologia*. Em: *O Ensino da Antropologia no Brasil. Temas para uma Discussão*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, p. 32-41.
- 1997 *Onde esta a Antropologia?* *MANA. Estudos de Antropologia Social*. 3 (2): 67-102.
- 1998 *When Anthropology is at Home. The Different Contexts of a Single Discipline*. *Annual Review of Anthropology*. 27: 105-28.
- 1999 *Antropologia no Brasil (Alteridade Contextualizada)*. Em: Sergio Miceli (org.). *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. Antropologia Vol. II., São Paulo: Sumaré, p. 225-266.
- 2004a *"In This Context": As Várias Histórias da Antropologia*. *Série Antropologia/348*.
- 2004b *Otherness in Context. A Guide to Anthropology in Brazil*. *Série Antropologia/348*. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie348empdf.pdf> Acesso em: 06/11/04.
- 2004c *A Teoria Vivida: Reflexões sobre a Orientação em Antropologia*. *Série Antropologia/349*. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie349empdf.pdf> Acesso em: 06/11/04.

Pereira, Ronan Alves

- 1999 *Antropologia Japonesa: uma Análise Histórica Centrada em Yanagita Kunio*. *Anuário Antropológico/97*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 73-104.

Peixoto, Fernanda

- 1998 *Lévi-Strauss no Brasil: a Formação do Etnólogo*. *MANA* 4 (1): 79-107.

Pi Hugarte, Renzo

- 1997 *Sobre la Antropología en el Uruguay*. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, Ano 3, No. 7, p. 36-61.

Pina Cabral, João de

- 2004 Uma História de Sucesso: a Antropologia Brasileira Vista de Longe. Em: Wilson Trajano Filho & Gustavo Lins Ribeiro (org.). *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p. 249-265.

Pinto, Paulo Gabriel Hilu da Rocha

- 1997 *Práticas Acadêmicas e o Ensino Universitário: uma Etnografia das Formas de Consagração e Transmissão do Saber da Universidade*. Dissertação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.

Ramos, Alcida

- 1990 *Ethnology Brazilian Style*. Brasília: Universidade de Brasília. *Serie Antropologia*, 89.

Ratier, Hugo E. & Ringuet, Roberto R.

- 1997 La Antropologia Social en la Argentina: Un Producto de la Democracia. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, Ano 3, No. 7, p. 10-23.

Rêgo, Roberta

- 2004 Você é Comprometido? *Você s/a*. Edição 78, p. 82-84

Ribeiro, Gustavo Lins & Escobar, Arturo (orgs.)

- 2002 World Anthropologies: Disciplinary Transformations within Systems of Power. *International Symposium No. 131 Report*. Pordenone, Italy: Wenner-Gren Foundation. Disponível em: www.wennergren.org/Worldanth131.pdf
Acesso em: 24/10/04

Ribeiro, Gustavo Lins & Lima, Antonio Carlos de Souza

- 2004 O Campo da Antropologia no Brasil. Em: Wilson Trajano & Gustavo Lins Ribeiro. *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p.7-12.

Ribeiro, René & Hutzler, Celina Ribeiro

- 1991 A Institucionalização da Antropologia Cultural na Universidade Federal de Pernambuco. Em: Bomeny, Helena & Biman, Patricia (orgs.). *As assim chamadas Ciências Sociais: Formação do Cientista Social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, pp. 65-77.

Rubim, Christina de Rezende

- 1996 *Antropólogos Brasileiros e a Antropologia no Brasil: a Era da Pós-Graduação*. Tese. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Vol. I e II.
1997 Os Programas de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas. *Horizontes Antropológicos*, Ano 3, Número 7, p. 97-128.

Sahlins, Marshall

- 1990 [1985] *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar.
2001 [1995] *Como Pensam os Nativos. Sobre o Capitão Cook, por Exemplo*. São Paulo: Edusp.

Sanchis, Pierre

- 1995 Uma Leitura dos Textos da Mesa Redonda sobre “O Ensino das Ciências Sociais em Questão: A Antropologia”. Em: *O Ensino da Antropologia no Brasil. Temas para uma Discussão*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, p.44-49.

Santos, Silvio Coelho dos

- 1997 Notas sobre a Construção da Antropologia Social no Brasil. *Horizontes Antropológicos*, Ano 3, Número 7, p. 62-69.
- 2003 Simpósio em Homenagem ao Centenário de Nascimento de Oswaldo Rodrigues Cabral. Florianópolis: PPGAS/UFSC. Comunicação apresentada na *V Reunião de Antropologia do Mercosul* (mimeo).

Schaden, Egon

- 1984 Os Primeiros Tempos da Antropologia em São Paulo. *Anuário Antropológico*/82, p. 251-258.
- 1989 [1945] A Mitologia Heróica de Tribos Indígenas do Brasil. 3ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Schippers, Thomas K.

- 1999 Anthropologia Incógnita: Teaching and Learning Anthropology in Europe Today. *Diogenes* (International Council for Philosophy and Humanistics Studeis, No. 188, p. 64-72. Tomado do portal de periódicos da CAPES. Acesso em 27/07/04.

Schmitz, Pedro Ignácio

- 1997 Balduino Rambo, S.J. e o Começo da Antropologia na UFRGS. *Horizontes Antropológicos*, Ano 3, Número 7, p. 232-238.

Schwarcz, Lilia K.M.

- 2002 *Ensino de Pós-Graduação: Algumas Primeiras Notas Comparativas*. Comunicação apresentada no Encontro Ensino da Antropologia: Diagnóstico, Mudanças e Novas Inserções no Mercado do Trabalho. Florianópolis: Associação Brasileira de Antropologia/PPGAS-UFSC.

Schwartzman, Simon & Balbachevsky, Elizabeth

- 1996 The Academic Profession in Brazil. Em: Philip G. Altbach (ed.) *The International Academic Professions. Portraits of Fourteen Countries*. Princenton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, p. 231-279.

Scott, Russel Parry

- 1991 Apresentação. Em: *Anais da II Reunião de Antropólogos do Norte e do Nordeste*. Recife: UFPE/CNPq/FINEP/ABA, p. 4-5.
- 1997 A Antropologia nas Franjas da Periferia: Vinte Anos de Pós-Graduação em Pernambuco. *Antropológicas. Pós-graduação em Antropologia da UFPE. 20 Anos de Pós-Graduação em Antropologia: Memória, Tradição & Perspectivas*. Série Especial Comemorativa, Ano II, p. 57-74.

Seeger, Anthony

[1980] Pesquisa de Campo: uma Criança no Mundo. Em: *Os Índios e Nós*. Rio de Janeiro: Campus.

Seyferth, Giralda

2004 O Papel do Financiamento e da Avaliação na Constituição do Campo Disciplinar. Em: Wilson Trajano & Gustavo Lins Ribeiro. *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p.93-116.

Srivastava, Vynay K.

2000 Teaching Anthropology. Em: Satish, Deshpande; Nandini, Sundar & Patricia Uberoi. *Situating Sociology: A Symposium on Knowledge, Institutions and Practices in a Discipline*. Seminar Issue 495. Disponível em: <http://www.india-seminar.com/2000/495.htm> Acesso em: 07/06/04.

Stocking, George W. (Editor)

1982 *A Franz Boas Reader: The Shaping of American Anthropology, 1883-1911*. Chicago: The University of Chicago.

Trajano Filho, Wilson & Ribeiro, Gustavo Lins (org.)

2004 *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia.

Trajano Filho, Wilson & Martins, Carlos Benedito

2004 Introdução. Em: *O Campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa/Associação Brasileira de Antropologia, p. 13-38.

Tylor, Edward B.

1975 [1871] La Ciencia de la Cultura. Em: J.S. Kahn (org.) *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, p. 29-46.

Vasquez, Miguel

1998 Resenha de Kottat *et al.*, (eds.). The Teaching of Anthropology: Problems, Issues and decisions. Mountain View, CA: Mayfield, publicada em *Anthropology and Education Quarterly*, 29:3. Disponível em: <http://www.aaanet.org/cae/aeq/br/kottak.htm> Acesso em: 07/06/04.

Villas-Bôas, Gláucia

1991 A Tradição Renovada. Em: Helena Bomeny & Patricia Birman (orgs.). *As assim chamadas Ciências Sociais: Formação do Cientista Social no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, p. 21-41.

Viveiros de Castro, Eduardo

1995 Sobre a Antropologia Hoje: Te(i)mas para a Discussão. Em: *O Ensino da Antropologia no Brasil. Temas para uma Discussão*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, p.5-9.

1998 Lévi-Strauss nos 90. A Antropologia de Cabeça para Baixo (entrevista com Claude Lévi-Strauss). *MANA*, 4(2): 119-126.

1999 Etnologia Brasileira. Em: Sérgio Miceli (org.). *O que Ler na Ciência Social*

Brasileira, Vol. 1. São Paulo: Sumaré/ANPOCS-CAPES, p. 109-223.

Weber, Max

1983 [1922] *Economia y Sociedad. Esbozo de Sociologia Comprensiva*. 6ª. reimpressão. México: Fondo de Cultura Econômica.

Workshop for New Lectures and Postgraduates Teachers of Anthropology: Teaching Rites of Passage.

2003 Teaching Rites of Passage: Workshop Summary. *Anthropology Matters Journal*, 2003-1. St. Andrews, Scotland: St. Andrews Departmento of Anthropology & Center for Learning and Teaching Sociology, Anthropology and Politics. Disponível em: <http://www.anthropologymatters.com> Acesso em: 07/06/04.

Woortmann, Klass

1990 Sobre a Formação de Antropólogos. *Anuário Antropológico/96*, p. 9-31.

1992 Repensando a (Pós-graduação em) Antropologia. *Série Antropologia*, 118. Brasília: UnB/DAN. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie118empdf.pdf> Acesso em: 06/11/04.

1995 Breve Contribuição Pessoal à Discussão sobre a Formação de Antropólogos. *Série Antropologia*, 182. Brasília: UnB/DAN. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie182empdf.pdf> Acesso em: 06/11/04.

Wright, Robin (org.)

1999 *Transformando os Deuses. Os Múltiplos Sentidos da Conversão entre os Povos Indígenas no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp