

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências

TALITA PRADO BARBOSA

**ENTRE O FAZER E O ENSINAR ANTROPOLOGIA: A GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Marília

2011

TALITA PRADO BARBOSA

**ENTRE O FAZER E O ENSINAR ANTROPOLOGIA: A GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UNESP, campus de Marília para obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de Concentração: Ciências Sociais

Linha de Pesquisa: Cultura, Identidade e Memória.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christina Rezende Rubim

Marília

2011

TALITA PRADO BARBOSA

**ENTRE O FAZER E O ENSINAR ANTROPOLOGIA: A GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Local e data de aprovação: **Marília, 16 de Março de 2011.**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Christina de Rezende Rubim
Universidade Estadual Paulista – UNESP / Marília

Prof. Dr. Antonio Mendes da Costa Braga
Universidade Estadual Paulista – UNESP / Marília

Profª Drª. Renata Medeiros Paoliello
Universidade
Universidade Estadual Paulista – UNESP / Araraquara

SUPLENTE

Profª Drª. Ana Lúcia de Castro
Universidade Estadual Paulista – UNESP / Araraquara

Profª Drª. Heloisa Pait
Universidade Estadual Paulista – UNESP / Marília

São tempos difíceis para os sonhadores
(filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain*)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais pelo apoio e liberdade para fazer minhas próprias escolhas. À minha mãe Darci Prado Barbosa que me escuta e me trata com carinho sempre, até mesmo nos dias mais tempestivos. Ao meu pai José Oliveira Barbosa por acreditar em mim e se orgulhar pelo meu apreço aos estudos.

Agradeço aos meus irmãos, Carlos Alberto Barbosa, Ronaldo Rogério Barbosa e Lilian Prado Barbosa Navas, que me apóiam, me encorajam e torcem pelo meu futuro. Também agradeço às minhas cunhadas, cunhado e sobrinhos por ouvirem minhas histórias e reclamações acadêmicas desde a primeira graduação.

Agradeço ao Luis Fernando Roim, companheiro, amigo, que está sempre ao meu lado me confortando nos momentos de crises e incertezas sobre minha profissão.

Agradecimento especial a minha orientadora Christina de Rezende Rubim. Sem ela não seria possível a conclusão dessa dissertação. Obrigada pela dedicação, esforço, insistência e paciência com a pesquisa, as dúvidas intelectuais e pessoais.

Agradeço também aos meus amigos que me apoiaram e estiveram sempre ao meu lado quando precisei.

Agradeço ainda à CAPES por disponibilizar a bolsa de pesquisa, financiando meus estudos e trabalho de campo.

Agradecimento também aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, Sirlei, Márcia, Helder, Paulo e Cintia, que sempre me atenderam prontamente e participaram de todo processo que passei durante o mestrado.

Aos familiares e amigos

RESUMO

Com base em pesquisas nas principais universidades do estado de São Paulo que oferecem graduação em Ciências Sociais – Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Campinas; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Estadual Paulista –, temos como objetivo refletir sobre os fundamentos da antropologia enquanto disciplina e o seu ensino nos cursos de graduação em ciências sociais no Brasil, privilegiando a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa, ou seja, a problemática da observação participante tão relevante para a formação do antropólogo. Consequentemente busca-se compreender o formato e a adequação dos seus currículos à pesquisa de campo, ao estabelecimento de um equilíbrio entre formação teórico-metodológica e a formação prática, dentre outros aspectos. Especificamente abriremos um diálogo com os cientistas sociais que fizeram parte das discussões sobre o tema no início dos anos 1990 com seminários e publicações realizadas neste período, como por exemplo, o evento ocorrido na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que reuniu profissionais vinculados às principais instituições do país, ou ainda encontros, promovidos pela Associação Brasileira de Antropologia nas reuniões bianuais dos últimos vinte anos, em sua Comissão de Ensino. Tais discussões contribuirão para pensarmos sobre a antropologia no Brasil e o desenvolvimento de um pensamento antropológico interdisciplinar e plural, e, portanto, original no campo acadêmico brasileiro.

Palavras-chave: Antropologia. Graduação. Ensino e Aprendizagem. Estado de São Paulo. Pesquisa.

ABSTRACT

Based on research at major universities in the state of Sao Paulo that offer degree in Social Sciences – Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Campinas; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo and Universidade Estadual Paulista – we aim to reflect on the foundations of anthropology as a discipline and its teaching in undergraduate courses in social sciences in Brazil, emphasizing the relationship between teaching, learning and research, namely the problem of participant observation as relevant to the formation of the anthropologist. Therefore we seek to understand the format and appropriateness of their curriculums to field research, the establishment of a balance between theoretical-methodological and practical training, among other things. Specifically we will open a dialogue with social scientists who took part in discussions on the issue in early 1990 with seminars and publications produced during this period, for example, the event occurred at the Universidade Estadual do Rio de Janeiro, which brought together professionals involved in the main country's institutions, or workshops sponsored by the Associação Brasileira de Antrpologia in the biannual meetings of the last twenty years in its present Education Commission. Such discussions help to think about anthropology in Brazil and the development of a plural and interdisciplinary anthropological thought, and therefore unique in the academic field in Brazil.

Key-words: Antropology. Degree course. Teaching and Learning. State of São Paulo. Research.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - Constituição das ciências sociais e da antropologia no contexto da Educação Superior no Brasil.....	25
1.1 Contexto da Educação Superior no Brasil.....	26
1.2 A constituição da antropologia e das ciências sociais no Brasil.....	31
1.3 Teorias e temáticas da antropologia brasileira.....	34
CAPÍTULO 2 – A antropologia no século XXI: temas para uma discussão.....	44
2.1 O sentido da antropologia no século XXI: seu fim, sua continuidade ou seu renascimento?.....	45
2.2 O caráter dos cursos de ciências sociais no Brasil: o compromisso com a antropologia.....	51
2.3 As tendências da antropologia no Brasil: a disciplina de “cabeça para baixo”.....	54
2.4 Por uma antropologia “na teoria e também na prática” nos cursos de graduação em ciências sociais.....	58
2.5 A antropologia realizada nas salas de aula.....	60
CAPÍTULO 3- Ensino, aprendizagem e pesquisa na graduação: velhos e novos problemas nas ciências sociais.....	69
3.1 A antropologia nos cursos de ciências sociais – um balanço das últimas décadas (1980 a 2010).....	70
3.2 Um balanço entre a pesquisa “Cientistas Sociais e Vida Pública” e a pesquisa realizada na USP, UNICAMP, PUC/SP e UNESP/Marília.....	76
3.2.1 Faixa etária.....	77
3.2.2 Sexo.....	79
3.2.3 Perfil Familiar.....	79
3.2.4 Renda Familiar.....	80
3.3 Problematização do perfil social dos estudantes dos cursos de graduação em ciências sociais do estado de São Paulo.....	81
CAPÍTULO 4 - A antropologia no estado de São Paulo no século XXI – USP, PUC, UNICAMP e UNESP/Marília.....	88
4.1 Ciências sociais entre teoria e práxis: o vazio entre a abstração e a	

realidade.....	89
4.2 O trabalho de campo na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).....	92
4.3 O trabalho de campo na Universidade de São Paulo (USP).....	98
4.4 O trabalho de campo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).....	101
4.5 O trabalho de campo na Universidade Estadual Paulista campus de Marília (UNESP/Marília).....	104
4.6 Análise da observação participante nas universidades paulistas: USP, PUC/SP, UNICAMP, UNESP/Marília.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
BIBLIOGRAFIA.....	119
Apêndice 1.....	127
Anexo 1 Diretrizes Curriculares do MEC para o curso de Ciências Sociais.....	130
Anexo 2 Disciplinas UNICAMP.....	132
Anexo 3 Disciplinas USP.....	134
Anexo 4 Disciplinas PUC/SP.....	138
Anexo 5 Disciplinas UNESP/Marília.....	139

INTRODUÇÃO

Esse é o desafio diante do qual se colocam as ciências sociais. Ao lado das suas muitas realizações, são desafiadas a recriar o seu objeto e seus procedimentos, submetendo muito do conhecimento acumulado à crítica e avanço para novas ambições. Os cientistas sociais não precisam mais imaginar o que poderia ser o mundo para estudá-lo. O mundo já é uma realidade social, complexa, difícil, impressionante e fascinante, mas pouco conhecida (OCTAVIO IANNI, 1998).

Ao iniciarmos um trabalho de pesquisa nos deparamos com uma pluralidade de temas. Gênero, religião, imigração, etnias... Tudo que diz respeito aos homens e às mulheres nos interessa.

Percebemos como é difícil iniciar uma pesquisa, pois, após um curso basicamente teórico, como ciências sociais, não sabemos muito bem como proceder. No entanto, a escolha do problema, muitas vezes, está mais perto do que imaginamos.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, o objetivo dessa pesquisa é promover uma discussão sobre a antropologia, uma das disciplinas centrais do curso de ciências sociais e do processo de ensino e aprendizagem na realização do trabalho de campo.

É consenso entre os antropólogos que a disciplina é concretizada a partir da etnografia, e desde a sua institucionalização buscam aprimorá-la – tanto no campo quanto na redação do texto –, superando dificuldades e propondo alternativas à proposta funcionalista geradora dessa metodologia de pesquisa (GROSSI, TASSINARI, RIAL, 2006).

No entanto, essa prática não é contemplada de forma efetiva nos cursos de graduação no Brasil, pois as disciplinas, que supostamente, deveriam ensinar a prática da pesquisa antropológica, acontecem de forma teorizada com leitura dos clássicos da etnografia, o que permite perceber uma desarticulação entre a teoria e a prática.

Partindo desse ponto de vista, e após observação e discussões em sala de aula, percebemos que um dos questionamentos recorrentes tem sido como proceder para amenizar

esse sentimento de despreparo que possivelmente o estudante de ciências sociais sente ao finalizar o curso e não se sentir capaz de realizar um trabalho de campo.

Partimos da ideia de que o cientista social ao se formar deve ter competência e habilidades para pensar criticamente a realidade em que está inserido, sendo capaz de utilizar seus conhecimentos, adquiridos ao longo da graduação, para exercer sua profissão, seja no campo acadêmico ou fora dele.

Segundo o que se pode constatar nas Bases Curriculares¹, os cursos de graduação deveriam oferecer uma formação plena que contemple os objetivos teóricos e práticos do curso. Entretanto, isso pode não ocorrer se a grades curriculares desses cursos não disponibilizarem disciplinas que atentem para a construção e vivência do trabalho de campo.

O trabalho de campo foi desenvolvido pelos intelectuais da antropologia que buscavam sistematizá-la de modo a torná-la uma ciência humana reconhecida a partir de seu método, que deveria ser realizado por meio de técnicas específicas que a legitimasse cientificamente.

Segundo Kuper (1973), o trabalho de campo, da maneira como é compreendido atualmente, foi instituído por Bronislaw Malinowski². Esse autor apresenta, no conjunto da sua obra, pontos importantes que devem ser considerados pelos antropólogos ao realizarem o trabalho de campo em sociedades denominadas, então, de primitivas. Como por exemplo, a importância de viver entre os nativos um tempo considerável, distanciando-se o quanto for possível do contato com os brancos, assim como dominar a língua nativa para conseguir expressar da forma mais próxima o que os nativos dizem e sentem. Devendo existir também o interregno, um espaço considerável entre uma visita e outra ao campo para reflexão e crítica do material coletado.

Para Malinowski (1978 [1922]), também é importante que o etnógrafo disponha de um conteúdo teórico que fundamente esses dados, superando assim o senso comum.

O pesquisador de campo depende inteiramente da inspiração que lhe oferecem os estudos teóricos. É certamente possível que ele próprio seja também um pensador teórico; nesse caso, encontrará em si próprio todo o estímulo à sua pesquisa. Mas as duas funções soam bem distintas uma da outra, e na pesquisa propriamente dita devem ser separadas tanto

¹ Segundo as Bases Curriculares para as Ciências Sociais propostas pelo MEC. Ver Anexo 1.

² Bronislaw Malinowski (1884 - 1942), nascido na Cracóvia, foi um dos fundadores da antropologia social e considerado um dos primeiros a criar técnicas para a etnografia. Realizou pesquisas de campo na Austrália, inicialmente com o povo Mailu (1915) e, posteriormente com os nativos das Ilhas Trobriand (1915-16, 1917-18). Entre as suas principais obras encontra-se o livro *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (título original: *Argonauts of the Western Pacific*) publicado em 1922.

cronologicamente quanto em condições de trabalho. (MALINOWSKI, 1978, p. 27).

Entretanto, os dados e observações levantadas pelo etnógrafo não são suficientes se não houver a compreensão de elementos que possam constituir a vida dos nativos, intitulados por Malinowski (1978 [1922]) de “carne e sangue”. E, que, apesar de serem permanentes, não se encontram formulados em nenhuma teoria.

A carne e o sangue estariam no cotidiano, nas ações corriqueiras do dia-a-dia dos nativos. Ações denominadas pelo autor de “imponderáveis da vida real”. (MALINOWSKI, 1978 [1922]).

[...] há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas devem ser observados em sua plena realidade [...], os imponderáveis da vida real [...] compreendem a rotina do trabalho diário do nativo; os detalhes de seus cuidados corporais; o modo como prepara a comida e se alimenta; o tom das conversas e da vida social ao redor das fogueiras [...] (MALINOWSKI, 1978, p. 35).

O método etnográfico foi sendo sofisticado por outros autores no decorrer da história da disciplina, como, por exemplo, Clifford Geertz³ (1989 [1973]), que defende a pesquisa etnográfica não somente como uma observação do modo como os indivíduos vivem, mas também de como eles dizem que vivem.

O trabalho do antropólogo é assim, uma construção de teorias que interpretam os significados, e, portanto, a interpretação da interpretação das teorias que os nativos constroem sobre si mesmos.

Em antropologia ou de qualquer forma em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente o compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é

³ Clifford Geertz (1926 – 2006) antropólogo estadunidense é considerado fundador da chamada Antropologia Hermenêutica. A Interpretação das Culturas (1989).

estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado por uma descrição densa... (GEERTZ, 1989, 15).

Geertz (1989 [1973]) considera a etnografia não apenas como técnicas do trabalho de campo, mas como metodologia, ou seja, o modo como o antropólogo interpreta e apreende aquilo que vivencia partindo-se da descrição densa⁴.

O ponto a enfatizar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... Escrever seu diário. Fazer a etnografia e como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, 20).

Anthony Seeger⁵ (1980), pesquisador da sociedade Suyá do Alto Xingu no Brasil nos anos de 1970, aponta algumas considerações sobre o que constitui a etnografia, relatando sua

⁴ Geertz toma emprestada a noção de descrição densa do filósofo Gilbert Ryle (1900-1973) filósofo inglês.

O caso é que entre o que Ryle chama de “descrição superficial” do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo (“contraíndo sua pálpebra direita”) e a “descrição densa” do que ele está fazendo (“praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento”) está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações cultural são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as forma zero de tiques nervosos as quais, como categoria, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra (GEERTZ, 1989, p. 17).

⁵ Anthony Seeger é professor de etnomusicologia na University of California (UCLA, Los Angeles). “Sua experiência como etnólogo está intimamente relacionada a seu trabalho de campo entre um grupo conhecido na literatura como Suyá, que hoje prefere ser chamado Kisédjê, povo de língua jê, do Brasil Central (Parque Indígena do Xingu), realizado no início da década de 1970, durante sua pesquisa de doutorado (University of Chicago, concluído em 1974)” (COHN, 2007).

experiência na aldeia, suas dificuldades de introduzir-se nessa cultura indígena e no seu modo de organização.

No texto “Pesquisa de Campo: uma criança no mundo”, o autor afirma que

O material etnográfico sobre o qual a antropologia trabalha é quase sempre o resultado da atividade singular do pesquisador no campo, num momento específico de sua trajetória pessoal e teórica, de suas condições de saúde e do contexto dado, e essa atividade é exercida sobre um grupo social que se encontra num certo momento de seu próprio processo de transformação (SEEGER, 1980, p. 25).

Na pesquisa de campo deve ser metodologicamente definido o modo no qual o pesquisador irá trabalhar, como por exemplo, optar pelo uso da língua nativa ou não, se irá trabalhar com informante, etc. Pois “[...] o modo pelo qual se trabalhou e o que se fez exercerão um efeito profundo sobre o que quer que seja que se venha a escrever” (SEEGER, 1980, p. 25).

Seeger apresentou também o caminho que percorreu para realizar sua etnografia: aprendeu a língua nativa, participou ativamente das atividades da aldeia, escreveu um diário de campo onde, dentre outras técnicas, levou à construção de uma pesquisa etnográfica.

O autor descreveu suas dificuldades de se adaptar aos hábitos Suyá e à sua lógica de trabalho.

Traçou o caminho que percorreu em sua pesquisa, relatando a maneira como enfrentou os desafios do trabalho de campo e sua posição enquanto pesquisador.

Relatou sobre seu aprendizado na aldeia, como por exemplo, na caça e na pesca, que inicialmente era acompanhado por um garoto de dez anos que, segundo o autor, exercia as atividades melhor que ele próprio.

Dando o sentido da criança ao aprendizado, dizendo que “[...] as primeiras respostas dos Suyá às minhas perguntas eram as mesmas que se dá a uma criança: simples. Quanto mais eu aprendia mais eles me ensinavam” (SEEGER, 1980, p. 33).

Em suas reflexões, após ter deixado a aldeia por alguns meses e voltado novamente, no intuito de afastar-se do seu objeto de estudo para poder refletir e construir conhecimento, como proposto por Malinowski, Seeger conclui que

Retrospectivamente, dou-me conta do que, de certa forma, fui criado pelos Suyá. Quando lá chegamos pela primeira vez, trataram-me como uma criança – o que eu era, já que não sabia falar ou ver como eles viam [...]. Não compensava para os adultos despendere seu tempo me ensinando, e por isso me mandavam sair com os meninos que sabiam mais do que eu. (SEEGER, 1980, p. 34).

O autor afirmou ter deixado a aldeia ao fim de sua pesquisa como um garoto Suyá de doze anos, que sabia pescar, caçar e realizar atividades atribuídas aos meninos da tribo.

Nessas considerações é possível analisar a perspectiva do ensino e da aprendizagem em que o antropólogo vivencia a experiência em campo, sendo tratado como criança durante o aprendizado da língua e das atividades do cotidiano. Seguindo a perspectiva do autor podemos perceber a dificuldade de ensinar a etnografia na sala de aula, com apenas os recursos teóricos.

Imaginar a vivência com o “outro” por meio de leitura de experiências de outros pesquisadores parece não ser suficiente. O papel da antropologia enquanto disciplina é encontrar instrumentos que permitam aos estudantes uma aproximação do que seja fazer etnografia, com a consciência de que certos dados, como o próprio Seeger (1980) afirma, são inacessíveis. Mesmo para o pesquisador que já se encontra no campo em contato com os sujeitos da pesquisa, e ao qual, por certas dificuldades, é impossível obter dados históricos completos.

O trabalho de campo, segundo Roberto DaMatta (1978), é um recurso metodológico que permite à antropologia o seu enriquecimento teórico e científico que precisa ser vivenciado pelo antropólogo como rito de passagem.

O primeiro estágio nesse ritual seria a construção do arcabouço teórico do pesquisador, com estudo dos pensadores clássicos que compõem a antropologia, assim como, a leitura das mais variadas etnografias já realizadas desde então.

Esse momento é denominado pelo autor, como teórico-intelectual, que ocorre como um divórcio entre o futuro pesquisador e seu objeto, o local da pesquisa.

Essa fase é marcada pela aprendizagem nas salas de aula, no estudo da teoria antropológica. São teorias formuladas a partir da busca de conhecimentos universais, quando raramente se fala de coisas específicas ou, “[...] do conhecimento permeabilizado por cheiros, cores, dores e amores (DAMATTA, 1978, p. 24). Esses elementos são ignorados nos livros e, sobretudo, nos manuais de antropologia do início do século XX.

E, portanto, são, atualmente, criticados na academia, como afirma Peirano (1995):

Há várias maneiras de se ensinar uma disciplina como a antropologia; uma das mais ineficazes é por intermédio dos manuais que prometem contribuir para explicar a obra de um autor ou definir uma época, mas terminam por limitar a criatividade dada sua natureza classificatória *a priori*. Divulgados e consumidos em larga escala, os manuais produzem nos alunos a falsa impressão de segurança e, nos professores, a ilusão da orientação segura e abalizada (PEIRANO, 1995, p. 135).

O segundo estágio, denominado de período prático (DAMATTA, 1978), seria o momento decisivo para o processo de ensino e de aprendizagem. É o momento em que a etnografia ganha vida e é realizada pelo estudante. Esse seria o rito de passagem entre ser aprendiz e ser, de fato, um pesquisador.

É quando, a partir do problema de pesquisa e o conhecimento teórico, com suas hipóteses e problematizações são discutidos, por intermédio da observação e participação na realidade. Nesse momento, o pesquisador não se preocupa apenas com sua pesquisa, mas passa a se preocupar também com os problemas encontrados no cotidiano, quando ocorre a preparação para a ida ao campo. Onde surgem não mais os problemas de caráter teórico, mas os de caráter prático, como por exemplo, o de planejar a quantidade de mantimentos, remédios e, quaisquer outros artefatos que lhe sejam úteis no campo, tendo que conviver com diferentes indivíduos e se instalar por um período de tempo em um local que lhe é desconhecido (DAMATTA, 1978). É um momento em que a pesquisa, propriamente dita, toma um lugar secundário e os problemas práticos se tornam primordiais para o desenvolvimento do objeto a ser pesquisado, colocando o problema fundamental da antropologia, “o da especificidade e relatividade de sua própria experiência” (DAMATTA, 1978, p. 25).

A fase final desse processo, denominada pelo autor como pessoal ou existencial, não deixa nítidas as separações entre uma fase e outra. Ocorre com a volta do campo que possibilita uma visão da totalidade, do conjunto da pesquisa. Momento em que o pesquisador une todo seu esforço pessoal, as perturbações da realidade, colocando as lições que ele deve extrair do próprio caso pesquisado mediado pelo conhecimento formal.

Essa fase corresponde ao momento da pesquisa em que teoria e a prática se fundem originando a etnografia propriamente, como um texto que une a descrição e a análise do pesquisador.

[...] É por causa disso que eu a considero como essencialmente globalizadora e integradora: ela deve sintetizar a biografia com a teoria, e a prática do mundo com o ofício (DAMATTA, 1978, p. 25).

Partindo do entendimento do significado da etnografia e sua relevância para a formação do antropólogo, analisamos o campo da antropologia no Brasil na atualidade e de que maneira ela tem sido percebida pelos alunos e trabalhada em algumas universidades⁶ do estado de São Paulo, que mantêm cursos de graduação em ciências sociais e formam a cada ano uma grossa fatia de cientistas sociais no Brasil.

Em relação aos procedimentos e metodologias utilizadas nessa pesquisa abordamos diferentes perspectivas, fazendo uso tanto da pesquisa qualitativa, com o trabalho de campo e a coleta de depoimentos dos alunos, assim como a pesquisa quantitativa, com aplicação de questionários aos mesmos.

Cabe ressaltar que a escolha de diferentes técnicas de pesquisa permite uma perspectiva mais plural e abrangente do tema.

Diferentes técnicas são somadas qualitativamente quando o objetivo é tornar a pesquisa mais consistente e densa do ponto de vista teórico e metodológico.

Uma das mais tradicionais premissas das ciências sociais é a necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho. Afirma-se ser preciso que o pesquisador veja com olhos imparciais a realidade, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos ou conclusões. Uma das possíveis decorrências deste raciocínio seria a valorização de métodos quantitativos que seriam, por “natureza”, mais neutros e científicos (VELHO, 1978, p. 36).

O debate inicialmente colocado na história das ciências sociais foi pela sua definição enquanto ciência e pelo uso de métodos adequados para alcançar resultados mais precisos.

Na antropologia a discussão proposta consistia em como legitimar o método etnográfico, pois, através dele a disciplina se legitimava também como ciência nas universidades.

⁶ As universidades contempladas nessa pesquisa são: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de São Paulo (USP); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (UNESP/Marília).

No entanto, essa questão parece estar resolvida pela disciplina e, também, em algumas temáticas das áreas de ciência política e sociologia⁷, assim como em outras ciências humanas.

O problema atual com que nos deparamos é como manter um trabalho de campo com qualidade e como fazê-lo de forma a captar cada vez mais a perspectiva que o “outro” tem de si mesmo, sem abrir mão de nossas análises.

Gilberto Velho (1978), discute sobre a distância que se deve ter do objeto e de que maneira a antropologia discute essa questão. Assim como aponta Roberto DaMatta (1978), de como “tornar familiar o exótico e como tornar exótico o familiar”.

No entanto deve-se desnaturalizar e relativizar a questão de que o exótico é desconhecido e o familiar é conhecido. Uma questão de método e de escolhas por certos olhares e tradições teóricas.

Mas creio que, contemporaneamente, cabe justamente ao antropólogo relativizar essas noções, não as negando ou invalidando-as ideologicamente, mas apontando a sua dimensão de algo fabricado, produzido cultural e historicamente. Não se trata de ser nacionalista ou internacionalista, mas sim de chamar a atenção para a complexidade da categoria distância e disso extrair consequências para nosso trabalho científico [...] O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido e o que não vemos ou encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fonte de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1978, p. 39).

A partir do que Velho e DaMatta (1978) colocam sobre as características do trabalho de campo, desenvolvemos a nossa pesquisa de modo criterioso, por situar-se em um local – a universidade – ao mesmo tempo exótico e familiar.

Exótico no sentido de que não temos acesso frequente a todas as universidades pesquisadas⁸, apesar de que, de maneira geral, a universidade enquanto instituição de ensino nos é familiar, por sermos estudantes/pesquisadores e fazermos parte dessa realidade.

⁷ Existem divergências de pensamentos e interesses por parte de pesquisadores, dependendo do teor da pesquisa e da pretensão do pesquisador em relação ao objeto escolhido. Portanto, diferentes olhares são colocados sob o método do trabalho de campo.

⁸ Com exceção a UNESP/Marília.

As universidades contempladas nessa pesquisa são universidades de grande porte, de reconhecimento nacional e internacional, que oferecem o curso de graduação em ciências sociais possuindo algumas características similares.

Também é exótica, no sentido de que, apesar de fazermos parte da universidade e também contemplá-la na pesquisa⁹, não significa que ela seja familiar, que a conhecemos profundamente em sua particularidade.

É necessário um distanciamento para analisar as possíveis relações que ali se desenvolvem e, que nos passam despercebidas no seu cotidiano.

A partir de uma postura acadêmica, com metodologia e técnicas adequadas, é possível realizar o trabalho de campo em um ambiente que nos é familiar, mas que o tornamos exótico com a finalidade de conseguir um distanciamento necessário a reflexão e fundamentação por intermédio da teoria antropológica

Não só o grau de familiaridade varia, não é igual a conhecimento, mas pode constituir-se em impedimento se não for relativizado e objeto de reflexão sistemática [...] Posso ter me acostumado com certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que compreenda a lógica de suas relações (VELHO, 1978, p. 41).

Mesmo porque, cada universidade é composta por indivíduos diferentes, possui estruturas diferentes, o que a faz ser diferente uma das outras.

O estranhamento acontece não apenas nas universidades nas quais os contatos são menos frequentes¹⁰, mas também na universidade em que o contato é mais intenso, pois, a partir do olhar distanciado podemos observar detalhes e situações que anteriormente passavam despercebidos.

Ao escolhermos um *locus* de pesquisa, aqui considerado familiar, o que está em jogo não é apenas afinidade, mas

⁹ Trata-se nesse trecho da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, em que o convívio é maior por se tratar da universidade de origem dessa pesquisa.

¹⁰ USP, PUC/SP e UNICAMP.

Este movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranóias sobre a impossibilidade de resultados imparciais neutros (VELHO, 1978, p. 43).

De fato, é justamente isto que pretendemos nessa pesquisa, relativizar as práticas cotidianas de um campo que nos é comum, mantendo a imparcialidade e a objetividade possível na pesquisa de campo, sem nos esquecermos da *carne e do sangue* (MALINOWSKI, 1922).

Primeiramente, optamos, dentre as possibilidades de pesquisa, pelas entrevistas livres e pelos questionários fechados.

As entrevistas livres, conforme aponta Queiroz (1991), dizem respeito a uma técnica em que

O pesquisador, depois de um breve diálogo inicial, limita ao máximo, realmente, suas intervenções, de tal modo, que a fita registre um verdadeiro monólogo do informante, ou ainda que a entrevista se aproxime bastante do que seria a fala do indivíduo consigo mesmo, o solilóquio (QUEIROZ, 1991, p. 58).

Segundo a autora, esta forma de entrevista tem sido a mais eficaz para a coleta de depoimentos pessoais por trazer resultados mais significativos, pois ela permite a melhor captação da visão de mundo do informante.

Os depoimentos pessoais realizados por monólogos podem ser feitos em grandes quantidades facilitar a análise dos dados, além de ser possível a comparação entre os resultados, segundo a universidade e o ano de graduação aos quais os alunos estão matriculados.

Essa técnica de entrevista livre, segundo Queiroz (1991), deve estar atrelada as outras técnicas, como por exemplo, o gravador e a ficha do informante, na qual o pesquisador preenche com os dados do entrevistado, para que a entrevista possa ser analisada adequadamente.

As entrevistas ocorreram durante as visitas às universidades, onde foram selecionados aleatoriamente¹¹ os alunos de graduação em ciências sociais, que foram informados sobre os objetivos e as hipóteses da dissertação.

O questionário¹² foi elaborado a partir de questões fechadas e objetivas a fim de traçar o perfil social dos graduandos.

Por intermédio das respostas analisadas podemos obter um quadro geral dos estudantes que compõem os cursos de ciências sociais e participam das disciplinas de antropologia.

Além das entrevistas e questionários, também foram contempladas as observações participantes, em que convivemos por alguns dias no cotidiano das universidades¹³. Essas participações ocorreram nas salas de aulas¹⁴, mediante observação e interação com estudantes nos horários de entrada, de intervalo e de saída das aulas, momentos esses privilegiados de sociabilidade cujo intuito consistia em observar as ações e as relações desses atores em seu contexto subjetivo.

Dentro dessa proposta, além das semanas em que visitamos as universidades, também frequentamos, por meio de um Estágio de Docência, a disciplina de Fundamentos de Geografia da UNESP/ Marília, ministrada pela professora Mirian Claudia Lourenção Simonetti¹⁵, no primeiro semestre de 2009, lecionada aos graduandos matriculados no segundo ano do curso de ciências sociais. Nessa disciplina tem sido desenvolvido um projeto prático que inclui a visita ao assentamento Reunidas composto por um grupo do Movimento dos Sem Terras (MST) na cidade de Promissão, interior do estado de São Paulo.

Diante do exposto, até o momento, e a partir dos objetivos delineados para o desenvolvimento dessa pesquisa, dividimos a dissertação em quatro capítulos, nos quais buscamos trazer à tona a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da antropologia e da pesquisa etnográfica nos cursos de ciências sociais do estado de São Paulo.

¹¹ Os entrevistados foram convidados a apresentar suas opiniões por meio de depoimentos gravados, onde poderiam aceitar ou negar a sua contribuição na pesquisa na medida em que o tema proposto lhes interessasse.

¹² O conteúdo do questionário encontra-se no Apêndice 1.

¹³ Na UNICAMP as visitas ocorrem nos dias 16 a 20 de Novembro de 2009. Na USP, as visitas foram realizadas entre os dias 23 a 27 de Novembro de 2009. Na PUC/São Paulo as visitas ocorreram entre os dias 30 de Novembro e 04 de Dezembro de 2009.

¹⁴ Tivemos a oportunidade de participar de algumas aulas com a autorização de alguns professores que se interessaram pela pesquisa.

¹⁵ Professora Doutora Mirian Claudia Lourenção Simonetti vinculada ao Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília.

O primeiro capítulo desta dissertação trata de uma contextualização, ainda que breve¹⁶, sobre a educação superior do Brasil, a formação do pensamento social contemporâneo e a formação do pensamento antropológico na academia brasileira.

O segundo capítulo aborda a formação do pensamento antropológico e sua relevância na atualidade, assim como suas influências e socialização nas academias brasileiras. O comprometimento das universidades em ministrar cursos de ciências sociais e como o ensino de antropologia ocorre nos cursos de graduação e de que maneira é contemplada nas salas de aula.

No terceiro capítulo, discutimos o ensino e a aprendizagem das ciências sociais, com ênfase na antropologia, mediados, também, pela pesquisa e extensão, elementos essenciais para a formação do cientista social. Comparamos dados coletados entre os estudantes, a partir de estudos iniciados na década de 1990¹⁷ sobre o ensino, a aprendizagem e a pesquisa na graduação em ciências sociais, com os dados coletados nas universidades do estado de São Paulo, construindo um novo perfil social dos aspirantes a cientistas sociais, relativamente no tempo e no espaço.

O quarto capítulo é composto por relatos de experiências e impressões obtidas com o trabalho de campo realizado entre 2009 e 2010, com um trabalho exploratório na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (UNESP/Marília). Nesse momento da pesquisa puderam ser desenvolvidas reflexões a partir do que foi construído teoricamente e do que foi observado, com o objetivo de debater sobre as hipóteses da necessidade da prática do trabalho de campo nas disciplinas de antropologia e sua ausência ao longo do curso, a qual está presente, na maioria dos casos, no último ano do curso, com a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso (TCC).

Partindo de análises voltadas aos grupos de antropólogos de cada universidade como campos intelectuais no sentido de Bourdieu (1996), onde são construídos imaginários e disputas simbólicas no campo do conhecimento entre corpo docente e discente, tem-se que

¹⁶ Não temos a intenção de (re) escrever uma história das ciências sociais ou da antropologia, que já foi realizada por vários autores como: HAZARD (1948); MERCIER (1974). E sobre a história da antropologia no Brasil: CORREA (1988); PEIRANO; (1990) e RUBIM (1996).

¹⁷ Trata-se de pesquisas realizadas e divulgadas no Seminário “As ciências sociais no Brasil” realizado em novembro de 1990 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e socializado por meio do livro “As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil” publicado em 1991. Também utilizamos dados de pesquisas realizadas pelo Laboratório de Pesquisa Social do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) socializadas no Seminário “Graduação em ciências sociais: desafio e perspectivas”, ocorrido em março de 1994 na UFRJ que resultou na publicação do livro “Ensino e pesquisa na graduação em ciências sociais” publicado em 1995. Consulte capítulo 4 e bibliografia.

O campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital e posto em questão (por exemplo, a “taxa de cambio” entre o capital cultural e o capital econômico; isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder (no caso francês, o campo das grandes escolas) são ameaçados (BOURDIEU, 1996, p. 52).

Desse modo, analisamos cada curso de graduação como campos mediados por relações de forças que se sustentam com as disputas e interesses do alunato na escolha da universidade para graduar-se em ciências sociais.

Por fim, nas considerações finais pretendemos não oferecer respostas definitivas ao problema levantado na pesquisa, mas propor uma reflexão sobre a prática da antropologia nos cursos de ciências sociais, analisando o sentido que lhe é atribuída pelos discentes desses cursos no intuito de pensarmos na postura que esse profissional deve assumir ao se formar, abrindo um leque de possibilidades profissionais como propõe as diretrizes curriculares - MEC.

CAPÍTULO 1
CONSTITUIÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E DA ANTROPOLOGIA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

1.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A tradição científica e acadêmica brasileira teve seu início após 1808 com a transferência da família real e a instalação do governo português na colônia brasileira. Esse momento propiciou condições básicas para a construção de instituições de ensino até então inexistentes no Brasil, como por exemplo, a constituição do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Nesse mesmo ano, também foi criada a Faculdade de Medicina da Bahia e, nos anos seguintes, a Academia Real Militar (Rio de Janeiro, 1810) e a Escola Politécnica (Rio de Janeiro, 1810). No ano de 1827, foram criadas as Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda.

Inicialmente, os paradigmas teóricos utilizados pelos pesquisadores e intelectuais brasileiros desse período partiam da teoria evolucionista, com influências européias.

Somente no final do século XIX, esses intelectuais se desvincularam do evolucionismo, e de teorias racistas, como por exemplo, a teoria do branqueamento (SCHWARCZ, 1993), buscando um saber próprio do Brasil. Havia a necessidade de se construir uma identidade nacional com características próprias. Entretanto, influências exteriores, como as perspectivas científicas, ainda eram base para as pesquisas nacionais.

As primeiras universidades brasileiras foram criadas no início do século XX, quando os ideais de criação de uma identidade nacional, aflorados no final do século XIX, ganharam projeção e culminaram com a fundação de duas grandes universidades na década de 1930.

A Universidade de São Paulo (USP), criada pelo grupo de intelectuais que se articulava em torno do jornal O Estado de São Paulo, entre os quais participava Fernando de Azevedo¹⁸, e, a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira¹⁹ no bojo da reforma de ensino por ele empreendida no cargo de secretário da educação no Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000).

As duas universidades foram construídas em contextos diferenciados, entretanto tinham a mesma preocupação: “formar elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores, aí entendidos os professores para todos os graus de ensino” (MENDONÇA, 2000, p. 138).

¹⁸ Fernando de Azevedo (1894 – 1974) foi professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo. Trabalhou como redator e crítico literário em O Estado de São Paulo (1923-26). Consultar ALVES (2004).

¹⁹ Anísio Teixeira (1900 – 1971), advogado, intelectual e educador, difundia os pressupostos da Escola Nova e foi um dos fundadores da Universidade do Distrito Federal em 1935. Para mais informações consulte SCHAEFFER (1988).

Existia um descompasso entre o ensino e a pesquisa no Brasil. Enquanto as universidades eram responsáveis pela formação de uma classe dirigente do país, os institutos de pesquisa científica eram responsáveis pelo nascimento de pequenas equipes de cientistas, dedicados exclusivamente às pesquisas.

Esse período foi marcado por muitos conflitos políticos nas universidades, principalmente após 1937, com o Estado Novo, proposto pelo então presidente Getúlio Vargas²⁰, que as considerava perigosas, já que tinham objetivos de formar as elites, que, com base no saber, poderiam orientar a nação e em certa medida estabelecer-se acima do Estado.

Dessa maneira, o governo federal tinha interesse em construir um monopólio de formação dessas elites, participando ativamente das decisões burocráticas das universidades, de modo que a UDF foi extinta, sendo incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia, perdendo grande parte do seu corpo docente.

Essas práticas resultaram na descontinuidade dos trabalhos acadêmicos e em diferentes interesses políticos, nos quais a ideia de realizar uma atividade científica centrada com altos estudos desinteressados já não eram as principais preocupações.

A USP, por ter um corpo docente, em sua maioria, estrangeiro e possuir um respaldo financeiro do governo estadual, conseguiu resistir e ter uma maior autonomia em relação ao governo federal.

Sob influência do populismo e das políticas voltadas ao progresso e desenvolvimento do país, as universidades passaram por um processo de expansão. Expandindo-se de cinco universidades existentes em 1945, para trinta e sete em 1964 (CUNHA, 1980).

Nas décadas de 1950 e 1960 o sistema universitário foi questionado pelos dirigentes da época e reformulado, sofrendo intensos impactos das ideologias que se constituíram sob a sustentação dos governos militares que se sucederam até 1984.

Essas universidades se desenvolviam a partir do processo de agregação de escolas profissionalizantes, como o caso das nove universidades pontíficas católicas²¹ existentes no Brasil e, sobretudo as universidades federais, que se constituíram por intermédio dos processos de “federalização de faculdades estaduais ou particulares” (MENDONÇA, 2000, p. 142).

²⁰ Getúlio Vargas (1882-1954) foi presidente do Brasil durante dois períodos: de 1930 a 1945 e, de 1951 a 1954. Advogado e político brasileiro implantou o Estado Novo em 1937 após um golpe de Estado. Permaneceu no governo até 1945, período de ditadura e repressão no país. Consultar FARIA (2001).

²¹ Pontifícia Universidade Católica – PUC.

Em 1968 ocorreram as Reformas Universitárias²², que foram realizadas por diferentes grupos com iniciativas bastante diversificadas. Além dos interesses do Estado, havia interesses de mais dois novos grupos: a comunidade científica organizada e o movimento estudantil.

O primeiro passo desse processo de modernização do Ensino Superior ocorreu no setor militar, com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1947, que mesmo possuindo características para formar um pessoal de alto nível para um setor específico, sua estrutura era diferenciada, rompendo com as antigas formas de instituições, principalmente com a estrutura da cátedra vitalícia.

[...] Seus professores eram contratados sob normas trabalhistas, sendo o contrato sujeito à rescisão de acordo com o desempenho do docente. A seleção de professores era responsabilidade da comunidade acadêmica que se constituía em um corpo governativo próprio. Havia uma carreira estruturada em quatro níveis, sendo condição para ingresso na mesma estar cursando a pós-graduação. Alunos e professores dedicavam-se exclusivamente ao ensino e à pesquisa, inclusive residindo no campus universitário. As cátedras foram substituídas pelos departamentos e adotou-se o sistema de créditos, nos moldes das universidades americanas (MENDONÇA, 2000, p. 142).

Paralelamente, membros influentes da comunidade científica lutavam por uma reforma global da universidade, de forma a ampliar as condições de trabalho, tendo em vista o desenvolvimento mais sólido e mais autonomia.

Nesse contexto é que são criadas as agências de fomento à pesquisa, por volta da década de 1950, como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)²³ e a Campanha de Aperfeiçoamento da Pesquisa no Ensino Superior (CAPES)²⁴.

²² Consultar SCHWARTZMAN (1979) "Formação da Comunidade Científica no Brasil".

²³ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Informações retiradas do Site da agência. Disponível em <http://www.e.gov.br/defaultCab.asp?idservinfo=126&url=http://lattes.cnpq.br>. Acesso em 15 Nov. de 2010.

²⁴ A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "*assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país*". Informações retiradas do Site da agência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em 15 de Nov. de 2010.

O CNPq foi criado pelo almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva²⁵, em 1951 sob a Lei 1310, que tinha o objetivo apoiar e desenvolver a pesquisa atômica no país.

A CAPES foi instituída também em 1951, tendo como principal membro Anísio Teixeira, com o objetivo de formação de pessoal altamente qualificado, dando margem ao processo de construção e institucionalização dos cursos de pós-graduação no Brasil, permitindo a expansão da pesquisa nas universidades (SCHWARTZMAN, 1979).

Dois anos anteriores a criação das agências, nascia a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)²⁶, que proporcionava uma organização da comunidade científica dando-lhes uma maior articulação política em relação à ciência e sua utilização no país.

Ao final de 1961 foi instituída a Universidade de Brasília (UnB), com ideias originais ao período e aceitáveis ao meio intelectual, estando no contexto do que se passava no país, com o ideário nacional-desenvolvimentista e promessas de progresso do governo de Juscelino Kubitschek²⁷.

A universidade de Brasília foi implantada com uma enorme rapidez e seus professores foram recrutados entre os que haviam de melhor no país. Esses professores eram atraídos, em grande parte, pela mística que se constitui em torno da nova universidade (MENDONÇA, 2000, p. 145).

²⁵ Almirante, engenheiro e físico nuclear brasileiro nascido no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, pioneiro nas pesquisas sobre energia nuclear no Brasil e idealizador e primeiro presidente (1951-1955) do Conselho Nacional de Pesquisas, o CNPq. Ver SCHWARTZMAN (1979).

²⁶ “Em maio de 1948 um grupo de cientistas e de amigos da ciência decidiu fundar, no Brasil, uma Sociedade para o Progresso da Ciência nos moldes das que já existem em outros países. A Ata de Fundação já contava com 265 sócios e desde então o número tem crescido ininterruptamente. Fazem parte da SBPC cientistas, técnicos, profissionais, amigos da ciência, estudantes, pessoas dos mais diversos interesses, mas que acreditam na importância da ciência, residentes nas grandes cidades ou em centros menores”. Trecho extraído da Publicação nº 3 da SBPC, de 1951: “SBPC – Fundação, evolução e atividades”. Reproduzido nos Cadernos SBPC Nº 7, 2004. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/site/home/>. Acesso em 16 Nov. de 2010.

²⁷ Juscelino Kubitschek (1902 – 1976), mineiro, eleito a presidente nas eleições que ocorreram em 1955, apoiado também pelo PTB e PSD. O país apresentava uma economia agro-exportadora com saldo positivo devido a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e, com baixo índice de desemprego associada à presença de uma legalidade institucional, que garantiu sua posse à presidência de forma legitimada (FAUSTO, 2002). Na presidência, JK apresentou ao país um plano de desenvolvimento econômico chamado Plano de Metas, cujo objetivo era fazer o Brasil crescer “cinquenta anos em cinco”, das quais uma das principais metas era a construção da capital Brasília.

Dentre os docentes atraídos pelas novas propostas da UnB, voltada às dinâmicas de desenvolvimentos sócio-econômicos do país, encontra-se Florestan Fernandes²⁸ que, mesmo com algumas restrições a esse projeto, reconhecia sua inovação e afirmava que

Os homens cultos e de boa vontade não poderão negar-lhe [a UnB] sua simpatia e colaboração, pois estão em jogo interesses e valores fundamentais, seja para o bom funcionamento de Brasília como capital do país, seja para revisão e o aperfeiçoamento dos padrões de trabalho intelectual, que temos explorado ao longo de nossa curta experiência universitária (FERNANDES, 1966, p. 342).

Com o golpe militar em 1964²⁹, o governo brasileiro modificou as propostas e formas com as quais eram administradas as universidades. Em 1965 houve uma invasão do campus da UnB e uma forte intervenção do Estado.

Em 1968 acontecia a Reforma Universitária, que conforme Schwartzman (1979) pautou-se nos moldes norte-americanos por meio de acordos com o MEC³⁰, modificando as leis e os sistemas universitários.

Nesse momento houve uma violenta intervenção do governo nos *campi*, com repressão e desarticulação dos movimentos estudantis além de perseguições a docentes, aos quais muitos foram exilados do país.

Nesse momento consolidou-se o sistema departamental, retirando a ideia de totalidade da universidade, abolindo os sistemas de cátedras, dentre outras modificações.

Ao final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX foram implantados os Programas de Pós-Graduação, como por exemplo, o de Antropologia Social no Museu Nacional (1968) e, posteriormente na USP (1971), Unicamp (1971) e UnB (1972), em meio à repressão, centralização e autoritarismo dos governos militares.

Os cursos de ciências sociais vão sendo construídos e firmados nessa dualidade em que o Brasil passava em relação ao desenvolvimento da ciência, quando se tem a criação de institutos e agências que fomentavam seu avanço e qualidade e, o governo que controlava seu conteúdo e suas características sociopolíticas.

²⁸ Florestan Fernandes (1920 – 1995) sociólogo e político brasileiro um dos consolidadores das ciências sociais no país. (FERNANDES, 1966).

²⁹ Consultar REZENDE (2001).

³⁰ Ministério da Educação que no período tinha como objetivo formular propostas de reforma do ensino brasileiro a partir de acordos com outros países, no caso os Estados Unidos (Schwartzman, 1979).

A separação entre ensino e pesquisa foi e é historicamente demarcada no campo científico e acadêmico brasileiro. Atualmente tal fragmentação continua ocorrendo, mediada pela própria universidade, sendo intensificada nos programas de pós-graduação.

Os programas de pós-graduação tornaram-se um dos principais pólos de pesquisa brasileira, lugar em que as agências e institutos de pesquisa mais investem para o avanço do conhecimento nacional³¹.

Em meio a esse processo, a graduação torna-se um campo para seleções de “potencialidades intelectuais”, fragmentando e demarcando ainda mais as diferenças sociais existentes no contexto educacional do país.

Com poucos recursos, os cursos de graduação disponibilizam uma quantidade insuficiente de bolsas e auxílios para pesquisas dos estudantes, resultando em submissões a processos seletivos e competitividade entre os alunos. Essas disputas são marcadas por agressões simbólicas que empobrecem o sentido pleno da universidade em socializar conhecimento para gerar novos saberes.

A graduação caracteriza-se, pois, como um espaço para uma espécie de “seleção natural” onde sobrevivem apenas os mais preparados intelectualmente. Esses estudantes são “recrutados” desde o início pelos professores que almejam futuros orientandos e *status* na pós-graduação.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DA ANTROPOLOGIA E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

A partir da década de 1930, com a criação das universidades, as ciências sociais enquanto campo do conhecimento passava por um momento em que se discutia a sua profissionalização. Tendo em vista a necessidade de formar profissionais qualificados, aptos a compreender a sociedade brasileira, no intuito de solucionar impasses que se apresentavam naquele contexto (OLIVEIRA, 1991).

³¹ Como pode ser observado na própria descrição da CAPES: “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”. Informações retiradas do site da agência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em 15 de Nov. de 2010.

Alberto Torres³² é um dos autores a ser lembrado como precursor da defesa de um conhecimento sociológico sobre a realidade brasileira. Assim, como nas palavras de Mário de Andrade³³, a sociologia era a arte de salvar mais rápido o Brasil (OLIVEIRA, 1991, p. 53).

Os cursos de ciências sociais foram construídos, a princípio, na perspectiva de formação de profissionais, que eram tidos como necessários para suprir a demanda que se tinha na educação básica brasileira³⁴ com a obrigatoriedade da sociologia nas diretrizes curriculares das escolas ou para a resolução de problemas nacionais então enfrentados.

Dessa maneira os primeiros cursos tinham caráter utilitarista, já que compreendia objetivos concretos na formação de mão de obra qualificada, seja para a educação ou para as políticas públicas.

Nos anos de 1950, foram criados os departamentos independentes de antropologia, ciência política e sociologia, fragmentando o conhecimento, que até então era mais unificado nas ciências sociais.

Essa separação departamental contribuiu para a estratificação do conhecimento e até mesmo certa disputa entre as diferentes áreas que foram criadas. Empobrecendo o pensamento holístico e mais humanizado, segmentando-o nessas três áreas de pesquisa.

Tal fato determinou uma especialização precoce que permite a alunos, recém-entrados na universidade, se identificarem como antropólogos, sociólogos ou cientistas políticos. E assumirem, desde então, uma postura de rejeição contra tudo aquilo que não faça parte de sua especialidade (LARAIA, 1991, p. 57).

O campo antropológico no Brasil teve seu início com o legado que nos deixaram os cronistas e missionários estrangeiros que se aventuraram nos trópicos e relatavam suas viagens. Ainda que tivessem caráter descritivo sem estabelecer critérios para sua realização, esses relatos contribuíram para compreender certos aspectos de um Brasil “recém-descoberto”.

Até os anos de 1930, as contribuições nessa área foram realizadas por médicos, juristas, militares, dentre outros profissionais, mesmo porque nesse momento não havia formação acadêmica de ciências sociais e de antropologia no Brasil.

³² Alberto de Seixas Martins Torres (1865 - 1917) foi político, jornalista e bacharel em direito. Também foi um pensador social brasileiro preocupado com questões da unidade nacional e da organização social brasileira. Consultar SOUZA, (2005).

³³ Mário Raul de Moraes Andrade (1893 – 1945) foi um poeta, romancista, crítico de arte, musicólogo e professor universitário. Foi um dos líderes do movimento modernista do Brasil. Publicou em 1928 a reconhecida obra *Macunaíma*. Consultar MAGGIE (2005).

³⁴ Atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, ELSP (1933) e da Universidade de São Paulo, USP (1934) iniciaram-se os primeiros estudos antropológicos acadêmicos com a contribuição de muitos profissionais estrangeiros convidados para ministrarem aulas e ocuparem as novas cadeiras criadas para a disciplina.

Claude Lévi-Strauss³⁵ é um dos exemplos de professor contratado para assumir a cadeira de sociologia da Seção de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (PEIXOTO, 1998).

Sua vinda ao Brasil permitiu que o autor realizasse trabalhos de campos e pesquisas que fundamentaram toda sua obra e direcionavam, de certo modo, também os estudos antropológicos brasileiros até as décadas de 60 e 70 do século XX.

Os estudos em antropologia eram marcados pela etnologia indígena e a sociedade nacional, ainda nas décadas de 1920 e 1930, quando se iniciou o processo de institucionalização da disciplina no país. Consolidada após a década de 1950, e, sobretudo, na década de 1960, com a institucionalização dos programas de pós-graduação no país (RUBIM, 1996).

A partir dos anos de 1960 e, mais intensamente nos anos de 1980, o Brasil foi invadido por uma onda de estudos americanos e, a principal influência para a disciplina foi a chamada Antropologia Interpretativa, como a realizada por Clifford Geertz, norteando o caminho para as linhas de pesquisa que começavam a se desenvolver com a criação do Programas de Pós-Graduação em Antropologia no início da década de 1970 (GODOY, 2004).

Somente depois da década de 1980 autores como Foucault, Deleuze, Bruno Latour, dentre outros, foram reconhecidos academicamente e estudados nas universidades, sendo considerados como “clássicos” e, ainda que com ressalvas, contemplados nas disciplinas de antropologia nos cursos de graduação.

Partindo de análises históricas e teóricas mais minuciosas do panorama da disciplina no país, pretendemos compreender suas influências e caminhos percorridos para chegar ao que é a antropologia hoje no Brasil e suas tendências atuais, quais suas perspectivas e temáticas abordadas nas pesquisas e seus reflexos nos cursos de graduação em ciências sociais.

³⁵ Claude Lévi-Strauss (1908-2009) foi antropólogo francês, fundador da antropologia estruturalista, dedicou seus estudos às comunidades indígenas a partir de importantes estudos de seus mitos. Ocupou a cadeira de Sociologia I na USP no ano de sua criação. Permaneceu no país até 1938 e sua passagem por aqui foi fundamental para os desdobramentos de sua então, futura carreira de etnólogo. Mais informações em PEIXOTO (1998).

Percebendo, assim, de que forma isso é (re) significado e mediado pelo ensinar e aprender nas universidades.

1.3 TEORIAS E TEMÁTICAS DA ANTROPOLOGIA BRASILEIRA

O processo de institucionalização da antropologia, pelas universidades brasileiras, Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) e Universidade de São Paulo (USP), proporcionou a vinda de pesquisadores estrangeiros para compor o corpo docente dessas universidades³⁶.

Dentre os pesquisadores mais significativos para a área que por aqui passaram nesse período estão os antropólogos Roger Bastide³⁷, Lévi-Strauss e Herbert Baldus³⁸, o sociólogo Donald Pierson³⁹ e o cientista social Emilio Willens⁴⁰, que se dividiram entre a ELSP e USP.

Nesse momento, estudantes brasileiros também buscavam especializações nos cursos de pós-graduação no exterior. Constituindo-se, portanto, um intercâmbio cultural e intelectual, na medida em que as fronteiras dos saberes tornavam-se mais fáceis de serem ultrapassadas em uma disciplina que acabara de iniciar no campo acadêmico.

Encontros de antropólogos estrangeiros, vindos de diferentes regiões, com estudiosos brasileiros formavam uma rede social que contribuía tanto para a antropologia internacional, quanto para a consolidação da disciplina no país.

Segundo Mariza Côrrea (1988), após 1930 o grupo de antropólogos do Brasil se ampliou. Dentre os quais faziam parte Thales de Azevedo⁴¹, Darcy Ribeiro⁴², Herbert Baldus,

³⁶ Conforme surgirem citações de pesquisadores e docentes que compuseram os primeiros cursos de antropologia no Brasil, haverá notas contextualizando-os no período de sua estada e permanência no país para uma melhor apreensão da breve reconstrução histórica aqui proposta.

³⁷ Roger Bastide (1898-1974) natural da França, em 1938 ocupou o cargo de professor da cátedra de Sociologia I (deixada por Lévi-Strauss) na Universidade de São Paulo. Após uma rápida passagem pela Escola Livre de Sociologia e Política, dedicou-se aos estudos sobre religiões afro-brasileiras. Permaneceu no país até 1984. Ver informações em QUEIROZ (1994).

³⁸ Herbert Baldus (1899-1970), antropólogo, alemão, instalou-se definitivamente no Brasil em 1933, em sua segunda visita ao país. Estudou diversas tribos indígenas no Brasil e no Paraguai, fez muitos trabalhos de campo e publicou seus estudos intensamente. "Já com uma significativa experiência acumulada de pesquisas etnológicas, Baldus, em 1939, assumiu a cadeira de Etnologia Brasileira, na Escola de Sociologia e Política de São Paulo" (SAMPAIO-SILVA, 2000).

³⁹ Donald Pierson (1900-1995), sociólogo estadunidense, realizou pesquisa sobre relações raciais na Bahia em 1935. Foi professor na ELSP até 1959 e um dos responsáveis por trazer influências da Escola Sociológica de Chicago ao Brasil. Ver MENDOZA (2005).

⁴⁰ Emilio Willems (1905-1997), cientista social alemão, transferiu-se para São Paulo em 1936, lecionou sociologia na ELSP e foi catedrático em Antropologia na USP. Mais informações em PEREIRA, (1994).

⁴¹ Thales de Azevedo (1904-1995) baiano de Salvador formou-se médico em 1927 na Faculdade de Medicina da Bahia. Clinicou por toda sua vida, mas também se dedicou aos estudos de antropologia, ocupando primeira cadeira da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Bahia, hoje, Universidade Federal da Bahia. As

Egon Schaden⁴³, dentre outros, que desenvolveram pesquisas abordando diferentes temas e seguindo diferentes tradições teóricas.

Entre os anos de 1930 e a década de 1960, estudos sobre mudança social, mudança cultural ou aculturação eram os mais realizados como, por exemplo, do brasileiro Arthur Ramos⁴⁴, o francês Roger Bastide, ou ainda, o americano Melville Herskovits⁴⁵.

Os estudos de comunidade também marcaram as décadas de 1940 até 1960 com pesquisas voltadas para as pequenas vilas e cidades, em uma abordagem a partir das técnicas da etnografia para os estudos de sociedades tribais (RUBIM, 1996).

As temáticas de estudos antropológicos se situavam em dois grupos, que Roberto Cardoso de Oliveira (1998) classificou em duas partes, uma que se referia à etnologia indígena e outra, a antropologia da sociedade nacional.

As pesquisas que eram realizadas no campo da antropologia brasileira tinham diferentes perspectivas teóricas adquiridas desde o início da disciplina pela diversidade de escolas e pensamentos. Provocando uma divisão entre os que faziam “antropologia no Brasil” e os que faziam “antropologia do Brasil” (CASTRO, 1996).

A primeira se refere aos antropólogos brasileiros que pesquisaram não apenas populações e comunidades situadas no Brasil. A segunda, a antropologia do Brasil, refere-se aos pesquisadores que se dedicavam exclusivamente a uma determinada tribo ou comunidade.

Afirmando o contrário do que alguns antropólogos defendem, de que a antropologia que se faz no Brasil seria uma ciência voltada exclusivamente para os povos indígenas

disciplinas que ministrava deveriam seguir os fundamentos da Antropologia Física, mas aos poucos, Thales de Azevedo introduziu noções da Antropologia Social para os cursos aos quais era responsável. Informações buscadas no site dedicado ao professor. <<http://www.thalesdeazevedo.com.br/>>. Acesso em 21 de jan. 2010.

⁴² Darcy Ribeiro (1922-1997) antropólogo brasileiro nasceu em Brasília. Junto com Anísio Teixeira foi um dos fundadores da Universidade de Brasília. Foi escritor e também político, chegando a se candidatar a cargos políticos no Rio de Janeiro. Foi importante para a história da antropologia, estudando povos indígenas. Mais informações sobre a biografia do autor podem ser encontradas no site da TV Cultura. Disponível em <<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/estudosbrasileiros/povobrasileiro/index.htm>>. Acesso em 19 jan. 2010.

⁴³ Egon Schaden (1913-1991) antropólogo brasileiro de Santa Catarina bacharelou-se em Filosofia pela USP em 1937. Foi assistente de Emilio Wellems, assumindo, posteriormente, a cadeira de Antropologia da USP. Foi também professor, por um período, na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Mais informações em PEREIRA (1994).

⁴⁴ Arthur Ramos (1903-1949) brasileiro formado em medicina foi um importante autor sobre a etnografia afro-brasileira e lecionou psicologia social na Universidade do Brasil. Escreveu uma das suas principais obras, *O negro brasileiro* em 1934. Para maiores informações sobre biografia do autor ver Resenha *O negro brasileiro* disponível e no site do Núcleo de Antropologia da USP <<http://www.n-a-u.org/ResenhasMacumbas.html>> Acesso em 21 jan. 2010.

⁴⁵ Melville Herskovits (1895-1963) antropólogo norte americano estudou populações africanas e afro-brasileiras. Realizou trabalho de campo no Brasil em 1941. Manteve correspondência com pesquisadores brasileiros, sobretudo Arthur Ramos. Ver GUIMARÃES, (2004).

brasileiros, indica Castro, o “Brasil é uma circunstância, não um objeto; penso igualmente, que o Brasil é uma circunstância para os povos que estudo, e não sua condição fundante” (Castro in: SZTUTMAN, 2002, p. 492).

Portanto, para Castro, as ciências sociais no Brasil não precisam, necessariamente, ser como a Sociologia do Brasil que, tem como um de seus objetivos, pesquisar a realidade brasileira ou seus aspectos.

Diferentes tradições resultam em diferentes conceitos e abordagens utilizadas na produção do conhecimento. As tradições abordadas variavam, pois, de acordo com as escolas francesa, inglesa e americana. Autores como Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, por exemplo, partiram da escola francesa, com influências do funcionalismo, para comporem trabalhos relacionados às sociedades indígenas (MELATTI, 2007) ⁴⁶.

Lévi-Strauss, em *Antropologia Estrutural* (1970), levantou alguns problemas referentes à fragmentação e divisões de opiniões que as posturas assumidas por pensadores causam nos estudos da disciplina. Problematizando definições e conceitos, como etnografia, etnologia e antropologia, em que, cada tradição ou escola prefere referir-se a uma ou a outra.

Essa divisão, para Lévi-Strauss (1970), não deve limitar a totalidade na construção do conhecimento. Pois essas fragmentações são epistemológicas, devendo-se ter clareza de que todas fazem parte de uma mesma coisa.

A antropologia social ou cultural, segundo esse, estaria relacionada aos termos etnografia (pesquisa de campo) e etnologia (estudo teórico da disciplina). Constituindo, pois, um processo de pesquisa que envolveria diferentes etapas chegando-se à síntese. Momento pelo qual etnografia e etnologia se fundiriam possibilitando um significado mais amplo do que seria a disciplina, permitindo um aprofundamento de suas reflexões

Lévi-Strauss (1970) afirma que, inicialmente, nem todas as escolas antropológicas chegavam a tal elevação do processo de pesquisa. Como, por exemplo, a escola francesa que não via etnologia e etnografia como parte de um mesmo processo.

Diferentemente dessa concepção, Lévi-Strauss classifica a etnografia como uma primeira etapa da pesquisa, referente aos métodos e as técnicas que compõem o trabalho de campo.

⁴⁶ Darcy Ribeiro em seu texto *Kadiwéu* (1950) sobre a religião e mitologia desse povo, deixou claro na introdução que se tratava de um trabalho cuja metodologia era a funcionalista. Já Florestan Fernandes publicou *A organização social dos Tupinambá* em 1946 baseado no cronistas dos séculos XVI e XVII, seguindo as linhas gerais do funcionalismo. Já (MELATTI, 2007, p. 15).

E, por fim, a antropologia, seja ela designada como cultural ou social, estaria ligada, em várias tradições, com a síntese, o fechamento das etapas da pesquisa.

De modo que essas três terminologias

Não constituem três disciplinas diferentes, ou três concepções diferentes dos mesmos estudos. São, de fato, três etapas ou três momentos de uma mesma pesquisa, e a preferência por este ou aquele termo exprime somente uma atenção predominantemente voltada para um tipo de pesquisa que não poderia nunca ser exclusivo dos dois outros (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 379).

Sobre as diferenças entre antropologia cultural e antropologia social, Lévi-Strauss (1970) afirma que tanto o primeiro termo, surgido nos Estados Unidos, quanto o segundo, surgido na Inglaterra, ocupam-se dos mesmos temas, das mesmas preocupações. O que as distingue seria a ordem das coisas, os pontos de partida que cada um toma para si.

Enquanto uma – Antropologia Cultural – parte das técnicas e dos objetos para concluir na atividade social e política, ou na “supertécnica”, possibilitando, enfim, a vida em sociedade. (LÉVI-STRAUSS, 1970).

A outra – Antropologia Social – parte da vida em sociedade para chegar às atividades e as técnicas. São ordens inversas do pensamento antropológico que cada uma assume para construir suas hipóteses. (LÉVI-STRAUSS, 1970).

No entanto, para esse autor, não existem contradições entre as duas perspectivas. A própria história da antropologia francesa (antropologia social), da qual temos como exemplo, Durkheim (1960 [1895]), que demonstrou a necessidade de se estudar os fatos sociais como coisas, possui um pensamento condizente com a antropologia cultural, como a teoria desenvolvida pelo seu sobrinho Marcel Mauss (2003 [1950]).

Também podemos identificar aproximações de diferentes tradições em Malinowski (1978 [1922]) (antropologia cultural), que afirma que as próprias coisas – objetos manufaturados, cerâmicas, armas, instrumentos, etc. – são elas mesmas fatos sociais, ideia mais próxima à Antropologia Social.

Essas diferentes percepções acerca da disciplina refletiram na constituição do pensamento antropológico internacional e, conseqüentemente, no Brasil. No entanto, de uma forma mais tênue, onde as separações de uma ou outra antropologia se confundem e se

misturam na medida em que diversos representantes estrangeiros deixaram diferentes legados e vários discípulos.

Apesar de alguns pesquisadores da História da Antropologia concordar com a predominância da teoria americana nas pesquisas brasileiras, constituindo quase uma hegemonia desde seu início no país. O fato é que existe uma pluralidade de tradições e representações dos estudos realizados no Brasil que traz uma questão “ilusória de nacionalidade” através dos pesquisadores estrangeiros e que como observam Mariza Côrrea e Milton Singer (2009)

As etiquetas nacionais estão deslocadas, já que o ‘britânico’ Radcliffe-Brown deriva seu trabalho do de Morgan e da escola sociológica francesa, enquanto que os antropólogos culturais ‘americanos’ o derivam de Tylor, e via Boas, dos difusionistas alemães (SINGER, 1968 In: CORREA, 2009 [1988]). – Não é preciso lembrar que Radcliffe-Brown também passou por aqui, ou que, sob as mesmas influências sofridas por Boas, mas à distância, o sergipano Tobias Barreto fazia reflexões muito semelhantes às dele sobre a cultura no século passado, ou acrescentar que somos todos estrangeiros em relação ao objeto privilegiado de nossa disciplina, para sublinhar um descentramento tão estranhado em sua história que é o que a define para o bem ou para o mal (CORREA, 2009, [1988], p. 07).

A antropologia brasileira, assim como as ciências sociais no geral, sofreu e sofre influências de teorias estrangeiras. Em que muitas vezes acabam chegando ao país de maneira enviesada, sendo descoladas de sua contextualidade, tomando outro sentido quando utilizada ou reaproveitada em uma realidade diferente de sua origem.

As décadas de 1960 e 1980 também receberam outras perspectivas e novas teorias que se espalhavam pelo mundo. Foram releituras de teorias e metodologias, por meio de um olhar diferenciado, contemplando novos aspectos e diferentes possibilidades.

Os anos 70 se caracterizam pelo aparecimento de várias releituras do marxismo que dialogavam com a dureza da ortodoxia que dominara este campo. Entretanto, na América Latina, as críticas ao marxismo tiveram pouca influência na prática política. Sem ter chegado ao Estado de Bem-Estar Social e suportando um regime militar repressor, os intelectuais brasileiros estavam distantes da efervescência crítica que atingia a Europa e os Estados Unidos. Os pilares mais gerais da prática política marxista continuavam a ser úteis para interpretar nossa realidade, onde crescia a desigualdade na distribuição de renda e aumentava a repressão (CARDOSO, 1988, p. 98).

Em meio a tantos acontecimentos de caráter político e ideológico no período da ditadura militar no Brasil, a camada intelectual nacional se via em posição de luta, em que as militâncias políticas ocupavam mais espaço que a própria reflexão.

Ruth Cardoso (1988) afirma que teorias como o estruturalismo contribuíram para abrir um leque de possibilidades teórico-metodológicas e amenizar certos segmentos ortodoxos e de caráter militante que invadiam as universidades.

As perspectivas de Lévi-Strauss e de Althusser⁴⁷, aponta Cardoso (1988), introduziram questionamentos voltados ao simbólico e inovaram nos métodos de pesquisas. No entanto este avanço no pensamento social brasileiro não se seguiu na prática, o que resultou em um descompasso entre teoria e pesquisa.

O estruturalismo contribuiu para uma maior sofisticação da análise de discursos, que não foi acompanhada por uma renovação no campo da observação das práticas sociais. Continuamos a fazer entrevistas e histórias de vida sem aprofundar a discussão da relação entre o discurso dos atores e os sistemas estruturados, fossem eles entendidos como sistemas simbólicos ou como a estrutura de classes (CARDOSO, 1988, p. 100).

O problema é que a intensa participação dos pesquisadores na vivência com os sujeitos abordados nas pesquisas não foi justificada como meio de conhecimento a partir da aproximação entre observador e observado. E, sim como um engajamento político entre pesquisador e pesquisado.

Isto reduz a pesquisa à denúncia e transforma o pesquisador em porta-voz do grupo. E, como consequência, elimina um dos passos importantes da pesquisa participante, que é o estranhamento como forma de compreender o outro (CARDOSO, 1988, p. 100).

⁴⁷ Louis Althusser (1918-1990), filósofo, francês de origem argelina, foi um dos principais nomes do estruturalismo, fundamentando seus estudos sobre o marxismo. Possibilitou, assim, uma análise diferenciada sobre a teoria marxista. Ver RAMOS (2002).

Esse aspecto levantado por Ruth Cardoso oferece indícios de que a etnografia muitas vezes não é bem compreendida e formulada entre os pesquisadores, que retiram dela sua característica principal, dando-lhe outro significado de ser.

De modo que, ela passa a ser feita como instrumento de luta e legitimação de um discurso que é defendido apaixonadamente nas universidades, no sentido de que outros interesses passam a envolvê-la, além dos interesses científicos e metodológicos, de tentar a aproximação e compreensão da alteridade.

Isso faz com que esforços pela construção de um pensamento autônomo e original quanto à estabilidade da disciplina no país sejam dispersos de tal modo que o conceito de etnografia se torne algo bastante amplo, passando a ser utilizado para denominar qualquer tipo de trabalho que envolva uma participação ou observação, mesmo não havendo critérios mais rigorosos, deturpando o sentido do conceito que a antropologia desempenhou para criá-lo e significá-lo, onde o antropólogo deve ater-se ao estudo do outro com um olhar não hierárquico, ou piedoso, a ponto esvaziar qualquer tentativa de reflexão, crítica ou pensamento mais elaborado sobre o seu entendimento em relação ao nativo.

Em meio a mudanças no contexto social e político no Brasil, Roberto Cardoso de Oliveira⁴⁸ (1964) realizou um projeto sobre fricção interétnica iniciando uma nova forma de abordagem nas relações entre as sociedades indígenas e as sociedades brancas. Esse conceito surge com o descontentamento com a noção de aculturação, segundo aponta Melatti (1983).

Se os estudos de fricção interétnica focalizam, sobretudo, os aspectos econômicos, sociais e políticos do contato, a face ideológica do mesmo passou a ser examinada segundo as noções de identidade étnica, grupo étnico, etnia, que embora vislumbradas no primeiro trabalho de Cardoso de Oliveira sobre os Tukúna, passaram a ser sistematicamente examinadas por ele após 1970 (MELATTI, 1983, p. 23).

Nesse momento, a noção de pessoa nas sociedades indígenas também contribuiu para a construção da antropologia, destacando-se trabalhos como os de Eduardo Viveiros de Castro⁴⁹, Antony Seeger⁵⁰ e Maria Manuela Carneiro da Cunha⁵¹.

⁴⁸ Roberto Cardoso de Oliveira (1928-2006) antropólogo contribuiu para o desenvolvimento da antropologia brasileira. Dentre suas principais contribuições está o conceito de fricção interétnica que, em linhas gerais, relaciona-se com a formação da sociedade nacional a partir da presença de etnias nativas que compõe o país. Consultar OLIVEIRA (1998).

⁴⁹ Eduardo Viveiros de Castro (Rio de Janeiro, 1951) é antropólogo, professor do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui importantes publicações sobre o pensamento indígena, criando

É também nos anos de 1960, com a chamada Antropologia Urbana, que se voltam os olhares para os aspectos causados pelo êxodo rural e o rápido crescimento das cidades.

Nos anos 70, esses estudos passam por modificações, privilegiando não apenas as camadas mais carentes das sociedades complexas, como também indivíduos das camadas médias.

Ainda que a década de 1970 tenha, a partir de Lévi-Strauss, alcançado significativos avanços em relação à etnologia ameríndia, com métodos e, principalmente, os estudos dos mitos indígenas, as monografias têm como tema as grandes cidades, sendo que os observados passam a ser nós mesmos. Conforme indica Montero (2004).

Os grupos reunidos sob a rubrica “Antropologia das formas urbanas” representam a continuidade de um campo da antropologia brasileira consolidado no Brasil pelo menos desde os anos 1970, e que teve como fonte principal de interlocução a Escola de Chicago. [...] A produção nessa linha temática se consolidou, expandiu-se e diversificou-se nos anos 1980 e 1990, ao tomar lugar de uma antropologia das classes populares típicas da década de 1970 (MONTERO, 2004, p. 124).

A partir da década de 1980, a influência dos estudos norte-americanos, que já se iniciara há mais de duas décadas no Brasil, desde então, domina as pesquisas brasileiras com as teorias da antropologia hermenêutica ou antropologia interpretativa, sendo Clifford Geertz⁵² seu principal representante.

o conceito de perspectivismo ameríndio. Segundo Lévi-Strauss “Viveiros de Castro é o fundador de uma nova escola na antropologia”. (Introdução à Entrevista de Eduardo Viveiros de Castro ao jornal O Estado de São Paulo, 20 de abril de 2008). Disponível em <http://www.estado.com.br/suplementos/ali/3008/04/20/ali-1.93.19.200880420.7.1.xml>. Acesso em 20 Nov. 2009.

⁵⁰ Antony Seeger (Nova Iorque, 1944) é professor de etnomusicologia na Universidade da Califórnia. Realizou pesquisa entre os Suyá, povo do Brasil Central, situado no Parque do Alto Xingu. Também fez parte do corpo docente do Museu Nacional entre os anos de 1975 e 1982. Seeger é autor de vários trabalhos sobre etnologia do Brasil Central, música ameríndia, etnomusicologia e direitos de propriedade intelectual. Dentre suas obras, destaca-se: *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*, Campus, 1980. Consultar COHN (2007).

⁵¹ Maria Manuela Ligeti Carneiro da Cunha (Portugal, 1943) mudou-se com a família para São Paulo em 1954. Concluiu o doutorado em ciências sociais pela Universidade Estadual de Campinas em 1976. Atualmente é professora titular da Universidade de Chicago. Atua na área de antropologia, com ênfase em teoria antropológica. Em seu currículo Lattes “os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: índios, história indígena, direitos indígenas, etnicidade, escravidão, etnologia indígena, história e antropologia, Amazônia, cultura e etnologia”. Trecho retirado do Currículo da Plataforma Lattes da autora, atualizado pela última vez em 13/11/2008. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4781551J1>> Acesso em 20 jan. 2010.

⁵² Clifford Geertz (1926-2006) foi “pioneiro no desenvolvimento da antropologia “interpretativa” que, em diálogo com a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur, marcou indelevelmente os rumos da

É a partir dessas mudanças, tanto de perspectivas quanto de temáticas, que, cada vez menos, os antropólogos se interessam por estudos etnológicos ameríndios.

Segundo Montero (2004), ao menos quantitativamente, as pesquisas realizadas no campo da antropologia brasileira são sobre formas ocidentais. Se prestarmos atenção, as monografias de conclusão de curso e também as disciplinas ministradas nos cursos de graduação em ciências sociais têm, em sua maioria, como tema as sociedades ocidentais, afirmando assim, essa tendência⁵³.

Como os dados indicam a etnologia, embora simbolicamente referência disciplinar, representa parte pouco expressiva da pesquisa antropológica aqui realizada; portanto, faz-se sim “campo sem culpa em nossas bibliotecas e na periferia” (MONTERO, 2004, p. 124)⁵⁴.

Os anos de 1990 foram marcados na antropologia por certas influências de autores, que, até então, não eram tratados com frequência nas disciplinas antropológicas, como Michel Foucault⁵⁵, Gilles Deleuze⁵⁶, Bruno Latour⁵⁷, dentre outros. Alguns deles passando a ser contemplados por algumas disciplinas, trazendo novas discussões e retomando algumas outras questões com diferentes interpretações e pontos de vista.

Autores brasileiros, como Eduardo Viveiros de Castro, reascenderam e reafirmaram a criatividade e originalidade do pensamento antropológico brasileiro, trazendo novas

disciplina a partir dos anos 70, desencadeando direta ou indiretamente o fortalecimento da chamada "antropologia pós-moderna" (FREHSE, 1998). Sobre a obra do autor, ver SCHWARCZ (2001).

⁵³ Segundo análise das disciplinas dos currículos das universidades paulistas estudadas.

⁵⁴ Os dados, dos quais a autora se refere, foram acumulados pelas principais agências de fomento a pesquisa do país, sendo disponibilizados para análise em projetos como este da Associação Brasileira de Antropologia – ABA, a qual Montero participou que resultou no livro *O campo da Antropologia no Brasil*. Ver FILHO (2004).

⁵⁵ Michel Foucault (1926-1984), filósofo, francês, foi professor da cátedra de História no Collège de France, trabalhou com as noções de saber, poder e de si, para construir uma história do conhecimento. Escreveu obras importantes dentro da Filosofia do Conhecimento como *História da Loucura* (1961) e *História da Sexualidade* (1984), obra inacabada. Sobre a obra do autor, ver CASTELO BRANCO (2001).

⁵⁶ Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês, dedicou-se à História da Filosofia. Realizou uma interpretação particular do estruturalismo, criando novos conceitos e seguindo um caminho próprio na sua trajetória intelectual. Para saber sobre o autor ver DELEUZE (1974) e CRAIA (2009).

⁵⁷ Bruno Latour (França, 1947) “Sua formação é em filosofia, embora ele não se diga filósofo. Epistemólogo seria, ainda talvez, uma designação mais justa. Se bem que ele não recusaria de todo o rótulo de historiador das ciências. Ele próprio se define como um "sujeito híbrido". Visto como um antropólogo, Latour seria um antropólogo da modernidade — mais especificamente, um antropólogo da ciência ou da natureza. Como ciência humana das coisas, esta antropologia da natureza não adere, contudo, seja ao realismo das ciências naturais, seja ao construtivismo das humanidades”. Trecho extraído da entrevista *Por uma antropologia do centro* SZTUTMAN; MARRAS (2004).

discussões e teorias em relação ao pensamento indígena brasileiro e, sobretudo, das comunidades amazônicas que, têm muito a serem compreendidas em seus contextos.

Viveiros de Castro parte de conceitos como a do perspectivismo ameríndio, com a ideia de que a condição original comum aos homens e animais não é a animalidade, como no pensamento ocidental, mas a humanidade⁵⁸.

As teorias clássicas e as novas tendências que permeiam e constituem a disciplina compõem um pensamento antropológico plural, permitindo criar diferentes formas de pensar, ensinar e praticar a antropologia.

Resta saber como isso é apropriado pelos pesquisadores que atuam nas universidades e, que são responsáveis pela formação de alunos que darão continuidade, segundo Peirano, (1990), às “linhagens antropológicas” brasileiras.

⁵⁸ O conceito de perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro pode ser compreendido, de maneira resumida, como uma cosmologia indígena dos povos da Amazônia “inversa” à cosmologia ocidental. Enquanto que a cosmologia ocidental concebe uma unicidade da natureza e multiplicidade das culturas. A cosmologia ameríndia pressupõe uma única cultura e várias naturezas (CASTRO, 1996).

CAPÍTULO 2

A ANTROPOLOGIA NO SÉCULO XXI: TEMAS PARA UMA DISCUSSÃO

2.1 O SENTIDO DA ANTROPOLOGIA NO SÉCULO XXI: SEU FIM, SUA CONTINUIDADE OU SEU RENASCIMENTO?

Sahlins (1997) é pertinente e atual ao questionar sobre o futuro da antropologia enquanto ciência na contemporaneidade, pois coloca em discussão a crise da ciência antropológica, indo a sua origem, para mostrar que essa crise é epistemológica e faz parte da construção histórica da disciplina.

A antropologia nasce em meio a crises, contradições e dúvidas sobre seu estabelecimento e continuidade, pois seus próprios idealizadores já previam seu fim.

O texto de Sahlins, datado de 1997, encontra-se em consonância com os debates da década, em que se discutem quais são os parâmetros da antropologia e se o seu objeto de estudo – a “cultura” – ainda possui validade científica, ou se os seus estudos findaram e não existe mais sentido algum em realizá-la.

Lévi-Strauss, em entrevista a Viveiros de Castro (1998),⁵⁹ estabeleceu um pensamento que, de certa maneira, encontra-se com a reflexão de Sahlins, assumindo que a antropologia como foi concebida tradicionalmente, de fato, não existe mais. Mas em um “mundo de cabeça para baixo” no qual vivemos, há uma nova antropologia que pode continuar viva e se fortalecer, com novos olhares para novos e velhos problemas levantados pela disciplina.

Com a metáfora à história bíblica sobre a “origem do pecado” Sahlins tenta provar que “a cultura não é um objeto em via de extinção” (SAHLINS, 1997, p. 01).

Ao historicizar o conceito de cultura desde sua constituição na antropologia, com a questão do culto, da cultura intelectualizada e, também, do conceito de civilização de Taylor⁶⁰ e, de sua continuidade e permanência na perspectiva francesa, é possível analisar de que maneira tal conceito foi superado e aprimorado chegando à contemporaneidade na

⁵⁹ Entrevista concedida por Lévi-Strauss, nos anos 90, a Antropologia de cabeça para baixo. CASTRO (1998).

⁶⁰ Edward Burnett Tylor (1832 – 1917) foi antropólogo britânico considerado o fundador do conceito de cultura moderno. É considerado representante da teoria evolucionista cultural. Sua principal obra, *Primitive Culture*, data de 1871, onde define o conceito de cultura – ou civilização – como sendo

Cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidade e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade. A situação da cultura entre as várias sociedades da humanidade, na medida em que possa ser investigada segundo princípios gerais, é um tema adequado para o estudo de leis do pensamento e da ação humana (TYLOR, 1871. In: CASTRO, 2005, p. 69).

denominada “era da confusão”, em que tudo se torna “cultura” (MAYBURY-LEWIS, 2002).

Esse conceito, por sua vez, sofreu uma ameaça em meados da década 1980 e vem sofrendo nos dias atuais, referentemente ao uso do conceito de cultura em voga, em uma abrangência dos trabalhos indicados como pós-modernos.

A ideia de cultura passou a ser adotada por outras disciplinas e se tornou parte tanto do discurso acadêmico como do discurso popular. Nos últimos anos, a cultura parece estar em toda parte. As pessoas falam em “cultura corporativa”, “cultura adolescente”, “cultura da política” e assim por diante, quase ao infinito. É como se cada grupo ou categoria de pessoas tivessem uma cultura. Infelizmente, esse amplo interesse pela idéia de cultura, que poderia ter anunciado uma nova era em que o estudo da cultura ocupasse um lugar central nas ciências sociais e nas humanidades, surgiu exatamente quando os antropólogos começavam a ter sérias dúvidas sobre o conceito. (MAYBURY-LEWIS, 2002, p. 17).

Utilizando o termo “pecado original” Sahlins (1997) ironiza as circunstâncias em que a antropologia surgiu na sociedade, descrevendo-a como ferramenta de dominação e manutenção da ordem pelo colonialismo ou imperialismo que, em determinados casos, tinha interesse de manter as diferenças e enaltecer a cultura ocidental em relação às demais e, com isso, deixar as populações nativas na condição de oprimidas perante a hegemonia capitalista.

O fato é que, como afirma Sahlins (1997) o conceito de cultura precisa se renovar e se conectar com novas teorias para compreender a complexidade das sociedades atuais.

Um exemplo a ser seguido poderia ser a teoria do caos⁶¹, que objetiva a totalidade dos fenômenos estudando-os por meio de suas particularidades.

A antropologia deve, também, partir das singularidades para compreender as coletividades. Pois a cultura é diversa e plural, possuidora de infinitas facetas que compõem a totalidade. Somente tomando a visão do todo é possível alcançar diferentes possibilidades e diversas explicações para a condição humana.

Sob diversos olhares sobre os objetivos da antropologia encontra-se a defensiva da perspectiva burguesa, da dominação das minorias, dos povos não ocidentais a partir dos conhecimentos antropológicos, reforçadores do *status quo*.

⁶¹ Em linhas gerais, a teoria do caos é uma parte das teorias desenvolvidas pelas ciências ditas duras ou exatas, como a matemática e a física, que explica o funcionamento de fenômenos complexos e dinâmicos, que podem ser instáveis e ocorrerem de maneira indeterminada, motivado por diversos fatores, como fenômenos naturais, por exemplo, as chuvas, que podem ter sua causa por diferentes elementos do clima.

Essas perspectivas retiram a característica principal da antropologia, que seria a busca sobre as formas de vida e as culturas humanas, reduzindo o seu objeto simplesmente à diferença cultural. Seu surgimento nesta perspectiva é inegável, sua causa histórica é fundamentada e reconhecidamente como instrumento para dominação do “outro”, para manter a ordem e discriminar os diferentes povos que, até então eram desconhecidos dos ocidentais.

No entanto, esse princípio não foi seu fim. Seus idealizadores partiram de outros interesses dando-lhe outras possibilidades, outros acontecimentos que dão a forma e a textura à antropologia.

A noção de cultura pode ser compreendida de diferentes perspectivas, pois teve seu surgimento a partir de uma dominação e serviu, em certa medida, para legitimar e estabelecer as diferenças e opressão. Mas, foi o conceito de cultura também, diferente da concepção atrelada ao conceito de civilização⁶², que fez com que povos resistissem a uma dominação colonialista e defendessem sua identidade e seu destino enquanto um povo.

No contexto alemão, o conceito de cultura tem origem na denominação *kultur*, que possui um caráter, um movimento anticolonialista, agregando pessoas que, mesmo não possuindo um Estado unificado, como era o caso da própria Alemanha, no início do século XX. Mas que, no entanto, sua população reconhecia-se enquanto nação, com os mesmos costumes, hábitos, língua, tradição e outros elementos que os aproximavam.

Nessa reflexão sobre as denominações de cultura, Sahlins (1997) mostra diferentes perspectivas, como por exemplo, os filósofos iluministas que tinham como perspectiva a *civilisation* e descreviam povos nativos como os bons selvagens, pertencentes a um estágio inicial de humanidade.

Ou, ainda, a visão do alemão Herder⁶³ que teorizava sobre o conceito de *kultur*, que, diferentemente do empirismo – que tinha como forma de conceber o mundo a partir de experiências individuais –, defendia que tais experiências eram limitadoras, na medida em que sofriam interferência das tradições que é anterior ao indivíduo.

Diferenciando, desse modo, a formação de um Estado de forma coercitiva, por meio de contrato⁶⁴, de interesse individual e a formação de uma nação ou Estado no sentido de união, a partir de sua *kultur*, com as tradições e identificações entre os povos.

⁶² *Civilisation*, conceito da perspectiva francesa, visto como sinônimo para o conceito de cultura, como por exemplo, no já citado conceito elaborado por Tylor (1871). Sobre o assunto consultar também ELIAS (1994).

⁶³ Johann Gottfried von Herder (1744-1803) foi um filósofo e escritor alemão. Estudou linguística e história da humanidade com ideias ligadas à noção de *kultur*. Ver FELIPPE (2007).

⁶⁴ Teoria de Thomas Hobbes (1578-1679), filósofo inglês, com teorias do Contrato Social e da Natureza Humana, de perspectiva nominalista escreveu *Leviatã* (1651), uma de suas principais obras.

Herdamos o conceito de cultura a partir desses ideais de *civilisation* e *kultur*.

Nos Estados Unidos da América, por exemplo, herdou-se e prevaleceu o conceito de cultura fundamentado na *kultur* a partir das influências de Boas⁶⁵ e passado aos seus discípulos, que foram aperfeiçoando e aprimorando este conceito e acrescentando à ideia uma noção de ordem simbólica.

Na Inglaterra, com exceção de Malinowski, tinha-se a distinção entre a “alta cultura” como, por exemplo, defendiam os teóricos da Antropologia Social e da Sociologia dos Povos Primitivos.

A antropologia francesa, sob influências de Durkheim, classificou o conceito de cultura a partir de noções relacionadas ao conceito de *civilisation*, que se modificou somente após a II Guerra Mundial, com Lévi-Strauss, que passou a considerar a cultura não mais como um sinônimo de civilização.

Assim, a construção e consolidação da antropologia enquanto ciência é muito recente e, ainda que no campo acadêmico prevaleça a tradição norte-americana do conceito de cultura, ela passou a se fragmentar, sofrendo muitas críticas sobre seu real sentido e discussões quanto à forma pela qual é utilizada, o que, muitas vezes, ocorre de maneira ideológica, pela parte dominante da sociedade.

Estamos, então, lidando com a perspectiva pós-moderna da disciplina cuja visão é a de uma impossibilidade para a ocorrência da antropologia como ciência. Dentro dessa questão, tem-se a problemática do método, o ponto chave para a disciplina, em que a etnografia nasce metodologicamente já em decadência pela afirmação, desde seu início, sobre a extinção dos povos antigos e a invasão da modernidade. Seria uma (pós) modernidade que destrói qualquer relação não ocidental com a tendência cada vez mais globalizante, a força avassaladora da hegemonia ocidental.

A modernização leva à “deculturação”, imposição do ocidente capitalista que implica uma destruição de toda e qualquer forma de outra cultura que não seja a nossa (SAHLINS, 1997).

O “pessimismo sentimental” de Sahlins (1997) diz respeito à maneira como a teoria do desalento afirma o extermínio de outras culturas pela hegemonia ocidental. No entanto, tais teorias também não conseguem apreender as resistências culturais de determinados povos, que, ainda hoje, são perceptíveis.

⁶⁵ Franz Boas (1858-1942) foi antropólogo estadunidense, de família judaica, partiu de orientações humanísticas em seus estudos, baseado na tradição alemã com o conceito de *kultur*, combateu criticamente noções como as de raça, influenciando, posteriormente, os estudos de Antropologia Cultural.

De maneira análoga, o ceticismo de Greenblatt em sua caracterização do “pessimismo sentimental” sugere que o fim da cultura indígena, que já foi visto como uma necessidade moral em mais de um sentido, tem sido, pelo menos em alguns casos, desmentido por acontecimentos e vozes subalternas. Até bem recentemente, o complemento antropológico usual à teoria do desalento era uma séria preocupação com a destruição do Outro, provavelmente na esperança de que algum bem poderia advir do esforço de documentação do canibalismo cultural praticado pelo capitalismo mundial [...] Ao supor que as formas e fins culturais das sociedades indígenas modernas haviam sido construídos exclusivamente pelo imperialismo – ou então como sua negação –, os críticos da hegemonia ocidental estavam criando uma antropologia dos povos neo-a-históricos (SAHLINS, 1997, p. 52).

Há um processo que a antropologia tem enfrentado em toda a sua história: a denúncia sobre o fim e o desaparecimento de povos “primitivos”. O que ocorre é que a cultura não é algo fixo ou estanque, ela é dinâmica e renova-se e se transforma a todo o momento. O que falta para a antropologia ou, como aponta Sahlins (1997), o “carma da antropologia”, é que ela deve acompanhar o processo de desenvolvimento humano e estar sempre em renovação para compreender esses diferentes povos e regiões que resistem, (re) significam e formam algo diferente do que é a hegemonia global do sistema capitalista.

Sahlins fala sobre os modos de sobrevivência e por quais meios esses sobreviventes conseguiram resistir e de que maneira e porque resistem ao mundo “moderno” da civilização. Nesta reflexão, está a questão do hibridismo, de que o contato social sempre existiu. O problema não se encontra no processo de “aculturação”⁶⁶ ou na interferência sofrida nesses povos, e sim como os encontros e as novas relações são estabelecidos e (re) significados por eles.

A significação de uma ação ou objeto tem a ver com a cosmologia do indivíduo, que enxerga o objeto segundo sua própria visão de mundo.

Deparamo-nos, dessa maneira, com uma das brechas do sistema que, apesar, de ter como objetivo padronizar enfrenta resistências. São modos de sobrevivência que por condições diversas modificam a sua cultura. O outro sofre influências, mas não é sucumbido, pois se transforma em outra coisa, onde é possível se reinventar sem fazer parte, necessariamente, da hegemonia global.

⁶⁶ Conceito utilizado nas teorias do início da antropologia acadêmica no Brasil, como por exemplo, Darcy Ribeiro (2006).

A sobrevivência da cultura não é uma coisa que nós, os poderosos, fazemos para outros, os menos poderosos. Não é questão de preservar a cultura de um povo como que num museu; com o corolário de que, se um povo perder ou abandonar certos traços culturais, sua cultura não terá sobrevivido. Em suma, a sobrevivência cultural não é a preservação cultural. Os povos nativos não perderam suas culturas quando abandonaram o arco e a flecha [...] Sabemos que a cultura é um processo. Portanto, quando falamos de sobrevivência cultural, queremos dizer que os portadores da cultura controlam esse processo. Esse controle é invariavelmente uma questão de grau. Quanto mais autonomia e mais capacidade o grupo tiver de administrar a mudança em lugar de ser destruído por ela, tanto maior a possibilidade de sobrevivência de sua cultura (MAYBURY-LEWIS, 2002, p. 19).

Temos aqui a questão do local *versus* o global. Existe uma autonomia local, na qual o global não consegue adentrar, pelo contrário, pode reforçar tal subjetividade dos indivíduos e de sua cultura.

Essa realidade global acontece simultaneamente com a realidade local. São duas tendências presentes no mundo contemporâneo. Essas formas de fragmentação são misturadas e, em partes, desconhecidas pela antropologia tradicional.

Novas formas de relações e olhares sobre o mundo não são compreendidas pelo nosso lento entendimento e construção do saber. A ciência está sempre a um passo ou, a muitos passos, atrás do movimento dinâmico da realidade. A antropologia deve reconhecer isso e buscar novos caminhos para a construção do conhecimento.

Até meados dos 1980, a perspectiva equivocada sobre aculturação passiva, como por exemplo, a aceitação passiva de mercadorias ocidentais pelos nativos, permanece em alguns trabalhos antropológicos. Entretanto, há de se admitir que seus significados sejam outros.

Existe, pois, um olhar etnocêntrico sobre a suposta estagnação, falta de movimento ou historicidade de povos “primitivos”. Na visão de que, se houveram mudanças, deixaram de ser o que eram, até mesmo em uma mistificação, uma espécie de adoração desses povos.

Porém essa relação de pensamento muda ao tratarmos de nós mesmos, quando mudanças na nossa cultura ocidental significam avanços da civilização, do crescimento e desenvolvimento, vistos como positivos em diferentes perspectivas, sobretudo, nas visões políticas e econômicas. No entanto, o futuro é desconhecido e a ciência trabalha com pressupostos consistentes e fundamentados. De modo que seu desenvolvimento e as transformações culturais, que se renovam e inovam, são as chaves para novas descobertas antropológicas.

O fato é que existem muitas incógnitas que envolvem os povos indígenas, aspectos para nós desconhecidos, dos quais antropólogos não possuem respostas ou dialogam sobre tais fenômenos. Esses necessitam ser investigados, cabendo aos antropólogos a tarefa de testemunhar, ou seja, de continuar os relatos etnográficos que garantem a consistência dessa ciência que embasam e dão vida, conforme as palavras de Malinowski (1922), a “carne e o sangue” para as teorias antropológicas.

2.2 O CARÁTER DOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL: O COMPROMISSO COM A ANTROPOLOGIA

O curso de ciências sociais e, conseqüentemente a antropologia, caracteriza-se pela formação crítica e reflexiva pelo estudo dos autores clássicos, que contribuíram para a construção de uma história pautada na análise da realidade social. Esse curso tem um caráter teórico, bastante denso, que objetiva formar um aluno humanamente capaz de pensar-se como agente ativo na sociedade.

No entanto, o curso de ciências sociais, especialmente a antropologia, apresenta um hiato entre epistemologia e realidade, no sentido de não oferecer condições para que o recém formado se adeque às novas formas de trabalho e às novas relações desenvolvidas nas sociedades contemporâneas.

O papel do cientista social torna-se plausível na medida em que situamos o conhecimento relativo à compreensão e análise das realidades sociais, especialmente, no mundo contemporâneo, buscando compreender e encontrar respostas e não, simplesmente, limitando a atuação desses profissionais às salas de aulas do Ensino Médio, que parece ser hoje o mais óbvio ofício que um cientista social pode exercer.

Inicialmente, neste tópico, propomos uma breve reflexão sobre as Diretrizes Curriculares⁶⁷ das ciências sociais proposta pelo MEC no Brasil.

⁶⁷ Diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer CNE/CES 492/2001 homologado pelo Diário Oficial da União de 09/07/2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em 17 Fev. 2010.

A partir dos dados apresentados nesse documento⁶⁸ destacamos pontos essenciais para a compreensão do que almeja o curso de graduação em ciências sociais e quais as habilidades e capacidades que o aluno deve obter após o término das disciplinas obrigatórias que são estabelecidas nas diferentes universidades.

Chamamos a atenção ao que parece ser o objetivo principal da formação do cientista social, que, segundo as Diretrizes do MEC (2001) deve “[...] propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (antropologia, ciência política e sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social”.

A questão que se coloca nessa perspectiva é se os cursos de ciências sociais, de fato, oferecem esses instrumentos para possibilitar as relações de pesquisa e a prática social.

De maneira imediata, é possível considerarmos que a resposta seja não, pois existem problemas e obstáculos, como por exemplo, aulas exclusivamente expositivas, falta de recursos para financiamento de pesquisas, dentre outros problemas estruturais que, possivelmente, as universidades, sobretudo as públicas, enfrentam e, que impedem a aproximação do aluno com a pesquisa, estabelecendo uma distância ainda maior em relação à realidade.

As possibilidades de pesquisa existentes, como é o caso dos PETS⁶⁹ e grupos de pesquisas, não são abrangentes o suficiente para contemplar todos os alunos, principalmente os alunos do período noturno e o aluno trabalhador.

Analisando as grades curriculares das universidades pesquisadas nesse trabalho⁷⁰ podemos constatar que os cursos são sustentados por disciplinas exclusivamente teóricas. E, que poucas delas, propõem pesquisa em sua ementa ou tampouco, leva o aluno a uma experiência real, que coloque o conhecimento acadêmico em questões práticas ocorridas no cotidiano da sociedade, que abriga as universidades e financia suas pesquisas.

⁶⁸ As diretrizes curriculares do curso de ciências sociais indicam os princípios norteadores para a graduação: o perfil dos formandos; as competências e habilidades ; a organização do curso; os conteúdos curriculares; a estruturação do curso; os estágios e atividades complementares e; a conexão com a avaliação institucional. Para mais informações consulte http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em 17 Fev. de 2010. Ver cópia em Anexo 2.

⁶⁹ Programa de Educação Tutorial (PET). *“O PET é um programa vinculado à graduação visando ao desenvolvimento de ações coletivas por meio de pesquisas proporcionando ao aluno bolsista uma formação cidadã e uma ampla visão de mundo”*. Informações retiradas do Manual do Programa de Educação Tutorial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em 03 de Setembro de 2010.

⁷⁰ As grades curriculares dos cursos de ciências sociais em discussão encontram-se no Anexo 02 desta pesquisa.

A UNESP/Marília, por exemplo, apresenta uma grade curricular⁷¹ composta por 25 disciplinas em sua formação básica, mais 14 disciplinas para o aluno que optar pelo bacharelado, e 9 disciplinas para o aluno que optar pela licenciatura. Desse total de disciplinas, tanto na formação básica, quanto no bacharelado, independente da área escolhida, três, supostamente⁷², relacionam-se com a prática de pesquisa e nenhuma disciplina se propõe a uma experiência de aproximação à realidade⁷³. Das disciplinas antropológicas oferecidas, nenhuma tem como proposta o estudo e a realização do trabalho de campo.

A USP tem uma grade curricular⁷⁴ bastante diversificada. Os créditos são compostos de disciplinas obrigatórias e optativas eletivas. São, no total, 16 disciplinas obrigatórias e 162 disciplinas optativas eletivas, que devem ser escolhidas e cursadas ao longo do curso. Dentre as disciplinas obrigatórias apenas a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa parece estar relacionada à prática da pesquisa. Nas disciplinas optativas eletivas apenas uma disciplina⁷⁵ está ligada ao estudo do trabalho de campo.

A grade curricular⁷⁶ da UNICAMP também segue o sistema de créditos, que é separada por disciplinas gerais do bacharelado em ciências sociais, disciplinas específicas da licenciatura e pelas suas principais áreas – antropologia, ciência política e sociologia –, totalizando 78 disciplinas. Das disciplinas comuns entre as áreas, como Métodos e Técnicas de Pesquisa, apresentam cinco disciplinas que contemplam o tema. Das disciplinas antropológicas, 33 estão relacionadas às práticas de pesquisa e ao trabalho de campo,

⁷¹ A grade curricular do curso de graduação em ciências sociais da UNESP/Marília encontra-se disponível em <http://www.marilia.unesp.br/index.php?CodigoMenu=67&CodigoOpcao=6571>. Acesso em 01 Set. 2009.

⁷² Supostamente porque contemplam a prática da pesquisa em seus títulos e ementas, mas, em determinadas situações, não é o que ocorre nas salas de aulas, tendo em vista a experiência como estudante e, atualmente como pesquisadora.

⁷³ Com exceção da disciplina Fundamentos da Geografia, ministrada no segundo ano do curso na qual, mesmo que a pesquisa não seja o principal objetivo, criou-se uma tradição em realizar um trabalho final que tem como base a visita a um assentamento de sem terras do estado de São Paulo. Inicialmente a visita ocorria em um dia, onde os alunos passavam manhã e tarde em atividades nos sítios dos assentados. Atualmente a visita ocorre durante um final de semana e cada vez mais com um maior número de participantes, já que alunos de outros anos do curso, como também de outros cursos, se interessam pela visita e pelo trabalho proposto pela professora então responsável pela disciplina e criadora do projeto de pesquisa com o movimento dos sem terras, Dr. Mirian Cláudia Lourenção Simontetti.

⁷⁴ A grade curricular do curso de graduação em ciências sociais da USP encontra-se disponível em <http://www.fflch.usp.br/bem-vindo/index.html>. Acesso em 01 Setembro 2009.

⁷⁵ Disciplina “Pesquisa de campo em antropologia” que tem como objetivos a) analisar e discutir os conceitos que fundamentam e orientam a prática da pesquisa de campo em Antropologia e a diferenciam das outras ciências sociais; b) estimular o aprendizado da prática da etnografia através de experiências concretas em campo; c) ensinar o processo de elaboração do projeto e do relatório de pesquisa. Informações retiradas da grade curricular da graduação em ciências sociais da USP. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/graduacao/>. Acesso em 03 de Setembro de 2009.

⁷⁶ Para consultar a grade curricular do curso de graduação em ciências sociais da UNICAMP acesse: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2010/ementas/todashz.html#hz141>. Acesso em 01 de Set. 2009.

seguindo roteiros a partir do que está sendo pesquisado pelos professores do departamento de antropologia da universidade.

A PUC/SP organiza sua grade curricular⁷⁷ entre disciplinas obrigatórias e complementares. Dentre as obrigatórias são 32 disciplinas divididas pelas principais áreas das ciências sociais e, dentre as complementares, são ao todo, 10 disciplinas. As disciplinas básicas obrigatórias estão divididas entre antropologia, ciência política e sociologia e, ainda em um bloco de disciplinas divididas em “Área de pesquisa: Métodos e Técnicas de Pesquisa, Laboratórios de Pesquisa, Estatística e Trabalho de Conclusão de Curso”, que compreende 8 disciplinas. Das disciplinas específicas de antropologia, que totalizam oito, nenhuma apresenta em sua ementa o estudo do trabalho de campo na prática.

Dentre as universidades avaliadas, a UNICAMP é a que mais oferece disciplinas antropológicas voltadas à prática de pesquisa e ao trabalho de campo⁷⁸. As demais apresentam disciplinas relacionadas aos métodos e técnicas de pesquisa voltadas, de maneira geral, às ciências sociais.

No entanto, a organização das grades curriculares das quatro universidades não corresponde factualmente com os depoimentos dos alunos sobre as aulas. Pois em sua maioria, afirmam que as disciplinas são exclusivamente expositivas e teóricas.

As disciplinas práticas, segundo os estudantes, ocorrem eventualmente, a partir de projetos individuais de professores que possuem pesquisas com diferentes temas e utilizam-nas em suas disciplinas na graduação.

2.3 AS TENDÊNCIAS DA ANTROPOLOGIA NO BRASIL: A DISCIPLINA DE “CABEÇA PARA BAIXO”⁷⁹

Não se trata de medir o quão uma ou outra perspectiva ou temática é legítima para a antropologia ou não, pelo contrário, a diversidade de temas e abordagens é uma característica fundamental para a disciplina e contribui para o seu avanço intelectual e acadêmico.

⁷⁷ Para consultar a grade curricular do curso de graduação em ciências sociais da PUC/SP acesse: http://www3.pucsp.br/cursos/49/projeto_pedagogico. Acesso em 01 Set. 2009.

⁷⁸ De acordo com a análise das emendas das disciplinas de cada universidade estudada.

⁷⁹ Terminologia utilizada a partir da reflexão que Lévi-Strauss faz em um texto de 1998 ao conceder uma entrevista a Viveiros de Castro sobre o desenvolvimento da antropologia ao final do século XX. Consultar CASTRO (1998).

O problema está nas formas como essas informações chegam às universidades e são disseminadas nos cursos de graduação. Divisões por departamentos e temáticas de estudos são problemáticos na medida em que se tornam rótulos que separam os pesquisadores e fragmentam o conhecimento. Tal divisão deveria ocorrer apenas com fins didáticos, entretanto, acabam por dividir a comunidade acadêmica em grupos específicos, dando a impressão de que, quando se estuda determinado tema ou corrente teórica, seria “proibido” estudar outros temas ou outras concepções teóricas.

Formam-se, pois, as “painéis intelectuais”: os grupos que estudam, por exemplo, as formas ocidentais; os que estudam etnologia indígena; outros sobre antropologia política; antropologia do direito; o campesinato; antropologia visual; antropologia da religião; etnicidade; relações de gênero; teoria antropológica e, tantas outras antropologias que são classificadas e rotuladas, incentivando e promovendo o crescente desenvolvimento da “era das especializações”.

As especificações dos estudos antropológicos contribuem para afunilar cada vez mais o processo intelectual e criativo, limitando estudantes e pesquisadores ao estudo de um autor apenas ou um pequeno grupo de autores que tratam de temáticas cada vez mais singulares e desconectadas de uma totalidade.

Sabe-se que não é possível estudar todos os aspectos que um objeto ou tema de pesquisa pode nos possibilitar.

Em uma pesquisa deve-se escolher o objeto, “recortar” a realidade, escolhendo a teoria, o método e a perspectiva deixando explícito no trabalho qual é o ponto de vista do pesquisador e por quais aspectos aquele objeto será analisado.

No entanto, essa escolha só será possível se o pesquisador estiver preparado teórica e metodologicamente. Essa preparação deve vir desde a graduação que, no caso, dos cursos de ciências sociais deve preparar o aluno com uma formação sólida (nos principais eixos do curso – antropologia, ciência política e sociologia), criando uma autonomia intelectual que lhe ofereça instrumentos para perceber a totalidade e a interdisciplinaridade que compõe o pensamento nas ciências sociais.

Apenas com a visão do todo da realidade o pesquisador será capaz de selecionar o que deve ser abordado em uma pesquisa, o que lhe é essencial e o que pode ser deixado para outro momento, ou até mesmo, para outra pesquisa.

Sem essa percepção torna-se mais difícil a aprendizagem e o entendimento para que o aprendiz seja capaz de escolher que tipo de pesquisa que deseja realizar.

A escolha, obviamente, também limita e exclui outras possibilidades de abordagem e direcionamento de uma pesquisa. No entanto, o fato de existir diferentes possibilidades de escolha, permite ao pesquisador o exercício da reflexão e da crítica na prática da pesquisa.

Outro problema também encontrado nos cursos de antropologia das graduações são as grades que constituem as disciplinas de teoria antropológica, que estudam os clássicos. Essa questão é fundamental para o início dos estudos antropológicos. Apesar de termos consciências de que, para que uma pesquisa tenha valor e reconhecimento científico, deve ater-se em bases teórico-metodológicas consistentes, por meio dos clássicos, fator imprescindível para a formação do antropólogo. No entanto, o problema segue-se na seguinte questão: quais autores e, ou obras são consideradas clássicas e indispensáveis no conhecimento e prática da antropologia?

Segundo Peirano (1997), o reconhecimento dos clássicos da antropologia permite não somente traçar uma história da disciplina, mas diferenciar correntes e propostas metodológicas considerando as diferentes “histórias teóricas”.

É a aceitação, consciente ou não, de uma determinada *história teórica* que situa determinadas obras e/ou autores como *clássicos* de uma vertente e estabelece uma linhagem não só de etnógrafos, mas de perguntas e de problemas, de questionamentos teóricos, enfim, que as novas gerações herdaram, procuram responder e legam modificados a seus descendentes (PEIRANO, 1997, p. 68).

Alguns autores são alicerces fundantes na constituição do pensamento em determinadas áreas. Um filósofo, por exemplo, ao se formar deve conhecer conceitos clássicos, como por exemplo, os conceitos kantianos, mas deve ter conhecimento também de autores mais contemporâneos, como Ludwig Wittgenstein.

Um literato deve ter estudado clássicos como Dante, Cervantes ou Goethe. No entanto não podem deixar de ler criticamente autores contemporâneos, como Gabriel Garcia Marques ou José Saramago.

A antropologia, apesar de ser uma das ciências mais jovens dentre as ciências humanas e sociais, também possui uma vasta variedade de escolas e bibliografias que constituem e consolidam a disciplina enquanto tal. De maneira que, organizar um curso ou uma grade curricular torna-se um árduo trabalho que deve mediar o que cada tradição contribui para a formação do estudante e o que é essencial para um curso de graduação.

Lévi-Strauss, há cerca de cinquenta anos, já se preocupava com essas questões. Em um momento em que a disciplina nascia e era frágil, dependente de outras ciências, estando com “os pés nas ciências naturais; escorada nas ciências humanas e olhando em direção às ciências sociais” (1970, p. 385), deveria ela, focar determinados aspectos dos quais eram e, ainda hoje são, necessários para a concepção da disciplina, estabelecendo uma organização do seu ensino para lhe oferecer melhores condições.

Elementos como objetividade, totalidade e significação⁸⁰ são, para o autor, primordiais para o ensino dessa ciência. É o que permite a antropologia legitimar seu pensamento.

Para se chegar a essas fundamentações, é necessário buscar em outras ciências ferramentas que lhe permitam tais formulações de maneira mais elaborada.

A linguística, segundo Lévi-Strauss (1970), é a ciência que mais contribui com a antropologia. Pois com o conhecimento da língua é possível alcançar categorias lógicas e valores diferentes das do observador. Isso porque é por meio da linguagem que se compreende o problema da cultura como um todo.

Sobre os aspectos metodológicos de ensino o autor diz ser a presença do professor, por meio do diálogo, um dos principais meios para a sua apreensão.

Afirma ainda que, na pesquisa é importante que o sujeito faça ao menos uma etnografia significativa, sobretudo se tiver objetivo de seguir a carreira acadêmica, ocupando as salas de aula. Pois a disciplina deve ser reservada, segundo suas próprias palavras, às testemunhas.

Não seria possível ensinar antropologia entre quatro paredes e um manual de compilações. Isso porque se a antropologia busca compreender a alteridade, seja nas “sociedades primitivas” nas relações diretas, ou nos elementos da atividade social que possuem densidade psicológica, particular, é preciso não só analisar os fatos sociais e seus aspectos, mas presenciá-los, vivê-los, para que assimile em sua totalidade sob forma de experiência pessoal que deve ser sua.

Para o autor, o antropólogo deve possuir a noção de distanciamento como método que define a própria antropologia.

⁸⁰ Para Lévi-Strauss a objetividade é pautada nos “métodos de pensamento” em que o antropólogo cria novas categorias mentais, causando o estranhamento ao pensamento tradicional; a totalidade tem o sentido de compreender uma parte para se chegar à realidade como, por exemplo, a criação de modelos para se descobrir uma forma comum às diversas manifestações da vida social e; a significação seria então, a terceira originalidade da antropologia. É o que distingue o seu domínio como, por exemplo, o caso das sociedades ditas primitivas que foram muitas vezes consideradas não civilizadas, mas que se fundava em relações sociais diretas, dando-lhes significados (LÉVI-STRAUSS, 1970).

2.4 POR UMA ANTROPOLOGIA “NA TEORIA E TAMBÉM NA PRÁTICA” NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

[...] Que a antropologia é hoje a única disciplina do “distanciamento” social; que ela dispõe de um imenso aparelho teórico e prático que lhe permite formar práticos; e, sobretudo, que ela está disponível, inteiramente pronta para intervir em tarefas que, além disto, se impõem à atenção dos homens (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 405).

Tal afirmação é tão autêntica quanto reconhecer tamanho preconceito, ainda não superado, que se tem dela. Não bastassem todas as fragmentações teóricas e segmentações que a disciplina sofre, ainda existe uma forte barreira sobre pesquisadores que se voltam aos estudos considerados mais práticos da antropologia, como no caso, os laudos antropológicos.

Ou ainda, talvez em proporção menor, mas com igual valor de inferioridade, alguns estudos voltados para a etnologia indígena.

Para se realizar uma etnografia em comunidades indígenas ou para se produzir um laudo antropológico, requer-se tanto quanto for possível de reflexões teóricas tal como é para a pesquisa científica realizada nos institutos de pesquisas e nas universidades pelos, então, antropólogos. A questão que se discute aqui é primeiramente, em que ponto se fundamenta tal preconceito e hierarquia dos tipos de trabalhos possíveis de serem realizados no âmbito da antropologia acadêmica. Essa questão é de caráter epistemológico, na medida em que cada indivíduo produtor de ciência escolha um ou outro direcionamento teórico e assumam uma postura particular em relação ao que entende por antropologia.

Como se vê na própria história da disciplina existem dois principais caminhos que podem ser escolhidos.

Um defende que a ciência do antropólogo é de ordem diferente da ciência do nativo, no sentido de que o antropólogo estará sempre em vantagem em relação ao nativo, na medida em que o pesquisador tem a capacidade reflexiva de exprimir sua cultura e dar significado ao sentido do outro.

A relação diferencial do antropólogo e o nativo com suas culturas respectivas e, portanto, com suas culturas recíprocas, é de tal ordem que a igualdade de fato não implica uma igualdade de direito – uma igualdade no plano do conhecimento. O antropólogo tem usualmente uma vantagem epistemológica sobre o nativo. O discurso do primeiro não se acha situado

no mesmo plano que o discurso do segundo: o sentido que o antropólogo estabelece depende do sentido nativo, mas é ele quem detém o sentido desse sentido – ele quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido. A matriz relacional do discurso antropológico é hilemórfica: o sentido do antropólogo é forma; o do nativo, matéria. O discurso do nativo não detém o sentido de seu próprio sendo de fato, como diria Geertz, somos todos nativos; mas de direito, uns sempre são mais nativos que outros. (CASTRO, 2002, p. 02).

O outro caminho possível seria o de negação a este discurso. Viveiros de Castro (2002) sugere uma incompatibilidade entre essas duas perspectivas. Onde de um lado encontra-se essa imagem do conhecimento antropológico, em que o antropólogo possui instrumentos para reflexão (detém conceitos prévios) para com o objeto.

Sabemos de antemão o que são as relações sociais; o parentesco, a religião, a política, etc., e vamos ver como tais entidades se realizam neste ou naquele contexto etnográfico – como elas se realizam, é claro, pelas costas dos interessados. De outro (e este é o jogo aqui proposto), está uma idéia do conhecimento antropológico como envolvendo a pressuposição fundamental de que os procedimentos que caracterizam a investigação são conceitualmente da mesma ordem que os procedimentos investigados [...] (CASTRO, 2002, p. 03).

Para o autor, a antropologia “é a arte de determinar os problemas postos por cada cultura, não a de achar soluções para os problemas postos pela nossa.” (CASTRO, 2002, p. 03).

Essa é uma perspectiva diferenciada a qual contribui para o “renascimento” da antropologia brasileira, na medida em que tal ideia permite avançar para outros caminhos que nos levam a resultados muito diferentes dos que foram contatados em outros momentos. Permitindo novas indagações e retomada de velhas discussões que estariam, supostamente, ultrapassadas.

Autores, como Eduardo Viveiros de Castro, retomaram uma das principais questões da antropologia entre natureza e cultura e, observador e observado, que lhes permitiram se voltar, novamente, ao nativo. Buscando sentido nos estudos antropológicos desses povos, reformulando problemas e discussões sobre os limites entre natureza/cultura, homem/animal.

Nos últimos tempos, nós antropólogos temos mostrado grande inquietação a respeito da identidade e destino de nossa disciplina: o que é, se ela ainda é, o que ela deve ser, se ela tem o direito de ser, qual é seu objeto próprio, seu método, sua missão, e por aí afora... Fiquemos com a questão do objeto, que implica as demais. Seria ele a cultura, como na tradição disciplinar americana? A organização social, como na tradição britânica? A natureza humana, como na tradição francesa? Penso que a resposta adequada é: todas as respostas anteriores e nenhuma delas. Cultura, sociedade e natureza dão na mesma; tais noções não designam o objeto da antropologia, seu assunto, mas sim seu problema, aquilo que ela justamente não pode assumir... Portanto, há uma 'tradição' a mais a levar em conta, aquela que conta mais: a tradição do nativo (CASTRO, 2002, p. 04).

Dessa maneira, Viveiros de Castro toma as ideias indígenas como conceitos dotados de significados. Significados capazes de serem utilizados filosoficamente.

A pesquisa do autor incita novas ideias que lhe permite dialogar e incentivar a imaginação antropológica brasileira para que ela caminhe sozinha, sem depender teoricamente somente de conceitos e teorias importadas.

Dessa maneira, cria-se autonomia e legitimidade no seu pensamento. Viveiros de Castro, de certa maneira, constrói uma continuidade ao percurso que o próprio Lévi-Strauss iniciou na antropologia realizada no Brasil.

Essas são novas tendências que a disciplina assume e consolida no século XXI, que tem como um de seus objetivos, por exemplo, a responsabilidade social em relação ao meio ambiente. Um dos principais problemas que ameaçam a existência humana, caso se opte em permanecer nessas formas de vivência adotadas pelas sociedades modernas, trata-se da preservação e conservação dos ecossistemas, podendo a antropologia contribuir para a compreensão de sociedades que vivem em harmonia com o meio ambiente e que possuem diferentes maneiras de relacionar-se entre si.

2.5 A ANTROPOLOGIA REALIZADA NAS SALAS DE AULA

Com base em pesquisas realizadas nas principais universidades do estado de São Paulo que oferecem o curso de ciências sociais, propomos a reflexão sobre a situação em que o ensino e aprendizagem, assim como a pesquisa se situam na graduação em relação às linhas de pesquisa e temas que são mais contemplados no universo acadêmico.

Para a consecução dos objetivos propostos para esta pesquisa, buscamos contemplar as atividades obrigatórias, como por exemplo, as disciplinas e, também, as atividades complementares, como eventos, grupos de estudos e de pesquisas. Além de realizar uma breve análise do cruzamento de algumas informações entre as universidades abordadas na pesquisa, para enfim, chegarmos a algumas reflexões sobre as relações do fazer e do ensinar antropologia no Brasil.

A partir desses dados, buscamos estabelecer uma conexão com informações que foram aqui mencionadas sobre o pensamento antropológico brasileiro e suas tendências.

Em relação às linhas de pesquisas, podemos dizer que, ainda que esse termo não seja comum na graduação como o é nos programas de pós-graduação, é possível pensá-las em relação aos departamentos e de que forma são construídos grupos que reúnem docentes que pesquisam temas em comum. E, refletir como as próprias linhas dos programas de pós-graduação influenciam nas escolhas dos temas da graduação, que podem ser mensurados pelas disciplinas que são ofertadas no ano letivo.

Partindo do modelo de Montero (2004) que disponibilizou em seu trabalho as temáticas que subdividem linhas de programas e de grupos de pesquisa, de diferentes universidades do país, registrados no CNPq, observaremos a relação hierárquica imposta pela pós-graduação sobre a graduação.

As temáticas estão divididas entre: Etnologia Indígena (que abrange pesquisas sobre etnologia, cosmologia, contato, língua, parentesco, dentre outros).

Antropologia das formas urbanas (que abarca muitas possibilidades de temas, dentre eles: meio-ambiente, desigualdade social, antropologia da comunicação, arte e cultura, antropologia do patrimônio; antropologia urbana e antropologia da violência).

Antropologia Política (antropologia do Estado, culturas nacionais, nações e diáspora, etc.).

Antropologia do Direito (segurança pública, cidadania, direito e mudança social).
Campesinato (estudos camponeses, cultura cabocla, mundo rural, política agrária, etc.).

Antropologia Visual (antropologia da imagem).

Antropologia da Religião (religiões populares, religião no mundo contemporâneo, etc.).

Etnicidade (antropologia das populações africanas e afro-brasileiras, relações interétnicas, multiculturalismo, entre outros).

Relações de gênero (antropologia da família, parentesco e relações de gênero, infância, etc.).

Teoria Antropológica (história da antropologia, desenvolvimentos teóricos da disciplina, linhas de pensamento, etc.)⁸¹.

Dentre esses temas gerais, em se tratando das quatro universidades pesquisadas no estado de São Paulo, pode-se afirmar que a proporção de propostas de pesquisas está em maior número na área de estudos das formas ocidentais, seguida pela teoria antropológica. Na terceira colocação, está a antropologia indígena e as atividades relacionadas à etnicidade ocupam a quarta posição.

As outras temáticas têm proporções bastante reduzidas nas universidades, sendo que determinados segmentos da disciplina, aparentemente, não são estudados em algumas delas⁸².

Nota-se que, apesar das diferentes proporções de variedade e quantidade de temas que são oferecidos pelas universidades⁸³, os principais ocupam-se da mesma posição conforme a

⁸¹ Essa classificação de temáticas da antropologia foi realizada a partir do modelo do trabalho de Montero (2004), em que a autora utiliza as classificações de linhas de programas de pós-graduação e grupos de pesquisas do CNPq que se dividem em temáticas com abrangências mais genéricas, abarcando um maior número de sub-temas. Dentre as várias temáticas dispostas no trabalho da autora foram selecionadas as que mais apareceram nas universidades pesquisadas. Ainda, esclarecemos que a ordem apresentada nada tem a ver com qualquer tipo de ordem hierárquica, sendo que os temas foram arrolados aleatoriamente.

⁸² Por meio de análise dos títulos das disciplinas oferecidas nas universidades pesquisadas e a partir de consulta do Currículo da Plataforma Lattes do CNPq dos docentes que atuam na graduação, pode-se afirmar, em linhas gerais, as informações a seguir:

Dentre as temáticas aqui discutidas, asseguramos que a USP mantém entre grupos de pesquisa e disciplinas eletivas, uma margem de vinte opções diferentes na escolha de temas que envolvam formas ocidentais; sete opções para a antropologia política; seis para antropologia do direito; treze opções para a etnologia indígena; seis para temas de campesinato; quatro para antropologia visual; duas opções de escolha para o tema de religião; nove para etnicidade; quatro opções para quem estuda a temática sobre relações de gênero; e quinze opções que envolvam o tema da teoria antropológica.

A PUC/SP mantém ao menos cinco opções para a antropologia das formas ocidentais, três para etnologia indígena, uma opção para antropologia da religião e quatro opções para pesquisas sobre teoria antropológica.

Na UNICAMP concentram-se, pelo menos, seis opções para pesquisas de interesse no tema das formas ocidentais, duas opções para os que pretendem aprofundar os estudos na antropologia política, quatro opções para a etnologia indígena, duas opções para estudos sobre o campesinato, uma opção para antropologia da religião, uma opção também, para o tema de etnicidade, três opções para antropologia e gênero e cinco opções para quem tem interesse nas temáticas que envolvem teoria antropológica.

Por fim, a UNESP/Marília conta ao menos com duas opções para antropologia das formas ocidentais, uma para etnologia indígena, uma para antropologia da religião e duas opções para teoria antropológica.

Os demais temas (presentes na classificação desta pesquisa) não estavam contemplados nos documentos analisados.

Informações sobre as disciplinas, grupos e núcleos de pesquisas são disponibilizados nas páginas da Internet da USP (www.usp.br); UNICAMP (www.unicamp.br); PUC (www.puc.br) e UNESP (www.marilia.unesp.br) na seção destinada à graduação. Os currículos Lattes podem ser consultados através da página do CNPq (www.cnpq.br).

⁸³ A diferença dos números apresentados com relação à proporção de temáticas contempladas nas universidades ocorre por conta da estrutura de cada universidade, em termos de tamanho do curso

quantidade de opções de disciplinas obrigatórias e eletivas que são disponibilizadas nos cursos, assim como as áreas e projetos que são trabalhados pelos docentes.

Isso mostra que as tendências da antropologia brasileira, apesar de revelarem alguns importantes segmentos atuais na etnologia indígena, como no caso das teorias sobre a cosmologia ameríndia de Eduardo Viveiros de Castro, que evidencia estudos baseados no pós-estruturalismo, retornando a uma tradição francesa do pensamento antropológico, influenciada por importantes autores, como por exemplo, Pierre Clastres e Philippe Descola⁸⁴.

As pesquisas sobre as sociedades complexas ainda prevalecem nas universidades, quase que monopolizando uma maior fatia dos estudos realizados na disciplina. A partir da pesquisa realizada, foi possível observar que muitos autores nem se quer são comentados ao longo dos anos da graduação, permanecendo, muitas vezes, as tradicionais aulas expositivas, seguindo um cronograma evolutivo, passando pelos autores que fundaram a antropologia e consolidaram o pensamento antropológico.

Essa realidade, muitas vezes, acontece de maneira superficial nas disciplinas, no sentido dos textos serem apresentados em cursos introdutórios, por meio de leituras fragmentadas das obras dos autores, das quais são selecionados apenas alguns capítulos, com a justificativa, dos professores e responsáveis pela organização das grades curriculares, de não haver tempo hábil durante o curso de graduação para estudos mais aprofundados, somente sendo possível oferecer um curso básico.

Dessa maneira, estudos aprofundados das teorias antropológicas, metodologias e técnicas de pesquisa ficam a cargo dos Programas de Pós-Graduação, que proporcionam disciplinas com maior densidade teórica para a compreensão das tradições antropológicas e, sobretudo, orientam no campo da pesquisa, que seria seu principal objetivo.

(quantidade de alunos matriculados e de vagas disponibilizadas anualmente), tamanho do departamento de antropologia e, por fim, quantidade de antropólogos contratados. No entanto, independente dessas proporções, as temáticas contempladas nas quatro universidades apresentam-se na mesma posição de acordo os temas das disciplinas e as áreas e projetos realizados pelos professores.

⁸⁴ Philippe Descola (Paris, 1949), antropólogo, foi orientando de Lévi-Strauss e seguiu nos estudos relacionados à natureza e cultura, em que o autor defende que não há uma separação entre uma e outra, afirmando que “La costumbre de dividir el universo entre lo cultural y lo natural no corresponde a ninguna expresión espontánea de La experiencia humana. Los pueblos llamados primitivos no individualizan, dentro Del cosmos, una eventual humanidade. Para muchos de esos pueblos todo tiene características humanas: animales, plantas, paisajes, piedras y astros reciben el título de personas (DESCOLA, 2006). Segundo o autor, a cultura seria um sistema ontológico, uma distribuição de propriedades que resultam em diferentes cosmologias, diferentes formas de organização do mundo. O naturalismo é para o autor o sistema dominante na sociedade ocidental, baseado na ideia de superioridade da natureza sobre a cultura, onde humanos são dotados de vida interior e os não humanos (plantas, pedras, animais) são privados dela. O animismo é então, “lo contrario del naturalismo: los no humanos están dotados de la misma vida interior que los humanos y tienen una vida social y cultural (DESCOLA, 2006).

Essa realidade diferenciada, que ocorre na graduação, que apesar de prever uma formação também na pesquisa, não consegue oferecê-la de forma plena ao aluno, por diversos fatores⁸⁵.

Em relação às questões do ensino e da aprendizagem de antropologia a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) tem disponibilizado espaços em seus eventos para propiciar discussões. Como o destaque que teve na gestão 2005/2006, em que foi organizado um livro com o objetivo de fazer socializar o estudo da arte sobre ensino de antropologia no Brasil.

Foi a partir da reunião de artigos publicados separadamente, ao longo da década de 1990, por diversos antropólogos em um único livro organizado por Mirian Pillar Grossi, Antonella Tassinari e Carmen Rial, que pensamos as possibilidades de uma disciplina prática de etnografia, partindo dos projetos para a disciplina Introdução à Antropologia apresentados para o prêmio ABA/FORD.

Os objetivos do *Prêmio ABA/FORD para inovação no ensino de antropologia* (edição 2006) foi de apoiar experiências inovadoras de ensino de antropologia na graduação, formação continuada e pós-graduação, no sentido de contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino na área, atendendo à demanda de estudantes que chegam ao nível superior e que se concentram em diferentes cursos das áreas de humanas.

O concurso então,

Tem como objetivo estimular propostas que possam atender à demanda também crescente por cursos de extensão universitária e educação continuada que se apóiam no instrumental e na experiência da Antropologia (GROSSI, TASSINARI, RIAL, 2006, p. 445).

Do qual saíram cinco vencedores: Celso Castro para graduação em Ciências Sociais, da Fundação Getúlio Vargas (RJ); Myriam Moraes Lins de Barros para profissionais oriundos do curso de Serviço Social, na UFRJ (RJ); Luciana Chianca para estudantes de graduação em Ciências Sociais, na UFRN (RN); Maria Catarina Chitolina Zanini para estudantes de vários

⁸⁵ Fatores como falta de disciplinas que contemplem a parte prática da pesquisa, os seus métodos e técnicas, com trabalhos etnográficos, assim como dificuldades em oferecer atividades complementares, como projetos de extensão ou grupos de pesquisa que consigam envolver uma grande quantidade de alunos. Esses são apenas alguns exemplos de problemas que são encontrados nas instituições e que poderão também ser discutidos em momento oportuno.

cursos de graduação da UFSM (RS); e Christina de Rezende Rubim para estudantes de graduação em Ciências Sociais da UNESP (SP) (GROSSI; TASSINARI; RIAL, 2006).

Dessa maneira, os projetos têm interesse em questionar o ensino tradicional de antropologia, com aulas exclusivamente expositivas – na grande maioria nos cursos de graduação e pós-graduação –, buscando formas alternativas para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao aluno a significativa experimentação etnográfica no curso de graduação, com a preocupação de amenizar alguns dos problemas apresentados nas disciplinas expositivas.

Celso Castro (2007) mostra-se inovador em seu projeto “Antropologia e Documentário: da sala ao campo” por juntar a disciplina de Introdução à Antropologia e o Núcleo Audiovisual e Documentário da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV).

A disciplina foi inovadora, porém, limitou a participação de um maior número de estudantes, por se tratar de uma disciplina marcadamente temática.

Apesar de ser um projeto experimental, o relatório já apresenta dificuldades que foram encontradas para concretizá-la. O primeiro problema identificado foi o prejuízo que se teve no conteúdo tradicional da disciplina, considerando o tempo hábil para discussão e elaboração do projeto audiovisual.

Também houve dificuldades no uso dos equipamentos que se limitam a um determinado número de alunos, como o uso do laboratório, o envolvimento de uma grande equipe que nem sempre é ou está disponível para uma disciplina de seis meses, por exemplo.

Quanto ao conteúdo teórico é uma questão bastante complexa, a proposta é inovar no ensino e no aprendizado da disciplina, no entanto, acreditamos que deve haver uma aproximação maior do aluno com os autores clássicos da antropologia, pois se trata aqui de uma disciplina introdutória que deve mostrar qual é seu objeto e o seu objetivo. Utilizar da história da disciplina para oferecer bases mais concretas para a construção do conhecimento.

Em análise, é possível afirmar que o projeto não se preocupa com a problematização teórica, fugindo do objetivo ao trazer a questão da produção do vídeo para o centro, como se fosse o fim a ser alcançado, enquanto que, na realidade, deveria servir apenas como um instrumento para a introdução e compreensão da disciplina.

Em suas conclusões, Castro (2007) aponta que seu projeto deve ter uma continuidade. No entanto, não como disciplina e sim como um projeto paralelo ao curso regular, devido a algumas restrições já mencionadas.

Essa proposta tem importância para sustentabilidade e inovação no campo da antropologia e teve o seu reconhecimento com o prêmio ABA/FORD. Entretanto, não consegue resolver o problema maior que abrange a relação entre o ensino, a aprendizagem e a pesquisa na antropologia que, muitas vezes, têm sido falhos e se mostrado insuficientes para uma formação em teoria, pesquisa e prática social.

O projeto de Andrea Moraes Alves e Myriam Moraes Lins de Barros (2007), intitulado “Quando o pobre é o outro”, é bastante elaborado e contempla vários temas da antropologia, sendo capaz de indicar qual é o objeto de estudo da disciplina, por abranger sua historicidade, suas preocupações teóricas e metodologias. Nesse projeto, o objetivo principal é promover uma praticidade, a resolução de um problema que permeia as discussões teóricas. Existe uma aplicabilidade no sentido de colocar em discussão as possíveis situações reais dos debates antropológicas em diferentes relações sociais.

Analisando o teor do projeto podemos apontar como aspecto negativo – aspecto este, negativo para o curso de ciências sociais –, o fato de o curso ter sido ministrado para uma maioria de profissionais do serviço social. Obviamente que o encontro das duas áreas só tem a acrescentar para o conhecimento dos alunos.

O problema encontrado é que se trata de um curso de extensão e não de um curso regular. Sem dúvida devem existir cursos de extensão, grupos de pesquisa e demais atividades paralelas ao curso regular. No entanto, nenhuma atividade extraclasse deveria se sobressair à formação básica, pois se corre o risco de exclusão de estudantes que não possuem tempo disponível para realizar atividade em horários diferentes aos das disciplinas, como por exemplo, os alunos matriculados no período noturno, que cursam a graduação de forma precária e que, na maioria das vezes, são estudantes e trabalhadores, não lhes restando tempo para participarem da vida acadêmica, privando-os do acesso às atividades de pesquisa e extensão que, em sua maioria, ocorrem durante o dia.

Em “Tocando a ferida: um diálogo possível entre antropologia e cinema”, um projeto de Maria Catarina Chitolina Zanini, que tem como proposta atividades que envolvam a comunidade do entorno da faculdade, com sessões de cinema e debate sobre o filme apresentado. Colocam-se questões de cunho antropológico e diálogos com os participantes, de forma a analisar a população local e seu imaginário sobre os temas abordados.

É interessante enquanto projeto de extensão que evolva a comunidade acadêmica e a sociedade a qual a universidade está inserida. Uma experiência relevante que leva o aluno a

utilizar o conhecimento adquirido para analisar situações da realidade, como as questões raciais e étnicas que a professora aborda em tal projeto.

Entretanto, não é viável transformá-lo em disciplina, pois seria complicado seu andamento, até mesmo burocraticamente, visando a participação da comunidade local.

Para resolver a situação seria possível focalizá-la como um trabalho extra de conclusão de curso, com uma análise final do projeto. No entanto, isso seria um fator complicador para o curso noturno em que, geralmente, os estudantes optam por esse período por terem de trabalhar e não ter outro horário disponível para participarem das atividades na universidade.

Contudo deve ser pensado enquanto projeto que complementa a formação do aprendiz e, sobretudo, o coloca em contato com a realidade da comunidade do entorno da universidade. Proporcionando, desse modo, uma compreensão mais elevada do que seja o trabalho de campo e a relação entre teoria e prática de uma pesquisa.

No projeto “Entre o ensinar e aprender: participação, análise crítica e construção do projeto de pesquisa”⁸⁶ da professora Christina de Rezende Rubim foi proposto aos alunos da UNESP/Marília, que se inscreveram na disciplina Tópicos de Antropologia, a escolha de um “sub-tema como fato social total a partir da inserção na vida dos moradores do município de Pedrinhas Paulista, interior do estado de São Paulo, segundo a tradição da pesquisa antropológica” (RUBIM, 2006, p. 02).

O objetivo do curso, segundo a docente foi oferecer aos alunos a possibilidade de participar do levantamento inicial dos temas reconhecidamente antropológicos, sua problematização, recorte e construção do projeto de pesquisa, proporcionando aos seus participantes uma formação no campo da antropologia que propiciou tanto a leitura dos clássicos da disciplina, quanto a sua inserção em uma realidade específica e plural, permitindo a experimentação etnográfica.

A disciplina consistiu em dois momentos, o de aulas expositivas, que serviram para discussões e trocas de experiências, participação do cotidiano da pesquisa piloto e redação do texto científico na construção do projeto de pesquisa em todas as suas fases e, o momento da viagem propriamente.

⁸⁶ As informações desse projeto são mais detalhadas do que os demais pelo fato de que, além de ter sido analisado o relatório, houve uma participação maior da temática por ter sido objeto em pesquisa anterior, no caso a Monografia de Conclusão de Curso da UNESP/Marília. BARBOSA (2008).

Foram realizadas leituras dos clássicos, como Marcel Mauss, Evans-Prithard⁸⁷ e Clifford Geertz, além de leituras e discussões sobre Pedrinhas Paulista, uma cidade do interior paulista, fundada por imigrantes italianos, que buscaram, por meio de sua arquitetura, costumes e tradições, torná-la uma cidade turística.

O grupo participante era diverso, oriundo de diferentes períodos do curso de ciências sociais, além de estudantes de outros cursos, como de Filosofia e Relações Internacionais.

A docente afirma que essas disparidades não apresentaram dificuldades, foi um ponto positivo para o enriquecimento do ensinar e aprender. “A relação entre alunos e professora foi bastante proveitosa, deslocando da pessoa do professor a exclusividade pela autoridade do saber acadêmico, do viver em grupo, das experiências pessoais e de uma infinidade de outros diálogos possíveis, previsíveis ou imprevisíveis” (RUBIM, 2007, p. 07).

A viagem só foi possível em termos financeiros, pois o grupo dispunha de certa quantia para usar, prêmio em dinheiro recebido pela ABA-FORD.

A primeira viagem durou uma semana e os alunos participaram do cotidiano da vida das pessoas de Pedrinhas. Na segunda viagem, de aproximadamente três dias, o grupo participou dos preparativos de aniversário da cidade, que na época comemorava 54 anos.

Esse modelo de disciplina foi bem sucedido com os alunos, tendo um rendimento considerável e, os seus respectivos textos científicos destacados, além da inserção de alunas matriculadas na pós-graduação se mostrou relevante (RUBIM, 2006).

No entanto a disciplina não se repetiu desde então. Alguns dos fatores foram impeditivos para que esse tipo de disciplina viesse a ser ministrada novamente, desde a crescente falta de recursos e tempo hábil para realizar uma atividade como essa, sendo também de difícil acesso para a participação de todos os alunos matriculados no curso. O impedimento da participação vai desde o tempo até a parte financeira⁸⁸.

⁸⁷ Evans-Pritchard (1902 – 1973), antropólogo, contribuidor para o desenvolvimento da Antropologia Social do seu país. Foi professor em Oxford entre 1946 e 1970.

⁸⁸ Destacamos que o projeto da Dra. Luciana Chianca não foi comentado e analisado por não estar disponível nos arquivos da ABA como os demais projetos. Houve tentativa de comunicação com a docente, via e-mail, mas sem retorno.

CAPÍTULO 3

ENSINO, APRENDIZAGEM E PESQUISA NA GRADUAÇÃO: VELHOS E NOVOS PROBLEMAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

3.1 A ANTROPOLOGIA NOS CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UM BALANÇO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS (1980 A 2010)

As décadas de 1980 e 1990 foram importantes para o início das discussões acerca da qualidade do ensino e conteúdos das ciências sociais nos cursos de graduação no Brasil.

Com a preocupação de manter a qualidade de reflexão e produção de monografias nos principais campos de estudos das ciências sociais – antropologia, ciência política e sociologia –, houve várias iniciativas⁸⁹ que se propuseram à retomada de discussões sobre o ensino e aprendizagem da antropologia no Brasil, como intuito de levantar problemas e discutir soluções para manter a excelência do pensamento científico brasileiro dentro das humanidades.

O desequilíbrio existente entre a formação teórico-metodológica e a formação prática consiste num problema, que muitas vezes os estudantes de ciências sociais não conseguem relacionar o curso com a realidade vivida.

Nos questionários⁹⁰ aplicados nas universidades selecionadas,⁹¹ 50% do total de participantes respondeu escolher o curso de ciências sociais como opção no vestibular por principal interesse na área ou por vocação e 34,5% responderam que procuraram o curso para ampliar seus conhecimentos culturais e intelectuais.

Dentre os restantes, 3,4% escolheram o curso visando à profissão futura a fim de conseguir emprego e 2,5% cursaram ciências sociais para complementar a formação que já possuíam.

Os dados mostram que não existe entre esses alunos uma relação entre a realidade vivida, o curso e a sua orientação para uma profissão e carreira no mundo do trabalho. Isso vem confirmar o que Madel Luz (1991) diz sobre a inexistência de uma identidade

⁸⁹ Em 1961, Cardoso e Duhran publicaram um texto na Revista de Antropologia da USP sobre essa temática. Também diversos eventos ocorreram, como por exemplo, a mesa-redonda intitulada “O ensino de Ciências Sociais em questão: o caso da Antropologia” ocorrida em 1994 no XVIII Encontro Anual da Anpocs, em Caxambu e as iniciativas da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) que promove seminários sobre ensino de antropologia na graduação em seus encontros.

⁹⁰ Primeiramente, os questionários tinham a intenção de traçar o perfil social dos estudantes de graduação em ciências sociais das principais universidades do estado de São Paulo. Para ver o conteúdo abordado no questionário consulte Apêndice 1.

⁹¹ Como informado anteriormente, os questionários foram aplicados no final do ano de 2009 na Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília (97 questionários); Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (81 questionários); Universidade de São Paulo – USP (70 questionários) e; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (74 questionários), totalizando 322 questionários aplicados entre alunos de primeiro ao quinto anos dos cursos de graduação em ciências sociais oferecidos por essas instituições.

profissional do cientista social quando comparada a outros cursos, como por exemplo, comunicação social, direito, medicina, engenharia, entre outros.

Luz (1991) acentua o ensino das ciências sociais partindo de duas questões: a pedagógica, que envolve tanto o conteúdo quanto a didática; e a questão ética “que envolve tanto as atitudes adotadas em relação à transmissão dos conhecimentos aos alunos e experiências, quanto ao modo humano e psicológico como se considera o aluno com quem se vai interagir nessa transmissão” (LUZ, 1991, p. 118).

Trata-se da pedagogia da prática, da atividade de pesquisa “como um fundamento do ensino das ciências sociais e como forma de encarar e de viver o saber dessas ciências” (LUZ, 1991, p. 118).

Comprendemos, então, que a pesquisa é fundamental para as ciências sociais e, dessa forma, deve estar presente nos cursos de graduação atuando juntamente com o ensino na sala de aula. Os grupos de pesquisa existentes nas instituições de ensino superior são uma alternativa relevante. Porém, grupos formados por professores podem implicar na inclusão ou na exclusão de alunos.

Isto favorece processos de seleção e exclusão de alunos em função de pertencimento ou não a este ou aquele grupo de professores, gerando as conhecidas “panelinhas” do meio acadêmico das ciências sociais presentes tanto no nível de graduação quanto da pós-graduação e tanto em termos de disciplinas (ou correntes dentro de disciplinas) quanto da pesquisa através de grupos organizados em linhas ou núcleos temáticos (LUZ, 1991, p. 120).

Existem ainda, professores que desestimulam seus alunos recém-entrados na universidade a participarem de grupos de pesquisa por julgá-los inexperientes e incapazes de fazer uma escolha entre um tema ou outro, sendo prematuros para realizarem ou perceberem discussões mais aprofundadas.

No entanto, ainda que despreparados, os novatos podem inserir-se nos grupos de pesquisa e passar por diferentes linhas, entrando em contato com diferentes áreas e perspectivas. Pois é dessa maneira que se constrói uma trajetória acadêmica e intelectual.

O que ocorre é que muitas vezes esses alunos são inibidos pelos docentes, por verem no recém matriculado um problema. Muitos docentes se esquivam da responsabilidade do magistério, refugiando-se nos cursos de pós-graduação e dando mínima atenção à graduação (LUZ, 1991).

Ao refletir sobre a existente relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na antropologia, consideramos que as disciplinas e os métodos utilizados em sala de aula que busquem unir teoria e prática devem ser construídos na medida em que os alunos passam pelos ciclos de disciplinas, ao longo dos semestres, até chegar à fase do trabalho monográfico.

É nesse momento em que o aluno, por intermédio da monografia, apresenta à comunidade acadêmica o conteúdo que foi apreendido durante o curso e, a sua capacidade de desenvolver um pensamento autônomo, baseando-se em teorias clássicas.

Esse processo não ocorre de imediato. A conexão entre conteúdo apreendido e o fazer pesquisa deve ser construída ao longo do curso, que deve oferecer, a partir das disciplinas, um conteúdo teórico consistente. Mas também, deve abrir espaço para discussões sobre pesquisas atuais, pensando-as e aproximando-as do cotidiano do aluno, incluindo nas aulas um processo de construção do fazer pesquisa.

Nesse sentido, algumas questões devem ser trabalhadas, como a relação entre aprendizagem e produção do conhecimento ou a relação entre “aluno passivo” e “aluno ativo”. Essa discussão, concretamente, aparece quando é exigida do aluno a elaboração de sua monografia de final de curso. Neste momento o “aluno passivo”, um aprendiz, passa a ocupar um outro patamar ou lhe é exigida uma nova postura de “aluno ativo”, produtor de conhecimento. Este salto não deve ser percebido de uma forma automática, brusca, mas gestado ao longo da aprendizagem. Esse debate busca conseguir um contínuo entre ensino e pesquisa, onde o aluno tivesse possibilidade de criar, elaborar conhecimento no momento da aprendizagem. Não existiria um fosso entre aluno passivo/aprendiz e aluno ativo/produtor de conhecimento (BARREIRA, 1995, p. 228).

O curso, de um modo geral, apresentaria o objetivo intelectual e cultural, uma formação estritamente teórica, que parece oferecer apenas duas opções profissionais: a carreira de pesquisador ou a carreira acadêmica, já que dentre os participantes da pesquisa 64,7% responderam ter a intenção de cursar pós-graduação e 10,9% responderam que pretendem cursar outra graduação.

Dos que pretendem obter o título de bacharel e/ou licenciatura, apenas 18,3%⁹² acreditam ser possível trabalhar na área sem ter necessidade de obter outra formação ou seguir estudos na pós-graduação para inserirem-se no mundo do trabalho como, então, sociólogos.

⁹² Sendo que a UNESP teve uma maior porcentagem de alunos que desejam apenas terminar a graduação e entrar no mundo do trabalho, com 27,8% do total de entrevistado nessa universidade. A USP teve 11,5% do

Do total de questionários respondidos, 3% afirmaram não terem intenção de concluir o curso.

Mais da metade do total dos participantes⁹³ veem na pós-graduação uma possibilidade de construir carreira nas ciências sociais. Dos que responderam outras pretensões alegaram não terem interesse em fazer mestrado e doutorado porque não pretendem ser professores ou pesquisadores.

Entretanto, a maior fração dos que optaram pela formação apenas na graduação acreditam que a maior possibilidade de emprego seria como professor nas escolas públicas de ensino médio, incentivados pela nova lei do estado de São Paulo que coloca a disciplina de sociologia como obrigatória nos currículos escolares⁹⁴.

Apenas algumas pessoas falaram sobre a possibilidade de desenvolver a profissão de sociólogo em outras instituições e órgãos públicos e, somente duas pessoas cogitaram a possibilidade de trabalhos em empresas privadas.

Já 10,9% acreditam que para conseguir um emprego que não esteja relacionado à área educacional, terão de enfrentar outro vestibular e mais quatro ou cinco anos cursando outra graduação que lhes ofereça estabilidade, no sentido de ter uma profissão específica, para então, o efetivo início no mundo do trabalho.

Dessa maneira, as perspectivas existentes sobre o curso parecem tender para uma formação teórico-metodológica de pouca aplicabilidade. Muitos expressam essa ideia nas entrevistas realizadas⁹⁵, como um ponto negativo ao pensarem na futura carreira.

Alguns não têm como perspectiva a possibilidade de o curso abrir qualquer espaço para a construção de uma carreira que não seja de professor ou de pesquisador, pretendendo, assim, seguir os estudos nos cursos de pós-graduação.

A falta de aplicação dos conhecimentos está justamente no desequilíbrio da formação teórica com a formação prática, conforme aponta Pessanha (1995).

total de questionários; a PUC obteve 17,6% do total de questionários respondidos e; a UNICAMP teve 13,5% respostas relacionadas a concluir a graduação.

⁹³ Sendo que a UNESP apresenta uma menor porcentagem de interessados em seguir os estudos com a Pós-Graduação, com 52,6% do total. A USP é a que mais apresenta alunos interessados na Pós-Graduação, com 80% das respostas. A PUC teve 60,8% das respostas e a UNICAMP 67,9% das respostas.

⁹⁴ Lei aplicada em 2009 pela obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio. Projeto de Lei 4780/09

⁹⁵ Além dos questionários de caráter quantitativo na busca pelo perfil social dos estudantes, foram realizadas entrevistas entre os alunos que se interessaram pelo tema da pesquisa. Informações mais detalhadas sobre as entrevistas poderão ser encontradas no capítulo A antropologia no século XXI: o trabalho de campo na UNICAMP, USP, PUC/SP e UNESP/Marília.

[...] A relação entre ensino e pesquisa não é natural, ela tem que ser trabalhada para que possa efetivamente ocorrer. A separação entre cursos teóricos e temáticos, entre sala de aula e o lugar da pesquisa, deve ser superada. Se a pesquisa é o instrumento de trabalho do cientista social, é preciso investir na associação entre a formação de alunos e a produção do conhecimento, abrindo espaço para a pesquisa desde a graduação (PESSANHA, 1995, p. 17).

Existe uma ausência de disciplinas ou práticas, como por exemplo, a tutoria, que trata da pesquisa nos cursos de graduação em ciências sociais que proporcione ao aluno o trabalho de campo.

Os entrevistados alegam que a pesquisa é esquecida na graduação, que existe um discurso já consolidado nas universidades de que graduandos não realizam pesquisas, que somente na pós-graduação é que estarão “habilitados” para realizarem tal tarefa. Na graduação, estudantes devem contentar-se em aprender teorias e estudar os clássicos.

Existem propostas nos currículos de disciplinas práticas nas universidades para o estreitamento das relações entre ensino e pesquisa, como por exemplo, os cursos de Métodos e Técnicas de Pesquisa que, geralmente, são ministrados no segundo ano da graduação em ciências sociais⁹⁶. No entanto, o problema consiste em se ter, apenas uma disciplina para lidar com a relação entre ensino e pesquisa, o que restringe a possibilidade do aluno em desenvolver criativamente e, sobretudo, criticamente uma pesquisa mais elaborada, com certa autonomia, como no caso da antropologia, na vivência da observação participante.

Analisando a maneira com que as grades curriculares dos cursos organizam e distribuem as disciplinas, perguntamo-nos sobre que tipo de pesquisa deveria ser contemplado na graduação ou, o quanto é possível ao aluno ser capaz de realizar no campo da antropologia nos cursos de graduação.

Quanto ao aspecto relacionado à natureza da pesquisa ou ao tipo de pesquisa que poderia ter lugar nos cursos de graduação em Ciências Sociais, pode ser trabalhado conjuntamente com outro ponto que seria a “pesquisa treinamento”. Qual a “autonomia possível” dos alunos de graduação no campo da pesquisa? A “pesquisa treinamento” seria uma investigação preparada, estrategicamente, para possibilitar ao aluno uma incursão em

⁹⁶ Caso das grades curriculares da UNESP e PUC. Na USP e UNICAMP, como são sistemas de créditos e, os alunos escolhem as disciplinas a serem cursadas, as universidades sugerem que a disciplina de métodos e técnicas de pesquisa seja cursada no segundo ano do curso.

todas as etapas da pesquisa. Ela teria como primeira finalidade o treinamento/aprendizagem e não a pesquisa em si. (BARREIRA, 1995, p. 229).

A proposta de Barreira (1995) relaciona-se com diversas possibilidades de se trabalhar a pesquisa durante a graduação, como por exemplo, o Laboratório de Pesquisa Social⁹⁷ (LPS) do IFCS da Universidade Federal do Rio de Janeiro, criado em 1986 por um conjunto de professores, em sua maioria antropólogos, que tinham como objetivo proporcionar aos alunos de graduação o aprendizado de ciência social, a partir de suas participações em pesquisas orientadas pelos professores e com bolsas de iniciação científica.

Entretanto, parece não haver uma preocupação de fato, em renovar o conhecimento e socializar novas técnicas e tecnologias de pesquisa atuais. Cabendo a cada aluno, individualmente, procurar se atualizar de acordo com suas necessidades.

Durante a pesquisa também, foi possível constatar que a maioria dos alunos não sabe manusear programas e *softwares* de computadores que facilitam o trabalho quantitativo para cálculos de questionários, levantamentos estatísticos e pesquisas caracterizadas como *surveys*⁹⁸.

Do total de questionários, 87,9% dos entrevistados responderam que as aulas são basicamente expositivas, em que o professor apresenta o conteúdo a ser trabalhado na forma de seminários com discussão do texto com a turma ou, com a apresentação das ideias do texto pelos próprios alunos.

Apenas em questionários aplicados na USP apareceram respostas em relação às aulas práticas, ocorridas em laboratórios ou na realização de trabalhos de campo. Ainda assim não é uma parcela representativa, pois apenas oito participantes (do total de 70) escolheram esta opção, representando somente 2,5% do total de entrevistados nas quatro universidades.

Desse modo, é possível constatar, inicialmente, que não ocorrem nos cursos de graduação em ciências sociais aulas com recursos diferenciados para suprir as mais variadas necessidades do curso e, que estão além de dominar teorias e metodologias de estudos.

⁹⁷ "O Programa de Iniciação Científica do Laboratório de Pesquisa Social (LPS), que funcionou entre os anos de 1988 a 1997, não só manteve alto índice de alunos no curso até o término da graduação, como proporcionou uma formação acadêmica que permitiu à maioria de seus egressos a possibilidade de se dedicar a atividades profissionais voltadas para as ciências sociais" (VILLAS BÔAS, 2003).

⁹⁸ O que contradiz as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais que determinam que os estudantes devam desenvolver a competência na utilização da informática. Informações retiradas do site do MEC http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em 17 Fev. 2010.

[...] Se a pesquisa é o instrumento de trabalho do cientista social, é preciso investir na associação entre formação de alunos e a produção de conhecimento, abrindo espaço para a pesquisa desde a graduação (PESSANHA, 1995, p. 17).

Essa perspectiva foi debatida com espírito crítico entre profissionais da área que foram convidados a participar no seminário “Graduação em ciências sociais: desafios e perspectivas”, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em maio de 1994. Neste momento, o curso de ciências sociais completava 60 anos de existência no Brasil.

Ainda hoje, 15 anos depois desse seminário, quando o curso de ciências sociais completa 75 anos, desde o seu surgimento⁹⁹, percebemos que alguns problemas ainda continuam a existir, como por exemplo, o problema da descontinuidade, ou seja, o vazio existente entre a teoria e a prática nos cursos oferecidos pelas universidades.

3.2 UM BALANÇO ENTRE A PESQUISA “CIENTISTAS SOCIAIS E VIDA PÚBLICA”¹⁰⁰ E A PESQUISA REALIZADA NA USP, UNICAMP, PUC/SP E UNESP/MARÍLIA

Em comparação com os dados da pesquisa realizada pelo Laboratório de Sociologia dos Intelectuais e Institucionalização da Ciência no Brasil, do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ encontramos algumas continuidades, permanências, transformações e mudanças em relação aos resultados obtidos.

No *survey* de 1992, participaram estudantes de doze instituições em nove cidades do Brasil. As universidades contempladas foram UFRJ, UFF, UERJ, PUC-Rio, UFMG, UnB, UFRGS, UFPe, USP, UNICAMP, UNESP/Araraquara e PUC-SP¹⁰¹.

⁹⁹ Os primeiros cursos de ciências sociais no Brasil foram fundados no estado de São Paulo, na Escola de Sociologia e Política e na Universidade de São Paulo em 1934 e no Rio de Janeiro, na antiga Universidade do Distrito Federal da FNFI.

¹⁰⁰ Pesquisa do Laboratório de Sociologia dos Intelectuais e Institucionalização da Ciência no Brasil, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ (1992-1993).

No total foram 271 participantes que responderam aos questionários. Dentre as universidades contempladas, três fazem parte desta nova pesquisa que aqui propomos: USP, Unicamp e PUC-SP¹⁰².

A pesquisa atual apresenta limites no tempo e na abrangência de universidades contempladas no primeiro levantamento, pois se restringe ao estado de São Paulo. No entanto, serve como parâmetro para refletirmos sobre a situação do ensino e da aprendizagem do trabalho de campo na antropologia nos cursos de ciências sociais.

Buscamos apresentar algumas características dos estudantes de ciências sociais, comparando o perfil dos atuais estudantes com o perfil dos estudantes dos anos de 1990¹⁰³, o que nos auxiliará na compreensão sobre, se houveram ou não alterações, no decorrer dos anos, nesses cursos.

Dentre as características observadas, verificaremos as transformações em relação ao perfil dos alunos e o que eles procuram nos cursos de ciências sociais e, se as universidades em questão buscaram e, buscam melhorias para acompanharem as necessidades e transformações da sociedade.

3.2.1 FAIXA ETÁRIA

Com relação à faixa etária, em 1992 os alunos variavam entre 18 e 53 anos, sendo que a idade limite nessa ocasião era de 25 anos. Contando com uma categoria abaixo desse limite detiveram-se uma taxa de 65%, em que a idade média dos entrevistados situava-se em 24,6 anos de idade.

¹⁰¹ As universidades contempladas foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense; Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal do Rio Grande de Sul; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Campinas; Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara; e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹⁰² De certa forma, a UNESP também está presente no *survey*. No entanto a pesquisa de 1992 é realizada no campus da UNESP de Araraquara; e, na atual pesquisa contemplamos a UNESP campus de Marília, por ser nela que se desenvolveu inicialmente o problema de pesquisa.

¹⁰³ Os dados aqui não são precisos no sentido de que as pesquisas não são iguais, mesmo porque não se trata de reprodução (repetição) da pesquisa realizada em 1993. Mas essa comparação de dados que foram igualmente coletados em ambos os trabalhos nos ajudará a buscar referências e comparar alguns aspectos que nos oferecerão indícios para reflexão e discussão sobre os cursos de ciências sociais no Brasil.

A idade média em que os alunos iniciavam o curso era de 22 anos com expectativa de formatura aos 25 anos. Sendo que a idade de ingresso dos alunos com até 22 anos era de 68,7%. Ingressos com mais de 25 anos ficavam na margem de 31,3%.

Já no levantamento de dados de 2009, a faixa etária dos alunos de ciências sociais, das quatro universidades, foi entre 18 e 68 anos de idade.

Tabela 1. Porcentagem de Idade dos Alunos de Ciências Sociais

Idade	Porcentagem
De 18 a 20 anos	42,5%
De 21 a 25 anos	41%
De 26 a 30 anos	8,7%
Mais de 30 anos de idade	5,3%
*Não responderam à questão	2,5%
Total	100%

Na tabela 1, pode-se perceber que 83,5% do total de estudantes com idade abaixo dos 25 anos, sendo que a idade média de estudantes no geral é de 20 anos.

A idade média para ingresso no curso encontra-se entre 18 e 19 anos, com expectativa de formatura aos 24 anos de idade.

É possível perceber que a média de idade dos estudantes e ingressantes de ciências sociais diminuiu. Os estudantes ingressam mais cedo no curso do que há 17 anos.

Isso demonstra uma mudança em relação ao perfil do aluno, que tinha em 1990 um ingresso relativamente tardio.

Menos de 40% dos estudantes entrevistados concluíram o segundo grau e ingressaram no ano seguinte, no curso de ciências sociais. No entanto, aproximadamente 40% dos alunos freqüentaram ou ainda freqüentam outro curso superior. Esta é a principal razão para o ingresso tardio no curso de ciências sociais (VIANNA; CARVALHO; MELO in: PESSANHA, 1995, p. 30).

Atualmente isso parece não ocorrer. Os dados nos mostram que a maioria dos participantes, 82,2%, tem as ciências sociais como primeira opção no vestibular.

3.2.2 SEXO

Em relação ao sexo dos participantes,¹⁰⁴ constatou-se que 49,1% eram do sexo masculino e 50,9% do sexo feminino que compunham os cursos de ciências sociais em 1992.

Em relação às universidades do estado de São Paulo pesquisadas em 2009, 47,2% eram do sexo masculino e, 52,8% do sexo feminino.

O sexo dos interessados no curso pouco variou entre esses anos. É possível dizer que existe uma similitude na procura do curso, independente do sexo ou gênero.

Isso nos mostra que o curso não é visto especificamente como feminino ou masculino, como ocorre em outros cursos de graduação, como por exemplo, pedagogia, enfermagem e engenharia.

3.2.3 PERFIL FAMILIAR

Com relação ao perfil da família dos estudantes, o quadro geral voltado à escolaridade dos pais modificou-se significativamente entre a primeira pesquisa e a atual.

Em 1992, indicou-se que 31% não possuíam Ensino Fundamental; 20,6% possuíam Ensino Médio; 29,8% possuíam Ensino Superior e; 5,3% possuíam cursos de Pós-Graduação.

Os questionários aplicados em 2009 nas universidades paulistas indicaram uma mudança em relação ao nível de escolaridade dos pais de estudantes.

A porcentagem de pais sem o Ensino Fundamental é de, apenas 7,5%; os de Ensino Médio são 30,1%; os que possuem Ensino Superior são de 32% e; os que possuem Pós-Graduação ocupam 15,8% do total.

Podemos perceber que o nível de escolaridade aumentou entre a nova geração de pais de estudantes.

¹⁰⁴ Ou gênero, conceito que foi utilizado na pesquisa de 1992.

Enquanto em 1992 31,7% não possuíam Ensino Fundamental, 25% tinham Ensino Médio concluído; 20,9% Ensino Superior e; apenas 4,1% possuíam Pós-Graduação.

Em 2009 a situação se mostrou diferente, com números inversos. Mães sem o Ensino Fundamental preenchem apenas 4,7% do total, com Ensino Médio chegam a 28,3%; são 38,2% o total de mães que possuem Ensino Superior e; 15,5% a porcentagem de mães que possuem Pós-Graduação.

Essa elevação do nível de escolaridade dos pais e mães relaciona-se com as profissões que também se modificaram.

A não formação na Educação Fundamental diminuiu significativamente e a formação no Ensino Superior cresceu mais de 10% com o passar dos anos.

Temos, então, uma queda na ocupação de profissões não qualificadas. A fração de pais operários, por exemplo, diminuiu significativamente passando de 12,3% em 1990 para 2,8% em 2009.

3.2.4 RENDA FAMILIAR

Com relação à renda familiar, apresentou-se também diferente com a pesquisa realizada em 1992. A situação econômica das famílias de jovens interessados em cursar Ciências Sociais aumentou.

Segundo Vianna (1995), a condição econômica das famílias de estudantes de ciências sociais era heterogênea. No entanto, havia uma disparidade de pais trabalhadores não-qualificados e mães que eram donas de casa.

A população estudada dividia-se entre 33,7% de profissionais com curso superior¹⁰⁵ e empregos qualificados contra 66,3% com empregos não-qualificados ou em atividades domésticas¹⁰⁶.

Em 2009, as pesquisas mostram uma elevação do *status* econômico dessas famílias, o que se justifica somente por ser São Paulo, um estado considerado rico, pois a pesquisa de 1992/93, com exceção da UFPE, concentra-se também no centro-sul do país.

Somam 56,3% os alunos cuja renda familiar ultrapassa a seis salários mínimos¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Entre pais (24%) e mães (9,7%) de estudantes.

¹⁰⁶ Entre pais (22,6%) e mães (43,7%) de estudantes.

¹⁰⁷ Considerando o valor de R\$ 465,00 do salário mínimo vigente em 2009.

Com renda de até seis salários mínimos, constam 9,2% dos estudantes. Com renda de até cinco salários mínimos são 9,8% do total de alunos. Apenas 1,3% responderam que a renda familiar não ultrapassa a um salário mínimo.

Com renda de até quatro salários mínimos são 8,2% do total de alunos, mesmo número para estudantes que responderam possuir até três salários mínimos como renda familiar. E, 7% responderam que a renda é de até dois salários mínimos.

A posição econômica que as famílias ocupam está diretamente relacionada com a condição financeira dos filhos. Ou seja, pais com renda familiar mais elevada podem manter seus filhos apenas estudando, sem ter a preocupação de trabalhar para seu sustento.

O mesmo não ocorre com estudantes de famílias de camadas socioeconômicas menos elevadas, que se veem obrigados a trabalhar para manter-se, muitas vezes, em outra cidade que a de origem¹⁰⁸.

Do total de participantes que responderam a questão sobre a condição econômica familiar¹⁰⁹ 71% não trabalham e são dependentes dos pais, 25% são trabalhadores e responsáveis pelo seu sustento e, 4% trabalham, mas dependem dos pais para o próprio sustento.

3.3 PROBLEMATIZAÇÃO DO PERFIL SOCIAL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

A escolha do curso de ciências sociais até final da década de 1990 esteve atrelada a um perfil socioeconômico de estudantes diverso do que nos deparamos na atualidade.

Conforme exposto, na pesquisa anterior, os estudantes de ciências sociais eram caracterizados, em sua maioria, com uma formação defasada no ensino médio, vindos de periferias de grandes cidades ou do meio rural menos favorecido, muitas vezes, em contato cotidiano com violência, desemprego, condições de saúde precárias e com estudos básicos realizados em escolas públicas. Tornando-se suscetíveis à exclusão, mas que, apesar dessas dificuldades, chegavam à universidade.

¹⁰⁸ 59,6% dos entrevistados estudam fora da cidade de origem.

¹⁰⁹ De um total de 332 questionários aplicados foram computadas 313 respostas referentes à condição econômica dos estudantes das quatro universidades.

A pesquisa constatou que os estudantes de ciências sociais eram menos preparados na cultura erudita, necessitando de cuidados e atenção especiais, com incentivo de docentes e apoio da universidade para concluir seus estudos e obter uma formação de qualidade.

O perfil socioeconômico dos estudantes em ciências sociais modificou-se. No entanto, o preparo acadêmico do aluno continua comprometido, possivelmente pela crise da educação em que o estado de São Paulo se encontra¹¹⁰.

Não nos cabe, nesse momento, analisar profundamente a estrutura da educação paulista, entretanto, partimos desse pressuposto para compreendermos a baixa qualidade acadêmica e a baixa procura pelas graduações na área de ciências humanas ou pelos cursos de licenciatura.

Há o esvaziamento do papel da universidade em nosso país nos últimos anos, quando o histórico abismo social existente entre elites privilegiadas e massas desassistidas agravou-se. Deve ser assinalado, nesse sentido, de acordo com recentes enquetes acadêmicas e sondagens oficiais, o aumento geral da concentração de renda, do analfabetismo, da desescolarização, da evasão e do fracasso escolar em todos os níveis, inclusive o universitário, por um lado, e do desemprego ou subemprego de diplomados universitários, por outro. Além disso, devem ser assinalados o surgimento de subculturas extra ou para-universitárias, dando origem a novos campos de práticas e de ofícios (no sentido de *métiers*) técnicos, sociais, artísticos, terapêuticos ou filosóficos, que têm atraído um contingente razoável de jovens desencantados ou céticos com a estrutura universitária atual, seja em relação à rigidez dos currículos, seja em relação às reais possibilidades de resposta às demandas de um mercado de trabalho em transformação (LUZ, 1991, p. 115).

¹¹⁰ Existe um sucateamento da escola pública de educação básica, que vem desde sua constituição na sociedade capitalista. Que possui a necessidade de modificar os indivíduos na sociedade, inserindo-os, em última instância, no mundo do trabalho, para exercer funções próprias desse sistema, que visa, sobretudo, a acumulação de capital.

A escola, de modo geral, passou a ter como objetivo formar esses indivíduos para ocuparem esses lugares na sociedade.

Há uma tendência de padronizar os alunos de forma a generalizá-la, reduzindo-os em números. O trabalho docente sempre esteve em contradição, por não haver uma autonomia na profissão, resultando em um trabalho precário, com má remuneração e, conseqüentemente, uma carga horária extensa de trabalho. Fazendo com que o professor desenvolva suas atividades de modo precário, sem conseguir conhecer quem são seus alunos, suas realidades e necessidades.

Eles tornam-se números, sendo avaliados pela quantidade de atividades finalizadas e, não pelo desenvolvimento do conteúdo que deveria ser apreendido.

A relação do professor com a sala de aula provém dessa precariedade da profissão que provoca uma crise de sentidos. O grande desafio da realidade em relação à escola é de vê-la como um espaço para formação de subjetividade e a produção de sentido para a realidade. O que não ocorre no estado de São Paulo, com a divisão de categorias entre docentes e os investimentos cada vez mais intensos na formação tecnicista.

Para aprofundamento do assunto consulte CANDIDO (1983); DAYRELL (2001); SAMPAIO; MARIN (2004); TACCA (2006).

Em estudo, Silva e Kochi (1995) afirmam existir diferenças entre as ocupações de nível superior.

Esta diferenciação se dá em diversas dimensões, tais como a renda e o prestígio social, e reflete a sua situação de mercado em aspectos tais como nível de organização corporativa, demanda específica por seus serviços, importância do credenciamento para seu desempenho, os custos do treinamento exigido e a raridade das habilidades adquiridas (SILVA e KOCHI, 1995, p. 83).

Portanto, carreiras denominadas de “profissões liberais”, como direito, engenharia ou medicina possuem maior prestígio na sociedade.

O que resulta em uma demanda maior que a oferta para esses cursos nas universidades que, conseqüentemente, gera competitividade mais elevada nos vestibulares e seletividade entre os mais qualificados academicamente.

Como era de se esperar, os resultados do exame vestibular espalham a seletividade implícita nestas razões candidato/vaga: as carreiras com maior demanda relativa recrutam os estudantes com melhor desempenho, de uma maneira geral. Assim, por exemplo, as médias obtidas na prova de Língua Portuguesa pelos candidatos de Medicina (5,98), Odontologia (5,38), Engenharia (4,96) e Direito (4,78) são significativamente superiores às notas obtidas nesta matéria pelos classificados em Letras (3,58), Filosofia (4,10) ou História (3,94) (SILVA e KOCHI, 1995, p. 85).

Logo, estudantes com menos oportunidades socioeconômicas inserem-se em cursos menos concorridos no vestibular e menos privilegiados socialmente. Esse aspecto torna os cursos, como os de ciências sociais, com menos visibilidade e prestígio na sociedade, como também recruta os candidatos menos preparados e com condições precárias para se manterem na universidade.

Segundo os autores de pesquisa realizada no IUPERJ em 1995, estudantes de ciências sociais possuíam pais com formação básica, (37% não chegaram a completar o Ensino Médio) e executavam trabalhos manuais e 62% exerciam cargos que requeriam formação básica.

Em relação à ocupação das mães, 30% trabalhavam em ocupações manuais. E, dentre os alunos também existia uma porcentagem elevada de trabalhadores não qualificados.

Cerca de 42% dos estudantes já trabalharam, sendo que 16% em horário integral. A maioria dos classificados em vestibulares (52%) trabalham ou já trabalharam antes [...] No quesito conciliação entre trabalho e estudo 6% dos estudantes não pretendem trabalhar enquanto estudam e 22% indicaram que pretendem trabalhar apenas em estágios para treinamento. Os 72% restantes apontam sua intenção de trabalho enquanto estudam (SILVA e KOCHI, 1995, p. 89).

Dessa maneira, os autores identificaram que os alunos possuíam certa pré-disposição em ver na graduação em ciências sociais uma possibilidade maior de entrar para o mundo do trabalho qualificado.

Esperam do curso uma formação predominantemente utilitária, voltada para o treinamento profissionalizante. Uma evidência desta atitude, pelo menos no ponto de entrada, são as respostas dadas ao quesito “o que mais espera de seu curso”. Neste quesito cerca de 47% das respostas apontam no sentido de uma visão utilitária, sendo que 23% indicaram abertamente sua expectativa de que o que mais esperam de seu curso é uma formação para o mercado de trabalho (SILVA E KOCHI, 1995, P. 89).

As expectativas após 17 anos que separam as duas pesquisas se modificaram. Atualmente, apenas 3,9% apresentam interesse em estudar ciências sociais para inserir-se no mercado de trabalho¹¹¹. Em sua maioria, 57,2% de estudantes, escolheram o curso por interesse ou por acreditarem ter uma vocação intelectual na área. Sendo que 38,9% estudam ciências sociais para ampliar seus conhecimentos culturais e intelectuais.

A diversidade de interesses pela graduação em ciências sociais e suas aspirações para a futura profissão se relacionam com a escolha da universidade.

No caso da USP, 37,1% do alunato escolheu prestar vestibular para o curso por considerar a universidade melhor na área e 35% acredita que a USP tem melhor reputação que as demais universidades pesquisadas.

No quesito gratuidade e na proximidade da universidade de suas residências 10% responderam ser o motivo pelo qual escolheram a USP¹¹².

¹¹¹ Dos 3,9% que cursam graduação em ciências sociais interessados no mundo do trabalho, 2,8% são estudantes da UNESP/Marília.

¹¹² Os 17% restantes dos questionários aplicados na USP responderam mais de uma alternativa envolvendo o quesito reputação da universidade e melhor qualidade de ensino na área.

Nenhum dos alunos optou fazer ciências sociais nesta universidade pelo fato de haver o curso no período noturno.

Dentre os alunos da PUC/SP, 50% optaram pelo curso por considerarem a universidade de melhor reputação; 35,1% optaram por acreditarem ser a melhor na área.

Na questão gratuidade, 2,7% mencionaram ter escolhido a PUC/SP pela possibilidade de pleitearem as diferentes bolsas de estudo que são ofertadas¹¹³; 5,4% optaram o curso de ciências sociais da PUC/SP pela proximidade de suas residências e, 1,4% a escolheram por oferecer o curso no período noturno¹¹⁴.

Na UNICAMP houve uma porcentagem maior no quesito gratuidade (11,1%)¹¹⁵. Houve um modesto aumento na opção pela universidade pelo fato de existir o curso no período noturno (2,5%).

Dentre o restante, 39,5% acreditam que a UNICAMP é a melhor na área; 22,2% a consideram com melhor reputação e, apenas 1,2% a escolheu por ser próxima de suas residências.

Entre os estudantes da UNESP/Marília, há uma discrepância nos interesses pela escolha da universidade. Diferente dos estudantes das outras universidades, 48,5% escolheu a UNESP/Marília por ser gratuita¹¹⁶; 10,3% a escolheu pela proximidade de suas residências. O restante escolheu a universidade por ter melhor reputação (19,6%) ou por ser melhor na área (8,2).

Ainda sobre a escolha das universidades, foi contemplada no questionário se a “universidade escolhida corresponde às expectativas do aluno”.

Na USP, 84,3% sentem-se satisfeitos com o curso e 12,9% dizem que o curso de ciências sociais da USP não corresponde o que era esperado¹¹⁷.

Dentre o alunato da PUC/SP, 85,1% responderam que o curso oferecido na universidade corresponde às suas expectativas e 9,5% tiveram resposta negativa¹¹⁸.

Na UNICAMP, 69,1% responderam afirmativamente à questão e 25,9% acreditam que o curso não corresponde às expectativas¹¹⁹.

¹¹³ Como o exemplo, citado por um aluno, a bolsa cedida pelo governo do Programa Universidade para Todos – PROUNI.

¹¹⁴ Os 5,4% restante são questões não respondidas pelos participantes.

¹¹⁵ Sendo que houve mais 13,6% de respostas dúbias envolvendo a questão da gratuidade da universidade.

¹¹⁶ Além de mais 12,4% de respostas dúbias envolvendo a questão da gratuidade da universidade.

¹¹⁷ Os 2,9% restantes não responderam à questão.

¹¹⁸ Os 5,4% restantes não responderam à questão.

¹¹⁹ 4,9% dos participantes não responderam à questão.

Na UNESP/Marília, 71% afirmam que o curso oferecido pela universidade atende às suas expectativas e, 23,7% acreditam que o curso não corresponde ao esperado¹²⁰.

As respostas, ainda que em sua maioria, afirmativa em relação às expectativas com o curso e suas respectivas universidades, demonstra uma insatisfação, principalmente entre o alunato da UNICAMP e o da UNESP/Marília. Pois, as duas últimas universidades citadas apontam uma variação entre os interesses dos estudantes pela escolha da universidade. Destacando a UNESP/Marília que teve o maior número de interessados pela sua gratuidade.

O corpo discente da USP e PUC/SP foi o que apresentou pertencer a uma camada social mais elevada que os demais, com maior renda familiar e com condição cultural mais elevada, por apresentar, por exemplo, uma continuidade de estudos entre a família e o interesse em cursar ciências sociais para ampliar seus conhecimentos culturais e intelectuais.

A UNICAMP apresentou maior diversidade com relação ao *status* social e econômico dos alunos. Entretanto, uma maioria está interessada em ampliar seus estudos e acredita estar na universidade que oferece melhor qualidade de ensino na área.

Os estudantes da UNESP/Marília se mostraram com interesses mais diferenciados dos demais, apresentando maior interesse pela universidade por ser pública ou próxima de suas residências.

Tais variações de respostas na UNESP/Marília ocorrem por ser nela a concentração de alunos em situações socioeconômicas e culturais menos favorecidas. O que os levam à universidade pela sua gratuidade, por oferecer curso no período noturno e, desse modo, ter maior disponibilidade para conciliar trabalho e estudo.

De maneira geral, podemos afirmar que os interesses dos estudantes em ciências sociais modificaram ao longo dos anos à medida que as condições socioeconômicas e culturais das famílias também se modificaram.

No entanto, existe uma diferença de opiniões observadas entre os questionários e os depoimentos registrados nas entrevistas. Pois, apesar de uma maioria dizer sentir-se satisfeita com o curso e com a universidade escolhida,¹²¹ em seus depoimentos, a maioria mostra certa insatisfação que pode ser evidenciada em suas pretensões após a formatura, e pelas queixas com que foram colocadas sobre as metodologias das aulas e composição dos cursos pelas universidades.

¹²⁰ 5,3% não responderam à questão

¹²¹ Segundo respostas computadas nos questionários.

Os estudantes de ciências sociais possuem projetos de vida e partem de interesses pessoais, ideologias, condições socioeconômicas e culturais para a escolha do curso e da universidade.

Do mesmo modo em que há interesses, sejam eles políticos, sociais ou culturais, para a escolha do curso e da universidade, existem diferentes visões sobre o que é ser cientista social e que área seguir, dentre as três possibilidades – antropologia, ciência política e sociologia – e que estão cercadas de disputas que serão discutidas no próximo capítulo, com análise da observação participante nas universidades.

CAPÍTULO 4

A ANTROPOLOGIA NO ESTADO DE SÃO PAULO NO SÉCULO XXI – USP, PUC/SP, UNICAMP E UNESP/MARÍLIA

4.1 CIÊNCIAS SOCIAIS ENTRE TEORIA E PRÁXIS: O VAZIO EXISTENTE ENTRE A ABSTRAÇÃO E A REALIDADE

Existe um incômodo, uma inquietação intelectual diante do curso de ciências sociais que pode ser classificado, num âmbito geral, de um vazio existente entre a teoria e a prática. Um problema epistemológico que afeta não apenas o curso de ciências sociais, mas a sociedade e a cultura ocidental como um todo.

A globalização mundial sob a égide de uma nova revolução tecnológica, paradoxalmente contemporânea com a fragmentação de sociedades nacionais, com a emergência de movimentos regionais de autonomia, conflitos étnicos e raciais, acrescenta ao mundo de hoje problemas que pareciam definitivamente sepultados, de outro. Com isso, novos campos de investigação e de estudos se abrem e o cientista social deve estar solidamente preparado para enfrentar os desafios de decifrar a realidade social, tanto na sua macrodimensão quanto nas suas repercussões na vida cotidiana de homens e mulheres (SILVA, 1995, p. 234).

Há um discurso presente no senso comum de que “a teoria é diferente na prática”, uma perspectiva que se tenta combater no campo científico, mas também nele encontramos barreiras e dificuldades para desnaturalizar essa concepção, tão enraizada em nossa cultura.

Essa é uma característica do modo de produção que vivenciamos e que tende cada vez mais fragmentar o saber e enfatizar um conhecimento imediato, livre de reflexão ou crítica. Dentro desse contexto, a antropologia também se encontra numa “Era da Confusão”, (MAYBURY-LEWIS, 2002) em um “mundo de cabeça para baixo” (LEVI-STRAUSS, 1998) onde precisa ser renovada e pensada sob novas perspectivas, revendo antigos problemas sob novos olhares.

Mais que essa questão, é essencial avançar no pensamento e questionar de que maneira a antropologia é trabalhada nas universidades. Se novas questões e se os trabalhos científicos chegam às salas de aula e, se chegam, de que maneira isso ocorre.

Um dos problemas que permeia as disciplinas de antropologia é a metodologia da etnografia e sua ênfase prática, na realização do trabalho de campo. É consenso que o trabalho do antropólogo acontece na prática com a experiência do campo.

É por meio da vivência que será possível consolidar a pesquisa e compará-la ou refutá-la às hipóteses iniciais do trabalho, de forma que teoria e prática façam parte de um mesmo processo de construção do conhecimento.

A partir dessa denominação do trabalho do antropólogo é que surgem algumas críticas sobre a formação desse profissional.

Como fazer com que um curso de antropologia se aproxime da realidade do aluno, em um mundo desconectado entre teoria e prática – denominado por alguns de mundo moderno, por outros, de pós-moderno –, que envolve uma velocidade de informações e novas tecnologias?

Empregos, cada vez mais, exigem qualificações e especialização para desempenharem os mais diversos ofícios. No entanto, essas qualificações são de cursos rápidos, tecnológicos ou práticos, para que o indivíduo se habitue a trabalhar com determinados equipamentos ou sistemas de informação e tecnologias.

Em meio ao caos dessa sociedade “moderna” que gera informação de segundo a segundo e diminui o tempo das pessoas, que vivem em busca de qualificações, especializações, títulos de curto prazo. Nos deparamos com a questão, como situar um curso de teor teórico, como é o caso das ciências sociais, dentro desse contexto fragmentado e emergencial.

Aparentemente o curso de ciências sociais não oferece uma finalização para o conhecimento adquirido, o jovem cientista social não consegue criar esse vínculo, fazer com que o conhecimento adquirido seja aplicado de maneira a vê-lo em sua totalidade.

Além dessas questões teóricas, tem-se um vazio entre a teoria e a realidade que nos coloca em xeque e nos faz viver algo bastante conhecido e disseminado entre professores e alunos, a crise das ciências sociais, que parece estar presente ao longo do curso.

Crises fazem parte da formação intelectual do aluno, mas, algumas vezes, tornam-se um empecilho quando o impede de obter caminhos que o levem ao entendimento e ao avanço do conhecimento. As crises podem ocorrer porque a realidade da pesquisa na universidade não está disponível a todos os discentes, esse quesito, essencial à formação no Ensino Superior, tão visado e exaltado pelas universidades, faz parte da vida acadêmica de uma pequena minoria.

Diante de tais considerações, uma questão se coloca e nos chama a pensar, o que faz o cientista social após a conclusão do curso de graduação? Será ele capaz de utilizar seu conhecimento para encontrar emprego, para viver e se dedicar a uma vida como intelectual?

É na pesquisa, com o trabalho de campo, que isso se torna possível. É como um trabalho artesanal, realizado de maneira completa que se pode chegar à compreensão do que é o seu ofício, do que o cientista social é habilitado a realizar.

Por que afinal, a pesquisa deve ser privilégio da pós-graduação? Por que todos os graduandos não conseguem ter acesso a essa descoberta, se a base da antropologia é exatamente a pesquisa, como meio para a construção do pensamento crítico de uma determinada realidade?

A junção do abstrato e da realidade nos cursos de ciências sociais está na própria experiência. Uma vez que, livros, por mais detalhistas que sejam, não conseguem atender à especificidade de cada investigação e a busca individual de cada pesquisador.

É vivenciando esta fase que me dou conta (e não sem susto) que estou entre dois fogos: a minha cultura e uma outra, meu mundo e um outro. De fato, tendo me preparado e me colocado como tradutor de outro sistema para minha própria linguagem, eis que tenho que iniciar minha tarefa. E então verifico, intimamente satisfeito que o meu ofício – voltado para o estudo dos homens – é análogo a própria caminhada das sociedades humanas: sempre na tênue linha divisória que separa os animais na determinação da natureza e os deuses que, dizem os crentes, forjam o seu próprio destino (DAMATTA, 1978, p. 25).

No entanto, esta busca individual depara-se com o problema da subjetividade na pesquisa, e, portanto, da imprecisão existente na ciência social, ou mesmo na negação de que seja uma ciência.

As subjetividades no cotidiano da pesquisa são consideradas pormenores do resultado final que a pesquisa deve compreender.

A parte romantizada e que foi superestimada, algumas vezes, por alguns antropólogos denominados pós-modernos¹²², não faz parte de sua finalização.

[...] é um modo de não assumir o ofício de etnólogo integralmente, é o modo de sentir o que a Dra. Jean Carter Lave denominou, com rara felicidade, numa carta de campo, o *anthropological blues* [...] Por *anthropological*

¹²² Como por exemplo, James Clifford, estadunidense, nascido em 1945, tem relevantes trabalhos sobre o método etnográfico e a desconstrução do trabalho de campo do ponto de vista clássico. Consultar “A experiência etnográfica” (2008).

blues se quer cobrir e descobrir, de um modo mais sistemático, os aspectos interpretativos do ofício do etnólogo. Trata-se de incorporar no campo mesmo das rotinas oficiais, já legitimadas como parte do treinamento do antropólogo, aqueles aspectos extraordinários, sempre prontos a emergir em todo o relacionamento humano... (DAMATTA, 1978, p. 27-28).

Nesse sentido, não pretendemos apenas encontrar caminhos para que os cursos de ciências sociais ofereçam ferramentas que permitam ao aluno aproximar-se do *anthropological blues*. Mas discutir, também, sobre elementos que humanizam esses cursos e identificar, em seu cotidiano, os problemas tidos como formais e legitimados pela comunidade acadêmica, que reconhece, pelo menos na retórica, a existência de “um buraco negro” entre a abstração – o conhecimento adquirido – e a prática, que levam o aluno a evadir-se dos cursos, às crises existenciais e a não compreensão de como utilizar a sua formação no seu cotidiano.

A separação entre um ponto e outro leva o aluno a sentir-se em um caminho sem volta¹²³.

O problema que percebemos não se resume apenas em conseguir ou não um emprego, mas à compreensão e o situar-se na profissão, ser capaz de desvendar o que é do âmbito das ciências sociais, como um cientista social pode atuar e qual postura deve ter.

Em observação nas universidades podemos perceber a falta de identidade profissional do cientista social entre os estudantes, com algumas diferenças e semelhanças entre elas.

Dentre as muitas semelhanças, constatamos as incertezas sobre o curso e como atuará profissionalmente após a formatura, o sentimento do vazio existente entre teoria e prática nas disciplinas, o descuido do curso em mediar e amenizar o despreparo para exercitar sua profissão e como entrar no mundo do trabalho. Essas são algumas questões que permeiam a vida e a realidade dos alunos dos cursos de ciências sociais no estado de São Paulo.

4.2 O TRABALHO DE CAMPO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

¹²³ De acordo com o depoimento de estudante da UNICAMP Ou prossegue os estudos e torna-se um acadêmico, ou procura por outra profissão, fazendo uma nova graduação ou buscando especializações em algo que irá inseri-lo no universo do trabalho.

A UNICAMP foi a primeira universidade com que estabelecemos contato, chegamos à cidade em uma madrugada de segunda-feira, sem conhecê-la, esperamos o amanhecer na rodoviária da cidade, com informações de funcionários do local, chegamos ao ponto de ônibus que nos levaria ao campus da universidade.

Após mais de uma hora de viagem chegamos ao destino. Uma universidade bastante grande, dividida por faculdades e institutos conforme as diversas áreas do conhecimento.

O curso de ciências sociais está localizado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), onde pudemos perceber uma diferença de *status* na arquitetura dos prédios que o compõe, se comparado aos outros institutos e faculdades. É visível o descaso com a preservação e manutenção dos prédios administrativos e de aulas que são destinados aos cursos de filosofia, ciências sociais e história. No entanto, as aulas são bem distribuídas e as salas arejadas. O instituto conta com uma ampla biblioteca e um corpo de funcionários prontamente disponível e disposto a atender à demanda de professores, alunos e visitantes.

A partir da pesquisa quantitativa realizada, mediante a aplicação dos questionários, os dados apontam que 28,4% de alunos que desejam adquirir conhecimentos para ampliar-se intelectual e culturalmente. Avaliando os questionários, poucos alunos se mostraram preocupados com a profissão, com uma entrada mais imediata no mundo do trabalho. A maioria deseja ingressar na Pós-Graduação¹²⁴, como sendo a única saída para o cientista social.

No entanto, nas observações e entrevistas realizadas, existe certo receio entre os estudantes sobre seu futuro e o que as ciências sociais podem oferecer para o seu crescimento pessoal e também profissional.

Dentre as entrevistas, destaca-se a realizada com um grupo de seis estudantes do primeiro ano de ciências sociais. Os alunos se mostraram satisfeitos sobre a “liberdade de escolha” das disciplinas¹²⁵, que segundo os entrevistados, consiste em um aspecto positivo, na medida em que o aluno tem possibilidade de montar seu próprio cronograma de aulas, propiciando assim, uma “formação mais plena, com conhecimento mais diversificado, podendo escolher disciplinas até mesmo fora das ciências sociais”¹²⁶. Já o aspecto negativo

¹²⁴ Do total de alunos participantes da entrevista na Unicamp, 1,2% fazem ciências sociais visando emprego e 67,9% tem interesse em, após a formação na graduação, ingressar na pós-graduação.

¹²⁵ Na UNICAMP o curso é composto por sistema de créditos em que os alunos, em cada semestre, devem cumprir um determinado número de créditos, podendo optar por quais disciplinas desejam cursar de acordo com as que são oferecidas semestralmente.

¹²⁶ Depoimento de um dos participantes do debate que expôs sua opinião sobre o assunto, em que todos fizeram menção de que essa opinião fosse considerada na pesquisa, pois todos os presentes compartilhavam da mesma.

apontado pelo grupo, que iniciou um debate caloroso sobre a forma que se constitui o curso na universidade, seria a questão da organização da grade, “um problema didático para a escolha da disciplina”¹²⁷.

Nesses dois depoimentos escolhidos para serem debatidos, é possível encontrar uma contradição, pois ao mesmo tempo em que os alunos dizem satisfeitos com a liberdade de escolha, se deparam com um problema ao não conseguir conciliar todas as disciplinas, ou não conseguir organizá-las durante o semestre de modo que apresentem uma continuidade no processo de aprendizagem.

O grupo também descreveu as áreas de antropologia e ciência política como as que mais oferecem disciplinas flexíveis, no sentido de promover debates e uma maior participação dos alunos. O grupo apontou, ainda, que nas disciplinas de antropologia existe a possibilidade de se realizar atividades fora da sala de aula e ter um contato maior com a pesquisa, já que tem como avaliação de final do curso trabalhos de campo, com temas relacionados ao conteúdo teórico.

Houve um considerável número de insatisfações sobre a maneira como disciplinas estão organizadas. No caso da antropologia, indicam não haver conexão entre as disciplinas ofertadas no primeiro semestre com as do segundo semestre.

Os estudantes apontaram, também, que percebem uma maior apreensão dos temas abordados nas aulas com as disciplinas práticas.

Nas aulas expositivas só escutamos. Já nas aulas que permitem discussão conseguimos organizar melhor o pensamento. Já escutamos demais sem ter como expor o que entendemos ou não entendemos [...] Nas aulas de ciência política, por exemplo, um tema é proposto na aula, como a questão do poder, onde discutimos Foucault e, então, assistimos ao filme Estranho no ninho e debatemos sobre poder a partir do filme, durante todo o início da aula, para só então entrarmos na teoria, que fica muito mais fácil por já termos discutido vários conceitos para tratar o filme.

Na sociologia, as aulas são mais expositivas, o aprendizado é bastante difícil. O conteúdo está pesado e nos sentimos perdidos nas aulas em que o professor fala, fala e, pouco, conseguimos tirar dali.

Um problema da nova grade é a reformulação de certas disciplinas. Em ciência política entrou a disciplina Política Brasileira, o que é bom. Mas retirou-se a Política Clássica, o que é péssimo. Não veremos Hobbes, Locke e Maquiável. Como entenderemos a política brasileira, se não tivermos nem noção do que foram os clássicos?

¹²⁷ Conclusão que o grupo entrevistado chegou para a forma que se constitui a grade curricular do curso.

Outra dificuldade foi que não tivemos Introdução de Sociologia, a primeira disciplina que tivemos foi Sociologia de Durkheim, sem qualquer introdução. Ficamos perdidos.

Os veteranos dizem que não deve ter mesmo, porque se perde seis meses que se poderia estudar a teoria de fato. Mas nós, dessa nova grade, gostaríamos de ter tido uma disciplina de introdução para a sociologia, pois nós tivemos Introdução à Ciência Política e, também, Introdução à Antropologia e, não foram seis meses perdidos, foram de grande ajuda para compreender as teorias que aprendemos nas disciplinas seguintes ¹²⁸.

Com esses depoimentos dos alunos do primeiro ano, podemos perceber que as dificuldades administrativas e burocráticas da universidade em relação a grade curricular pode afetar diretamente no aprendizado, em que os alunos talvez não possuam maturidade, no primeiro ano do curso, para decidir, sozinhos, qual disciplina está de acordo com seu conhecimento prévio sobre as ciências sociais e o que será mais proveitoso para sua formação.

Segundo apontaram alguns alunos, as metodologias escolhidas pelos docentes para ministrar suas disciplinas interferem diretamente na maneira como o aluno irá apreender o conteúdo. Para uma aluna, proveniente de Salvador/BA, matriculada no quarto ano, a maior deficiência da UNICAMP está em não haver aulas práticas que indiquem uma direção para a profissionalização das ciências sociais.

Há uma cultura acadêmica em que professores, desde o primeiro ano de curso, colocam as ciências sociais como puramente acadêmica e que gera um preconceito entre os alunos em relação à pesquisa, dos dados quantitativos, pesquisas de mercado... Há uma veneração da teoria, que impossibilita aproximar o olhar para outros possíveis. Os alunos não dão importância para a prática da pesquisa, o foco está na teoria ¹²⁹.

Para essa aluna, a teoria é importante, pois seria a base do curso, no entanto ela diz ter uma sensação de vazio no último ano ao pensar sobre tudo o que aprendeu e não saber como utilizar tal conhecimento.

¹²⁸ Trechos do debate entre os seis estudantes do primeiro ano de ciências sociais realizada ainda no primeiro dia de observação na universidade.

¹²⁹ Entrevista realizada no dia 18 de Novembro de 2009, nos corredores do prédio de aulas do IFCH.

Segundo ela, não há “construção de pontes” entre uma disciplina e outra, formando-se, então, pequenos núcleos, onde se estudam teorias diversas, que não se “misturam”, não dialogam tornando difícil a construção de um pensamento prático.

Em entrevista com uma aluna de origem africana, matriculada no terceiro ano do curso, por meio de intercâmbio, no qual a graduação é realizada integralmente, ela diz estar desapontada com o que encontrou no curso, pois não era exatamente o que ela pretendia, mas pretende terminar e focar em algum tema de pesquisa. Segundo essa aluna, o curso é muito abrangente, o que o torna vago. Ela pretende se concentrar em algo que lhe seja mais interessante, dentro das ciências sociais que possa direcionar seu pensamento e começar a criar vínculos com sua formação.

Um aluno¹³⁰ do quarto ano do curso, matriculado no período noturno, mostrou-se interessado em realizar a monografia de final de curso na área de antropologia, já que cursa o bacharelado da disciplina. Ele diz que é problemático o trabalho de monografia não ser obrigatório na UNICAMP, já que não há outra forma de trabalho de conclusão de curso. Diz ser importante haver tal trabalho para dar consistência a tudo que aprendeu. Afirma, ainda, que a pesquisa só ocorre em algumas disciplinas, como por exemplo, a visitação a campo, que é realizada, geralmente, por algum professor que possui pesquisa que envolva o local e, então, os leva para conhecê-lo.

Uma aluna¹³¹ do curso de ciências sociais do noturno, que já possui uma formação em outra graduação¹³², acredita que, a UNICAMP é

Muito mais elitizada do que a UNESP. A universidade tenta manter um nível intelectual maior que as outras universidades e possui graduando desse tipo, com vivência em outros países, fluente em mais de uma língua, com uma postura mais profissional. São alunos mais bem preparados.

No entanto, a estudante diz existir uma deficiência no curso em relação a palestras, filmes, projetos de extensão e quaisquer atividades extracurriculares no período noturno. Acredita que isso acontece pela importância da teoria na graduação e o foco que se dá à pesquisa posteriormente, sendo a graduação apenas um estágio para a pós-graduação.

¹³⁰ Entrevista realizada no dia 16 de novembro de 2009.

¹³¹ Entrevista realizada no dia 19 de novembro de 2009.

¹³² A aluna é formada pela UNESP, campus de Araraquara, no curso de Administração Pública.

Isso fica bem claro na postura do professor em sala de aula e na relação que mantém com os alunos. A UNICAMP é a melhor universidade para se fazer pesquisa, no entanto temos de esperar pela pós-graduação¹³³.

Essa estudante afirma que sua escolha pela graduação de ciências sociais na UNICAMP se deu pelo fato que existe a possibilidade do curso noturno e por “ter profissionais competentes”¹³⁴ na sua área de interesse, que é sociologia do trabalho e marxismo.

Em suma, ao final da conversa a aluna disse que a graduação é o degrau para a Pós-Graduação, sendo esta a “melhor definição para o curso”¹³⁵.

A partir das informações obtidas mediante a entrevista, observamos que os alunos da UNICAMP sentem-se satisfeitos com a universidade, mas não são igualmente satisfeitos com o curso. Uma maioria se mostra “privilegiado” por estar na universidade que seria a mais significativa nos estudos de ciências sociais no estado de São Paulo, segundo imaginário construído pelos próprios alunos. No entanto os estudantes mostram que existe uma precariedade em relação ao próprio curso.

É possível afirmar que, dentre os entrevistados, uma maioria cursa as ciências sociais na UNICAMP visando à pós-graduação. E, na realidade, não é o curso de ciências sociais da universidade que seria o diferencial para esses alunos, mas o *status* social, o valor simbólico que é atribuído à universidade. Dessa forma, é possível concluir que o interesse pelos programas de pós-graduação oferecidos pela UNICAMP que os motivam e os levam a pensar que estão entre os melhores acadêmicos do país.

Os depoimentos demonstram suas escolhas e interesses em relação à universidade, fazendo com que seus discursos sobressaiam em uma exaltação da universidade e, conseqüentemente, sobre o curso, apesar de existir problemas como os que foram indicados pelos próprios alunos.

Temos que fazer o melhor, quanto mais nós soubermos a teoria, quanto mais estudarmos os clássicos das ciências sociais mais chances teremos de

¹³³ Entrevista com aluna colhida em 20 de novembro de 2009.

¹³⁴ Fragmentos do depoimento da aluna colhido em 19 de novembro de 2009.

¹³⁵ Fragmentos do depoimento da aluna colhido em 19 de novembro de 2009.

construir um pensamento adequado para formulações de problemas e mais próximo estaremos da pós-graduação¹³⁶.

Os estudantes se mostram ansiosos para o contato com a pesquisa. Porém, internalizou-se o discurso acadêmico, presente nas universidades de que, pesquisa ocorre somente na pós-graduação.

4.3 O TRABALHO DE CAMPO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

O trabalho de campo no curso de graduação em ciências sociais na USP foi o mais árduo e onde mais tivemos dificuldade em estabelecer contato com os estudantes.

Os alunos apresentaram certo preconceito com relação às pesquisas quantitativas e observações que não fossem em comunidades nativas, “*onde realmente se encontra o outro*”¹³⁷. Também se mostraram apreensivos ao tentar iniciar um diálogo ou qualquer conversa informal sobre a universidade e o curso de ciências sociais.

Em um contexto geral, a maioria dos alunos, quando conseguíamos alguma forma de abordagem, pensava se tratar de uma pesquisa de primeiro ano de graduação. Por se tratar de um *survey* primeiramente¹³⁸.

Faça o questionário com os alunos do primeiro ano, porque nós tivemos que fazer uma pesquisa nesses moldes também e sabemos não ser fácil [...] Se abordarem os alunos de primeiro ano todos irão participar, eles são mais solidários, por passarem por essa experiência também. Os alunos mais avançados no curso não se interessam por esse tipo de pesquisa¹³⁹.

¹³⁶ Depoimento de aluno de terceiro ano cedido em 18 de Novembro de 2009.

¹³⁷ Afirmação de uma estudante de quarto ano de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, entrevista cedida em 24 de Novembro de 2009.

¹³⁸ Todos os depoimentos foram coletados de uma maneira informal, na medida em que aplicávamos os questionários e os estudantes de cada universidade que se interessavam pelo tema e correspondiam às inquietações e os diálogos iniciados participavam de maneira espontânea cedendo uma entrevista com seus depoimentos em relação as suas próprias experiências na graduação.

¹³⁹ Depoimento de aluna de quarto ano de ciências sociais cedido em 23 de Novembro de 2009.

Os alunos veteranos foram mais hostis em relação à pesquisa proposta e a reflexão do próprio curso. Não se interessavam pelo tema e a maioria das pessoas abordadas dizia não se sentir à vontade para falar do próprio curso, que, na maioria das vezes, corresponde às expectativas salvo algumas exceções, como por exemplo, algumas aulas expositivas.

O curso corresponde às expectativas, o problema maior são as aulas expositivas com professores não muito animados nem didáticos. É difícil aguentar quatro horas de aulas expositivas com professores que não são dinâmicos. Há uma disciplina de métodos que, no meu entendimento, tem em vários semestres. O primeiro semestre corresponde à pesquisa quantitativa, o segundo trata da pesquisa qualitativa. Já no terceiro semestre o aluno escolhe uma área, a ciência política, a sociologia ou a antropologia, para realizar uma pesquisa que envolva as técnicas aprendidas nos semestres anteriores. É importante disciplinas como essa que nos dão orientação para a pesquisa ¹⁴⁰

Os alunos da USP, de uma maneira geral se apresentaram satisfeitos com o andamento do curso e com as metodologias de aula aplicadas, com exceção de algumas menções a professores que utilizam apenas aulas expositivas.

Apontaram também certa interação da graduação com a pesquisa e a extensão, onde realizam atividades diferenciadas, que lhes permitem a saída das salas de aula e o contato com a realidade por intermédio de trabalhos de campos que ocorrem ao longo do curso.

Eu que sou do primeiro ano tenho bastante expectativa em relação ao curso. Estou na universidade há um ano, estou em contato com as primeiras disciplinas e o que é o curso em si. Já neste ano com as disciplinas de introdução tivemos duas saídas para campo em festas temáticas de diferentes costumes e etnias. Fomos, por exemplo, a festa de Ogum em um terreiro de candomblé, visitamos e participamos da festa e, depois tivemos de realizar uma pesquisa, uma espécie de etnografia como conclusão da disciplina. Sei que com o primeiro ano do curso não temos tanto arsenal teórico ou mesmo experiência para realizar um trabalho de campo, mas são esses contatos que permitem o amadurecimento do aluno ¹⁴¹.

¹⁴⁰ Fragmentos de depoimento de aluno de segundo ano de ciências sociais na USP. Entrevista concedida em 26 de Novembro de 2009.

¹⁴¹ Fragmentos de depoimento de alunos coletado no dia 26 de Novembro de 2009 na USP.

No entanto, não são todos os alunos que compartilham dessa perspectiva mais positiva em relação ao curso de ciências sociais na USP. Uma parcela de alunos que concordou em ceder seus depoimentos, mostrou-se crítico em relação ao curso e as formas com que as aulas são ministradas e até mesmo com a estrutura da grade curricular, que deixa a desejar em relação à pesquisa.

O que podemos perceber entre os estudantes de ciências sociais da USP é que eles tentam preservar e manter o *status* da universidade, que é nacional e internacionalmente conhecida como uma das principais universidades brasileiras. Existe um mito criado ao redor da universidade. Como primeira universidade do país ela possui um campo acadêmico sólido e constantemente fortalecido entre seus pesquisadores, professores e estudantes.

Entre alguns existe certa pretensão e um discurso presente no silêncio, de que estão na USP e isso lhes basta. Ao mencionar essa impressão com um grupo de estudantes¹⁴² que se mostrou interessado no debate proposto, eles tiveram uma reação afirmativa.

Os problemas encontrados no curso de ciências sociais, como a falta de professores nas salas de aulas, descaso com a graduação, falta de incentivo à pesquisa e precariedade no curso noturno, são abafados por essa sustentação do nome USP.

Para alguns basta estar aqui, os problemas não significam nada perto do “peso” de dizer “estudo na USP”. Isso faz com que o curso fique cada vez mais abandonado.

Então nos perguntamos: como faremos uma pós-graduação se não temos apoio na graduação.

Os próprios professores, a sua maioria, pelo menos, estão na pós-graduação, nem lembram que têm aulas na graduação.

Os depoimentos desses estudantes respondem ao silêncio presente entre a maioria de alunos abordados. Está presente no imaginário dos alunos a construção de uma redoma que protege e eleva a universidade a um patamar inalcançável.

O capital simbólico da USP lhes é muito caro e parece ferir o *ethos* da universidade e o ego dos próprios alunos que a contemplam como a universidade que só pelo seu nome já lhes são atribuídas as melhores oportunidades.

¹⁴² Grupo de quatro alunos de terceiro e quarto ano do período noturno.

4.4 O TRABALHO DE CAMPO NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)

As entrevistas e questionários foram realizados na PUC/SP da mesma maneira que as demais universidades contempladas nesse trabalho. Foram selecionados alguns dias¹⁴³ para observação, entrevistas e coleta de dados.

Primeiramente, chegamos à PUC um tanto que apreensivos, pois os primeiros contatos foram difíceis à medida que tínhamos que lidar com a burocracia e regulamentos da universidade que se mostrou mais fechada em relação às outras universidades pesquisadas.

Porém, após ultrapassar essas questões de cunho prático para realizar a pesquisa e conseguir a autorização para adentrar nos corredores e salas da universidade à procura do curso de ciências sociais e seus estudantes, nos deparamos com uma situação que nos foi surpreendente em relação ao nosso recebimento e ao interesse sobre o tema da pesquisa proposto.

Estudantes e professores se interessaram pela temática e como estávamos procedendo, os alunos desejavam participar das entrevistas e colocar seu ponto de vista em relação ao curso oferecido pela PUC.

Os docentes cederam minutos de suas aulas para aplicação dos questionários, e formularam perguntas sobre a pesquisa interagindo com os alunos sobre a reflexão do fazer ciências sociais¹⁴⁴.

Os estudantes de ciências sociais da PUC/SP foram os que menos se preocuparam com a profissão, com o tornar-se cientista social. Além dos números apresentados nos questionários¹⁴⁵, as entrevistas deixaram claro a importância que eles atribuem ao aperfeiçoamento cultural e intelectual.

Não acredito que as ciências sociais ofereçam uma formação profissional e, menos ainda, uma possibilidade de entrada no mundo do trabalho. Curso a graduação porque gostaria de aumentar e aprimorar o meu conhecimento

¹⁴³ Os dias de trabalho de campo foram escolhidos entre Novembro e Dezembro de 2009, onde foram realizadas observações de uma semana em cada universidade nos devidos períodos que oferecem o curso de ciências sociais. Foram realizadas algumas visitas na universidade a fim de observar e colher depoimentos de alunos que se propuseram a discutir sobre a temática dessa dissertação.

¹⁴⁴ O que não ocorreu nas demais universidades. Com exceção de um professor da Universidade de São Paulo, por possuir uma pesquisa individual sobre o perfil dos estudantes da USP.

¹⁴⁵ O total de questionários mostrou que 44,2% têm interesse na formação intelectual e cultural que o curso pode oferecer.

cultural e intelectual. Não tenho pressa de trabalhar, penso em me formar primeiro nas ciências sociais, mas acredito que quando for procurar emprego terei de me especializar em outra área ou até mesmo buscar outra graduação¹⁴⁶.

Porém, existem alguns estudantes que pensam no mundo do trabalho, relacionando-o ao curso de Pós-Graduação.

Dentre os entrevistados, alguns alunos manifestaram o interesse em se formar na PUC/SP e realizar mestrado e doutorado na própria universidade e, outros, que desejam formar-se e buscar a Pós-Graduação em universidades públicas.

Para ser cientista social não há outra opção que continuar na área acadêmica e os estudos na pós-graduação. Sei que não será um caminho fácil e, tampouco, rápido. Mas desejo me formar aqui na PUC e prestar processos seletivos em programas de pós-graduação de universidades públicas. Acredito que a PUC consiga dar apoio nesse sentido, pois a graduação atende as necessidades básicas. Temos muito embasamento teórico. Só me preocupa o fato de não termos muito contato com a pesquisa e, sei que o projeto de pesquisa para o mestrado é um dos itens mais importantes para ser admitido¹⁴⁷.

O sentimento de ausência da prática da pesquisa também está presente entre os estudantes da PUC/SP. Alguns apontam para a falta de disciplinas mais direcionadas, como o trabalho de campo para a antropologia.

Faltam, também, recursos que possibilitem a compreensão dos métodos das ciências sociais, como um todo, e a realização de disciplinas práticas que permitam a apreensão do que seja a observação participante, como nos mostra um aluno de terceiro ano.

Apesar de termos um bloco de disciplinas na grade que são voltadas para a pesquisa, muitas delas são sobre técnicas e normas de trabalho científico. O que sentimos falta é de uma disciplina que nos leve a realizar a pesquisa de fato. Só técnicas não ajudam se não tiver a metodologia, a “mão para saber realizar a coisa”, de nada servem as técnicas se não tiver o método que

¹⁴⁶ Entrevista realizada com aluno matriculado no segundo ano do curso de ciências sociais da PUC/SP no dia 30 de Novembro de 2009.

¹⁴⁷ Entrevista concedida por aluna do terceiro ano em ciências sociais no dia 03 de Dezembro de 2009.

consolide a pesquisa. Falta irmos a campo, e “colocar a mão na massa” efetivamente¹⁴⁸.

Os estudantes da PUC/SP se mostraram mais despojados e desinteressados, no sentido da educação desinteressada¹⁴⁹, proposta por métodos educacionais alternativos à educação tradicional. A maioria de seus alunos parece cursar as ciências sociais por interesses culturais, para conhecer teorias e refletir sobre o ser e estar na sociedade.

Obviamente possuem consciência de que precisam de formação mais prática e de que o curso não é apenas um *hobby*¹⁵⁰. Os estudantes não são alienados com relação à realidade do curso. Pelo contrário, uma maioria se mostra consciente de que o curso na PUC/SP possui falhas, por não oferece uma integração entre teoria e prática ou uma educação interdisciplinar.

Aprecio o curso, gosto de fazer ciências sociais. O problema da PUC é que antropologia, sociologia e ciência política não interagem. Cada um em seu departamento reflete sua área específica, compartimentando o conhecimento oferecido pelas disciplinas. Desse modo, para adquirir um olhar totalizador da realidade se torna muito difícil¹⁵¹.

Entretanto, os problemas que o curso apresenta e a falta de perspectiva em relação à carreira profissional gera diferentes comportamentos e formas de se pensar o curso entre os estudantes da PUC/SP.

Eles não visam um aprendizado utilitarista com resultados imediatos. Desejam, pois, uma formação de caráter humanista, sem pressa para ingressar no mundo do trabalho. Também possuem interesse de ingressar carreira acadêmica na pós-graduação.

Existe uma consciência coletiva entre nós, de que a carreira nas ciências sociais demora a acontecer. De imediato, pensamos na nossa formação, que é essencial para, então, partirmos para o mercado de trabalho¹⁵².

¹⁴⁸ Entrevista realizada no dia 04 de Dezembro de 2009.

¹⁴⁹ Conceito de educação desinteressada no sentido colocado por Gramsci na proposta da escola unitária. Ver GRAMSCI (1978 e 1991).

¹⁵⁰ Afirmação de um entrevistado matriculado no segundo ano.

¹⁵¹ Entrevista realizada com aluno de terceiro ano em 03 de Dezembro de 2009.

Esse pensamento não acontece por acaso. Assim como nas demais universidades, o imaginário dos estudantes é construído a partir de suas experiências.

No início do curso, no primeiro ano, tinha expectativas de trabalhar. De me formar e trabalhar como socióloga, antropóloga ou cientista político. Hoje, no quarto ano, vejo que isso não ocorre facilmente, pois há uma escassez de empregos para os cientistas sociais.

Sei que para crescer profissionalmente não basta a graduação. Então aproveito o curso ao máximo pra ampliar meus conhecimentos. Só após o término pensarei no caminho a seguir. Sem pressa, pois as ciências sociais requerem um longo período de formação para se chegar a um *status* de exercer a profissão¹⁵³

As constatações dos alunos são semelhantes às constatações dos estudantes das demais universidades. A diferença encontra-se na maneira de lidar com a situação.

Aparentemente, ao invés de causar um possível “mal estar” e ansiedade para concluir o curso e determinar a carreira profissional, os estudantes da PUC/SP demonstram paciência e usufruto do presente curso.

Uma espécie de clareza quanto às possibilidades que a futura carreira lhes oferece.

4.5 O TRABALHO DE CAMPO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE MARÍLIA (UNESP/MARÍLIA)

Em continuidade ao trabalho de pesquisa nos cursos de ciências sociais realizamos as entrevistas na UNESP/Marília em novembro de 2009, além da participação em disciplina e observação do cotidiano dos estudantes.

O que nos permitiu, mediante a observação participante¹⁵⁴ durante uma disciplina ofertada no segundo ano de ciências sociais da UNESP/Marília, a necessidade dos alunos em compreender certas teorias no contexto da realidade.

¹⁵² Entrevista com dois alunos do segundo ano do curso de ciências sociais na PUC/SP.

¹⁵³ Entrevista com aluna de quarto ano de ciências sociais na PUC/SP.

¹⁵⁴ A disciplina Fundamentos de Geografia, ministrada no primeiro semestre de 2009, foi escolhida para realização do estágio de docência por propor um trabalho de campo junto a um Assentamento do movimento dos sem terra (MST).

A participação ocorreu em sala de aula, por meio do estágio de docência, auxiliando a professora em atividades burocráticas, que deveriam ser cumpridas durante as aulas, como por exemplo, o controle de frequência e o conteúdo e organização de grupos de trabalho. Participávamos das aulas, ouvindo os alunos, observando seus questionamentos em relação ao curso e verificando a ansiedade que tinham de ir a campo.

Como requisito dessa disciplina, foi marcado então, uma “visita técnica” ao Movimento dos Sem Terra (MST), no Assentamento Reunidas, no município de Promissão¹⁵⁵, que ocorreu nos dias 20 e 21 de junho de 2009.

Foi um final de semana frio e chuvoso que trouxe bastante dificuldade para a realização da atividade. Os alunos tinham que levar colchonete, enxoval de cama e banho, além de seus objetos pessoais. Os alunos ficaram alojados em um prédio na agrovila Campinas, onde havia uma escola de Ensino Fundamental para as crianças assentadas. As instalações não eram grandes o suficiente para acomodar os alunos, que chegavam ao número de oitenta (alunos de segundo ano das ciências sociais, do período matutino e noturno), além de mais algumas pessoas que, por pesquisarem a temática, foram autorizados a nos acompanhar.

O horário de saída da universidade foi marcado para as oito horas da manhã do sábado. Alguns alunos não puderam ir por conta de seus trabalhos, mas se dispuseram a ir no domingo, com transporte particular.

Poucos alunos não participaram da viagem alegando motivos pessoais¹⁵⁶. Ainda assim, o número de participantes indica certa vontade e ansiedade de estar em contato com a realidade, em realizar trabalho de campo, para vivenciar e construir suas próprias experiências.

Após chegarmos ao local, todos puderam realizar seus percursos individuais pela agrovila, buscando informações para a pesquisa que realizariam na volta à universidade.

Atividades como essas, nem sempre são tão claras para os estudantes, que não compreendem porque uma atividade prática, tão defendida e divulgada no campo teórico do curso, só chega a acontecer no segundo ano e, por uma disciplina considerada complementar e, não por uma das principais áreas que compõe as ciências sociais: a antropologia.

¹⁵⁵ Promissão é uma cidade do interior de São Paulo a, aproximadamente 90 km de distância do campus da UNESP/Marília.

¹⁵⁶ A atividade não era obrigatória pelo fato de haver o deslocamento para outra cidade, além de os alunos terem de pagar o valor de quinze reais para a compra de mantimentos e um auxílio financeiro para a merendeira da escola que se dispôs a trabalhar no sábado e no domingo da visita a fim de fazer as refeições para o nosso grupo. Portanto, a professora decidiu deixar a atividade como sendo livre em casos de dificuldades que os alunos poderiam ter para realizar a viagem.

O curso de ciências sociais em Marília não oferece uma formação consistente em relação à antropologia e o trabalho de campo. Apenas com a atividade da disciplina de geografia com a viagem ao Movimento do Sem Terra em Promissão que corresponde nesse aspecto.

O trabalho da professora Mirian é importante, porque estamos fechados na universidade e muitas vezes não temos a oportunidade do contato com o outro. Discutimos teoricamente, mas falta esse contato.

É muito interessante o choque ao lidar com o diferente, estarmos com uma pessoa que não faz parte da sua realidade, que tem linguagem diferente, perspectivas diferentes.

Muitas vezes não temos oportunidade de estarmos em contato com essas pessoas enquanto acadêmicos. E com a ida ao MST é satisfatório com relação ao curso, porque ele traz esse contato, que são pessoas que vivem de forma diferenciada, que têm uma luta, que têm uma história, que são discriminadas.

E, levando os alunos para conversarem com essas pessoas faz com que ele saia do seu eixo. É uma experiência que faz com que o aluno saia do mundo que é a universidade e equilibre sua experiência teórica com a realidade. O trabalho que a professora faz é, nesse sentido, muito importante, ainda que seja um trabalho pequeno, com uma curta duração, ele contribui para a formação dos estudantes que, muitas vezes, não terão mais uma experiência como essa no restante da graduação¹⁵⁷.

Com relação ao trabalho de campo, verificamos uma urgência dos alunos de segundo ano em participar dessa atividade. Esse sentimento também é percebido pelos alunos de outros anos do curso. Alguns se recordam com certo saudosismo do trabalho realizado na disciplina de geografia.

Sou aluna de quarto ano das ciências sociais, escolhi pelo bacharelado com ênfase em antropologia. Minha pesquisa é voltada a questão das mulheres na cidade de Marília. Tenho muita dificuldade de ir a campo, não sei como lidar com certas situações. Lembro-me como foi interessante o trabalho que a professora Mirian nos proporcionou no segundo ano do curso. Se tivéssemos tido oportunidade de um trabalho como este nas disciplinas de antropologia, voltado especificamente a questão de como fazer o trabalho de campo, penso que meu TCC teria menos problemas do que tem agora em relação ao método¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Entrevista realizada no dia 20 de junho de 2009.

¹⁵⁸ Entrevista cedida no dia 05 de Novembro de 2009.

Analisando os depoimentos dos alunos, de uma maneira geral, podemos afirmar que os cursos de ciências sociais, especialmente as disciplinas de antropologia, não conseguem suprir a necessidade dos estudantes de apreender de forma efetiva o que seja o trabalho de campo e de que maneira ele pode ser iniciado pelos aprendizes.

A falta de disciplinas e atividades, que ofereçam esse aprendizado, afeta diretamente na formação do aluno e, sobretudo na sua identidade profissional que, conseqüentemente, reflete na visão que tem sobre as ciências sociais e em suas expectativas sobre como se tornar um cientista social, supostamente pronto a atuar na sociedade.

Entre os estudantes da UNESP/Marília a queixa maior ocorre em relação à infraestrutura do curso, pela falta de professores, especialmente antropólogos.

Existe uma defasagem no campus em relação aos docentes. Uma grande parcela de professores está se aposentando e alguns outros estão de mudança para outras universidades.

Esses professores que saem não são repostos e o corpo docente fica limitado, o que leva à contratação de professores substitutos, prejudicando a excelência do curso¹⁵⁹

Os estudantes denunciam, em seus depoimentos, as condições do trabalho docente na UNESP/Marília e os problemas que surgem no decorrer das atividades, impedindo o andamento do curso.

Não é possível falar sobre pesquisa no campus ou sobre disciplinas que a contemple, pois nem o básico os professores têm condições de oferecer aos alunos.

Muitos professores se ausentam para realizar suas pesquisas. Muitas disciplinas não possuem professores responsáveis. Algumas delas só vão acontecer no fim do semestre letivo pela demora burocrática para contratação de um professor¹⁶⁰

O professor substituto torna-se um problema para o curso, pois as condições de trabalho o impedem de realizar um trabalho contínuo entre os alunos. Não existe vínculo, o professor não conhece o cotidiano de seus alunos e, por sua vez, os estudantes não têm acesso

¹⁵⁹ Depoimento de aluno de segundo ano de ciências sociais na UNESP campus de Marília.

¹⁶⁰ Fragmentos de depoimento de aluno de segundo ano de ciências sociais UNESP/Marília.

livre ao professor. Pois, o contrato do substituto não é exclusivo, cumprindo apenas hora/aula na universidade, prejudicando a prática da pesquisa.

Na graduação deve-se ter a realização de pesquisas. Mas, isso não é facilmente resolvido.

Uma disciplina que contemple a pesquisa pode apresentar problemas, pois o tempo pode ser insuficiente. Outro problema é a falta de professores. São poucos para atender aos alunos. E, mesmo se os professores se dispusessem para atender toda a demanda de alunos que cresce cada vez mais, principalmente os interessados pela antropologia, a grande quantidade prejudicaria a qualidade da pesquisa. A disciplina seria paliativa.

Eu me considero contemplada no curso da UNESP, sempre tentei fazer esse movimento de grupos de pesquisas, mas sei que isso é uma experiência pessoal.

Penso que o principal problema da pesquisa é a falta de professores, porque é difícil uma pesquisa caminhar sem orientação constante¹⁶¹

A falta de professores parece ser o que há de maior incômodo entre o alunato.

Porém, ao analisarmos o curso, podemos afirmar que a falta de docentes no curso de ciências sociais da UNESP/Marília não é o causador de todos os problemas. Pois, problemas apontados pelos alunos, como por exemplo, a falta de disciplinas práticas voltadas à pesquisa não ocorre somente pela falta de professores, mas, pela estrutura da grade curricular e a maneira como o curso é compreendido por esse corpo docente.

Por outro lado, não podemos ignorar que a situação é um agravante, que acentua a ausência de grupos de estudos e de pesquisas, dificultando a prática da orientação e dedicação à graduação pelos docentes.

4.6 Análise da observação participante nas universidades paulistas: USP, PUC/SP, UNESP/Marília e UNICAMP

Em análise à experiência vivida nas quatro universidades contempladas pela pesquisa, durante determinado período, no segundo semestre de 2009, podemos realizar breves considerações.

¹⁶¹ Entrevista com aluna do quarto ano de ciências sociais em 06 de Novembro de 2009.

Nota-se que existe uma disputa de capital simbólico obtido pelas universidades, o que é disseminado pelos estudantes.

No entanto, é possível perceber que essas disputas são mais intensas entre os estudantes da USP e UNICAMP. Pois, estes demonstram mais interesse pelo *status* que suas respectivas universidades ocupam e o valor que lhes são atribuídos pela sociedade.

Além desse interesse acerca do *status* que a universidade possui, também em relação ao campo acadêmico, percebemos que, indiretamente –, tanto estudantes da USP, quanto estudantes da UNICAMP –, ao mencionarem sobre as condições do curso ou da própria universidade, o fazem comparando-os em relação a uma ou a outra.

Em exemplo, alunos da UNICAMP ao afirmarem que o capital intelectual entre seus alunos é mais elevado que às demais universidade, na realidade, o mensuram em relação à USP.

O mesmo ocorre em relação ao alunato da USP, que não se mostravam à vontade para debaterem o próprio curso, mas se interessavam pelo andamento da pesquisa em outras universidades, sendo que o maior interesse era pela UNICAMP.

Podemos falar em uma concorrência, ainda que indireta, entre estudantes das duas universidades, pelo fato de se sentirem privilegiados por fazerem parte do corpo discente da dessas duas universidades.

Entre os estudantes da PUC parece não haver preocupação nesse sentido. Não fazem competição com alunos das outras universidades. Em seus depoimentos, preocupavam-se efetivamente com o próprio curso e a própria formação. Mostravam-se modestos ao enaltecer a universidade, porém, satisfeitos por estarem ali. Apesar das dificuldades que apontaram existir no curso, uma maioria acredita, por exemplo, que a formação obtida seria suficiente para concorrer com os demais cientistas sociais a vagas de pós-graduação em universidade públicas.

Os estudantes da UNESP/Marília mostram-se alheios ao circuito USP, PUC/SP e UNICAMP. Possivelmente pela universidade estar situada no interior do estado de São Paulo, distanciando-se geograficamente da realidade das demais universidades e, portanto, das discussões que ocorrem no campo acadêmico e intelectual por meio de eventos e grupos de pesquisa que se articulam mais frequentemente entre elas.

A preocupação maior entre os alunos da UNESP/Marília refere-se à infra-estrutura do curso e à qualidade de sua formação.

É perceptível que as disputas aqui apontadas, ocorrem por inúmeros fatores, dentre eles, desvantagens em relação ao tamanho do curso e ao tamanho do corpo docente, mas também recaem nos demais quesitos, como por exemplo, a qualidade do ensino e a forma como a universidade conduz a questão da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação de orientação na antropologia produz elos de uma sequência de gerações intelectuais e revela momentos *sui generis* em que a teoria é vivida em diálogo entre um professor e um estudante. A orientação é base da formação de linhagens acadêmicas e intelectuais. Penso que uma relação desse tipo nunca tem fim. (PEIRANO, 2008, p. 01).

Durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, de que resultou esta dissertação, prevaleceram os questionamentos sobre o futuro da antropologia e sua continuidade nos cursos de ciências sociais na contemporaneidade.

Falamos sobre as práticas de ensino e aprendizagem adotadas por docentes antropólogos em algumas universidades, aqui já explicitadas. Ouvimos e discutimos pontos de vistas apontados pelos alunos.

A questão central, apontada nessa pesquisa, recai, portanto, sobre o modo se ensinar a prática antropológica e a pesquisa de campo aos graduandos em ciências sociais.

Conforme explicitamos, a etnografia possui especificidades que a impossibilitam de ser transmitidas aos jovens estudantes apenas por meio de livros, monografias ou manuais. Dessa maneira, nos questionamos a todo o momento sobre a continuidade e qualidade das pesquisas de antropologia nos cursos de graduação em ciências sociais no estado de São Paulo. Segundo o que foi possível observar, a pesquisa tem sido um quesito precário na maioria desses cursos, seja pela organização da grade curricular, pela infra-estrutura disponível, pela falta de recursos financeiros e, especialmente, pela metodologia adotada pelos professores.

Desse modo, é possível considerar como tem se tornado difícil o caminho do futuro cientista social que venha a escolher a área da antropologia, uma vez que sua formação, como pesquisador tem sido dificultada. Nessa direção, procuramos meios pra compreender como teorias e metodologias antropológicas se sustentam no campo acadêmico brasileiro, sem a prática e a experiência da pesquisa de campo.

Somente a leitura de textos clássicos ou, estudo sobre metodologias não trazem à luz a composição de uma etnografia. Partimos, pois, do ofício do antropólogo/professor como meio para que se possa chegar à compreensão do que seja realizar um trabalho de campo.

Dessa forma, torna-se relevante o papel do professor, enquanto mediador do conhecimento, que parte de suas experiências vividas no convívio com a realidade de seus alunos para conduzi-los aos caminhos da pesquisa.

No entanto, diante do que foi possível observar, muitos professores se esquivam da responsabilidade de contribuir, mais sistematicamente, para a formação dos estudantes de graduação.

Conforme nos aponta Luz (1991), atualmente, a maioria dos professores reproduz informações de segunda mão, extinguindo a noção de mestre, que segundo essa autora, seria o professor capaz de

Socializar idéias e temas, experiências e reflexões, para que o aluno aprenda desde cedo que o conhecimento, além de ato necessariamente coletivo, deve ser, sobretudo em ciências sociais, solidário para reproduzir-se (LUZ, 1991, p. 122).

A noção de mestre é uma idealização do professor altamente qualificado, capaz de oferecer uma formação completa, propiciando não só o conhecimento abstrato, mas a sua aplicabilidade na vida, quase que uma utopia, como a transmitida no filme “Sociedade dos poetas mortos”¹⁶² (1989), em que o mestre mostra o significado da vida, do *carpe diem* – aproveite a vida, contribuindo para uma formação integral e plena de seus alunos.

Essa tem sido, de certa forma, uma esperança para todos, de que, por meio da educação é possível lutar por uma vida mais digna e igualitária, ao menos mais tolerável e aberta às pluralidades e diversidades sociais e humanas.

As ciências sociais buscam na criticidade desenvolver o aluno enquanto cidadão e sujeito atuante no mundo. Mais que uma formação profissional, o curso procura oferecer uma formação do indivíduo crítico, que questiona a realidade em que vive, buscando instrumentos de lutas para seus ideais.

De acordo com as “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia”, seus princípios norteadores são:

- *Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e*

¹⁶² Título original: Dead Poets Society. Filme dirigido por Peter Weir, com roteiro de Tom Schulman. Trata-se de um drama com duração de 129 minutos, distribuído pela Buena Vista Pictures. O filme conta a história de um carismático professor de literatura que chega a um conservador colégio, onde revoluciona os métodos de ensino ao propor que seus alunos aprendam a pensar por si mesmos. A sociedade dos poetas mortos venceu o Oscar de melhor roteiro original.

Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social;

- *Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística;*
- *Partir da idéia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular;*
- *Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão;*
- *Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso*¹⁶³.

A partir das reflexões que foram possíveis estabelecer, mediante o desenvolvimento dessa pesquisa e da elaboração desse texto final para dissertação, apresentamos uma que favoreça uma formação mais completa ao cientista social. Assim, acreditamos, que, por meio da tutoria, iniciada desde os primeiros anos do curso, o aluno tenha uma formação capaz de inseri-lo, tanto na vida acadêmica, voltada para a pós-graduação, quanto para o mercado de trabalho.

A tutoria está na concepção das diretrizes, no entanto ela não ocorre na maioria dos cursos no Brasil. A tutoria, da maneira em que pensamos, possui a ideia de orientação, da relação estabelecida entre aluno e professor ao longo do curso de graduação, na construção dos trabalhos de conclusão de curso.

Por meio da monografia, instrumento que o orientador utilizaria para introduzir a pesquisa na formação do aprendiz. Esse trabalho seria responsável por criar vínculos predecessores da disciplina. Em juntar o passado e o presente, teoria e prática, na aproximação com os clássicos em relação aos questionamentos e objetos de pesquisa abordados pelas novas gerações.

¹⁶³ As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia tem Parecer CNE/CES 492/01 aprovada em 03/04/2001. Homologado em 04/07/2001. Publicado no DOU em 09/07/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=258&Itemid=306>>

[...] As monografias etnográficas são o capital mais significativo da disciplina, indicando ao pesquisador iniciante que a relação entre teoria e pesquisa de campo é hoje enfrentada, o foi no passado, e continuará sendo por outros depois dele. Em outras palavras, o que consideramos nos cânones não é por essa razão estática, já que se fundamenta no arejamento que pesquisas novas produzem em diálogo com ideias de autores que nos precedem [...] Aqui entra a figura do orientador, que, apoiando-se nessa bagagem sólida (ou frágil), no processo de orientação sustenta o diálogo com o passado e o presente da antropologia (PEIRANO, 2004, p. 04).

A relação entre passado e presente na antropologia, o encontro de gerações e o encontro de teoria e prática por meio do trabalho de campo, poderia permitir a continuidade da disciplina e torná-la mais original e autêntica.

A aproximação de diferentes gerações permite o avivamento de uma antiga prática, que se renova e recria a disciplina antropológica, fazendo com que ela tenha um sentido e lhe garanta um lugar no campo acadêmico do século XXI.

[...] Toda etnografia precisa ser tão rica que possa sustentar uma reanálise dos dados iniciais. Nela, os dados não são oferecidos apenas para esclarecer ou manter um determinado ponto de vista teórico, mas haverá sempre a ocorrência de novos indícios, dados que falarão mais que o autor, e que permitirão uma abordagem direta (PEIRANO, 1992, p. 14-15).

É nesse sentido que se encontra o caminho para a continuação da antropologia, que desdobra novos olhares para velhos problemas e sustenta a tradição das linhagens antropológicas (PEIRANO, 1990) que a disciplina carrega desde a sua constituição no Brasil.

[...] A antropologia é a disciplina dos artesãos, microscópica e detalhista e que reconhece, na sua prática cotidiana, a temporalidade das explicações. Ela dramatiza com especial ênfase a visão weberiana da eterna juventude das ciências sociais (PEIRANO, 1992, p. 15).

O pensamento antropológico é feito de modo artesanal e, assim como a astronomia, requer tempo, técnica e experimentações. O seu trabalho se assemelha ao trabalho do

astrônomo, que se encarrega de descobrir um sentido para coisas muito diferentes, que se equiparam por sua grandeza e seu afastamento e estão igualmente próximas ao observador (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 403).

Voltando ao problema da falta de pesquisa na graduação dos cursos de ciências sociais e, especialmente nas disciplinas de antropologia, podemos apontar um ponto chave dessa questão – a relação entre orientador e orientando – como um caminho que nos oferece um sentido e possíveis respostas sobre o que faz o antropólogo no século XXI.

Na astronomia, existem coisas que se podem ver a olho nu e outras que não se podem ver, que só as conhecemos quando sentimos. Assim também acontece na gastronomia com os segredos dos temperos e, de certa forma, com o processo de aprendizagem do trabalho de campo, na maneira de se alcançar o *anthropological blues* (DAMATTA, 1978).

Pois, mistérios também estão presentes nos relatos de viagens distantes¹⁶⁴, em seu cotidiano, na singularidade dos encontros dos pesquisadores com os sujeitos de pesquisa que contribuem ativamente como indivíduos nos percursos trilhados pelo antropólogo. Essas pesquisas são únicas, porque são momentos únicos.

Utilizando a metáfora do astrônomo e do gastrônomo, podemos compreender a relação orientador e orientando. Partindo dos “segredos” que os guardiões de antigos conhecimentos passam aos seus aprendizes.

[...] A antropologia e suas descobertas é um diálogo entre teoria acumulada da disciplina e o confronto com uma realidade que traz novos desafios para ser entendida e interpretada; um exercício de “estranhamento” existencial e teórico, que passa por vivências múltiplas e pelo pressuposto da universalidade da experiência humana. Este estranhamento o antropólogo aprendeu a reconhecer, no início, longe de casa (PEIRANO, 1992, p. 09).

O vínculo que se cria entre orientador/orientando é o que mantém a “eterna juventude”¹⁶⁵ da antropologia.

¹⁶⁴ Notas sobre o filme grego *O Tempero da Vida*, 2003 (título original: *Politiki Kouzina*), dirigido por Tassos Boulmetis, com duração de 108 minutos. Conta a história de um astrofísico da universidade de Atena que foi criado com seu avô em Istambul, tendo sido deportado para a Grécia por questões políticas da década de 1960. O astrofísico aprendeu com seu avô – filósofo culinarista – a compreender os mistérios da gastronomia, da astronomia e da vida a partir do olhar sobre o que não é possível de se ver imediatamente, mas a partir de um aprofundamento pela busca da essência.

¹⁶⁵ Max Weber fala em eterna juventude nas ciências sociais como uma sequência do fluxo contínuo da cultura. Ver Weber, 2001.

O orientador, assim como o gastrônomo, é o guardião das técnicas, “segredos” e teorias. Por sua vez, o orientando é como o aprendiz na culinária, o responsável pelas indagações, experimentações e inovações das antigas receitas, das clássicas teorias.

“Comida e história ambas requerem um ritual essencial para se tornarem mais saborosas”¹⁶⁶. Existem segredos que são descobertos na experiência vivenciada com o “outro” na descoberta de diferentes cosmologias de indivíduos plurais.

A descoberta sobre os segredos na preparação da comida e no ato de se contar relatos e histórias de viagens distantes, presentes no filme *O tempero da vida* (2003), estaria situada na construção do saber a partir das relações sociais. O filme problematiza o contato com as gerações e a construção do conhecimento – seja o conhecimento científico (astronomia, história, política) ou o conhecimento do senso comum (culinária e tradições sociais).

A construção do saber, nesse sentido, estaria, necessariamente, relacionada à experiência adquirida ao longo dos anos pelo guardião e o frescor de ideias trazidas pelo aprendiz. É neste amalgama que tradição e modernidade – orientador e aprendizes – trazem à luz a criatividade na construção do conhecimento e, portanto, no fazer antropológico também.

Ao fazermos essa analogia, passamos a compreender que a pesquisa antropológica passa por linhagens de autores, que passam conhecimento e tradição de geração a geração de antropólogos, que buscam em suas origens novos diálogos e novas maneiras de recontar seus relatos sobre diferentes povos e sociabilidades.

Permitindo-se a renovação da disciplina da “[...] eterna juventude da antropologia que vem sendo desenvolvida desde que Malinowski estabeleceu o *kula* como uma nova agência no mundo ocidental, em contraste com as teorias então vigentes sobre economia primitiva” (PEIRANO, 2004, p. 09).

Desse modo a “eterna juventude” trata-se das descobertas que o antropólogo é capaz de fazer e as suas novas contribuições que surgem entre história teórica e a práxis da disciplina. Pois com indagações e reflexões sobre teorias de predecessores é que se tornam possíveis as respostas para o que se observa na realidade a partir do trabalho de campo.

A orientação é uma relação não igualitária em que se dá o encontro entre o jovem – que traz o inesperado, o imponderável, o caos inevitável da experiência de campo – e o professor – cujo papel essencial é ser o guardião do noviço e da teoria antropológica, e que, portanto, irá dirigir o diálogo,

¹⁶⁶ Citação do filme *O Tempero da Vida*, 2003.

dados, mais teoria. Nessa relação, o orientador é um “líder da tribo um garantidor da continuidade da disciplina (PEIRANO, 2004, p. 05)

A monografia seria o capital simbólico mais caro à disciplina. É ela que cria vínculos entre as gerações. É a relação entre orientador e orientando que existe nesse processo que permitirá a juventude da disciplina.

Essa relação imprime o significado no fazer antropológico e consegue situar essa ciência no século XXI, que prevê o fim de tantas ciências humanas com novos conceitos e novas tecnologias advindos do processo da globalização.

São as relações sociais estabelecidas no campo acadêmico que mantêm viva a disciplina. Por meio desse processo se torna possível amenizar a sensação de vazio entre teoria e realidade do curso expressa pelos alunos de graduação.

A partir desse contato acadêmico, o jovem pesquisador consegue atribuir significado à sua profissão e compreender quais os possíveis caminhos que se faz um cientista social, um antropólogo, um sociólogo ou cientista político.

Portanto, é possível compreender que é nessa relação, firmada no cotidiano da academia, que algumas respostas para as reflexões do fazer antropologia se tornam possível. É nesse momento, em que o orientador dialoga com o orientando e com seus sujeitos de pesquisa, construindo uma relação mútua de ensino e de aprendizagem a partir da tutoria.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Andrea Moraes; BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Quando o pobre é o outro.** Prêmio ABA/FORD para Inovação de Ensino de Antropologia. Disponível em www.abant.org.br/conteudo/001DOCUMENTOS/alves/barros.PDF. Acesso em 22 de jun. 2008.

ALVES, Catharina Edna Rodriguez. **Fernando de Azevedo: na batalha do humanismo.** 2004. 125f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

BARBOSA, Talita Prado. **Ensino e aprendizagem de antropologia:** estudo de caso da experiência do projeto Pedrinhas Paulista. 2008. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

BARREIRA, César. *O lugar da pesquisa na graduação.* In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (orgs). **As assim chamadas ciências sociais:** formação do cientista social no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ: Relume Dumará, 1991.

BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (orgs). **As assim chamadas ciências sociais:** formação do cientista social no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ: Relume Dumará, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

CANDIDO, A. *A estrutura da escola.* In: PEREIRA, L., FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade.** 11 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

CARDOSO, Ruth. **A aventura antropológica.** Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CASTELO BRANCO, Guilherme. **As resistências ao poder em Michel Foucault.** Trans/Form/Ação, vol.24, n.1. Marília. Disponível em <http://www.scielo.br.php?pid=S010131732001000100016&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em 20 jan. 2010.

CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural:** textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Antropologia e Documentário: da sala ao campo.** Prêmio ABA/FORD para Inovação de Ensino de Antropologia. Disponível em www.abant.org.br/conteudo/001DOCUMENTOS/castro.PDF. Acesso em 22 de jun. 2008.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio.** Mana vol.2 n. 2. Rio de Janeiro, out. 1996.

_____. **O nativo relativo.** Mana v.8. n. 1. Rio de Janeiro, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132002000100005&lng=es> Acesso em 27 mar 2009.

_____. **Entrevista. Lévi-Strauss nos 90.** A antropologia de cabeça para baixo. Mana v. 4, n. 2, Rio de Janeiro, 1998.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2008.

COHN, Clarice. **Por que canta Anthony Seeger.** Rev. Antropol. vol.50 no.1 São Paulo Jan./June 2007. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012007000100010&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em 20 jan. 2010.

CORRADINI, Luisa. **Entrevista Philippe Descola:** Los hombres no son los reyes de la naturaleza. Argentina: Edición Impresa, 2006.

CORRÊA, Mariza. **Traficantes do excêntrico.** Antropólogos no Brasil dos anos 30 aos anos 60. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº 6, Vol. 3, v. 3, n. 6, p. 79-98, 1988. Disponível em <<http://www.pagu.unicamp.br/files/pdf/Traficantes%20do%20excentrico.pdf>> Acesso em 08 jan. 2009.

CRAIA, Eladio. **O VIRTUAL: destino da ontologia de Gilles Deleuze.** Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 107-123, jan./jun. 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2º ed. 1980.

DAMATTA, Roberto. *O ofício de etnógrafo, ou como ter “anthropological blues”.* In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica:** objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DAYRELL, J. *A escola como espaço sócio-cultural.* In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** 2º reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Em que se pode reconhecer o estruturalismo.* In: CHÂTELET, François. **História da Filosofia, idéias e doutrinas.** O século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

DESCOLA, Philippe. "Los hombres no son los reyes de la naturaleza". Buenos Aires: Cultura Miércoles, 2006.

DOMINGUES, Sérgio Augusto. **Pensamento indígena e catástrofes ambientais.** In: III Fórum de políticas públicas, ambiente e populações, Marília, 2007.

DURHAM, Eunice Ribeiro; CARDOSO, Ruth Correa Leite. *O ensino de antropologia no Brasil.* In: **Revista de Antropologia,** São Paulo, vol. 9, n. 1 e 2, p. 91-107, jun/dez. 1961.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1960.

- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- EVANS-PRITCHARD Edward Evan. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FARIA, Antonio Augusto; BARROS, Edgar Luiz. **Getúlio Vargas e sua época**. São Paulo: Global, 9ed. 2001.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo EDUSP, 2002
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/USP, 1966.
- FREHSE, Fraya. **Resenha de Clifford Geertz**. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Vozes, 1997, 366 pp. Rev. Antropologia. vol.41 n. 2. São Paulo, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77011998000200011&script=sci_arttext> Acesso em 20 jan. 2010.
- FELIPPE, Eduardo Ferraz. *Mosaico divino: linguagem e interpretação da História na obra do jovem Herder*. In: **Dossiê Teoria da História**. Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Catalão, v. 7, n. 9, jul-dez. 2007. p. 380.
- FILHO, Wilson Trajano; RIBEIRO, Gustavo Lins (orgs). **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Associação Brasileira de Antropologia, 2004.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2002.
- GODOY, Marília G. Ghizzi. *Os desafios da antropologia em favor da interdisciplinaridade*. In: **Tempo & Memória**. Ano 2, nº 2, jan. – jul. 2004, p. 21 – 32.
- GRAMSCI, A. (1991). **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, A. (1978). **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GROSSI, Miriam Pillar; TASSINARI Antonella; RIAL, Carmen (orgs). **Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Comentários à correspondência entre Melville Herskovits e Arthur Ramos (1935 -1941)*. In: **Antropologia, história, experiências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 169-198.
- HAZARD, Paul. **A crise da consciência europeia: (1680-1715)**. Lisboa: Cosmos, 1948.

IANNI, Octavio. **As ciências sociais na época da globalização**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vo. 13, n. 37. São Paulo, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091998000200002&script=sci_arttex> Acesso em 04 fev. 2009.

KUPER, Adam. **Antropologia y antropólogos: la escuela británica: 1922-1972**. Barcelona: Anagrama, 1973.

LARAIA, Roque de Barros. *Ensino das ciências sociais*. In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (orgs.) **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Lugar da antropologia nas Ciências Sociais e problemas colocados por seu ensino*. In: **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2º Ed. 1970, p. 368-407.

LUZ, Madel T. *O futuro do ensino das ciências sociais: por uma ética pedagógica*. In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (orgs.) **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ: Relume Dumará, 1991.

MAGGIE, Yvonne. *Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão*. In: **Revista brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2005, v. 20, n. 58, pp. 5-25. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092005000200001&script=sci_pdf&tlng=pt. Acesso em 22 Nov. 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 2ª ed. (Coleção Os Pensadores).

MAYBURY-LEWIS, David. **A antropologia numa era de confusão**. Revista brasileira de ciências sociais, vol. 17 n. 50, p. 15-26, 2002.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MELLATI, Julio Cezar. **Antropologia no Brasil: um roteiro**. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais (BIB), nº17, PP. 1-92, Rio de Janeiro: ANPOCS, 1984.

MENDONÇA, Ana Walesca P. C. *A universidade no Brasil*. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai – ago 2000, nº14. Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação: São Paulo, p. 131 – 150. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/obras.asp?autor=MENDON% C7A,+ANA+WALLESKA+P.+C>. Acesso em 23 nov. 2010.

MENDOZA, Edgar. **Donald Pierson e a escola sociológica de Chicago no Brasil: os estudos urbanos na cidade de São Paulo (1935-1950)**. Sociologias, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jun/dez 2005, p. 440-470. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n14/a15n14.pdf>> Acesso em jan. 2010.

MERCIER, Paul. **História da antropologia**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

MINTZ, Sidney W. **Comida e antropologia**: uma breve revisão. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 07, n. 47, out. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000300002&lang=pt. Acesso em 22 dez. 2010.

MONTERO, Paula. *Antropologia no Brasil: tendências e debates*. In: FILHO, Wilson Trajano; RIBEIRO, Gustavo Lins (orgs). **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Associação Brasileira de Antropologia, 2004.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A institucionalização do ensino de ciências sociais*. In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (orgs.). **As assim chamadas ciências sociais**: formação do cientista social no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15 Editora, 1998.

_____. **O índio e o mundo dos brancos**: uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1964.

PEIRANO, Mariza G. S. **Antropólogos e suas linhagens**. Brasília: UnB, 1990. (Série Antropologia. Disponível em <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie102empdf.pdf>> Acesso em 07 mai. 2008.

_____. *Um ponto de vista*. In: PESSANHA, Eliana G. da Fonte; BÔAS, Glaucia Villas (orgs). **Ensino e Pesquisa na graduação em ciências sociais**. Rio de Janeiro: J. C. Editora, 1995.

_____. **Onde está a antropologia?** *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 67-102, 1997.

_____. **A alteridade em contexto: a antropologia como ciência social no Brasil**. Brasília: UnB, 1999 (Série Antropologia). Disponível em: <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie255empdf.pdf>. Acesso em 14 Set. 2009.

_____. **“In this contextet”**: as várias histórias da antropologia. Brasília, UnB, 2004. (Série Antropologia). Disponível em: http://vsites.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm. Acesso em 07 Nov. 2010.

PEIXOTO, Fernanda. **Lévi-Strauss no Brasil**: a formação do etnólogo. *Mana* vol.4 n.1 Rio de Janeiro Abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100004> Acesso em 08 ago. 2008

PEREIRA, João Baptista Borges. **Emilio Willems e Egon Schaden na história da Antropologia**. Estudos Avançados. vol.8 n. 22. São Paulo Set./Dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000300029&script=sci_arttext>. Acesso em 08 jan.2010.

PESSANHA, Eliana G. da Fonte; BÔAS, Glaucia Villas (orgs). **Ensino e Pesquisa na graduação em ciências sociais**. Rio de Janeiro: J. C. Editora, 1995.

PINHEIRO, Flávio; GREENHALGH, Laura. 'Não podemos infligir uma segunda derrota a eles'. *Estado de São Paulo*. São Paulo, 20 abr. 2008. Disponível em <http://www.estadao.com.br/suplementos/not_sup159735,0.htm> Acesso em 20 jan.2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Roger Bastide, professor da Universidade de São Paulo**. Estudos Avançados. vol. 8, n. 22. São Paulo Sept./Dec. 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000300023&script=sci_arttext>. Acesso em 05 mai. 2009.

_____. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queirozo, 1991. (Biblioteca de Ciências Sociais. Série 2. Textos, v. 7).

RAMOS, Roberto José; JARDIM, Letícia Coronel. **Althusser e Barthes: vértices epistemológicos**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 17, abril 2002, quadrimestral.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade – (1964 – 1984)**. Londrina: Editora UEL, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

RUBIM, Christina de Rezende. **A era da pós-graduação: antropólogos brasileiros e antropologia no Brasil**. 1996, 486 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **O perfil de alunos, professores e egressos do curso de Ciências Sociais da FFC/Unesp, campus de Marília/SP**. Relatório parcial como Professor Assistente Doutor apresentado ao Departamento de Sociologia e Antropologia da FFC/Unesp, campus de Marília/SP no regime de trabalho RDIDP, fevereiro de 2001.

_____. **Entre o ensinar e aprender: participação, análise crítica e construção do projeto de pesquisa**. 2007. Prêmio ABA/FORD para Inovação de Ensino de Antropologia. Disponível em www.abant.org.br/conteudo/001DOCUMENTOS/rubim.PDF. Acesso em 22 de jun. 2008.

SAMPAIO, M. F. F.; MARIN, A. J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24/04/2010.

SAMPAIO-SILVA, Orlando. **O Antropólogo Herbert Baldus**. Revista de Antropologia. SÃO PAULO, USP, 2000, V. 43 nº 2. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v43n2/v43n2a04.pdf> > Acesso em 20 dez. 2009.

SAHLINS, MARSHALL. **O “pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I)**. Mana vol. 3 n. 2, 1997.

SCHAEFFER, Maria Lucia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira - formação e primeiras realizações**. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1988.

SCHWARCZ, Lília Katri Moritz. **Mercadores do espanto: a prática antropológica na visão travessa de C. Geertz**. Rev. Antropol. vol.44 no.1 São Paulo 2001. Disponível em <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100012> Acesso em 20 jan. 2010.

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930.** São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil.** São Paulo: Nacional/FINEP, 1979.

_____. **O ensino superior no Brasil – 1998.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. (Série Documental. Textos para Discussão).

_____. *As ciências sociais no anos 90.* In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (orgs). **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil.** Rio de Janeiro: UERJ: Relume Dumará, 1991.

SEEGER, Anthony. *Pesquisa de campo: uma criança no mundo.* In: **Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras.** Rio de Janeiro: Campus, 1980 (Contribuição em Ciências Sociais, 6).

SILVA, Lorena Holzmann. *Novas oportunidades para os cientistas sociais.* In: PESSANHA, Eliana G. da Fonte; BÔAS, Glauca Villas (orgs). **Ensino e Pesquisa na graduação em ciências sociais.** Rio de Janeiro: J. C. Editora, 1995.

SILVA, Nelson do Valle; Kochi, Regina Celi. *Algumas observações sobre a graduação em ciências sociais e o Laboratório de Pesquisa Social.* In: BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (orgs). **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil.** Rio de Janeiro: UERJ: Relume Dumará, 1991.

SZTUTMAN, Renato; MARRAS Stelio. **Entrevista Por uma antropologia do centro.** Bruno Latour. Mana vol.10 n.2. Rio de Janeiro Out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010493132004000200007&script=sci_arttext> Acesso em 21 jan. 2010.

SZTUTMAN, Renato; MARRAS Stelio; NASCIMENTI, Silvana. *Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro.* In: CASTRO, Eduardo Viveiros. **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 475-492.

TACCA, M. C. V. R. *As relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade.* In: MALUF, M. I. (coord.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.** Petrópolis/RJ: Vozes. São Paulo: ABPp Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

TOLEDO, Luiz Henrique de. **Lembranças e reflexões sobre Pierre Clastres:** entrevista com Bento Prado Júnior. Rev. Antropologia. vol.46, n. 2. São Paulo 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003477012003000200011&script=sci_arttext&tlng=p> Acesso em 20 jan. 2010.

VELHO, Gilberto. *Olhando o familiar*. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

VIANA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende; MELO, Manuel Palácios da Cunha. *O perfil do estudante de ciências sociais*. In: PESSANHA, Eliana G. da Fonte; BÔAS, Gláucia Villas (orgs). **Ensino e Pesquisa na graduação em ciências sociais**. Rio de Janeiro: J. C. Editora, 1995.

VILLAS BÔAS, Gláucia K. *Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais*. In: **Tempo Social**. volume 15 número 1 – abr. de 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702003000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 de ago. de 2008.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. **Tocando a ferida: um diálogo possível entre antropologia e cinema**. Prêmio ABA/FORD para Inovação de Ensino de Antropologia. Disponível em www.abant.org.br/conteudo/001DOCUMENTOS/zanini.PDF. Acesso em 22 de jun. 2008.

APÊNDICE 1

Questionário Perfil Social do Estudante de Graduação em Ciências Sociais do Estado de São Paulo.

Os dados coletados serão utilizados para pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais da Unesp/Marília. Não é necessária a sua identificação.

Responsável: Talita Prado Barbosa (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista – UNESP – unidade de Marília). Orientadora: Christina de Rezende Rubim..

1. **Data de Preenchimento do Questionário:** ___/___/___.

1.1 **Gênero:** Fem. () Masc. (). 1.2 **Idade:** _____.

1.3 **Local de Nascimento:** _____.

1.4 **Estado Civil:** Casado/a () Solteiro/a () Separado/a ou divorciado/a () Viúvo/a ().

1.5 **Você se considera:** Indígena () Negro/a () Pardo/a () Amarelo/a () Mulato/a () Branco/a ()

1.6 **Tem filhos:** Sim () Não () **Quantos?** _____ Masculino () Feminino ()

2 **Universidade em que estuda:** _____.

2.1 **Curso:** _____ Bacharelado () Licenciatura ()

2.2 **Ano de Ingresso no curso:** _____ 2.3 **Período (ano/termo) que está cursando:** _____

2.4 **Ano de término do Ensino Médio:** _____

2.5 **Já frequentou outro curso Superior:** () Sim Não (). **Se sim, qual?** _____

2.6 **Tem outra formação (diploma) de Ensino Superior?** Sim () Não () **Se sim, qual?** _____

2.7 **Ciências Sociais foi 1ª opção no vestibular?** Sim () Não ().

3 Renda Familiar

Até 1 salário Mínimo () Até 2 Salários Mínimos () Até 3 Salários Mínimos () Até 4 salários Mínimos ()

Até 5 Salários Mínimos () Até 6 Salários Mínimos () Mais de 6 Salários Mínimos ().

3.1 **Você trabalha atualmente** Sim () Não ()

3.2 **Já trabalhou** Sim () Não ()

3.3 **Nunca Trabalhou** ()

3.4 **Não trabalha e é dependente dos pais** ()

3.5 **Trabalha e é responsável pelo seu sustento** ()

4 Situação de Moradia:

Com os pais ()

Com parentes ou amigos da família ()

Em república, alojamento ou quarto ()

Moradia Estudantil ()

Sozinho / Conjuge e/ou filhos ()

5. Nível de Escolaridade do Pai:

Não tem Ensino Fundamental ()

Possui Ensino Fundamental ()

Possui Ensino Médio ()

Possui Ensino Superior ()

Possui Pós-Graduação ()

5.1 Nível de Escolaridade da Mãe:

Não tem Ensino Fundamental ()

Possui Ensino Fundamental ()

Possui Ensino Médio ()

Possui Ensino Superior ()

Possui Pós-Graduação ()

5.2 Ocupação do Pai:

() Aposentado Funcionário Setor Privado () Empresário () Operário () Profissional Liberal ()
Servidor Público () Funcionário Setor Privado () Outros ()

5.3 Ocupação da Mãe:

() Aposentada Funcionária Setor Privado () Empresária () Operária () Profissional Liberal ()
Servidora Público () Funcionária Setor Privado () Outros ()

6. O curso de Ciências Sociais

6.1 Por que você escolheu este curso?

Principal Interesse, vocação () Para complementar minha formação (possui outra graduação) ()

Para ampliar conhecimento cultural e intelectual ()

Para melhorar minha profissionalização e conseguir emprego ()

6.2 O curso escolhido corresponde a suas expectativas: Sim () Não ()

6.3 Ao concluir o curso, tem intenção em:

Obter bacarelado () Obter Licenciatura () Fazer Pós-Graduação () Fazer outro curso superior ()

Não pretendo concluir ()

7 Por que escolheu esta Universidade?

É mais próxima de onde moro () Tem melhor reputação () É considerada melhor na área () É gratuita ()

Oferece curso a noite ()

8. Sistema de Ensino adotado pelo curso de Ciências Sociais neta Universidade – Assinale as duas opções que mais ocorrem no curso.

Seminário por sistema de grupos (apresentação feita pelos alunos) ()

Seminário (discussão de textos com as turmas) ()

Aulas Expositivas (professor apresenta o conteúdo a ser trabalhado) ()

Aulas ou palestras de especialistas convidados ()

Aulas práticas (trabalho de campo, laboratório) ()

Não sabe/ não quer responder ()

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, unidade da Universidade Estadual Paulista – UNESP, intitulada **Relação entre ensino e pesquisa na antropologia nos cursos de graduação em Ciências Sociais do estado de São Paulo**. e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é acadêmico, com a finalidade de defesa de Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá qualquer restrição.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) DESCREVER ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A **NÃO** IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar desta pesquisa . Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s)14- 3492 1209 falar com Talita Prado Barbosa.

Christina de Rezende Rubim (Dep. De Sociologia e Antropologia); Talita Prado Barbosa (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Unesp/Marília)

Autorizo,
Data: ____/____/____

Assinatura do participante

ANEXO 1

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANTROPOLOGIA, CIÊNCIA POLÍTICA, SOCIOLOGIA

Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares:

- Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da idéia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

- Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.
- Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.
- Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica
- Autonomia intelectual
- Capacidade analítica
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social
- Compromisso social
- Competência na utilização da informática

- B) Específicas para licenciatura

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino
-

3. Organização do Curso

Bacharelado e licenciatura.

4. Conteúdos Curriculares

O currículo será organizado em torno de três eixos : Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.

Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Recusando a especialização precoce, o que se propõe é o estabelecimento de conjuntos de atividades acadêmicas definidas a partir de temas, linhas de pesquisa, problemas teóricos e sociais relevam antes, bem como campos de atuação profissional.

- O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.
- O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.
- O Eixo de Formação Livre compreende e atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

O Colegiado do curso deve definir a proporcionalidade de cada Eixo na totalidade do Currículo.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

6. Estágios e Atividades Complementares

Devem integralizar a estrutura curricular (com atribuições de créditos), atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como : estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, empresa júnior, projetos de extensão.

7. Conexão com a Avaliação Institucional.

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem .

ANEXO 2

DISCIPLINAS UNICAMP¹⁶⁷

1º Semestre 2009

Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I	4ª.f. - 16h00 às 18h00	IH08	Fernando Lourenço	
<u>HZ 141A</u>	Política I: Introdução à Ciência Política	3ª. f. - 14h00 às 18h00	IH05	Armando Boito Júnior
<u>HZ 143A</u>	Tópicos Especiais em Ciência Política XI	2a. f. - 14h00 às 18h00	IH08	Angelita Matos Souza
<u>HZ 144A</u>	Tópicos Especiais de Ciência Política I	3a.f. - 14h00 às 18h00	IH08	José Szwako (PED B) Gustavo Gomes da Costa (PED B)
<u>HZ 154A</u>	Tópicos Especiais em Sociologia I	5a. f. - 08h00às 12h00	IH08	Laymert Garcia dos Santos
<u>HZ 158A</u>	Sociologia de Durkheim	6ª. f. - 14h00 às 18h00	IH07	Marina Soler Jorge
<u>HZ 161A</u>	Antropologia I: Introdução à Antropo-logia Social	4ª.f. - 08h00 às 12h00	IH06	Amnéris Ângela Maroni
<u>HZ 253A</u>	Introd. às Ciências Sociais	5ª.f. - 10h00 às 12h00	IE	Marcelo W. Proni
<u>HZ 253B</u>	Introd. às Ciências Sociais	5ª.f. - 10h00 às 12h00	IE	Lívia de Cássia Godoi Moraes (PED B)
<u>HZ 291A</u>	Tópicos Especiais de Humanidades I	3a.f. - 16h00 às 18h00	CB04	Paulo Tarso da Silva Santos (PEDB)
<u>HZ 341A</u>	Política III: Teoria do Estado I	5ª. f. -14h00 às 18h00	IH08	Álvaro Bianchi Davi Vinícius Gomes Lira (PED C)
<u>HZ 358A</u>	Sociologia de Weber	6ª.f. - 08h00 às 12h00	IH06	Jesus José Ranieri
<u>HZ 363A</u>	Antropologia III: Estrutura e Práticas Sociais	2ª. f. -14h00 às 18h00	IH09	John Manuel Monteiro / Lucybeth Camargo de Arruda (PED C)
<u>HZ 455A</u>	Formação da Sociedade Brasileira	3ª.f. - 14h00 às 18h00	IH02	Ricardo Luiz Coltro Antunes
<u>HZ 465A</u>	Antropologia no Brasil	5ª.f. - 14h00 às 18h00	IH09	Christiano Key Tambascia
<u>HZ 467A</u>	Antropologia e Estudos de Parentesco	6ª.f. - 14h00 às 18h00	IH08	Omar Ribeiro Thomaz / Diego Ferreira Marques (PED C)
<u>HZ 555A</u>	Pensamento Social do Brasil	6ª.f. - 14h00 às 18h00	IH09	Priscila Nucci(Pós-Doc)
<u>HZ 564A</u> <u>HH767A</u>	Tópicos Especiais em Antropologia V Tópicos Especiais em História LXVII	3ª.f. - 14h00 às 18h00	IH09	Marta Jardim (Pós-Doc)
<u>HZ 641A</u>	Política VI: Pensamento Político Libe-ral	4ª.f. - 08h00 às 12h00	IH08	Andrei Koerner Marco Aurélio Cardoso (PED C)
<u>HZ 669A</u>	Etnologia Sul Americana	3ª f. - 14h00 às 18 h00	IH07	Vanessa R. Lea
<u>HZ 751A</u>	Sociologia do Meio Ambiente	3ª.f. - 08h00 às 12h00	IH02	Leila da Costa Ferreira
<u>HZ 756A</u> <u>GF 603A</u>	Estudos de População Estudos Populacionais	4ª.f. - 08h00 às 12 h00	IH07	José Marcos P. da Cunha Fábio Roberto Bárbolo Alonso (PED B)
<u>HZ 944A</u>	Tópicos Especiais de Ciência Política IX	5a.f. -14h00 às 18h00	IH07	Glenda Mezarobba(Pós-Doc) Armando Gallo Yahn Filho

DISCIPLINAS DE ORIENTAÇÃO

- HZ 060 (turma A) - Trabalho de Campo Dirigido

¹⁶⁷ As disciplinas disponibilizadas neste trabalho são do horário diurno. Entretanto, as disciplinas oferecidas no período noturno são as mesmas do período diurno. Apenas modificam o horário. Consultar: <http://www.ifch.unicamp.br/corpo.php?pasta=graduacao&subpasta=disciplinas&subsubpasta=semestre209&exto=cienciasnot209>. Acesso em 11 Out. 2009.

- HZ 061 (turma A) - Trabalho Dirigido
 - HZ 700 (turmas A a O) - Monografia em Ciências Sociais
 - HZ 701 (turmas A a O) - Monografia em Ciências Sociais I
 - HZ 702 (turmas A a O) - Monografia em Ciências Sociais II
 - HZ 703 (turmas A a E) - Iniciação Científica em Ciências Sociais I
 - HZ 704 (turmas A a E) - Iniciação Científica em Ciências Sociais II
 - HZ 705 (turmas A a E) - Iniciação Científica em Ciências Sociais III
 - HZ 706 (turmas A a E) - Iniciação Científica em Ciências Sociais IV
 - HZ 861 (turmas A a E) - Leitura de Monografias Antropológicas
 - HZ 945 (turmas A a E) - Leitura Dirigida em Ciência Política I
 - HZ 946 (turmas A a E) - Leitura Dirigida em Ciência Política II
 - HZ 955 (turmas A a E) - Leitura Dirigida em Sociologia I
 - HZ 956 (turmas A a E) - Leitura Dirigida em Sociologia II
- CE 131A/B (Introdução à Economia para Ciências Sociais) - 5A.f. - 14h às 18h - I.E.
 - CE 131C (Introdução à Economia para Ciências Sociais) - 5A.f. - 19h às 23h - I.E.
 - CE 730A/B (Economia Brasileira) - 2A.f. - 14h às 18h - I.E.
 - CE 730C (Economia Brasileira) - 2A.f. - 19h às 23h - I.E.

Atenção, as disciplinas estão sujeitas a alterações e erros, o horário oficial de cada sigla e turma encontra-se no caderno de horários da Dac.

Por Favor o consultem antes de efetuarem a matrícula.

2º Semestre de 2009

Sigla	Disciplina	Horário	Sala	Docente
<u>HZ 104A</u>	Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II	3ª f. - 16h às 18h	IH08	Ângela Ma. Carneiro Araujo
<u>HZ 157A</u>	Tópicos Especiais em Sociologia XIII	6ª f. - 14h às 18h	IH08	Sergio Salome Silva
<u>HZ 248A</u> (<u>HZ 242A</u>)	Política II: Política Brasileira Pensamento Político Clássico	2ª f. - 14h às 18h	IH06	Rachel Meneguello
<u>HZ 249A</u>	Pensamento Político: Debates Contemporâneos	5ª f. - 14h às 18h	IH06	Armando Boito Junior
<u>HZ 257A</u>	Tópicos Especiais em Sociologia XVI	3ª f. - 08h ÀS 12H	IH06	Renato José Pinto Ortiz
<u>HZ 258A</u>	Sociologia de Marx	5ª f. - 08h ÀS 12H	IH06	Marcelo Siqueira Ridenti
<u>HZ 263A</u>	Antropologia II Cultura e Prática Sociais	3ª f. - 14h às 18h	PB01	Regina Facchini
<u>HZ 267A</u>	Tópicos Especiais em Antropologia XVIII	4ª f. - 08h às 12h	IH05	Amnéris Ângela Maroni
<u>HZ 291A</u>	Tópicos Especiais de Humanidades I	3ª f. - 10h às 12h	PB15	Paulo Tarso da Silva Santos (PED B)
<u>HZ 291B</u>	Tópicos Especiais de Humanidades I	3ª f. - 16h às 18h	CB10	Paulo Tarso da Silva Santos (PED B)
<u>HZ 292A</u>	Tópicos Especiais de Humanidades II	5ª f. - 10h às 12h	PB14	Hector Rolando G. Hernandez (PED B)
<u>HZ 352A</u>	Metodologia e Técnica de Pesquisa	5ª f. - 14h às 18h	IH08	Rosana Aparecida Baeninger (Patrícia Tavares de Freitas PED-C)
<u>HZ 447A</u> (<u>HZ 541A</u>)	Política IV - Tradições do Pensamento Político Teoria do Estado II	4ª f. - 08h às 12h	IH08	Andréia Galvão / Lucas Gerbara Spinelli PED-C
<u>HZ 456A</u>	Estrutura e Estratificação Social	6ª f. - 14h às 18h	IH07	Samira F. Marzochi
<u>HZ 460A</u>	Pesquisa Antropológica	4ª f. - 08h às 12h	IH06	Emília Pietrafesa de Godói
<u>HZ 466A</u>	Mito e Ritual	3ª f. - 14h às 18h	IH09	Vanessa Rosemary Lea
<u>HZ 468A</u>	Antropologia e Teoria Social Contemporânea	5ª f. - 14h às 18h	IH09	Maria Filomena Gregori (Bibia) (Carolina Parreiras Silva PED C)

<u>HZ 656A</u>	Técnica de Investigação Empírica	2ª f. - 14h às 18h	IH02	Gilda Figueiredo Portugal Gouvea
<u>HZ 657A</u>	Sociologia Contemporânea I	6ª f. - 14h às 18h	IH04	Fernando Antonio Lourenço
<u>HZ 744A</u> (<u>HZ 445A</u>)	Tópicos Especiais de Ciência Política VII Teoria dos Partidos e Sistemas Partidários	6ª f. - 14h às 18h	IH06	Walquíria G. D. Leão Rego (Wilson Vieira)
<u>HZ 840A</u>	Estado e Reformas Económicas no Capitalismo Contemporâneo Esta disciplina será fechada	3ª f. - 14h às 18h	IH05	Alessandro Leme
<u>HZ 942A</u>	Relações Internacionais	2ª f. - 14h às 18h	IH08	Shiguenoli Miyamoto

DISCIPLINAS DE ORIENTAÇÃO

- HZ 060 (turma A) - Trabalho de Campo Dirigido
- HZ 061 (turma A) - Trabalho Dirigido
- HZ 700 (turmas A a O) – Monografia em Ciências Sociais
- HZ 701 (turmas A a O) – Monografia em Ciências Sociais I
- HZ 702 (turmas A a O) – Monografia em Ciências Sociais II
- HZ 703 (turmas A a E) – Iniciação Científica em Ciências Sociais I
- HZ 704 (turmas A a E) – Iniciação Científica em Ciências Sociais II
- HZ 705 (turmas A a E) – Iniciação Científica em Ciências Sociais III
- HZ 706 (turmas A a E) - Iniciação Científica em Ciências Sociais IV
- HZ 861 (turmas A a E) – Leitura de Monografias Antropológicas
- HZ 945 (turmas A a E) – Leitura Dirigida em Ciência Política I
- HZ 946 (turmas A a E) – Leitura Dirigida em Ciência Política II
- HZ 955 (turmas A a E) – Leitura Dirigida em Sociologia I
- HZ 956 (turmas A a E) – Leitura Dirigida em Sociologia II

Atenção, as disciplinas estão sujeitas a alterações e erros, o horário oficial de cada sigla e turma encontra-se no caderno de horários da Dac.

Por Favor o consultem antes de efetuarem a matrícula.

ANEXO 3

Disciplinas USP

Grade Curricular - Ciências Sociais

SEMESTRE #1

Obrigatórias

Código	Nome	Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
FLA0101	Introdução às Ciências Sociais (Antropologia)	4	1	5
FLP0101	Introdução às Ciências Sociais (ciência Política)	4	1	5
FSL0101	Introdução às Ciências Sociais (sociologia)	4	1	5
FSL0203	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	4	1	5
Total:				20

SEMESTRE #2

Obrigatórias

Código	Nome	Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
FLA0102	Antropologia II - Questões de Antropologia Clássica	4	1	5
FLP0102	Política II - Pensamento Político Moderno	4	1	5
FSL0102	Sociologia II	4	1	5
FSL0204	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	4	1	5
Total:				20

Optativas Livres

Código	Nome	Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
--------	------	--------------	------------------	-------

IEB0246	A Música do Brasil Independente	3	1	4
Total:				24
SEMESTRE #3				
Obrigatórias				
Código	Nome	Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
EAE0110	Introdução à Economia I para Não Economistas	4	0	4
FLA0205	Antropologia III - Estruturalismo	4	1	5
FLP0203	Política III - Teoria Política Moderna	4	1	5
FSL0201	Sociologia III	4	1	5
MAE0116	Noções de Estatística	4	0	4
Total:				23
SEMESTRE #4				
Obrigatórias				
Código	Nome	Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
EAE0111	Introdução à Economia II para Não-economistas	4	0	4
FLA0206	Antropologia IV - Questões de Antropologia Contemporânea	4	1	5
FLP0204	Política IV - Instituições Políticas Brasileiras I	4	1	5
FSL0202	Sociologia IV	4	1	5
Total:				19
SEMESTRE #5				
Obrigatórias				
Código	Nome	Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
EAE0647	Fundamentos de Economia para Ciências Sociais	4	0	4
Total:				4
Optativas Complementares				
Código	Nome	Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
FLA0304	Seminários de Antropologia I	4	0	4
FLA0308	Movimentos Sociais Rurais	4	0	4
FLA0309	Religião, Símbolo e Poder	4	0	4
FLA0331	Antropologia e História: Debates em Região de Fronteira	4	0	4
FLA0341	Antropologia Sonora (etnomusicologia)	4	0	4
FLA0345	Dimensões Evolutivas do Comportamento Cultural	4	0	4
FLA0350	As Regras da Análise Estrutural	4	0	4
FLA0351	Sexualidade, Cultura e Política	4	0	4
FLA0352	Família, Política e Conflito Social	4	0	4
FLA0353	Espaço Urbano, Segregação e Urbanismo na Perspectiva Antropológica	4	0	4
FLA0354	Nascimento da Antropologia Cultural: Franz Boas, a Noção de História, Raça e Cultura	4	0	4
FLA0355	Corpo, Substância, Pessoa. Leituras de Etnologia Ameríndia	4	0	4
FLA0356	Tópicos de Antropologia I	4	0	4
FLA0361	Antropologia e Cinema	4	0	4
FLA0362	Antropologia e Gênero	4	0	4
FLA0366	Leituras de Etnologia III: A antropologia política de Pierre Clastres	4	0	4
FLA0367	Leituras de Etnologia IV: Agência, estética e reflexividade	4	0	4
FLA0371	Tópicos de Antropologia da Política e do Direito	4	0	4
FLA0375	Tópicos de Antropologia Rural	4	0	4
FLA0379	Tópicos de Antropologia: Religiosidade Popular e Instituição Religiosa	4	0	4
FLP0301	Instituições Políticas Brasileiras II - Política V	4	0	4
FLP0302	Teoria Política Contemporânea	4	0	4
FLP0401	Temas de Análise de Políticas Governamentais	4	0	4
FLP0402	Política Comparada	4	0	4
FLP0403	Sistemas Partidários e Sistemas Eleitorais	4	0	4
FLP0404	Cultura Política	4	0	4
FLP0407	Teoria Constitucional	4	0	4
FLP0425	Teorias do Comportamento Eleitoral e Identidade Ideológica	4	0	4
FLP0426	Política Comparada II - Política e Mudança Econômica nos Novos Países Industrializados	4	0	4
FLP0434	Cidade, Política e Políticas Públicas	4	0	4
FLP0435	Democratização e Cultura Política	4	0	4
FLP0436	Tópicos de Moralidade Política	4	0	4
FLP0437	Política Externa Brasileira	4	0	4
FLP0438	Introdução às Relações Internacionais	4	0	4
FLP0439	Processos e Atores na Política Internacional Contemporânea	4	0	4
FLP0440	Teoria Política das Negociações Internacionais	4	0	4
FLP0458	Pobreza Urbana e Políticas Públicas	4	0	4
FSL0506	Ecologia Humana e Sociologia Urbana	4	0	4
FSL0512	Formação do Pensamento Brasileiro	4	0	4
FSL0518	Individualismo e Contemporaneidade (Cons.sobre o Int., o Priv., e o Púb.)	4	0	4
FSL0524	Desigualdade: Conceito, Mensuração e Novas Abordagens	4	0	4
FSL0525	A Sociologia e a Cidade	4	0	4
FSL0527	Inovação e Desenvolvimento Econômico e Social	4	0	4
FSL0528	Sociologia Marxista Contemporânea	4	0	4
FSL0530	Educação e Sociedade: Interfaces Entre Cultura e Dominação	4	0	4
FSL0602	Sociologia da Educação	4	1	5
FSL0648	Sociologia Política	4	0	4
Total:				193
SEMESTRE #6				

Optativas Complementares		Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
Código	Nome			
EAE0305	Contabilidade Social e Balanço de Pagamentos	4	0	4
EAE0312	História Econômica e Geral II	4	0	4
EAE0418	História do Pensamento Econômico	4	0	4
EAE0521	Teoria do Valor	4	0	4
EAE0528	Economia Política Contemporânea	4	0	4
FLA0305	Seminários Em Antropologia II	4	0	4
FLA0307	Antropologia Urbana	4	0	4
FLA0313	Mitologia e Simbolismo	4	0	4
FLA0314	Etnologia Comparada: Cosmologias Indígenas Sul-americanas	4	0	4
FLA0318	Antropologia da Sociedade Multi-racial Brasileira: O Segmento Negro	4	0	4
FLA0324	Antropologia da Imagem	4	0	4
FLA0327	Introdução à Etnologia da África Sub-Saariana	4	0	4
FLA0344	Parentesco e Organização Social Rural	4	0	4
FLA0348	Interpretações do Brasil: Antropologia e Matrizes Literárias	4	0	4
FLA0357	Tópicos de Antropologia II	4	0	4
FLA0360	Construção dos Conceitos de Natureza e de Sociedade na Antropologia	4	0	4
FLA0365	Antropologia da Política	4	0	4
FLA0368	Cidade e Relação: Sociabilidade, Situação, Plano Local	4	0	4
FLA0369	Expressão Artística e Experiência Social: Diferentes Aproximações	4	0	4
FLA0372	Tópicos de Antropologia das Formas Expressivas	4	0	4
FLA0376	Tópicos de Antropologia Urbana	4	0	4
FLA0380	Tópicos de Teoria Antropológica	4	0	4
FLP0405	Autoritarismo e Democracia No Brasil Atual	4	0	4
FLP0406	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciência Política	4	1	5
FLP0408	Relações Internacionais	4	0	4
FLP0409	Grandes Correntes e Tendências Políticas no Mundo Contemporâneo	4	0	4
FLP0413	Seminários de Teoria Política Contemporânea	4	0	4
FLP0433	Democracia, Cooperação e Capital Social: Teorias e Estudos Empíricos	4	0	4
FSL0302	Metodologia e Epistemologia em Ciências Sociais	4	1	5
FSL0503	Introdução a Sociologia do Trabalho	4	0	4
FSL0505	Sociologia da Arte: Cinema e Pintura	4	0	4
FSL0508	Formação do Pensamento Sociológico	4	0	4
FSL0603	Metodologia das Ciências Sociais	4	0	4
FSL0607	Temas Clássicos da Sociologia	4	0	4
FSL0610	Pensamento Sociológico Contemporâneo	4	0	4
FSL0611	Estrutura de Classes e Estratificação Social	4	0	4
FSL0642	Teoria Crítica da Sociedade	4	0	4
FSL0643	O Cinema Documental em Questão: a Constituição das Sociedades Enquanto Imagem	4	0	4
FSL0645	Movimentos Sociais: Introdução ao Debate Contemporâneo	4	0	4
Total:				158

SEMESTRE #7

Optativas Complementares		Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
Código	Nome			
EAE0106	Introdução à Economia	4	0	4
EAE0115	Clássicos do Pensamento Econômico	4	0	4
EAE0423	Economia Brasileira I	4	0	4
EAE0514	Metodologia da Economia	4	0	4
EAE0517	Sociologia Econômica I	4	0	4
EAE0524	Questões Sociais Contemporâneas	4	0	4
EAE0529	Tópicos Especiais de História Econômica do Brasil	4	0	4
EAE0539	Tópicos Especiais de História Econômica	4	0	4
EAE0541	A Economia e o Sistema Jurídico do Estado	4	0	4
FLA0303	Leitura de Monografias Antropológicas	4	0	4
FLA0306	Pesquisa de Campo em Antropologia	4	1	5
FLA0322	Antropologia Política	4	0	4
FLA0330	Leituras em Antrop. Pós-Moderna: Trab. de Campo e Repres. Etnográfica	4	0	4
FLA0332	Uma História da Antropologia Brasileira	4	0	4
FLA0337	Do Afro ao Brasileiro: Religião e Cultura Nacional	4	0	4
FLA0338	Paradigmas do Teatro na Antropologia	4	0	4
FLA0339	Leituras em Etnologia I - Clássicos	4	0	4
FLA0346	Introdução à Etnologia Sul-americana	4	0	4
FLA0359	Lendo Imagens	4	0	4
FLA0363	Raça, Sexualidade e Identidade Nacional	4	0	4
FLA0370	Antropologia da Performance	4	0	4
FLA0373	Tópicos de Antropologia das Populações Afro-brasileiras e Africanas	4	0	4
FLA0377	Tópicos de Etnologia Indígena	4	0	4
FLP0410	Análise de Sistemas Internacionais	4	0	4
FLP0417	Cidade e Cidadania	4	0	4
FLP0420	Temas do Pensamento Político Brasileiro	4	0	4
FLP0424	Império da Lei e Democracia	4	0	4
FLP0427	Política Comparada I I I: Sistemas Políticos na América Latina	4	0	4
FLP0432	Estratégias de Campanhas Eleitorais	4	0	4
FLP0447	Associações e Democracia	4	0	4
FLP0448	Teoria Política Normativa	4	0	4
FLP0449	Temas do Pensamento Político Latino-Americano	4	0	4
FLP0450	O que é Representação Política?	4	0	4

FLP0454	Revolução Russa, História e Pensamento Político	4	0	4
FLP0455	Judiciário e Política	4	0	4
FLP0456	Globalização, Instituições Internacionais, e Relações de Trabalho	4	0	4
FLP0457	Metodologia da Pesquisa Comparada em Ciência Política	4	0	4
FLP0500	Elementos de Ciência Política	4	0	4
FSL0115	Persistência e a Mudança Social	4	0	4
FSL0519	Sociologia Visual	6	0	6
FSL0520	Cidade, Imigração e Relações Étnicas: as Teorias da Escola de Chicago	4	0	4
FSL0522	Sociologia da Moda: Uma Introdução	4	0	4
FSL0523	Temas da Sociologia Brasileira	4	0	4
FSL0608	Sociologia da Violência: Teoria e Pesquisa	4	0	4
FSL0612	Indivíduo, Razão e Liberdade	4	0	4
FSL0614	Introdução a Sociologia da Religião	4	0	4
Total:				187

SEMESTRE #8

Optativas Complementares

Código	Nome	Crédito Aula	Crédito Trabalho	Total
EAE0426	Economia Brasileira I I	4	0	4
EAE0518	Sociologia Econômica II	4	0	4
EAE0526	Aspectos Políticos da Gestão Macroeconômica	4	0	4
EAE0531	Agricultura e Desenvolvimento no Brasil	4	0	4
EAE0542	Introdução ao Desenvolvimento Sustentável	4	0	4
FLA0315	Estrutura Social e Etnologia Sul Americana: Balanço Crítico e Novas Abordagens	4	0	4
FLA0316	Práticas Culturais em Contexto Urbano	4	0	4
FLA0326	Introdução ao Estudo do Parentesco	4	0	4
FLA0335	Antropologia e Desenvolvimento	4	0	4
FLA0336	Antropologia Jurídica	4	0	4
FLA0340	Leituras em Etnologia II - Terras Baixas	4	0	4
FLA0347	Poder e Diferença	4	0	4
FLA0349	Etnologia Ameríndia e a História: Abordagens Teóricas e Metodológicas	4	0	4
FLA0358	Antropologia e Direito	4	0	4
FLA0364	Benjamin, Brecht e Antropologia	4	0	4
FLA0374	Tópicos de Antropologia e História	4	0	4
FLA0378	Tópicos de Antropologia: Marcadores Sociais da Diferença	4	0	4
FLP0415	Políticas Sociais	4	0	4
FLP0416	Teoria Política Clássica	4	0	4
FLP0421	Seminário de Leitura e Pesquisa Dirigido em Ciência Política	4	0	4
FLP0422	Teorias da Ordem Internacional	4	0	4
FLP0423	Políticas de Ciência e Tecnologia no Contexto da Globalização	4	0	4
FLP0441	Tópicos de Política Comparada	4	0	4
FLP0442	Política Comparada V	4	0	4
FLP0443	Relações Internacionais II	4	0	4
FLP0444	Relações Internacionais III	4	0	4
FLP0445	Processos e Atores na Política Internacional Contemporânea II	4	0	4
FLP0446	Grandes Correntes e Tendências Políticas II	4	0	4
FLP0451	Estado e Políticas Públicas	4	0	4
FLP0452	Relações Internacionais e Meio Ambiente	4	0	4
FLP0453	Análise Quantitativa e Métodos Empíricos com Aplicações em Política Comparada e Relações Internacionais	4	0	4
FSL0116	Sociologia da Globalização	4	0	4
FSL0521	Elaboração de Projetos de Pesquisa em Sociologia	4	0	4
FSL0622	Sociedade e Cidadania no Pensamento Brasileiro	4	0	4
FSL0629	Sociologia Das Relações Raciais No Brasil	4	0	4
FSL0630	Trabalho e Política	4	0	4
FSL0634	A Sociologia de Henry Lefebvre	6	0	6
FSL0635	Sociologia da Literatura	4	0	4
FSL0636	Subjetividade e Sociedade	4	0	4
FSL0638	Sociologia Econômica	4	0	4
FSL0640	Relações Sociais de Gênero: Identidades, Diferenças, Igualdade	4	0	4
FSL0641	Desenvolvimento, Estado e Sociedade	4	0	4
FSL0644	Sociologia do Desenvolvimento Latino-americano	4	0	4
FSL0646	Temas de Sociologia Política	4	0	4
FSL0647	Trabalho, Tecnologia e Inovação	6	0	6
Total:				184

Anexo 4

Disciplinas PUC/SP

Disciplinas por período

PERÍODO ATIVIDADES PEDAGÓGICAS / DISCIPLINAS

- 1 ANTROPOLOGIA I
- 1 ECONOMIA I
- 1 FILOSOFIA I
- 1 GEOGRAFIA
- 1 POLÍTICA I - INVENÇÕES DA POLÍTICA
- 1 SOCIOLOGIA I - CONSTRUÇÃO SOCIOLÓGICA DA REALIDADE

- 2 ANTROPOLOGIA II
- 2 ECONOMIA II
- 2 FILOSOFIA II
- 2 HISTÓRIA I
- 2 POLÍTICA II - O ESTADO MODERNO
- 2 SOCIOLOGIA II – MARX

- 3 ANTROPOLOGIA III
- 3 HISTÓRIA II
- 3 MÉTODOS E TÉCNICAS EM PESQUISA I
- 3 POLÍTICA III - QUESTIONAMENTOS A DOMINAÇÃO
- 3 PSICOLOGIA
- 3 SOCIOLOGIA III – DURKHEIM

- 4 ANTROPOLOGIA IV
- 4 ESTATÍSTICA I
- 4 INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO TEOLÓGICO I
- 4 MÉTODOS E TÉCNICAS EM PESQUISA II
- 4 POLÍTICA IV - DEMOCRACIA
- 4 SOCIOLOGIA IV - WEBER
- 5 ANTROPOLOGIA V
- 5 ESTATÍSTICA II

- 5 INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO TEOLÓGICO II
- 5 LABORATÓRIO DE PESQUISA I
- 5 POLÍTICA V - FORMAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL
- 5 SOCIOLOGIA V - CRÍTICA A RACIONALIDADE MODERNA

- 6 ANTROPOLOGIA VI
- 6 LABORATÓRIO DE PESQUISA II
- 6 OPTATIVA I
- 6 POLÍTICA VI - POLÍTICA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA
- 6 SOCIOLOGIA VI - SOCIOLOGIA E SOCIEDADE BRASILEIRA

- 7 ANTROPOLOGIA VII
- 7 OPTATIVA II
- 7 POLÍTICA VII - TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA
- 7 SOCIOLOGIA VII - SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA I
- 7 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I

- 8 ANTROPOLOGIA VIII
- 8 OPTATIVA III
- 8 POLÍTICA VIII - BRASIL E AMÉRICA LATINA NA CONTEMPORANEIDADE
- 8 SOCIOLOGIA VIII - SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA II
- 8 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

Anexo 5

Disciplinas UNESP/Marília

1º ANO – NÚCLEO COMUM (1º e 2º Semestre) Carga de 600 h/a. 40 créditos
Introdução à História
Introdução à Ciência Política
Introdução à Sociologia
Introdução à Antropologia
Introdução à Economia

2º ANO – NÚCLEO COMUM (1º e 2º Semestre)	
360 h/a. 24 créditos	390 h/a. 26 créditos
Fundamentos da Estatística nas Ciências Sociais	Epistemologia das Ciências Sociais
Fundamentos da Economia Política	História do Brasil II
Introdução à Filosofia	Fundamentos da Geografia
História do Brasil I	Fundamentos da Antropologia
Fundamentos da Sociologia	Fundamentos da Ciência Política

3º ANO – NÚCLEO COMUM (1º e 2º Semestre)	
300 h/a. 20 créditos	300 h/a. 20 créditos
Técnicas de Pesquisa nas Ciências Sociais	Teoria Econômica
Metodologia das Ciências Sociais I	Metodologia das Ciências Sociais II
Teoria Sociológica I	Teoria Sociológica II

Teoria Antropológica I	Teoria Antropológica II
Teoria Política I	Teoria Política II

4° ANO – Bacharelado em Antropologia	
(1° e 2° Semestre)	
300 h/a. 20 créditos	
Antropologia Contemporânea	
Antropologia Afro-Brasileira	
Antropologia da Religião	
Antropologia Urbana	
Etnografia	
História da Antropologia Brasileira	
Tópicos de Antropologia	
Monografia de Bacharelado em Antropologia	