

Etnografando a Sala de Aula: contribuições da antropologia à formação de professores¹

Bernadete de L. R. Beserra^a
Rémi Fernand Lavergne^b

Tendo como um dos seus objetivos mostrar a importância (e necessidade) da prática da pesquisa etnográfica na formação do professor, o artigo apresenta uma etnografia do aprendizado de antropologia numa turma de terceiro semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública do nordeste brasileiro. Os dados que o sustentam foram coletados ao longo do semestre letivo, através de observação participante em sala de aula e outros espaços escolares; trabalhos escritos desenvolvidos para a disciplina, inclusive diários de campo e depoimentos de alunos, monitores e professora. Desnaturalizando a prática do ‘dar/assistir à aula’, o artigo mostra que o exercício da exotização do familiar não permite apenas a constituição de uma forma específica de enxergar e lidar com o ‘outro’, mas talvez, principalmente, lidar consigo próprio, observar-se nas práticas cotidianas, produzindo, desse modo, a reflexividade indispensável, igualmente às práticas docente e antropológica.

Antropologia da educação; Educação superior; Etnografia; Sala de aula.

Das surpresas e incômodos da antropologia do ‘mesmo’

Não consigo mensurar o quanto aprendi na disciplina! No início foi doloroso e sofrido, não estava acostumada ao modo como a professora cobrava. Quer dizer, meu ‘capital cultural’ não me permitia atender a algumas exigências, eu não estava ‘preparada’ para aquilo

a Professora do Departamento de Fundamentos da Educação (UFC), PhD em Antropologia (Universidade da Califórnia-EUA). Email: bernadetebeserra@yahoo.com.br.

b Doutor em Ciências da Educação (Lyon II-França) e em Educação Brasileira (UFC). Pesquisador Independente. Email: lavergne.remi@gmail.com.

[...] Em relação a participar das aulas, fui extremamente fechada, não falava. Não era por não querer, a professora me fez enxergar depois que era devido ao medo de ser ridicularizada por falar algo fora do contexto. É difícil falar em público. Porém uma vez fui solicitada a falar [...] Passei por um sufoco, mas ela me deu coragem e segurança para prosseguir com minha fala. Desde esse dia, e o modo como minha fala foi aceita pela professora, tive esperanças de poder superar a minha deficiência [...]. No diário de campo, fui muito esforçada, escrevi desde o primeiro dia o que foi solicitado. No começo, não sabia exatamente o que escrever e nem o que observar, mas com o passar dos dias fui apurando meu olhar. O familiar acabou se tornando exótico. O diário também foi uma forma de poder colocar minhas reclamações, de colocar para fora de mim tudo que via de errado e me incomodava. Sentia-me aliviada a cada novo dia, ele se tornou um lugar de desabafo.

O trecho acima foi retirado da avaliação final de uma das alunas da disciplina antropologia da educação. Como ela, todos os alunos falaram da experiência como se de uma aventura que os tivesse levado tanto para fora como para dentro de si mesmos. Apesar dos receios durante o percurso, todos chegaram ao seu final mais vivos e mais atentos a si próprios e ao mundo ao redor.

Mas não apenas os alunos terminaram o semestre surpreendidos com os achados da aventura. Também a professora se sentiu assim, meio espantada com *tanto* aprendizado! Aquela experiência de ensino de antropologia lhe revelara que o que comumente enxergava em sala de aula era apenas uma pequena ponta do enorme *iceberg* que são os problemas implicados nos encontros professor-aluno e aluno-aluno naquele espaço. Os alunos, professores em formação, ficaram pasmos com a quantidade e variedade de diferenças a se reconhecer, compreender e negociar no cotidiano universitário. Em meio aos choques e incômodos do encontro e/ou reencontro com o *mesmo-outro*, seus colegas, ou o *outro-mesmo*, a professora, instigava-os permanentemente na busca de mais conhecimento e estratégias de lidar com as tantas diferenças (e conflitos) que habitam o universo escolar.

Apesar de baseados na observação participante *at home*, os depoimentos dos alunos, professora e monitores apresentam uma grande

semelhança com as narrativas comuns aos antropólogos, iniciantes ou não, que desenvolvem pesquisa em culturas, regiões ou grupos sociais alheios aos seus. Para estes, como para a aluna do trecho copiado acima, a vivência etnográfica proporciona um aprendizado difícil de mensurar porque, como explicam Taddei e Gamboggi (2015), é ao mesmo tempo epistemológico e ontológico. Não se expressa, portanto, apenas em conceitos ou dados, mas em sentimentos, *insights* e sabedoria. Assim, a redescoberta do universo escolar para além dos estereótipos que o tornam previsível e entediante, permitiu manter aceso o senso de surpresa, o desejo de continuar buscando, mais comum ao mundo da antropologia do que ao da escola.

A partir, pois, dessa experiência de ensino de antropologia em curso de formação de professores, este artigo reflete tanto sobre o que a pesquisa etnográfica desvela sobre as práticas escolares e as culturas que as sustentam como, simultaneamente, sobre a contribuição que estudos dessa natureza oferecem ao desenvolvimento da antropologia.

Se, do ponto de vista pedagógico, os resultados da experiência foram em geral bastante positivos, uma vez que todo mundo aprendeu alguma coisa, inclusive os conteúdos propostos na disciplina, a avaliação da pesquisa é um pouco mais complexa. Contra algumas expectativas que a ideia de familiar invoca, a pesquisa, desenvolvida no mesmo espaço em que também trabalha o pesquisador, mostrou-nos que quanto mais próximo é o familiar que se estuda, mais problemática torna-se a construção do seu conhecimento e mais questões e dilemas o seu estudo apresenta, como apontam os estudos etnográficos de organizações e instituições modernas, mas, particularmente, as auto-etnografias, assim chamadas para se referir aos estudos etnográficos sobre a universidade, os acadêmicos e a própria prática antropológica (Holland; Eisenhart 1992; Shumar 1997; Meneley; Young 2005; Nathan 2005; Thrifty 2011)².

Apesar das contestações cada vez mais comuns dos ‘nativos’, o antropólogo que estuda o ‘outro’, distante social ou territorialmente, tem a possibilidade de construir o conhecimento relativamente isola-

do das interações e demandas dos indivíduos e grupos entre os quais realizou sua pesquisa. Situação completamente diferente, porém, é a dos que desenvolvem estudos antropológicos *at home*. Provavelmente também por isto, continuam raros os estudos etnográficos sobre a universidade, pois, em geral, criam dificuldades para os pesquisadores em dois momentos em particular: o da submissão dos projetos aos comitês de ética em pesquisa e o da apresentação dos resultados. É revelador, nesse sentido, que a primeira conferência internacional sobre *Etnografias da Educação Superior* tenha se realizado apenas recentemente, em Praga, em maio de 2013. Petr Pabian, organizador da conferência e do dossiê publicado, no ano seguinte, no *European Journal of Higher Education*, afirma que os antropólogos que estudam suas próprias universidades gastam um tempo enorme refletindo sobre como apresentar os resultados de suas pesquisas sem ameaçar o anonimato de colegas, alunos e funcionários (Pabian 2014:11-13). Não tem sido diferente com esta pesquisa³. É, portanto, nesse campo de experimentações e disputas sobre os significados das coisas que ela se situa e este artigo é um dos seus resultados.

Para proteger os envolvidos no estudo, omitimos o mais possível informações que os identifiquem, inclusive as datas dos eventos. Trata-se de uma etnografia experimental (Marcus & Fisher 1986) não apenas em relação à forma como dados e teorias são apresentados, mas também em relação à autoria do texto e à coleta dos dados. A escrita em parceria inviabiliza completamente a narrativa em primeira pessoa e nos obriga a falar de nós mesmos em terceira, o que, à primeira vista parece esquisito, mas, por outro lado, aumenta a possibilidade da auto-objetivação (Bourdieu 2009). Em função das características do evento estudado, a sala de aula, todos os participantes, inclusive os monitores, também se tornaram observadores e escreveram diários de campo, de modo que também nesse sentido foi experimental, uma vez que os dados foram coletados por vários indivíduos, além da antropóloga, que é também a própria professora. A análise dos dados e a escrita foram realizados em coautoria com Rémi Lavergne, colaborador do

grupo de pesquisa que abriga esta e outras pesquisas sobre o ensino superior. Outros elementos necessários à compreensão da pesquisa em que se baseia esta etnografia, inclusive o seu contexto e suportes teóricos serão apresentados ao longo da narrativa, na medida em que exigidos pelo seu desenvolvimento.

Seguindo a tradição antropológica de acordo com a qual os fenômenos sociais somente se dão à compreensão quando explicitadas as condições que os produzem, inclusive as próprias condições de objetivação dos observadores/pesquisadores (Bourdieu 2009), iniciamos contando a história da introdução da disciplina no currículo do curso e brevemente apresentando elementos que permitem uma aproximação da cultura da instituição onde se desenvolveu a experiência de aprendizagem e transformação de alunos, professora e monitores.

Como surgiram a disciplina e o interesse pelo estudo do ‘dar/assistir à aula’

A introdução da disciplina Antropologia e Educação no currículo do curso foi resultante da interpretação das exigências da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs, para o curso de Pedagogia. Foi, portanto, mais uma consequência da necessidade de cumprir a lei do que de uma compreensão mais profunda do seu sentido, inclusive porque, como em geral ocorre nos cursos de Pedagogia do país, as disciplinas de fundamentos da educação são ensinadas por qualquer professor independentemente de sua formação ou área de pesquisa (Oliveira 2014: 28).

Tendo inicialmente ficado sob a regência de duas sociólogas interessadas na pesquisa na área da educação e tendo tido seus primeiros programas elaborados por elas, a disciplina incorporou a marca sociológica, particularmente a da tradição bourdieusiana. Permaneceu com três créditos e a denominação Antropologia e Educação durante dois semestres. Depois, em resposta às queixas das professoras que a lecionavam, passou a ter quatro créditos e o nome Antropologia da

Educação e a ser prioritariamente ministrada pela única antropóloga da unidade acadêmica. A partir daí, o programa se ‘antropologizou’, tendo sido incluídos tópicos sobre a história da antropologia, pesquisa etnográfica e antropologia da educação no Brasil.

Até o primeiro semestre de 2011, a disciplina se desenvolveu em torno da leitura e interpretação de textos antropológicos, tendo em geral, como principal objetivo, o da oferta de instrumentos para a construção de um ‘olhar antropológico’ sobre a prática docente e a instituição escolar. Mas como adaptar os meios, os limites de uma disciplina de quatro créditos, ao fim, a construção desse olhar particular entre estudantes cujo único contato com a antropologia provavelmente se reduziria àquele?

Como apresentar, em tempo tão limitado, toda a complexidade e desafio envolvidos na compreensão e convivência com o ‘outro’, o ‘diferente’? Que estratégias criar considerando também o fato de que a disciplina é ofertada no segundo ou terceiro semestre, quando uma porcentagem razoável dos alunos ainda sonha em mudar de curso? Como, pois, tornar a disciplina interessante para qualquer pessoa e não apenas o futuro professor?

Refletindo sobre a sua própria formação, depois de alguns anos de ensino da disciplina, a professora considerou, como outros antropólogos, que a melhor ‘cozinha’ do ‘olhar antropológico’ é a pesquisa etnográfica (Peirano 1995; Gusmão 2006; Dauster 2015). É na sua prática que emergem todos os sentimentos e questionamentos que precisam ser trabalhados, compreendidos e respondidos para que se inicie a conversão a esta forma particular de enxergar o mundo e a si próprio. É durante o seu percurso que os conceitos básicos da disciplina começam a fazer sentido, a ser praticados à semelhança do aprendizado de uma língua estrangeira, onde nada substitui o contato com o nativo. Em síntese, para ela, a pesquisa etnográfica oferece a oportunidade de experimentar, na própria pele, o desafio da relativização e todas as frustrações, alegrias e angústias que emergem do encontro com o ‘diferente’, mas também, e principalmente, do encontro consigo próprio (Powdermaker 1966: 39).

Sendo o objetivo da disciplina a construção de um olhar antropológico sobre a educação, considerou razoável transformar em campo de pesquisa o próprio curso de Pedagogia. Fatores diversos justificaram a escolha, mas o mais importante foi a conveniência disto para os alunos, que podiam realizar a pesquisa ao mesmo tempo em que assistissem à aula, estudassem na biblioteca ou conversassem na cantina e outros arredores das salas de aula. Não havia o propósito inicial de desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica, ou seja, a mudança de método de ensino não ocorreu com vistas à ampliação do conhecimento sobre a universidade ou a escola. Em geral, foi apenas uma estratégia de imprimir um sentido mais prático a uma disciplina teórica. Foi assim, como projeto de Iniciação à Docência, que foi submetido ao Colegiado do Departamento, ao qual pertence a professora, e à Pro-Reitoria de Graduação, que lhe concedeu duas bolsas de monitoria.

Como a pesquisa etnográfica do nosso próprio ambiente de trabalho não tem hora certa para começar ou terminar e é difícil demarcar os limites que separam a professora da antropóloga, é razoável supor que ela não sabia de antemão onde aquele novo método de ensino os levaria. Apenas sabia que era uma excelente oportunidade para os alunos treinarem a observação participante, construírem os rudimentos de um olhar antropológico, através do estranhamento do familiar e identificarem e se indagarem sobre as várias culturas existentes na instituição (Douglas 1998), na perspectiva de desnaturalizá-las e melhor entender como produzem a formação docente ali oferecida. Tratando-se a universidade brasileira de uma instituição criada pelo Estado para a promoção e consolidação da modernidade no país e, desse modo, diretamente regulada por ele, espera-se que, em qualquer das suas manifestações, expresse o sentido da sua criação; da sua razão nacional de ser. O que ocorre, conforme observam as ciências sociais (Cândido 1987:107-128), é que cada manifestação concreta do 'fenômeno escola' reelabora, segundo as dinâmicas locais, as normas e valores gerais, oferecendo-lhes uma feição própria. Tratava-se, pois, de buscar compreender, juntamente com os alunos e monitores, como

aquele curso de Pedagogia articulava o desejo das políticas estatais de oferecer um certo tipo de formação e as suas condições efetivas de fazê-lo. Que cultura ou culturas universitárias se produziam daquele cruzamento nacional/local específico de intenções e possibilidades (Lavergne & Beserra 2012)? Ou ainda, que modos de ser, viver e pensar a universidade e, sobretudo, a formação docente, as práticas institucionais observadas revelam?

As observações foram anotadas em caderno que os alunos compraram para aquele fim específico, o ‘diário de campo’. Para que os diários se transformassem depois em dados que oferecessem à professora a possibilidade de melhor conhecê-los e acompanhar o seu aprendizado durante a disciplina, ela os deixou inicialmente livres para escrever sobre qualquer coisa que lhes chamasse a atenção naquele espaço universitário. Muitos insistiam que nada havia a se observar porque “era sempre a mesma coisa” e estavam lá apenas para assistir aulas. Ela sugeriu que explorassem os conteúdos desse “sempre a mesma coisa”. Pensavam assim desde que ali puseram os pés pela primeira vez? Se somente frequentavam as aulas, o que pensavam sobre elas, como as descreviam? Já haviam necessitado dos serviços da coordenação do curso? Diretoria? Departamentos? Laboratórios de informática? Biblioteca? Centro Acadêmico? Em tais circunstâncias, como haviam sido atendidos? A ideia era que escrevessem sobre a sua experiência universitária.

Para que todos entendessem a tarefa, a professora leu trechos dos seus diários de outras pesquisas; dos de antropólogos famosos e também de alunos que aceitaram compartilhar com a turma. Sendo escritos para serem lidos e avaliados pela professora, carregavam consigo a marca da auto-censura, mas mesmo assim ainda apresentavam bastante bem a visão de mundo e a capacidade de escrita e reflexão dos autores. Desse modo, transformaram-se em importante instrumento de avaliação, sendo possível, entre muitas coisas, acompanhar o impacto da incorporação de novos conceitos na sua visão de mundo. Apesar de obrigatórios e vinculados à avaliação, logo foram apropriados pelos alunos e se transformaram em espaço de liberdade e criação, inclusive poética.

As primeiras observações e anotações, exigidas a partir do segundo dia de aula, eram livres e orientadas apenas pelo conhecimento e sensibilidade que já traziam consigo. O exercício objetivava fazê-los aterrizar no ‘campo da pesquisa’ e, ao mesmo tempo, permitir que ao final da disciplina mensurassem o quanto haviam se distanciado da escrita e visão iniciais, à medida em que foram aprendendo e praticando os conceitos da antropologia e imergindo na peleja da compreensão contextualizada deles próprios e dos outros ‘nativos’ da escola/educação.

Assim, outro desafio importante passou a ser o da escolha da bibliografia que ofereceria os conceitos básicos e (fragmentos de) teorias que os ajudariam na condução da pesquisa de campo e gradativa construção de um ‘olhar antropológico’. Depois de mais de vinte anos de ensino de sociologia e antropologia em cursos de formação de professores (Pedagogia e outras Licenciaturas), a melhor fórmula a que a professora havia chegado era a de uma bibliografia reduzida, mas bem discutida. Não se tratava, afinal, de formar antropólogos, mas, modestamente, através de alguns exemplos do fazer antropológico, treinar o olhar de futuros professores do ensino básico para enxergar que a sua trajetória existencial e os desejos e idiosincrasias dela decorrentes representam apenas uma dentre muitas possíveis. O exercício os ajudaria a lidar com os vários ‘outros’ que encontrariam nas escolas em que fossem trabalhar ou mesmo na vida, já que muitos insistiam que não queriam ser professores.

Naquele semestre, após apresentar o programa da disciplina, ouvir os alunos sobre os motivos da escolha do curso e explicar sobre a escrita dos diários, a professora indicou a leitura do livro *Cultura, um conceito antropológico*, de Roque Laraia (1986), e pediu que escrevessem um resumo explicando o que entenderam, o que os havia surpreendido e os conceitos e definições sobre os quais tiveram dúvidas. Na aula seguinte, o livro seria discutido e a sua leitura era a condição para a participação no debate.

Na quarta ou quinta semana após o início da escrita dos diários, quando já haviam lido e discutido o livro acima, os artigos de Roberto

Cardoso de Oliveira (1996) e de Lorena Freitas (2009) e assistido ao filme *O Último Samurai*, foram convidados a selecionar *um* problema, entre os vários identificados a partir do exercício cotidiano de observação, e à sua explicação ‘antropológica’, para se dedicar até o final do semestre. Em função do problema escolhido ou de outras afinidades, juntar-se-iam a dois ou três colegas para o desenvolvimento da pesquisa em grupo.

A partir da definição dos temas e início das pesquisas em grupo, as aulas se transformaram cada vez mais em fóruns de discussão, onde se buscava a relação entre os conceitos e teorias estudados e os achados de campo. A aprovação na disciplina exigia o cumprimento de vários requisitos: 1. leitura *obrigatória* e escrita de resumos da bibliografia selecionada, que, além do livro e artigos citados, incluiu *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, de Pierre Bourdieu (1998); *Heroína ou vilã? Notas sobre uma experiência de ensino de Sociologia da Educação*, de Beserra; Lavergne (2012) e *Observando o familiar*, de Gilberto Velho (1999) e os filmes *Entre les murs* e *Pro dia nascer feliz*. 2. Escrita de trabalho individual que consistia em refletir, à luz dos conceitos de capital cultural, (ideologia do) dom e êxito escolar, sobre como a história familiar e escolar havia influenciado na escolha daquele curso e como os ‘capitais’ acumulados estavam influenciando no seu desempenho geral no curso e particularmente na disciplina (frequência, dificuldades nos trabalhos e avaliações e participação em sala de aula). 3. Diários de campo. 4. Relatório final da pesquisa realizada em grupo.

Desvendando as (tantas) culturas institucionais por meio dos ‘nativos’

Aos olhos dos alunos, era muito trabalho e quase todos reclamavam: achavam excessiva a quantidade de textos para ler e resumir, a escrita dos diários de campo... e, para completar, “ainda tem essa pesquisa em grupo, professora!” Ela, por outro lado, contrária à cultura escolar paternalista (Buarque de Holanda 1995), que parecia orientar

as reações dos alunos, considerava impossível ensinar alguma coisa significativa de antropologia em menos do que o proposto e, gradualmente, com as possibilidades abertas pela leitura dos diários de campo dos alunos, foi descobrindo, inclusive, as razões mais profundas de certa resistência à sua docência. De fato, a interpretação dos dados coletados através da observação participante e de outros instrumentos, como a entrevista e o questionário, permitiram não apenas a desnaturalização do ritual da aula e do processo de avaliação, mas de outros fenômenos próprios à unidade acadêmica e àquelas trajetórias estudantis. As exigências da disciplina, por exemplo, somente podiam ser consideradas excessivas se comparadas a um padrão mais geral verificado nas demais e/ou introjetado ao longo de suas experiências escolares.

De fato, de acordo com resultados de pesquisa desenvolvida por Gatti (2010:1365), metade dos alunos de Pedagogia não passa por experiências de avaliação individual porque, entre os instrumentos de avaliação mais utilizados nos 71 cursos presenciais de sua amostra, predominam os trabalhos em grupo (50,4%). No nosso caso, porém, o interesse pela avaliação individual é ainda menor, conforme recentemente atestado pelo resultado da prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE de 2014, que rebaixou a nota do curso de 5 para 3, e por pesquisas desenvolvidas para Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC (Almeida 2015; Colares 2016; Oliveira 2016). Colares (2016:18), por exemplo, estabelece uma relação direta entre a ausência de avaliação individual, particularmente a que exercita a escrita e o pensamento teoricamente fundamentado, e a dificuldade dos alunos na elaboração do TCC. De acordo com os alunos que entrevistou, de 37 disciplinas obrigatórias cursadas, somente receberam *feedback* em quatro delas. Esses dados nos oferecem mais elementos para a compreensão do óbvio: nenhuma formação, seja ela qual for, acontece magicamente. É necessário que os alunos sejam ensinados, treinados, desafiados e corrigidos. Por que, apesar dessas evidências, os futuros docentes do ensino básico continuam a ser formados desse modo no país?

A resposta não é simples e não deve se limitar às hipóteses que expressam preponderantemente julgamentos de valor e explicam o problema como resultado apenas da negligência, despreparo e preconceito dos professores universitários ou, de outro lado, do despreparo dos alunos, como comumente referido pelos seus professores.

De acordo com o *Boletim da Educação no Brasil* (2009), o curso de Pedagogia reúne, de fato, juntamente com outras Licenciaturas, os alunos de pior desempenho no ensino médio. São alunos cujas experiências familiares e escolares não ofereceram mais que o mínimo indispensável à aprovação em cursos superiores menos competitivos. Esta, porém, é a realidade desses cursos e não deveria se constituir num problema em si se estivessem preparados para receber esses alunos.

A comparação do desempenho da educação brasileira com a de outros países e as demandas sociais por uma educação de qualidade têm levado a um questionamento cada vez mais incisivo sobre a formação de professores da educação básica. Embora conscientes dos vários fatores envolvidos na qualidade dessa formação no país, Gatti (2010) e Durham (2008) atribuem particular responsabilidade ao excesso de atribuições propostas pelas DCNs para a Licenciatura em Pedagogia e à forma como têm sido interpretadas na elaboração de currículos e, principalmente, as filosofias e práticas didático-pedagógicas dominantes no curso. De fato, a se considerar o perfil apresentado pelo *Boletim da Educação no Brasil* (idem) e por Gatti (2010), as expectativas criadas pelas DCNs para o licenciado em Pedagogia são absolutamente fantasiosas. Deste, espera-se não apenas a formação para a docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como do ensino médio, na modalidade Normal; da educação de jovens e adultos e, adicionalmente, para a gestão e a pesquisa, conforme apresentado na Resolução CNE/CP No. 1, de 15 de Maio de 2006.

Gatti (2010:1357) considera enorme a complexidade curricular exigida e enfatiza a dispersão disciplinar que se impõe em função

do tempo de duração do curso e da sua carga horária. Durham (2006 e 2008), por outro lado, observa que as DCNs são já consequência da filosofia e práticas correntes nos cursos de Pedagogia. Para ela, esses cursos:

“...formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria. Mais grave ainda, muitos desses profissionais revelam limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de Pedagogia com deficiências pedestres e saem de lá sem ter se livrado delas” (Durham 2008:24).

Indagada sobre as razões dessas práticas, ela atribui parte do problema “à mentalidade da universidade que supervaloriza a teoria e menospreza a prática” e mostra, a partir de análise das DCNs, que “... entre catorze artigos, catorze parágrafos e 38 incisos, apenas dois itens se referem ao trabalho do professor em sala de aula” (Durham 2008:25)!

Se, de acordo com as estudiosas citadas acima, o curso de Pedagogia não forma adequadamente para a docência tal como especificada no 2o. artigo das DCNs, também não forma para a gestão e menos ainda para a pesquisa, conforme mostra Colares no trabalho anteriormente citado. Tal pretensão, porém, produz um currículo pesado e fragmentado que, juntamente com as práticas de recrutamento político correntes no curso, tornam bastante difícil a formação docente necessária à melhoria da qualidade da educação básica no país.

A partir da análise de programas de cursos de Pedagogia para o Conselho Nacional de Educação, Durham afirma que a bibliografia adotada é restrita a autores “da esquerda pedagógica” que, em geral, “confundem pensamento crítico com falar mal do governo ou do capitalismo”. Entre outras constatações, conclui que “em vez de aprenderem a dar aula, os aspirantes a professor são expostos a uma coleção de jargões”. Em consequência, quando chegam às escolas para ensinar, “muitos apenas repetem esses bordões” e não sabem executar as tarefas mais básicas. A situação se agrava com o fato de os professores, de modo geral, não admitirem que a qualidade do ensino no Brasil “é

ainda tão ruim, em parte porque eles próprios não estão preparados para desempenhar a função” (Durham 2008:25).

Se as pesquisadoras estão preocupadas com os efeitos dessa formação docente na educação básica, do ponto de vista do desempenho da universidade, sobretudo a pública, é importante também se indagar sobre problemas como a evasão, agravados após a implantação do Sistema Unificado de Seleção Universitária, SISU.

Professores da instituição com quem conversamos sobre a qualidade da formação e a evasão não haviam, até então, parado para refletir sobre tais problemas. Não se indagavam sobre se suas práticas docentes tinham qualquer impacto no sentido de agravá-los ou amenizá-los. Acostumaram-se a atribuir a responsabilidade da qualidade ao aluno⁴ e sempre recorrem aos seminários e trabalhos em grupo para evitar a avaliação individual. O nível do debate em sala de aula, os textos escolhidos, as avaliações, enfim, todo o conjunto da ação pedagógica se desenvolve tendo como pressuposto a limitação da capacidade cognitiva do aluno e, principalmente, o que é mais grave, o ‘respeito’ à sua ignorância (Beserra, Oliveira & Santos 2014). Sob o argumento do ‘respeito à diversidade’, mais comum após as políticas de ação afirmativa, questionar, corrigir e orientar tornaram-se ações cada vez mais ausentes das salas de aula. A democratização da cultura, pretensão da escola liberal, tornou-se um discurso vazio e distante porque tem cada vez menos lugar numa escola que encontrou no ‘politicamente correto’ o abrigo para a sua incapacidade de oferecer o que promete.

Em geral, independentemente de como explicam o seu trabalho ou a sua missão particular, os professores do curso não esperam muito dos alunos, alguns inclusive agem como se nada esperassem. Assim, com poucos desafios intelectuais, os alunos mais perseverantes enfrentam a travessia e após oito semestres, caso do curso diurno, ou dez, caso do noturno, recebem os seus diplomas e os gestores pouco se indagam sobre que destino dão a eles.

Quando a exotização do familiar permite enxergar diferenças além das institucionalizadas pelo discurso da diversidade

A turma de antropologia aqui estudada iniciou o semestre com 43 alunos e terminou com 37. Dos seis que desistiram, três abandonaram o curso para voltarem aos cursinhos e novamente se submeterem ao ENEM/SISU, dois se transferiram para outros cursos e um se afastou para tratamento de saúde. O perfil que apresentamos a seguir está baseado apenas nos que concluíram a disciplina.

Como é comum nos cursos de Pedagogia do país, dos 37 alunos, 29 eram do sexo feminino. A faixa etária variava de 18 a 39 anos, sendo que 31 estavam concentrados na faixa dos 18 aos 24. Sete eram casados e os demais, solteiros, moravam com os pais, com exceção de dois, que moravam sozinhos. Dezenove alunos se declararam católicos e 13 protestantes, de várias denominações. Os demais eram espíritas, agnóstico, ateu e muçulmano.

No perfil nacional apresentado por Gatti (idem: 1364), 68,4% dos alunos do curso de Pedagogia cursaram todo o ensino médio na escola pública, 14,2% o fizeram parcialmente e 14,3 frequentaram apenas o ensino médio privado. No nosso caso, as proporções foram bem diferentes. Quinze, aproximadamente 40%, sempre estudaram em escolas privadas e os outros 14 passaram pelos dois sistemas de ensino, sendo que, na sua maioria, estudaram, primeiro, em escolas privadas de bairro, e cursaram a segunda fase do fundamental e o ensino médio em escolas públicas.

Do ponto de vista da renda familiar, apenas cinco alunos vêm de famílias com renda entre 5 e 7 salários mínimos. Quatorze têm renda familiar entre meio e 2,5 salários mínimos e 11 entre 3 e 4,5. Esta pergunta, porém, foi deixada sem resposta por 7 dos 37 alunos, ou seja, 18,9%. Alegaram que não se sentiam confortáveis para revelar as rendas familiares ou não sabiam e não tinham coragem de perguntar aos pais. Vinte e um alunos, ou seja, mais da metade da turma, têm algum tipo de ocupação remunerada. Onze trabalham, ganhando entre um e dois salários mínimos, e os outros 10 têm bolsas de estudo da

universidade (PIBIC, PIBID e Iniciação Acadêmica). Os outros 16 se ocupam apenas dos estudos.

Quanto ao nível de escolarização, as mães, em geral, estão em superioridade em relação aos pais. Nove possuem diploma de nível superior contra apenas dois pais. Apesar disto, a ocupação ainda predominante entre elas é a de dona de casa, 14, seguida da de professora, 5, costureira, 4, e vendedora, 4. Outras profissões encontradas foram: cozinheira, babá, faxineira, manicure, auxiliar de contabilidade e auxiliar de enfermagem.

Entre os pais, a profissão mais comum é a de pequeno comerciante/vendedor, 5; militar, 4; professor, 2; taxista, 2; motorista, 2 e eletricitista, 2. Outras profissões encontradas foram: pedreiro, mecânico, auxiliar de arquitetura, recepcionista, vigilante, zelador, corretor, policial e soldador.

Apenas sete alunos afirmaram ter sido Pedagogia a sua primeira escolha, os demais a escolheram provisoriamente com a intenção de transferência para outros cursos, sobretudo Psicologia, ou com a esperança de se envolverem com o curso e concluí-lo, neste caso, nem sempre com o objetivo da docência no ensino básico.

Este é, portanto, um retrato sócio-econômico da turma. Adiciona elementos preciosos à compreensão do perfil nacional dos estudantes de Pedagogia apresentado em Gatti (idem): mesmo não tendo predominantemente estudado em escolas públicas, vêm de famílias com limitado *capital cultural* e sem experiência de ensino superior. Mesmo aqueles cujos pais cursaram esse nível de ensino e atuam profissionalmente na área dos seus diplomas, denunciam, no percurso escolar, os limites da ascensão social familiar. São, portanto, *semelhantes*, mas não no sentido de que vêm todos da 'escola pública', como até hoje imaginam muitos professores do curso, mas em termos do capital cultural acumulado ao longo das suas trajetórias existenciais. São diferentes em vários aspectos: religião, renda familiar, número de irmãos e lugar de nascimento. Embora semelhantes em termos do capital cultural acumulado, tiveram desempenho bastante distinto na disciplina e, ao

contrário do que poderíamos primeiro supor, não foram os mais ‘carentes’ socialmente que tiveram o pior desempenho.

As cinco alunas que alcançaram 10 na média final são todas provenientes de famílias cuja renda mensal nunca ultrapassou cinco salários mínimos. Quatro delas vêm de famílias com renda mensal inferior a dois salários mínimos. Duas fizeram todo o percurso escolar no sistema de ensino público e as outras três experimentaram os dois sistemas. Quanto ao nível de escolarização dos pais, apenas aquela cuja renda mensal familiar chegou a alcançar cinco salários mínimos teve um dos genitores que chegou ao ensino superior, mas não o concluiu. Nos outros casos, o mais alto nível de escolarização é o ensino médio. Todas vêm de famílias pequenas, sendo que apenas uma tem dois irmãos. As outras têm apenas um. Suas idades variam de 20 a 22, sendo que uma delas tem 35 anos. Apenas uma é ‘evangélica’ e as outras são católicas.

Como explicar, a partir desses dados, o desempenho excepcional destas alunas? Se são provenientes de famílias com reduzido capital cultural e estudaram a maior parte da vida em escolas públicas, onde, em geral, são também limitadas as possibilidades de distribuição desse capital, como conseguiram superar os colegas aparentemente com maiores chances de melhor desempenho?

Questões como esta dificilmente surgiriam de estudos gerais, pois são filhas da observação sistemática, cuidadosa, detalhada. Não é nossa intenção respondê-la nos limites deste artigo, mas é importante apresentá-la, assim como a algumas outras, para que se conheçam as possibilidades de uma antropologia que não se restringe à indagação sobre as questões mais aparentes relativas à diversidade.

De fato, Valente (1996), Gusmão (1997 e 2006), Dauster (2007), Rocha e Tosta (2009) e Oliveira (2013) têm chamado a atenção para essa forma como a antropologia vem sendo apropriada no campo educacional. Em reflexão sobre seu ensino na Faculdade de Educação da Unicamp, Gusmão afirma que a compreensão da disciplina “tem a ver, entre não especialistas, com uma postura de tomar os Estudos

Culturais como sendo Antropologia, não distinguindo seus campos teóricos e conceituais no interior de uma tradição historicizada e crítica” (2006:17).

Essa forma como os não especialistas têm se apropriado da disciplina no campo educacional, de certo modo, dialoga com a constituição contemporânea do campo da antropologia da educação no país, ligada às demandas da Constituição de 1988 e LDB/1996. Semelhantemente, também dialoga com essas características de ‘origem’, a antropologia da educação praticada por antropólogos, os quais têm se dedicado mais ao estudo das diferenças em processos educativos que ocorrem fora da escola ou, quanto voltados para esta, ao ensino da antropologia em outros cursos, com exceções pontuais como, por exemplo, a reflexão sobre formação docente conduzida por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco em parceria com as secretarias de educação do estado e do município do Recife (Scott, Lewis & Quadros 2009).

Desse modo, ainda são os estudos que se utilizam dos instrumentos da pesquisa antropológica como ‘técnicas de coleta de dados’ que dominam o campo educacional (André 1995; Oliveira 2013). Entre os antropólogos nele atuando, ainda é bastante incipiente o interesse pelo estudo do sistema nacional de educação. Nesse sentido, esta etnografia também quer propor um diálogo mais próximo com a antropologia da educação americana, particularmente a desenvolvida a partir dos trabalhos de Powdermaker (1939), Leacock (1969) e Lave (1988), interessadas mais diretamente numa antropologia da escola, da aprendizagem e do sistema educacional. Esta antropologia mergulha fundo no significado e consequências de diferenças não levadas em consideração na constituição dos sistemas escolares nacionais. Diferenças que, como também já haviam demonstrado Bourdieu e Passeron (1970), impedem que se cumpra a promessa liberal da educação universal porque têm o efeito de reproduzir a desigualdade existente em outras instituições sociais. A discriminação que Leacock (1969) desvela no seu estudo sobre os níveis sociais de integração nas escolas

urbanas da Nova Iorque da década de 1960 não era tão óbvia quanto o racismo combatido pelas lutas políticas que então ocupavam a cena nacional, mas era a garantia da reprodução *ad infinitum* deste. Após meses de observação de alunos brancos e negros em sala de aula e entrevistas com professores, também brancos e negros, ela observou que as baixas expectativas dos professores em relação aos alunos negros não era pura e simplesmente *racismo* porque permeava a prática de todos os professores, inclusive os negros e anti-racistas. Conclui que o comportamento diferenciado dos professores em relação aos alunos de diferentes origens sociais reflete “não a possível incompetência individual dos membros de uma minoria, mas os preconceitos raciais e de classe de um sistema institucional que padroniza as práticas da vasta maioria” (*****:49).

É nesse sentido que temos de nos indagar, inclusive, sobre a nossa surpresa ao verificar que as alunas que tiveram o melhor desempenho provinham dos grupos sociais mais vulneráveis entre os que alcançam o ensino superior público. Temos de nos indagar, portanto, sobre o preconceito incrustado em práticas escolares que partem do pressuposto de que camadas inteiras da população ‘não têm as estruturas cognitivas’ necessárias ao aprendizado dos conteúdos escolares.

O ritual do ‘dar/assistir à aula’ como espaço de fricção e negociação entre professora e alunos

No primeiro dia de aula, às 7h30min, quando a professora entrou na sala, alguns alunos já estavam se organizando em seus lugares. As carteiras estavam dispostas em um semi-quadrado em cujo norte estava o birô da professora, a lousa e um cesto de lixo de plástico, próximo à porta. As conversas dos vários ‘grupinhos’ evidenciavam quão efetivos haviam sido os dois primeiros semestres para o estabelecimento de laços entre os alunos. Como nos semestres anteriores, ela teria de disputar a atenção deles com importantes concorrentes: os colegas, os celulares e *smartphones*.

Cumprimentou-os com um bom dia. Tirou o celular da bolsa e o desligou ao mesmo tempo em que convidou a todos a também fazê-lo. Fez a chamada, apresentou o programa da disciplina, os monitores e pediu aos alunos que também se apresentassem. Além do nome, pediu que respondessem se Pedagogia havia sido a sua primeira escolha no ENEM. A aula oficialmente marcada para acontecer entre 7h e 11h da manhã, iniciava às 7h30min. Naquela primeira aula, chegaram retardatários até as 9h, hora acordada com todos para o início do intervalo de 20 min. Em vez de silenciosamente buscar uma carteira vaga, sentar e acompanhar a aula, cada aluno que chegava pedia licença, procurava uma carteira vaga e, ao sentar, em geral, perguntava ao colega do lado o que estava acontecendo, desse modo atrapalhando o colega e a turma. A professora suportou pacientemente as várias interrupções da aula e, somente ao final, voltou a falar sobre pontualidade e frequência. Para desenvolver nos alunos a disciplina da pontualidade, faria a chamada às 7h30min.

Se tivessem sido estas as únicas exigências da professora, já teriam criado suficiente antipatia e frustração. Mas estas eram apenas as regras de ‘partida’. As outras se referiam à dinâmica da aula e à avaliação: o texto indicado para a discussão do dia deveria ser lido e resumido, em *uma* página, e entregue à professora. A outra regra anti-popular era a que estabelecia que o ingresso no debate era a leitura prévia: não estava interessada nas opiniões dos alunos sobre os assuntos dos textos, mas nas suas interpretações dos conceitos e teorias neles apresentados. Estava interessada em que aprendessem, com a antropologia, uma nova forma de enxergar o mundo e percebessem os múltiplos modos de existir que ele abriga (Ingold 2007). Sabia, da própria experiência, que o aprendizado do ‘olhar antropológico’ exige treinamento. Os alunos, portanto, aprenderiam a observar, observando; ler, lendo; discutir, discutindo e escrever, escrevendo. Se todos conseguissem se disciplinar minimamente, não seriam excessivas as demandas do curso.

Trinta e quatro dos 43 alunos inicialmente matriculados entregaram o resumo do primeiro texto designado para o debate em sala de

aula. A média de entrega para os seguintes permaneceu a mesma até o final da disciplina. Todos sabiam que aos resumos não seria conferida uma nota específica, mas eram importantes para o bom desempenho das demais tarefas.

Em sala, iniciava a discussão perguntando sobre quem havia lido e a dificuldade ou facilidade envolvida na leitura. Vários alunos se sentiam intimidados com a dinâmica porque não queriam fazer feio diante dos colegas. Quando a professora indagava indistintamente a todos e ninguém respondia, ela interpelava alguém, em geral pelo nome, o que também causava surpresa. Após a resposta, que ela acompanhava atentamente, pedia a outro aluno para complementar ou questionar o que havia sido dito. Quando os conteúdos que considerava fundamentais à compreensão do texto não eram trazidos por eles, ela própria o fazia. E a aula prosseguia, animadamente.

Com o objetivo de que os alunos compreendessem a formação docente como um processo de aculturação, onde os conteúdos curriculares não são necessariamente a parte mais importante e mais efetiva do aprendizado e onde, talvez, o mais importante seja mesmo os conteúdos *práticos*, não explícitos, incorporados, por imitação, inconscientemente, ela propôs que eles também ficassem atentos às práticas docentes, inclusive a dela. Era importante que se tornassem conscientes dos pressupostos político-filosóficos que sustentam o 'dar/assistir à aula', a fim de que pudessem afiar o olhar crítico e questionar as suas presentes, se nelas já envolvidos, ou futuras práticas docentes. Importava que estivessem cientes de que não existe nada menos neutro do que o chamado processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações e o escancaramento da diferença

Desde que se tornara professora da instituição, observara que a sua relação com os alunos era dividida em dois momentos: antes e depois da primeira avaliação. Apesar de sempre explicar que as notas são provisórias e que dará a todos a oportunidade de complementar

dados ou refazer trabalhos, o resultado da primeira avaliação é sempre um choque, um sofrimento, ou, ao contrário, um grande alívio, um prêmio. Os alunos não se conformam com notas abaixo de 7. Mesmo os que mais publicamente demonstram interesse e simpatia pela disciplina e pela professora, passam a tratá-la com antipatia e distância quando obtêm notas inferiores ao que esperam. Por outro lado, os que obtêm entre oito e dez, passam a ser olhados de forma especial pelos colegas: com inveja, admiração ou despeito.

Rapidamente souberam das notas uns dos outros porque os ‘grupinhos’ que na sala de aula tinham os seus territórios definidos, não se comunicavam apenas face a face, pelo telefone ou *facebook*. Comunicavam-se e se encontravam em vários outros espaços, principalmente o do *whatsapp*, inclusive ali, na própria sala de aula, sob o seu nariz.

A sala de aula e o grupo criado no facebook pelos monitores, para a comunicação com a turma, eram apenas os espaços mais abrangentes e comuns a todos os matriculados na disciplina. Eram grupos ‘oficiais’, ‘públicos’, de participação obrigatória. Já os criados em função de afinidades e interesses comuns tinham outras razões e dinâmicas. A geopolítica dos ‘grupinhos’ foi revelada, de várias perspectivas, na apresentação dos trabalhos finais. Dois grupos desenvolveram pesquisa sobre o fenômeno, inclusive avaliando a sua influência no aprendizado dos conteúdos das disciplinas. Somente naquele momento, professora e monitores se deram conta das várias redes de relações que se estabeleciam, adquiriam tantas formas e significados e exerciam grande influência sobre o aprendizado e a permanência no curso, mas nunca são levadas em consideração nas reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação.

A redescoberta da sala de aula e de outros espaços e sentidos da instituição destruía completamente a impressão dos alunos de que ali ‘tudo era sempre igual’. Não apenas iam por água abaixo as certezas e impressões deles, mas também as da professora que, até então, desconhecia os impactos de uma etnografia tão perigosamente próxima de si. Aquele “sentido (permanente) de surpresa” (ver Peirano 1995:136)

que ocorria na pesquisa mostrava que o conhecimento ao qual afinal chegavam nada tinha a ver com o que observavam, mas com os caminhos teóricos e metodológicos pelos quais eram conduzidos. A leitura dos diários de campo dos alunos, a duas semanas do término da disciplina, lhe fez compreender, de uma forma mais radical, a potência (no sentido deleuziano) do experimento. A observação coletiva desnaturalizara comportamentos e revelara jogos de poder dos quais nem os próprios jogadores tinham consciência e isto modificava o mundo como ele era percebido... e vivido!

Uma das consequências do resultado da primeira avaliação foi o questionamento do jogo da dissimulação das diferenças e desigualdades entre eles. As máscaras começaram a cair, a ser desvendadas e, melhor ainda, *por eles mesmos*. A própria prática da disciplina antropologia da educação – todos se dariam conta depois – havia sido o mais efetivo ‘laboratório’ de experimentação das reações à outridade. Alunos que se sentiam ‘superiores’, porque possuíam um maior capital econômico, social ou cultural, não se conformavam com o ‘rebaixamento’ expresso na nota da professora. Não aceitavam que colegas já resignados à inferioridade da sua *diferença* (expressa preponderantemente no próprio corpo e nos seus adornos, incluindo entre estes as marcas do poder aquisitivo e outras negativas ou positivas do ponto de vista dos valores sociais dos grupos a que pertencem) aparecessem, de uma hora para outra, como ‘melhores’, desestabilizando as suas certezas e questionando a evidência do seu capital simbólico.

Apesar da diferença entre a sua forma de avaliação e outras mais comuns na instituição e de todo o mal e bem-estar que produzia, há um reconhecimento generalizado do seu esforço e do cuidado e atenção que tem com a formação dos alunos. Uma boa nota com a professora tornou-se uma espécie de *capital simbólico*, que permitiu que se afirmassem diferentemente na turma, pois fortaleceu suas auto-estimas particularmente maltratadas pelos valores difundidos naquele universo acadêmico, que não encontram eco no universo

familiar e social da maioria deles. O conhecimento adquirido sobre si e sobre a dinâmica dos ‘grupinhos’, produziu a dissolução de alguns deles e criou oportunidades completamente desconhecidas até então. Sentir-se mais fortes, capazes de sobreviver fora da proteção dessas alianças.

Ao final, pediu que avaliassem a disciplina considerando os conteúdos estudados e o desempenho da professora, dos monitores, da turma e deles próprios. Nas respostas, vários alunos se referiram ao choque daquele ‘ensino’; aos desentendimentos e frustrações durante as primeiras semanas ou meses até que, certo dia, *fiat lux*, passaram a compreender o sentido da teoria e o seu poder quando investida na explicação da realidade.

Ironicamente a professora tornou-se o incômodo e/ou atraente ‘outro’ com o qual supostamente deveria ensinar os alunos a lidar. Progressivamente, os estudantes foram se dando conta dos vários ‘outros’ com os quais também se relacionavam ali e fora dali. Os ‘outros’ que haviam incorporado sem se dar conta e que passaram a enxergar melhor a partir do estudo que empreenderam das suas trajetórias escolares e familiares até a chegada à Pedagogia e ao encontro com a disciplina de antropologia, como praticada pela professora. Perceberam os poderes e incômodos circulando nas relações entre os iguais e os desiguais hierarquicamente. Notaram o incômodo de alguns professores do curso que não haviam imaginado que a antropologia, que haviam transformado em disciplina obrigatória do currículo, poderia produzir aquele tipo de experiência. Os estudantes passaram a distinguir os cargos e funções umas das outras, além de ‘descobrirem’ vários ‘outros’ que até então não enxergavam. Distinguiram várias filosofias da educação por trás das práticas docentes que observaram e de outras, do passado, que voltaram às suas memórias para serem reavaliadas sob este novo olhar. Da experiência, todos pareciam haver se beneficiado de algum modo. Aprenderam, como disse uma das estudantes, “a olhar com mais acuidade as ideologias que nos rondam”.

À guisa de conclusão: das lições do estudo do ‘mesmo’ e do uso de instrumentos da pesquisa antropológica no ensino de antropologia

Ao exotizar o cotidiano universitário, semelhantemente naturalizado nas práticas de estudantes e professores, a pesquisa proposta aos alunos permitiu que se compreendesse mais profundamente o ritual do *dar/assistir* à aula que, de tão familiar, ninguém mais se questiona sobre ele, nem mesmo os profissionais de uma faculdade de educação supostamente dedicados ao seu estudo. Poucos se dão conta de que as diversas metodologias de ensino e a multitude de pequenos rituais que cadenciam a vida institucional participam da criação e compõem aquela cultura escolar específica, muitas vezes, inclusive, oposta, em prática, ao que se imagina ou gostaria que fosse, em discurso.

A exotização do familiar empreendida pela professora e alunos mostra como a banalização do processo de ensino-aprendizagem e as rotinas institucionais impedem que se enxergue em toda a sua complexidade e riqueza as negociações cotidianas e a força e capilaridade das redes de relacionamento, apoio e informação que se tecem entre os diversos participantes da instituição universitária. A sinergia que se criou com a realização da observação da sala de aula e arredores nos permitiu enxergar que as culturas e nativos que movimentam uma instituição de formação de professores nada devem a outras ‘comunidades’ e ‘nativos’ que tantos antropólogos nos deram a honra de conhecer.

Várias surpresas: da professora de antropologia, que, encarregada de alertar futuros professores da educação básica sobre as armadilhas da diferença, experimentou o lugar de ‘observada’ e deparou-se com a própria diferença, tal como vivida e descrita pelos estudantes, aprendendo muito tanto sobre o ensino de antropologia como sobre as possibilidades e riscos da pesquisa antropológica no espaço acadêmico. Surpresa dos alunos, futuros professores, fortalecidos pela momentânea troca de posição promovida pelo lugar de ‘observadores’ e antecipando, na relação com ela e no ambiente formativo em que se encontram ainda alunos, os desafios do encontro com os tantos ‘diferentes’

com que a docência ou outra profissão que sigam lhes apresentará. Ao se envolverem naquela pesquisa, perceberam e vivenciaram na própria pele que dos múltiplos rituais e regras que ali atestam a violência inerente a qualquer processo formativo podem surgir possibilidades de transformação tão importantes quanto as disposições criadas pelos *habitus* familiar e escolar iniciais.

Como imaginar que um espaço tão comum, tão óbvio e tão ‘previsível’ como a sala de aula pudesse conter ao mesmo tempo uma mina de carvão e um parque de diversões? A experiência narrada mostra que a sala de aula, qualquer que seja o nível de ensino, é uma ‘esquina do mundo’, um cruzamento de culturas: de classe, bairro, gênero, cor, religião, posições sociais, *status*, etc. E todas essas diferenças e semelhanças ali presentes importam muito na hora que se deseja ou necessita ensinar ou aprender alguma coisa⁵.

Com a ajuda dos recursos da antropologia, a professora ‘inventou’ uma aula que perturbou tanto quanto a ‘diferença’ perturba: física, emocional e cognitivamente. Postos em xeque, os alunos começaram a duvidar das imagens que tinham de si e do mundo e a descobrir coisas sobre eles mesmos, os colegas, os familiares e também sobre aquele curso no qual haviam aterrissado por obra e graça do SISU e pelo qual poucos efetivamente se interessavam.

Portanto, assim como o antropólogo encontra fontes de questionamento da sua própria cultura nas observações dos modos de vida nativos, também a professora de antropologia e estudantes de Pedagogia enfrentaram nesse cruzamento de olhares e momentânea troca de posições o sentido desse espaço escolar, onde se institui o ritual do ‘dar/assistir à aula’. Constituído de relações de poder de diversos tipos, algumas das quais aqui apresentadas, o ‘dar/assistir à aula’ não é uma coisa neutra ou uma coisa qualquer. Aliás, por isto mesmo, necessita de um espaço singular, a escola, onde se instituem - no seu sentido original de ‘instruir’ e atribuir *status* - tanto os conteúdos e os ritos necessários à sua reprodução, como os iniciados e iniciadores.

A curta duração da experiência e a sua circunscrição a uma disciplina obrigatória não permitem esquecer o seu modesto e limitado al-

cance na perspectiva de uma ‘conscientização’ dos alunos sobre o que está em jogo no processo formativo ou possibilidade de superação das desigualdades sociais implicadas, mesmo porque dificilmente voltarão a cruzar as teorias sociais. Mas, pode-se inferir, a partir da experiência, que a desnaturalização gradativa do fenômeno ‘dar/assistir à aula’, alcançada por meio da exotização do familiar, não permite apenas o exercício de uma forma específica de enxergar e lidar com o *outro* mas, principalmente, de lidar consigo próprio, observar-se nas práticas cotidianas, construindo, desse modo, a reflexividade indispensável à formação docente e, igualmente, à pesquisa antropológica.

Notas

¹ Agradecemos aos pareceristas anônimos, aos editores do dossiê, em especial, Marion Quadros, e aos participantes do grupo de pesquisa ‘Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola’ (PPGE-UFC) pelas contribuições.

² No Brasil, estudos etnográficos sobre a universidade e suas culturas e hierarquias de poder são raros. Recentemente, as exigências dos comitês de ética em pesquisa têm levado alguns antropólogos a refletir sobre aspectos da burocracia universitária que têm impactado e, em alguns casos, ameaçado o desenvolvimento de estudos etnográficos. Ver Fleischer & Schuch 2010; Silva 2014; Fonseca 2007 e 2015.

³ A pesquisa mais ampla da qual faz parte, intitulada ‘Discursos e práticas da diferença no ensino superior pós LDB/1996’, foi iniciada no segundo semestre de 2011. Transformou-se em projeto de pesquisa no semestre seguinte, após aprovação do colegiado do Departamento ao qual está filiada a professora de antropologia da educação e também autora deste artigo.

⁴ Oliveira e Schwartzman (2002) mostram que a atitude de atribuição do fracasso escolar ao aluno no Brasil é generalizada em todo o sistema escolar, público e privado.

⁵ Embora novidade nas pesquisas sobre a escola no Brasil, a pesquisa etnográfica da sala de aula tem já uma longa tradição nos Estados Unidos. Inspiramo-nos aqui no estudo de Douglas Foley, *Learning Capitalist Culture - Deep in the Heart of Tejas* (2010).

Referências

- ALMEIDA, Elaine. 2015. *Avaliação no ensino superior: entre os dizeres e fazeres da formação docente*. Trabalho de Conclusão de Curso. Fortaleza: UFC.
- ANDRÉ, Marli. 1995. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.

- BESERRA, Bernadete & LAVERGNE, Rémi. 2012. “Heroína ou vilã? Notas sobre uma experiência de ensino de sociologia da educação”. In CHAGAS, E. & RECH, H. (eds): *Indivíduo e Educação na Crise do Capitalismo*, pp. 462-481. Fortaleza: Edições UFC.
- BESERRA, B; OLIVEIRA, L. K. & SANTOS, C. 2014. “Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em Pedagogia”. *Dialectus*, 2(5):150-165.
- BOURDIEU, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- _____. 1998. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (eds.): *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. 1970. *La reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. 1995. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras.
- CÂNDIDO, Antônio. 1987. “A estrutura da escola”. In PEREIRA, L. & FORACCHI, M. (eds.): *Educação e Sociedade*, pp. ***. São Paulo: Editora Nacional.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1996. “O Trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir e escrever”. *Revista de Antropologia*, 39(1):13-37.
- COLARES, Nicolle. 2016. *Do discurso à prática: os limites e desafios da formação do pedagogo no contexto da elaboração do trabalho de conclusão de curso*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Fortaleza: UFC.
- DAUSTER, Tânia (ed). 2007. *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação.
- _____. 2015. “An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project, and political background”. *Vibrant*, 12(2):451-496.
- DOUGLAS, Mary. 1998. *Como as instituições pensam*. São Paulo: EDUSP.
- DURHAM, Eunice. 2006. “A situação geral da educação no Brasil e o ensino superior.” In ALMEIDA, F. (ed.): *O DNA da educação: Legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas*, pp. 198-211. São Paulo: Instituto DNA Brasil.
- _____. 2008. “Fábrica de maus professores.” *Revista Veja*, 26/11/2008.
- FLEISCHER, Soraya & SHUCH, Patrice (eds.) 2010. *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Letras Vivas.
- FOLEY, Douglas. 2010. *Learning capitalist culture: Deep in the heart of Tejas*. Philadelphia/Oxford: University of Pennsylvania Press.
- FONSECA, Claudia. 2007. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’. Palestra apresentada no Seminário Experiências, Dilemas e Desafios do Fazer Etnográfico Contemporâneo. Núcleo de Antropologia e Cidadania da UFRGS, Porto Alegre-RS.
- FONSECA, Claudia. 2015. “Situando os comitês de ética em pesquisa: o sistema CEP (Brasil) em perspectiva”. *Horizontes Antropológicos*, 21(44):333-369.

- FREITAS, Lorena. 2009. "A instituição do fracasso: a educação da ralé". In SOUZA, J. (ed.): *A ralé brasileira: quem é e como vive*, pp. 281-304. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- GATTI, Bernardete. 2010. "Formação de professores no Brasil: características e problemas." *Educação e Sociedade*, 31(113):1355-1379.
- GUSMÃO, Neusa M. 1997. "Antropologia e educação: origens de um diálogo". *Cadernos CEDES*, 18(43):8-25.
- _____. 2006. "Antropologia e Educação: história e trajetos / Faculdade de Educação - Unicamp." In GROSSI, M., TASSINARI, M. & RIAL, C. (eds.): *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*, pp. 299-33. Blumenau: Nova Letra.
- HOLLAND, Dorothy & EISENHART, Margaret A. 1992. *Educated in romance: Women, achievement, and college culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- INGOLD, Timothy. 2007. "'Anthropology is not Ethnography'. Radcliffe-Brown lecture in social anthropology". *Proceedings of the British Academy*, 154:69-92.
- LARAIA, Roque. 1986. *Cultura: Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LAVE, J. 1988. *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- LAVERGNE, Rémi & BESERRA, Bernadete. 2012. Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior. Trabalho apresentado no Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste. Teresina: UFPI.
- LEACOCK, Eleonor. 1969. *Teaching and learning in city schools*. New York: Basic Books.
- MARCUS, George & FISHER, Michael. 1986. *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MENELEY, Anne & YOUNG, Donna (eds). 2005. *Auto-ethnographies: The anthropology of academic practices*. Peterborough: Broadview Press.
- NATHAN, Rebekah. 2005. *My freshman year: What a professor learned by becoming a student*. Ithaca: Cornell University Press.
- OLIVEIRA, Amurabi. 2014. "A antropologia e a formação de professores". *Revista Cocar*, 8(15):23-30.
- OLIVEIRA, K. 2016. *Ser ou não ser professor: culturas de formação docente no curso de Pedagogia*. Trabalho de Conclusão de Curso. Fortaleza: UFC.
- OLIVEIRA, João B. A. & SCHWARTZMAN, Simon. 2002. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Alfa Educativa.
- PABIAN, Petr. 2014. "Ethnographies of higher education: introduction to the special issue". *European Journal of Higher Education*, 4(1):6-17.
- PEIRANO, Marisa. 1995. "Um ponto de vista". In PESSANHA, E. & VILLAS BOAS, G. (eds.): *Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação*, pp. ****. Rio de Janeiro: Jornada Cultural.
- POWDERMAKER, Hortense. 1966. *Stranger and friend: the way of an anthropologist*. New York: W.W. Norton and Company Inc.
- POWDERMAKER, Hortense. 1939. *After freedom: a cultural study in the deep south*. New York: Viking Press.

- ROCHA, Gilmar & TOSTA, Sandra P. 2008. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SCOTT, P., LEWIS, L. & QUADROS, M. (eds). 2009. *Gênero, diversidade e desigualdade na educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Recife: Editora Universitária UFPE.
- SHUMAR, Wesley. 1997. *College for sale: a critique of the commodification of higher education*. London/Washington D.C: Falmer Press.
- SILVA, Telma (ed). 2014. *Ciclo de estudos e debates: procedimentos éticos e a pesquisa em Antropologia*. Goiânia: FUNAPE/UFG, ABA.
- TADDEI, Renzo & GAMBOGGI, Ana L. 2016. "Educação, antropologia, ontologias". *Educ. Pesqui.*, 42(1):27-38.
- THRIFT, Nigel. 2011. 'Why so few ethnographies?' *The chronicle of higher education blog*. (<http://chronicle.com/blogs/worldwise/why-so-few-ethnographies/28314>; acesso em 01/10/2015).
- VALENTE, Ana L. F. 1996. "Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional". *Pro-Posições*, 7(20):54-64.
- VELHO, Gilberto. 1999. "Observando o Familiar." In VELHO, G. (ed.): *Individualismo e cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*, pp.123-132. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Abstract: With the purpose of emphasizing the importance (and need) of ethnographic practice in teacher education, the article presents an ethnography of teaching and learning anthropology in a third semester classroom of a bachelor's degree program in Education at a public university in north-eastern Brazil. The data that support the study were collected throughout the semester through participant observation in the classroom, written assignments designed specifically to the course, including field notes, and interviews with students, 'teacher assistants' and the professor. In such interviews, they reflect on what they have learned from the experience. By denaturalizing the practice of 'teaching/attending class', the article shows that the exercise of making the familiar exotic not only creates the possibility of seeing and dealing with the 'other' in a different way but also of changing the way of dealing with oneself. Thus, from the action of observing oneself as an effect of methodically observing the 'other' stems the reflexivity indispensable to both teaching and anthropological practices.

Key-words: Anthropology of education; Higher education; Ethnography; Classroom.

Recebido em maio de 2016.
Aprovado em dezembro de 2016.