



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SILVIO ROBERTO DIAS DA SILVA JÚNIOR

**A DÁDIVA DO *OUTSIDER*:  
A DIDÁTICA ANTROPOLÓGICA APLICADA À FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

Fortaleza  
2016

SILVIO ROBERTO DIAS DA SILVA JÚNIOR

**A DÁDIVA DO *OUTSIDER*:  
A DIDÁTICA ANTROPOLÓGICA APLICADA À FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

Fortaleza  
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S583d Silva Júnior, Silvio Roberto Dias da.  
A dívida do outsider: : a didática antropológica aplicada à formação de professores / Silvio Roberto Dias da Silva Júnior. – 2017.  
125 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

1. Didática Antropológica. 2. Formação de Professores. 3. Professor Outsider. I. Título.

CDD 370

---

SILVIO ROBERTO DIAS DA SILVA JÚNIOR

**A DÁDIVA DO *OUTSIDER*:  
A DIDÁTICA ANTROPOLÓGICA APLICADA À FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

Aprovada em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Jacques Therrien  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Em memória de Edi (1928-2000) e Eri (1934-2015)

Dedico este trabalho a todos aqueles que em algum momento de sua existência aprenderam a lutar pelo conhecimento, pela liberdade de pensamento e pelos ideais de justiça social e fraternidade entre a humanidade, ainda que no cotidiano de uma simples experiência desviante, seja ela pessoal ou profissional.

Porto Alegre, 20 de setembro de 1835.

Senhor: em nome do povo da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, depus o Presidente Braga e entreguei o governo ao substituto legal doutor Marciano Ribeiro. E em nome do Rio Grande eu lhe digo que, nesta Província extrema, afastada dos corrilhos e conveniências da Corte, dos rodapés e salamaleques, não toleramos imposições humilhantes nem insultos de qualquer espécie. O pampeiro destas paragens tempera o sangue rio-grandense de modo diferente de certa gente que por aí há.

Nós, rio-grandenses, preferimos a morte no campo áspero da batalha às humilhações nas salas blandiciosas do Paço do Rio de Janeiro. O Rio Grande é a sentinela do Brasil que olha vigilante para o Rio da Prata. Merece, pois, mais consideração e respeito. Não pode nem deve ser oprimido por déspotas de fancaria. Exigimos que o governo imperial nos dê um presidente de nossa confiança, que olhe pelos nossos interesses, pelo nosso progresso, pela nossa dignidade, ou nos separaremos do centro e, com espada na mão, saberemos morrer com honra ou viver em liberdade.

É preciso que V. Excia. saiba, Senhor Regente, que é obra difícil, senão impossível, escravizar o Rio Grande, impondo-lhe governadores despóticos e tirânicos. Em nome do Rio Grande, como brasileiro, eu lhe digo, Senhor Regente, reflita bem antes de responder, porque de sua resposta depende talvez o sossego do Brasil. Dela resultará a satisfação dos justos desejos de um punhado de brasileiros que defendeu contra a voracidade espanhola uma nesga fecunda de Pátria; e dela também poderá resultar uma luta sangrenta, a ruína da Província, ou formação de um novo estado dentro do Brasil.”

Carta de Bento Gonçalves ao Regente padre Diogo Antônio Feijó  
(Responsável pela administração do Brasil na menoridade de D. Pedro II)

## AGRADECIMENTOS

Imagine meu rosto, perceba meu olhar. Agora ouça: “Muito, muito obrigado”.

À Desiene, Pietra e Gael, minha fortaleza e motivação. Navegamos juntos nas agruras do passado e nos erguemos nas conquistas do presente. Foi por vocês...

À Bernadete Beserra, minha maestrina, inspiração e modelo. Uma força da natureza que não nos permite a indiferença. Personagem complexo que me cativou pela eternidade. Obrigado por acreditar em mim quando nem mesmo eu o fazia.

À minha mãe, Dona Gisleni, essa “ívalo-gaúcha” que me ensinou o poder da família, de se manter raízes e do engajamento na causa social. Saiba que é só o começo...

A meu pai, seu Silvio, que me mostrou o que é ser *outsider*, mesmo sem o perceber. Obrigado por compartilhar livros, discos e me ajudar a formar um capital cultural alternativo ao que se vê por aí.

A meus irmãos, Tuti e Djan. Perseverança e força os definem. Tudo o que levamos dessa existência são as experiências, e por isso transbordamos conhecimento, seja ele diplomado ou não. Mantenham-se firmes.

Ao Tio Cláudio, “pelo grosso” desbravador, personagem mítico dos sonhos de infância regados a um roteiro à lá “The warriors”. Companheiro de todas as horas.

Aos meus sobrinhos, Dudu, Pepe, Lelê e Nina. Jamais pude zelar por vocês, mas torço cotidianamente para que possam ser os primeiros a romper com o ciclo de limitações que preencheu muito de nossas vidas desde quando migramos para essas terras alencarinhas. Respirem fundo, sigam seus sonhos, mas não esqueçam da estratégia...

A Wendel, esse carioca da gema cearense e honrado gaúcho por opção, e demais familiares. Todos contribuíram para quem sou hoje. Em algum momento nos reencontraremos.

Aos meus sogros, Alberto e Marzulene. Vocês também merecem meu agradecimento sincero. No fim, são apenas olhares diferenciados...

A Danio, quixotesco cunhado. Que uma existência utópica não seja vencida pelos moinhos ou gigantes do cotidiano opressor.

A Alcides, a generosidade personificada e o primeiro a me apontar a direção pelos caminhos antropológicos. Mesmo à distância acompanho seu engajamento, e sigo aprendendo.

A Jacques, mestre internacional, espírito solícito que somente com sua presença me conferiu considerável capital no campo.

A Rémi, colaborador próximo que nos cativa com sua gentileza e ponderação. Mesmo sofrendo as agruras de um campo fechado, mantém a crença na transformação através



do conhecimento. A figura francesa do professor como defensor da República irá me acompanhar por toda a vida.

A Danilo, o gigante gentil, talvez o mais corajoso entre nós por ser pioneiro e destemido, mesmo quando desprovido de capital institucional num campo hostil.

A Rafael, “co-orientador”, ouvinte de meus dilemas existenciais e apoio em momentos de angústia. Nossos caminhos se afastaram, mas a ruma de pêi que levei nessa jornada não me deixaram esquecer-lo, ó, mah.

A Jardélia, a pequena dos cabelos magmáticos das profundezas do inferno. Apresentaste-me o ouro e demonstrou como, sem paixão, essa vida perde muito de seu brilho. Nunca foi uma simples questão de titulação...

A Allison, o rei lagarto de fala e atitude mansas, porém de uma potência impressionante, Anita, guerreira no nome e na vida, mulher de fibra que não recuou ante as adversidades da jornada e Homero, o coração em pessoa, genitor carinhoso, sorriso fácil e liderança natural. Senti-me honrado por simplesmente estar entre vocês.

A Herlon, sindicalista aguerrido, retórico profundo que por muito tempo me intimidou com seu imenso conhecimento. Fizeste-me sonhar com outros níveis de existência e engajamento. Não temamos a luta...

A Isaac, o prodígio. Na urgência da juventude, o encontro com o fazer bem-feito, grande combinação no campo em que nos encontramos. Diálogos intermináveis de assuntos inesgotáveis. Crescemos juntos.

A Yuri, olhar profundo na calma visual encarnada em sandálias, guarda-chuvas e rabos de cavalo, mas de um espírito aguerrido e combativo inspirador. Me deste a âncora teórica para a aproximação entre antropologia e educação que é a razão de ser deste trabalho. Sinceramente, muito obrigado.

A João Vitor, Ellen, Bartira, Isayanne, Paulo e Wellington. Com vocês o grupo recebeu a centelha necessária, e já começamos a expandir fronteiras...

À Joice, Carlos César, Nicolle, Kelly e Pâmela. Que grandes professores vocês serão. Muito obrigado, mestres.

À Artemis, Iziane e Iara, grandes mulheres, futuras doutoras. Parafraseando Beauvoir, que nada as limite, que nada as defina, que nada as sujeite. Que a liberdade seja sempre vossa substância...

A Bruno, Jade e Sávio, que sempre me lembram da necessidade de cultivar-se o pensamento divergente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFC.

A todos os professores e funcionários da FACED.

À própria FACED, por lembranças, experiências e um campo novo de investigação.

À Universidade Federal do Ceará e, finalmente,

A Pierre Bourdieu, Jessé Souza e todos os pesquisadores que se preocupam em construir uma ciência crítica, engajada e transformadora.

## RESUMO

O presente trabalho foi pensado e inicialmente estruturado a partir de minha imersão (que tomou a sala de aula como campo de pesquisa) na disciplina de Estágio em Docência do Ensino Superior, em meu percurso formativo como Mestre em Educação. Busca descrever e refletir sobre o impacto da metodologia desenvolvida pela professora Bernadete Beserra no ensino da disciplina Antropologia da Educação, do curso de Pedagogia. Referir-me-ei às estratégias didáticas desenvolvidas ao longo da disciplina como *Didática Antropológica* e um dos objetivos deste estudo é justamente aprofundar e desenvolver este conceito, além de realizar uma defesa de sua aplicação à formação de professores. Destaco a necessidade de evidenciar tal método porque foi impressionante acompanhar a “transformação” da maioria dos alunos no breve período de um semestre. Eles chegaram despreparados teoricamente e terminaram a disciplina com uma compreensão mais complexa da realidade, através da apreensão da teoria socioantropológica e de sua aplicação na prática cotidiana (como na produção de diários, por exemplo), até a capacidade de gerar entendimento de si enquanto sujeitos socialmente localizados (o autoconhecimento), de suas práticas profissionais e de seus lugares na sociedade e no campo universitário. Enfim, aprenderam o conteúdo proposto pela disciplina, algo que deveria ser corriqueiro numa educação de qualidade, visto que se trata simplesmente do professor fazer seu trabalho e ensinar o que propõe a seus alunos, e não a um pequeno grupo interessado porque detentor de um capital cultural privilegiado. Assim, tomando por fontes principais Pierre Bourdieu (que apresenta o caso universal da relação entre agentes, a dominação simbólica e o campo educacional), Jessé Souza (que traz as relações de poder em disputa no Brasil e sua influência em nossa auto compreensão) e Bernadete Beserra (responsável pelas aulas na disciplina acompanhada, pelo método e pelo aporte necessário à análise e compreensão do campo acadêmico no qual se localiza a pesquisa), e apoiado na teoria proposta por Elias e Scotson, defendo a ideia de que, se realmente quiser transformar a realidade, é preciso que o professor enxergue a si mesmo como um subversivo, como alguém que não queira pertencer às posições institucionais bem localizadas (a não ser para o uso subversivo das mesmas), que envolvem toda uma gama de sujeições às pressões coletivas interessadas e acabam por manter o modelo de dominação ao qual estamos sujeitos no jogo capitalista mundial, mas que assumam uma posição de análise crítica da realidade social e de enfrentamento das práticas nocivas que limitam nossas possibilidades de desenvolvimento tecnológico, econômico e social, assumindo, enfim, uma condição consciente de *oustider*, que não se deixa abater pelas diferentes formas de tentativa de cerceamento do pensamento e controle social impostas pelos estabelecidos nos mais variados campos das relações sociais humanas.

**Palavras-chave:** Didática Antropológica, Formação de Professores, Professor *Outsider*

## ABSTRACT

The present work was thought and initially structured from my immersion (that took the classroom as field of research) in the discipline of Internship in Teaching of Higher Education, in my formative trajectory as Master in Education. Seeks to describe and reflect on the impact of the methodology developed by Professor Bernadette Beserra in the teaching of discipline Anthropology of Education, Faculty of Education. I will refer to the teaching strategies developed over the course as *Anthropological Didactic* and one of the objectives of this study is precisely to strengthen and develop this concept, in addition to conducting a defense of its application to teacher training. Emphasize the need to show such a method because it was impressive to follow the "transformation" of most students in the brief period of one semester. They arrived theoretically unprepared and ended discipline with a more complex understanding of reality, through the seizure of anthropological theory and its application in everyday practice (as in the production of daily, for example), to the ability to generate understanding of themselves as subjects socially located (self-knowledge), their professional practices and their place in society and the university field. Finally, they learned the content proposed by the discipline, something that should be unexceptional in quality education, since it is simply the teacher do their work and teach what propose to your students, and not to a small group interested because the holder of a privileged cultural capital. Thus, taking as main sources Pierre Bourdieu (which shows the universal case of the relationship between agents, the symbolic domination and the educational field), Jesse Souza (which brings the power relations in dispute in Brazil and its influence on our self-understanding) and Bernadette Beserra (responsible for lessons in discipline accompanied by the method and the necessary contribution to the analysis and understanding of the academic field in which is located the research), and supported in the theory proposed by Elias and Scotson, I defend the idea that, if we really want to transform reality, it is necessary that the teacher sees himself as a subversive, as someone who does not want to belong to the well located institutional positions (except for their subversive use), involving a whole range of subjection to interested collective pressures and end up keeping the model of domination to which we are subject in the world capitalist game, but to assume a position of critical analysis of social reality and confront the harmful practices that limit our technological, economic and social possibilities of development, taking short, conscious of *outsider* condition, which can not be discouraged by different forms of restriction attempt of thought and social control imposed by established in various fields of human social relations.

**Keywords:** Anthropological Didactic; Teacher Training; *Outsider* Teacher

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – NOTAS SOBRE O VAZIO	14
1. INTRODUÇÃO	16
2. IDENTIDADES E EXPERIÊNCIAS	
2.1. A Didática Antropológica	25
2.2. A chegada ao objeto	30
2.3. “Ouvi dizer que a Chapeuzinho foi engolida por ter questionado o lobo!”	32
3. TRANSFORMANDO O QUE PRECISA SER TRANSFORMADO	
3.1. A formação de professores e qualidade de ensino	38
3.2. Saberes docentes	41
3.3. O <i>habitus</i> professoral	43
3.4. A alienação docente	45
3.5. Sendo <i>outsider</i>	49
4. UMA PEDAGOGIA DA SUBVERSÃO?	
4.1. Pontos de vista e rotulações	52
4.2. “O campo com o qual e contra o qual me fiz”	54
4.3. Uma didática que ensina e aprende	55
4.4. A antropologia da universidade	57
4.5. O ataque dos estabelecidos	58
4.6. O contra-ataque dos <i>outsiders</i>	61
4.7. Uma via de mão dupla – A formação de professores e pesquisadores	63
5 CONSTRUINDO O OLHAR ANTROPOLÓGICO E A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA	
5.1. O método	65
5.2. Desconstruindo certezas, empoderando alunos	68
5.3. O olhar estranhado: os futuros professores e sua relação com a educação	78
5.4. Os diários de campo e o desenvolvimento do pensamento sociológico	79

5.5. Não se trata, afinal, de formar antropólogos, mas de aprender a pensar a partir da desnaturalização do familiar	82
6 MAS, AFINAL, POR QUE ESTUDAR ESSA DIDÁTICA?	
6.1. Os estabelecidos, os outsiders e a realidade da educação brasileira	85
6.2. Descolonizar o saber e nos livrar dessa colonização até o osso	87
6.3. Bourdieu e a razão imperialista	89
CONCLUSÃO – APRENDENDO A SER PROFESSOR	92
BIBLIOGRAFIA	95

## APRESENTAÇÃO

### NOTAS SOBRE O VAZIO

“O distanciamento reflexivo da própria condição só é possível para quem tem acesso à possibilidade de mudar a própria vida.”  
Jessé Souza

Sob o véu da hipocrisia de uma existência desprovida de sentido e por contínuas representações, hesitei constantemente ante as possibilidades infinitas do conhecimento, e acabei tomando decisões equivocadas que muito me fizeram sofrer. Dominado pela temeridade da busca incessante por reconhecimento – sem alcançá-lo – conheci, enfim, a rejeição, a depressão e o medo. E do medo fez-se o ódio.

Nesse ciclo ainda incompleto de ingresso no mestrado até o momento de escrita da dissertação, posso descrever minha trajetória como a combinação de: *ódio* (por perceber, aos trinta e cinco anos de idade, minha condição material limitada e o grande esforço que envolveria superá-la), *frustração* (por entender, no mesmo período, que minha atuação profissional voltava-se apenas para aulas esporádicas pelo interior do estado, sem estabilidade financeira, geralmente oferecidas a dois ou mesmo um dia de seu início – o que significava a desistência de algum colega, e, por consequência, a aplicação de uma aula medíocre, por geralmente não haver tempo hábil para prepará-la criteriosamente, – destreinado do olhar antropológico – sujeito a tal performance devido à condição material de existência), *revolta* (porque “sabia o que sabia”, ao menos em minha área, e tinha certeza de que minha condição no momento era muito mais resultado do fato de não fazer política para angariar cargos e funções, ou de resistir à ideia de manter um capital social ativo com tal propósito. Junto a isso, o casamento de dois jovens inexperientes, ambos acreditando na eficácia do mercado, numa ilusão de auto-gestão e liberdade. Resultado: arrocho financeiro, stress e divergências cotidianas. Dias de cizânia, inclusive na condução do casamento e mesmo após o nascimento do primeiro filho) e *esperança* (por, depois de ingressar no mestrado e participar da dinâmica do campo – associado ao que nos conduziam os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos, descobrir que há sim a possibilidade e formas de resistência dos sujeitos ao modelo de dominação atual<sup>1</sup>. Que através de *ação social* engajada, e para os propósitos do texto sob

---

<sup>1</sup> A razão de ser dessa pesquisa vem da ideia, construída e defendida ao longo de seus capítulos, de que essa resistência é possível de ser alcançada e desenvolvida através do conhecimento e, uma vez inserida no campo de estudos da formação de professores, de um posicionamento político específico do professor, aqui tratado por *outsider*, desviante ou engajado.

os auspícios da Educação – porém sem transformar a *ação pedagógica* em ato heroico, era possível transformar a compreensão da realidade dos alunos), proporcionando inclusive a possibilidade de enfrentamento de sua condição, quando precarizada, enquanto agente inserido num contexto capitalista e dependentista, na periferia do capital, onde cidadania é teoria e o racismo “não existe”.

Por essa trajetória única – e por isso especial, “simplesmente” a forma como percebo a realidade, minha vida e o mundo atualmente –, “existo” e sou grato. Grato porque entendi que há possibilidade de redenção. Possibilidade de romper com o ciclo de miséria e ignorância que nos aflige. Que há como desatar as amarras (ou seriam “escolhas”?) que nos conduzem a caminhos incompreensíveis, e apenas nos deixamos levar. Há como nos tornarmos fortes, protegendo-nos ante as injustiças e, principalmente, revidar, superar o medo. Mas há que se estar preparado para a briga, estar forte de “espírito” – corpo e mente em harmonia para o engajamento. Porém, como este trabalho não trata da descrição da subjetividade de seu autor, essa é uma temática para o futuro.

Descrita a carga emocional envolvida em sua construção, teoricamente o trabalho trata da Didática Antropológica e de sua aplicação à formação de professores. Ainda assim, o trabalho não trata apenas da descrição dessa didática em particular. Politicamente, ele se esforça para demonstrar aquilo que devemos nos tornar para transformar quem somos, sem idealização ou romantismo, através do trabalho duro dedicado ao conhecimento, ao entendimento de quem se é e dos caminhos e descaminhos que encontramos ao longo de nossa existência; as possibilidades e limitações que nos tornam quem somos. Esse texto trata da real importância de ser professor num país como o Brasil, e da contribuição, ainda tímida, da antropologia no campo da educação.

Concordo com Jessé Souza quando escreve que, se ainda não nos livramos da barbárie enquanto sociedade é porque desconhecemos a noção de cidadania, porque, na luta pela “dignidade moderna” (2015, p. 202), encontramos-nos dispostos enquanto povo num campo periférico – e menos adaptado – no jogo da modernidade, do modelo eurocêntrico e capitalista, onde, submissos aos interesses de uma elite que lucra com a exploração de mão de obra barata (e mal formada – o que nos permite refletir sobre quais interesses direcionam a educação e a formação técnica no Brasil) e que alcança posições elevadas também na política nacional, buscamos respeito através das disposições que possuímos para nos tornar “*produtores úteis*” para o bem geral e sob as condições da competição capitalista (SOUZA, 2015, p. 202), o que nos colocará sempre à margem, embora sujeitos às regras do jogo por



eles impostas. Dessa forma, a maioria de nós não tem acesso, e os que têm preferem a exclusividade, o que obviamente não é uma particularidade brasileira, mas um fenômeno mundial e um dos pilares das sociedades modernas (sejam essas centrais ou periféricas). Uma “hierarquia simbólica” decide quem é *digno* e quem é *indigno*, definindo e legitimando uma “estrutura do poder” que torna possível a apropriação desigual e privilegiada de todos os bens e recursos escassos pelos quais lutamos diariamente, reproduzindo a “ideologia da meritocracia”, ou a forma pela qual a realidade injusta é legitimada (SOUZA, *ibidem*).

Assim, se este é um trabalho de redenção pessoal, é também um trabalho engajado com a educação e com a busca incessante por um Brasil melhor, mais democrático e socialmente igualitário, ao mesmo tempo em que valoriza suas diferenças.

Este trabalho, enfim, é resultado da sobrevivência ao ódio.

# 1 INTRODUÇÃO

“Primeiro, se entra em combate, depois... se vê.”  
Napoleão Bonaparte

O presente trabalho foi pensado e inicialmente estruturado a partir de minha imersão (que tomou a sala de aula como campo de pesquisa) na disciplina de Estágio em Docência do Ensino Superior, em meu percurso formativo como Mestre em Educação. Busca descrever e refletir sobre o impacto da metodologia desenvolvida pela professora Bernadete Beserra no ensino da disciplina Antropologia da Educação, do curso de Pedagogia. Referir-me-ei às estratégias didáticas desenvolvidas ao longo da disciplina como *Didática Antropológica* e um dos objetivos deste estudo é justamente aprofundar e desenvolver este conceito.

Em função do seu potencial didático, o conceito e as práticas que a inspiraram, transformaram-se em objeto de estudo do Grupo de Pesquisa em Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola, vinculado ao Eixo Temático Antropologia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, inclusive desta dissertação cujo objetivo é compreender de que se constitui tal didática e dos seus efeitos sobre a formação de professores.

O estudo que aqui apresento também busca evidenciar um método pedagógico. Para tal, tomo por fontes principais Pierre Bourdieu (que apresenta o caso universal da relação entre agentes, a dominação simbólica e o campo educacional), Jessé Souza (que traz as relações de poder em disputa no Brasil e sua influência em nossa auto compreensão) e Bernadete Beserra (responsável pelas aulas na disciplina acompanhada, pelo método e pelo aporte necessário à análise e compreensão do campo teórico no qual se localiza a pesquisa). O meu objetivo é mostrar como a didática antropológica, à semelhança da sociologia proposta por Bourdieu, funciona como “um esporte de combate” (ou luta marcial, se assim preferirem), ou como um método, uma pedagogia que contribui para o conhecimento do mundo social e sua transformação<sup>2</sup>. E, por isso mesmo, para a formação de professores outsiders, desviantes ou subversivos<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Visto sua possibilidade de evidenciar a realidade que envolve a Educação enquanto prática pedagógica e política pública e, portanto, função estratégica perpassada por diferentes interesses e pressões.

<sup>3</sup> A nomenclatura é o de menos. O que importa é o entendimento da complexidade do real e de todas as possibilidades da *práxis* futura enquanto professor, ou agente ativo no e do campo educacional brasileiro.

Norteia também este trabalho a proposta apresentada num dos encontros do Grupo de Estudos pelo colega Yuri Nóbrega, segundo o qual se faz necessária a criação de um circuito duplamente aberto em que a Educação modifique a Antropologia, bem como a Antropologia modifique a Educação, não apenas teoricamente, mas a partir da prática. Dessa reflexão, e apoiado na teoria proposta por Elias e Scotson (2000), defendo a ideia de que, para a transformação da realidade é preciso que o professor enxergue a si mesmo como um *subversivo* (no sentido de insubordinação, de oposição às regras socialmente construídas e, por isso mesmo, passíveis de transformação através da ação política, engajada porém apartidária, ou fora da política tradicional, se preferirem), como alguém que não queira pertencer à posições institucionais bem localizadas, que envolvem toda uma gama de sujeições às pressões coletivas interessadas e acabam por manter o modelo de dominação ao qual estamos sujeitos. Deve, ao contrário, assumir uma posição de análise crítica da realidade social e de enfrentamento das práticas nocivas que limitam nossas possibilidades de desenvolvimento tecnológico, econômico e social, assumindo, enfim, uma condição consciente de *outsider*, que não se deixa abater pelas diferentes formas de tentativa de cerceamento do pensamento e controle social impostas pelos *estabelecidos* nos mais variados campos das relações sociais humanas.

Segundo Federico Neiburg, professor do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional que apresenta a edição brasileira da obra de Norbert Elias e John L. Scotson “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (2000), as palavras *establishment* e *established* são utilizadas na língua inglesa para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. Trata-se de um grupo que se autopercebe e é reconhecido como uma “boa sociedade”, mais poderosa e melhor, “superior”, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade, influência e também poder econômico e político. Os *established*, ou estabelecidos, fundam seu poder no fato de serem um modelo moral para os demais (mesmo que a noção de moralidade possa ser constantemente contestada, especialmente em qualquer investigação que traga tal noção para o contexto brasileiro). Dessa forma, e aproximando-nos de Bourdieu, trata-se dos detentores dos capitais mais valorizados em um campo, ou que possuem influência em diferentes campos das relações sociais devido à combinação de diferentes tipos de capital (como social, econômico, cultural ou político).

Por outro lado, o termo que completa essa relação é *outsiders*, ou os não membros da “boa sociedade”, os que estão fora dela, os que não possuem os capitais anteriormente citados, ou então, apesar de possuidores de alguns desses capitais, são desprovidos daquele que possui maior valor simbólico no campo onde estão localizados. Trata-se, enfim, de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos dos que unem os estabelecidos, estes, possuidores de uma identidade social que os define como grupo, como um coletivo: eles são o *establishment*. Para os ingleses, os termos *establishment* e *established* são utilizados para designar a “minoridade dos melhores” nos mais diversos mundos sociais: os guardiões do bom gosto no campo das artes, da excelência científica, das boas maneiras cortesãs, dos distintos hábitos burgueses. Já os *outsiders*, ao contrário, não constituem propriamente um grupo social, e existem sempre no plural.

É a partir desse olhar, de uma maioria que precisa identificar-se e unir-se para resistir e equilibrar as forças políticas nos mais variados campos das relações sociais, nesse caso específico o campo da educação brasileira, que será desenvolvida a noção de professor *outsider* contida no texto. Dessa forma, a este estudo não interessa apenas a análise de um método, mas a proposição de uma formação e de uma atuação política do professor a partir da aplicabilidade desse método.

#### *A descolonialidade do saber e os pressupostos ideológicos da pesquisa*

Para desenvolver um estudo como o pretendido, é preciso procurar entender as particularidades de nosso país de desigualdades acentuadas, exclusões de variados tipos e de relações sociais que se refletem no contexto da educação por aqui praticada. Assim, precisamos entender qual o lugar de nossa nação no mundo e a relação do Estado com a educação aqui oferecida, o que refletirá diretamente no modelo escolar desenvolvido e na forma como os professores são formados, já que a escola é a instituição responsável pela homogeneização da cultura nacional entre as crianças, através da criação de um sentimento de zelo e identidade pelo país<sup>4</sup>.

Dessa forma, sob o olhar de que o processo educativo formal não é campo neutro, mas um campo social de disputas ideológicas que, se tornadas hegemônicas ao longo do tempo, irão refletir-se e perpetuar-se no momento da atuação dos professores, acredito que seja na tentativa de superação dessa condição alienada e alienante, que não nos permite

---

<sup>4</sup> Inculcando mitos, valores e toda a simbologia nacional para transformar os indivíduos em “cidadãos”.

perceber o contexto no qual estamos inseridos, individual e coletivamente, e que, infelizmente, tanto nos caracteriza enquanto povo e nação, que o método aqui descrito possui sua importância e necessidade de aplicação na formação de professores.

A noção de *Didática Antropológica* inclusive deriva daí, desta prática docente que se consolida num campo de ensino aberto a transformações, podendo ser compreendida como uma forma politizada de ensino da antropologia da educação. Politizada não no sentido de orientada ideologicamente para este ou aquele espectro político estabelecido, mas na perspectiva adotada pela teoria que compreende a política como o espaço possível para o conflito e o desentendimento. Por *prática docente*, tomo por referência o sentido proposto por Jacques Therrien no texto “Formação continuada de professores – reflexões teórico-práticas” (2016): como uma das dimensões distintas do conceito de *trabalho docente*, a saber o *trabalho pedagógico* no chão da sala de aula, o qual é condicionado à aprendizagem do “outro”, numa relação de mediação entre sujeitos, de diálogo de produção de sentidos e significados entre seres humanos. Finalmente, a *Didática Antropológica* pode ser compreendida como uma prática que permite a reconstrução constante da antropologia, da educação e da formação de professores através do próprio “fazer” realizado por estudantes, professores e monitores etc.

Com base nessas perspectivas, norteiam o trabalho alguns questionamentos que não vão somente de encontro com a pesquisa, mas que também me dizem respeito como pesquisador:

1. Que tipo de educação escolar ajudaria a compreender e combater a desigualdade social no Brasil?
2. Que tipo de formação precisariam ter os professores para aplicar essa educação?
3. Que contribuições a Antropologia pode apresentar para o campo da Educação e, finalmente,
4. Que tipo de Educação brotaria dessas contribuições?

É importante perceber que tais perguntas não surgem somente de uma encruzilhada teórica, mas da constatação – baseada também em minha experiência no campo

da educação como professor há mais de uma década – da má formação docente, ou da crise do modelo formativo de professores no Brasil. Assim, buscando entender a realidade educacional brasileira, tentarei trabalhar com a ideia de superação de suas limitações e da proposição de alternativas para essa superação, o que me leva à questão problema dessa pesquisa, que é:

“Que estratégias didáticas pode oferecer a Antropologia à formação de professores no Brasil?”

Ao aprofundar a leitura de pesquisas voltadas para a análise do Estado da Arte da educação (ROMANOWISKI; ENS, 2006) e da formação de professores brasileiros (CUNHA, 2006; ANDRÉ, 2010; GATTI, 2010) pude constatar que o interesse pelos temas educacionais não foi ainda suficiente para que mudanças significativas ocorressem na educação nacional, em todos os níveis. É um padrão circular e lamentado, porém naturalizado, culturalmente absorvido, onde a má formação do professor e do aluno complementam-se num círculo vicioso sem fim. Então, quais os mecanismos mantêm esse círculo, e como é possível rompê-lo?

Se a pesquisa procura entender a educação brasileira contemporânea em seu processo de formação de professores-pesquisadores – uma vez que atravessa tênues linhas do “ser” e “estar” na pesquisa, ela também auxilia no encontro com a diversidade do cotidiano educacional, contribuindo na generalização de estudos sobre a formação de professores a partir da análise de um campo específico, onde busquei evidenciar as descobertas encontradas a partir da observação de uma metodologia de ensino da antropologia aplicada à formação de professores, uma experiência de ensino que me permitiu observar a utilização da pesquisa etnográfica como ferramenta pedagógica, ou como forma de construção do olhar antropológico para “ajudar o futuro professor a lidar com os problemas de sua profissão” (BESERRA, 2016, p. 4).

A pesquisa também tem sua importância política, através de seu posicionamento de resistência e superação frente ao poder hegemônico, perpetuado pela *dominação cultural* presente tanto no senso comum – criado e recriado por uma educação de má qualidade, acrítica, preconceituosa e voltada para os interesses da competitividade do mercado capitalista – quanto na ciência por aqui produzida, desenvolvida sob o manto da submissão ao colonialismo científico, o que leva também à Academia o senso comum, além dos preconceitos de classe, raça e gênero tão característicos da sociedade brasileira.

Na verdade, somos mal preparados e mal formados, como cidadãos e profissionais, e por isso representamos tanto em nossas ações cotidianas, assumindo papéis e

desenvolvendo discursos que dissimulam as reais intenções por trás de nossas ações sociais, muitas vezes mesquinhas e desprovidas de qualquer sentido de solidariedade. Falhamos enquanto sociedade e povo porque a grande maioria da população continua desprovida do acesso à cidadania, sendo impedida de refletir e desenvolver-se filosoficamente e tecnicamente, num ciclo incessante de dominação. E nesse jogo, dada nossa função social de professores, nem emancipamos o povo, nem os tornamos bons “produtores úteis” para o sistema. Para piorar o quadro, na periferia do capital onde estamos localizados, o trabalhador é violado, além da exploração externa pela interna, onde a classe gestora e empresarial, aproveitando-se da má formação da classe trabalhadora (e que, como classe interessada, apoia, mesmo que não interprete dessa maneira, *empreendedora* que é), justifica a necessidade da flexibilização das leis trabalhistas, com as jornadas de meio turno e as “maravilhas” do contrato de trabalho. Essa é a realidade da maioria. E a experienciei quando migrei de Porto Alegre para Fortaleza com meus pais, irmãos e o sobrinho, onde projetos familiares mal executados me levaram a atuar no mercado de trabalho sem formação técnica em nenhuma área específica.

Porém, percebi que a realidade na formação de professores e pesquisadores não é muito diferente. A maioria dos alunos não está preparada para fazer parte do meio acadêmico, sobretudo na pesquisa. Se na graduação em Pedagogia sabemos que grande parte deles é oriundo das classes populares, e sofre para acompanhar o ritmo da aquisição de novos conhecimentos, num déficit de capital cultural oriundo de sua classe e da má formação recebida na educação básica, lembro-me de como foi desconfortante já na pesquisa (devido a minha formação também limitada, o que não me permitia formar um olhar amplo sobre a educação brasileira) lidar com o choque cultural proporcionado pelo contato com uma formação mais rigorosa, que envolvia muito mais leitura, reflexão e discussão do que estava preparado para lidar, e onde o sofrimento para acompanhar a avalanche e a complexidade teóricas se fazia visceral. Sofria física e mentalmente, tal sensação tornando-se ainda mais evidente quando refletia criticamente sobre minha formação e experiência como professor de Educação Física, e percebia agora como havia desenvolvido uma atuação mais empírica, intuitiva, do que teoricamente embasada, apesar de reflexiva. Era assim que “conhecia” a “educação brasileira”, a “escola brasileira” e o “aluno brasileiro”, de forma romantizada e idealizada, comum aos que desconhecem a teoria social.

Foi durante esse período reflexivo já no mestrado que comecei a formular hipóteses no sentido de que talvez não se tratasse de uma formação excessivamente rigorosa o que recebia a partir da aproximação com a professora e sua metodologia (conforme pude

confirmar ao longo de nossos estudos sobre o campo universitário brasileiro), mas de que minha formação na graduação pudesse haver sido aquém do esperado para uma instituição de ensino superior pública, tida como referencial de pesquisa no Estado, ainda mais quando essa formação foi realizada na mesma faculdade onde desenvolvi a pesquisa, e na qual seus dirigentes vangloriam-se de possuir o "maior programa de Pós-graduação em Educação do Norte-Nordeste brasileiro"<sup>5</sup>. Com o tempo, descobri que o rigor na verdade era um privilégio de poucos professores que estavam realmente interessados em ensinar, em executar sua função, em realizar pesquisa de qualidade e formar bons professores. Ironicamente, são esses os professores que costumam ser tidos no campo como “brigões”, “tumultuadores”, “arrogantes”, dentre outros adjetivos. E não se trata apenas de uma questão localizada no campo analisado, mas de uma cultura que perpassa todos os níveis da educação brasileira. Se até hoje os alunos não veem sentido na educação formal, não gostam de ir à escola e nossos desempenhos avaliativos são sofríveis (tanto quando comparados aos países dominantes quanto a países em mesmo nível de desenvolvimento que o nosso), muito se deve a essa imagem coletiva construída ao redor do professor que tenta fazer algo diferente. Percebam a gravidade de nossa realidade: fazer diferente, ser rigoroso, querer ensinar é exceção, não regra. É esse o quadro que precisa ser transformado para que também se transforme o imaginário popular brasileiro a respeito do que é educação de qualidade.

O incipiente treino oferecido pela disciplina de antropologia permitiu que eu vivesse reflexivamente a minha imersão neste curso de mestrado. Rapidamente, percebi que meus capitais político, social ou econômico eram bastante reduzidos para estar frequentando tal espaço. E já começava a descobrir que também não possuía o capital cultural necessário para estar ali, o que me fazia assumir comportamentos que, ao longo do curso, me levaram a construir certa resistência, algo que minha orientadora considerava intuitiva, rebelde, que fazia sentido para mim. Não à época, mas agora faz. Tratava-se de uma estratégia de defesa utilizada quando se está inserido num campo onde ainda não se compreende as regras do jogo social estabelecido.

Logo, o quadro geral era de que não sabia o que estava fazendo, não sabia em quem confiar, percebia minha ignorância e sentia-me oprimido por ser incapaz de superá-la. Sentia-me envergonhado pela limitação teórica – passei no mínimo um semestre sem intervir nos debates do Grupo. Pensei em desistir, abrir mão da bolsa (como podia ser “pesquisador” se sequer compreendia o que era uma pesquisa?) e voltar ao que “deveria” ser: um professor-

---

<sup>5</sup> Diário de Campo, registro de 13 de agosto de 2015.



proletário, precarizado, sem possibilidade de vislumbrar uma carreira, ou, no mínimo, a possibilidade de segurança financeira.

Felizmente, a inconformidade acompanha àqueles que já sofreram, que sabem o lugar que podem ocupar socialmente, que não aceitam mais serem comandados por indivíduos que abrem mão do conhecimento pela política, ou que nasceram “abençoados” pelo capital familiar e, nessa “ideologia da meritocracia”, ocupam posições de poder, logrando determinar em proveito próprio que os privilégios que efetivamente desfrutam são todos merecidos por sua “qualidade inata”, a “personalidade sensível” (SOUSA, 2015, P. 216), perpetuada em escala mundial pela Indústria Cultural que a transformou em mercadoria, num processo de homogeneização e generalização que o capital utiliza para vender seus produtos.

### *Uma metodologia inovadora para a formação de professores*

Dessa forma, quando estava a ponto de desistir, veio o impulso necessário à manutenção da inconformidade. No segundo semestre do curso, ao desenvolver uma experiência etnográfica na disciplina de Estágio à Docência I, onde acompanhei as aulas de Antropologia da Educação ministradas pela professora Bernadete Beserra (minha orientadora) no curso de graduação em pedagogia no primeiro semestre de 2015, pude observar uma metodologia de ensino que se utilizava dos instrumentos de pesquisa antropológicos para tornar mais efetivo o ensino da própria antropologia, o que a fazia alcançar uma potência didática tal que, quando apropriada pelos alunos, transformava-se numa poderosa ferramenta para ajudá-los a refletir criticamente sobre sua própria condição social e sobre a imagem que possuíam da educação brasileira, inclusive no momento de sua formação como professores.

A disciplina, entre outros objetivos, buscava oferecer os instrumentos para uma reflexão antropológica sobre a escola e a educação no Brasil, além de estimular a reflexão crítica sobre o papel da escola e da família na construção de uma ordem simbólica que fundamenta e explica visões de mundo, representações sociais e o próprio desempenho escolar. Assim, o objetivo principal da disciplina era a construção do olhar etnográfico a partir da análise da trajetória escolar dos próprios alunos. Tal proposta, juntamente com a possibilidade de perceber minha própria trajetória sob o olhar estranhado da teoria antropológica, teve grande impacto em mim e pude perceber a potência daquele método aplicado à formação de professores. Particularmente, poderia agora criar estratégias para o aprendizado da antropologia através da própria experiência dos indivíduos, de sua experiência

familiar e escolar, o que implica em desvendar as várias máscaras sociais a que nos submetemos, principalmente aquelas relacionadas com nossa estrutura de dominação, e as quais perpetuam-se, acredito, precisamente por recebermos uma educação que não permite aos indivíduos refletir sobre sua verdadeira condição existencial. Formação fragmentária e superficial para percepções fragmentárias e superficiais da realidade.

Foi impressionante ver a “transformação” dos alunos em tão pouco tempo (o período da disciplina, um semestre), a partir da aproximação com a teoria e a didática antropológicas e a possibilidade de se autoanalisarem (e compreenderem-se) em suas atuações cotidianas (e a minha também, a partir do momento em que – diretamente influenciado pela disciplina – comecei a tentar compreender a apreensão do conhecimento pelo qual passava), através da observação participante, da produção de diários e da leitura dos textos selecionados, o que demonstrou a potencialidade daquela didática na geração de entendimento sobre a importância de suas futuras práticas profissionais, além de evidenciar seus lugares na sociedade e no campo universitário. Também destaco a mobilização crescente do grupo para o debate em sala, visto que, se no início da disciplina monopolizávamos a palavra, no final imperava um ambiente democrático de debate e a participação coletiva mostrava-se a olhos vistos. Os alunos entenderam o que propunha a disciplina. E praticaram. Foi a primeira vez que vi algo assim acontecer na prática educacional, e percebi então que deveria investigar, entender e divulgar essa prática.

Assim, se as duas questões mais importantes para qualquer teoria social crítica são perceber tanto os processos de classificação/desclassificação quanto de legitimação da dominação social nas sociedades modernas, ou seja, perceber como a dominação social é construída e legitimada (SOUZA, 2015, p. 217), então a importância central da *Didática Antropológica* pode estar associada à sua capacidade de, através do uso dos instrumentos da pesquisa antropológica, auxiliar os alunos a compreenderem a realidade da escola e da educação no Brasil, preparando-os para lidar com a diversidade que encontrarão ao longo de suas carreiras docentes, nos mais diversos e possíveis campos onde atuarão. E, claro, para refletir sobre suas próprias práticas profissionais e, a partir desse novo posicionamento, pensar em estratégias que melhorem seu desempenho e, caso seja de seu interesse, do engajamento político pela transformação da injusta realidade social brasileira.

Dessa forma, o trabalho insere-se no contexto das pesquisas que visam oferecer alternativas ao processo atual de formação de professores no Brasil, assim como na das temáticas que compõem essa esfera de formação, como por exemplo o desenvolvimento

didático e metodológico presente no processo de ensino e aprendizagem escolar. A relevância do estudo é justificada pela necessidade de se romper com o modelo economicista-reducionista de entendimento do mundo e com as “ideias dominantes” que perpetuam “interesses dominantes” nas sociedades modernas como supostos interesses de todos, acarretando no que Souza (2012) classificou como uma “confusão das hierarquias a respeito das questões mais importantes da sociedade brasileira e uma superficialidade e fragmentação da própria percepção da realidade social.” (SOUZA, 2012, p. 12)

Finalmente, esta pesquisa aproveita a possibilidade que se apresenta para auxiliar no entendimento e na ruptura da *violência simbólica* cotidiana bem articulada e perpetrada, para nos ajudar a resistir, utilizando o conhecimento como “arma de combate” e para ajudar todos os indivíduos que foram desestimulados em sua capacidade de entender a realidade e as lutas sociais (onde encontram-se sujeitos sem saber), a tornarem-se agentes de seu destino.

A partir dessa compreensão, organizei o trabalho em cinco capítulos e a conclusão, conforme descrito a seguir.

No Capítulo I, descrevo minha relação com a Didática Antropológica a partir da experiência etnográfica desenvolvida durante a disciplina de Estágio em Docência I no curso de Mestrado, procurando relatar o impacto da metodologia desenvolvida pela professora Bernadete Beserra entre os alunos. Aproveito também para, a partir de um fato ocorrido durante uma das aulas que ministrei, refletir sobre a falta que fez tal didática em minha formação e sobre sua importância para a formação de professores, iniciando assim a narrativa do texto pelo momento em que começava a refletir sobre meu lugar social e minha formação acadêmica, e onde passava a ter consciência de minha limitação como professor. Porém, uma pergunta necessária: seria tal “erro” derivado somente de quem eu era enquanto indivíduo socialmente construído, ou o mesmo seria reflexo de meu *habitus* professoral, do professor que eu era naquele momento?

Assim, o Capítulo II trata da necessidade de se repensar a formação de professores no Brasil e faz uma defesa da aproximação entre os campos da Antropologia e da Educação, sob a argumentação de que é preciso que os professores assumam o papel de agentes da educação, buscando estratégias que os ajudem a superar as conhecidas limitações de sua formação escolar e desenvolvam habilidades que facilitem refletir, conhecer, entender, relacionar, contextualizar e decidir sobre os vários fatores que compõem o seu trabalho, alçando-o à responsabilidade de desempenhar um papel diferenciado na sociedade, no sentido de resistência à imposição dos interesses do poder simbolicamente constituído, buscando

soluções e alternativas quando estes são percebidos em qualquer instância da educação pública nacional. Para tanto, o trabalho defende a necessidade de desenvolvimento de um novo *habitus* professoral, o da busca incessante do conhecimento, o que pode ser realizado através da aplicação da metodologia acompanhada na formação de professores. Assim, na realidade da educação brasileira, infestada por representações, preconceitos e discriminações, para o professor ser realmente engajado, e uma vez que o conhecimento que perturba tem consequências em nosso cotidiano, é preciso que ele aborde sua atuação sob um posicionamento crítico, capaz de transformar seu próprio entendimento sobre a realidade e a de seus alunos, assumindo-se como *outsider* e, portanto, “aceitando” a condição de ser, por isso, estigmatizado.

Já no Capítulo III, através da análise da transformação de uma professora em *outsider* num campo universitário específico, descrevo como essa agente desenvolveu uma estratégia de defesa (ou de sobrevivência) que acabou se transformando numa eficiente metodologia para formação de professores. Para tanto, realizo uma análise do campo estudado, da cultura institucional por ele produzida e da tentativa de rotulação e de cerceamento da pesquisa da professora, que se pôs a refletir sobre o que é ser e como é a formação de professores no Brasil, a partir do olhar desse campo específico. Ao evidenciar “segredos”, o ataque foi pesado, mas, “forte” e preparada que estava, revidar foi uma construção natural, e a resposta veio através da produção de uma ciência crítica e de qualidade.

No Capítulo IV apresento a descrição do método analisado a partir da experiência etnográfica realizada durante a disciplina. Para tanto, evidencio quem eram os alunos que compunham a mesma e como as pressões que a professora sofria no campo refletiram nas aulas. Início traçando um breve perfil desses alunos, aproveitando para demonstrar os entraves envolvidos em sua aprendizagem, onde o capital cultural limitado de alguns é relacionado à má-fé institucional e ao populismo docente, conforme explicarei adiante. Finalmente, para evidenciar como se dava a apropriação da teoria antropológica aplicada à educação através dessa didática, descrevo a utilização de três ferramentas do *métier* antropológico aplicadas durante a disciplina que, quando verdadeiramente apropriadas pelos alunos, proporcionam a possibilidade do desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade sócio-política e educacional brasileira, além de estimular à busca do conhecimento capaz de dar sentido a sua função social como professores.

No Capítulo V, demonstro a importância de estudar essa metodologia através da análise do campo educacional brasileiro e de nossa realidade cultural, onde se faz necessária a ruptura com a dominação político-econômica dos países centrais, perpetuada pelo interesse de nossas classes dirigentes *colonizadas até o osso*. Assim, através da aproximação com Norbert Elias e James Scotson, Jesse Souza e Pierre Bourdieu procuro evidenciar a importância e urgência dessa metodologia – e toda sua potência para uma interpretação crítica da realidade, especialmente quando aplicada às particularidades institucionais e culturais brasileiras, o que reflete a forma como enxergamos o mundo, as pessoas e nossa própria existência.

Finalmente, na Conclusão, reflito sobre como esse método se apresenta como uma ferramenta pedagógica para auxiliar os indivíduos a se situarem no mundo e no sistema capitalista, e quais os possíveis reflexos, entre vantagens e desvantagens do pertencimento a esse ou aquele grupo social, ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Quando aplicada especificamente à formação de professores, essa metodologia proporciona a possibilidade concreta de compreensão do complexo contexto que envolve a realidade da educação brasileira, a formação à qual os futuros professores estarão sujeitos ao longo do curso e também como será a realidade da escola que encontrarão ao longo de suas carreiras profissionais, sob a influência de um olhar relativizado e preparado para lidar não somente com a diferença, mas com a necessária noção da importância estratégica de sua função social para transformação e superação das injustiças sociais de nosso país.

Enfim, este trabalho pretende apresentar e analisar uma experiência (sem pretensão de definir modelos) ou um método pedagógico experimental-analítico (imersivo-reflexivo, logo antropológico) aplicado à formação de professores, além de analisar conjuntamente minha própria formação, de forma também experimental e analítica, o que me aproxima do método antropológico, sem entretanto transformar-me num antropólogo. Tal esclarecimento serve para retirar qualquer leitura que recaia sobre o trabalho de apresentar-se como uma etnografia, mas que alcance sua pretensão principal: a de compor e reforçar o diálogo mais que urgente e necessário entre Educação e Antropologia. Logo, peço que aos leitores que considerem este trabalho posto na fronteira entre a Educação (como campo de análise e espaço de formação) e a Socioantropologia (como campo teórico e espaço de reflexão). Justamente dessa interface ele evidencia algumas possibilidades de construção entre as duas disciplinas, especialmente no que diz respeito à formação de professores.

## 2 IDENTIDADES E EXPERIÊNCIAS

“Os professores se tornam o que são de tanto fazer o que fazem.”  
Maurice Tardif

### 2.1 A Didática Antropológica

Minha experiência como estagiário na disciplina iniciou-se de forma visceral. Visceral porque, apesar de mais de uma década de atuação como professor em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, no setor público e no privado, não estava preparado para a metodologia proposta pela professora, visto que seria, pela primeira vez, avaliado no momento da atuação, através dos diários produzidos pelos alunos, como uma forma de analisar a apropriação da teoria pela turma.

Apesar disso, e justamente por isso, tive o privilégio de perceber e analisar, conjuntamente ao objeto do trabalho, a produção de meu conhecimento, vivenciando a experiência docente sob outro olhar, *o olhar estranhado*, ainda que consciente de minha atuação como agente num campo específico e temporalmente limitado. Cheguei à disciplina exclusivamente preocupado com meus medos, *ego* inflado. Não pensava em pesquisar a metodologia desenvolvida na disciplina, sequer me preocupava com isso à época. Minhas preocupações eram outras: como dividir uma disciplina com outro professor? Como ministrar uma disciplina se não domino suficientemente a teoria? Como será minha atuação, visto que sempre me apoiei no discurso entendido como politizado? Como será atuar sabendo que serei observado e avaliado no momento da atuação? Eram questões desse tipo que me afligiam no início do semestre. O planejamento era coletivamente desenvolvido entre a professora, eu e a monitora da disciplina, Joice Oliveira, à época aluna do terceiro semestre do curso de Pedagogia. Participaram de alguns encontros Herlon Bezerra, doutorando e também estagiário da disciplina naquele semestre, porém no turno da noite, e Virgínia Tavares, estagiária na mesma disciplina.

Foi durante o desenvolvimento do semestre, porém, que comecei a observar com mais atenção a metodologia, refletindo – em parceria com minha orientadora e professora titular da disciplina – a possibilidade de transformar aquela experiência em objeto de pesquisa, visto que, ao tentar apreender as possibilidades pedagógicas criadas e desenvolvidas, me pareceu um exemplo prático de uma educação crítica e engajada, justamente o que buscava em minha atuação. E, nesse caso, ainda voltado para a formação de

professores. Chocante é a palavra que melhor descreve minha impressão. Foi impressionante ver o desenvolvimento do conhecimento da turma, a “transformação” da maioria dos alunos, os quais chegavam ingênuos, despreparados teoricamente, e terminavam o semestre com uma compreensão mais complexa da realidade (e passei também por tal transformação), através da apreensão teórica e de sua aplicação na prática cotidiana (como na produção de diários, por exemplo), até a capacidade de gerar entendimento de si enquanto sujeitos socialmente localizados (o que podemos chamar de autoconhecimento), de suas práticas profissionais (passadas, presentes e futuras) e de seus lugares na sociedade e no campo universitário (o que podemos constatar através dos debates durante as aulas e do trabalho final da disciplina). Era uma metodologia que chamamos atualmente de Didática Antropológica<sup>6</sup>, e sua principal característica é ser desenvolvida na contramão da construção de uma pedagogia populista ou de uma pedagogia pretensamente neutra, com a:

“Ideia de colaborar com a construção de uma imaginação sociológica que sempre considerara indispensável à prática docente, mas que teria utilidade nas suas vidas em qualquer caminho que os alunos seguissem.” (BESERRA & LAVERGNE, 2012, P. 463)

É importante deixar claro que a ideia de pedagogia populista ou pretensamente neutra parte do termo cunhado por Pierre Bourdieu: *populismo docente*<sup>7</sup>, e consiste em fazer o aluno crer que a cultura que ele traz consigo, essa herança familiar e escolar, já é suficiente para as demandas do mercado que o espera. Bourdieu inclusive foi o principal referencial teórico da disciplina, visto que, um clássico do pensamento sociológico, oferece preciosos elementos para estimular essa *imaginação sociológica*, imaginação que permite aos indivíduos compreender sua história e biografia, e as relações entre ambas, auxiliando-os a perceberem a distância que existe entre *o que se é e o que se parece ser*, uma das principais dificuldades na apreensão dessa nova forma de interpretação do mundo e de suas próprias vidas. Além disso, sendo ele um excelente exemplo do intelectual engajado, que acreditava que o intelectual deveria servir aos interesses de uma verdadeira práxis de transformação social através do apontamento dos mecanismos de reprodução de toda dominação simbólica, era o melhor referencial teórico para a didática aplicada na disciplina.

---

<sup>6</sup> Porque a professora nos deu a oportunidade de reflexão sobre nossas próprias experiências teóricas, mas em constante construção da teoria aplicada a essa metodologia, através das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola, visto sua possibilidade de transformação da compreensão da realidade pelos sujeitos da educação.

<sup>7</sup> Para aprofundar o assunto e a visão a respeito do que é a prática docente sob o olhar antropológico, sugiro a leitura do artigo “Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em Pedagogia”, de Beserra, Oliveira e Santos (2013).

Assim, uma das possibilidades dessa metodologia de ensino desenvolvida pela professora, e aplicada como teoria reflexiva como defendia o autor, era o de fornecer as armas teóricas necessárias para o entendimento da realidade e sua conseqüente transformação, desenvolvendo a capacidade de resistência dos sujeitos da educação e levando-os a compreender a sócioantropologia como um esporte de combate, onde é preciso

Dar-se ao empreendimento de separar o conhecimento comum, opiniões, preconceitos, avaliações relacionadas à sua posição social e econômica, do conhecimento teórico, científico, que deve estar comprometido com a busca metódica da verdade baseada em leis gerais, em conceito e não em preconceitos. (BESERRA & LAVERGNE, 2012. P. 466)

É evidente que o conhecimento que a professora buscava construir não pretendia se iniciar e encerrar na disciplina, e pudemos observar isso através do crescimento daqueles que se dedicaram à compreensão da teoria. Também passei por tal processo ao analisar minha atuação durante o mestrado, especialmente no primeiro semestre – e pude compreender o que precisava fazer para superar minhas limitações de formação e de entendimento da realidade para, ao menos, acompanhar o Grupo de Estudos. É esse olhar que trago para o trabalho e foi essa percepção que pudemos constatar na aula de encerramento da disciplina, onde ficou evidente a força de uma didática que fez sentido para os alunos. Isso fica claro nos depoimentos a seguir, onde, se não pudemos desenvolver uma experiência etnográfica no campo, como era objetivo original proposto na ementa, os alunos conseguiram articular reflexões a respeito de suas trajetórias escolares e de sua relação com a educação ao longo de sua existência. Se o início da jornada fora marcado pelo desconhecimento da teoria a ser aplicada, seu encerramento trouxe o desejo de conhecer melhor a Antropologia por parte da grande maioria.

Era evidente que agora eles estavam prontos para construir uma prática docente mais próxima das realidades às quais se destinavam. Para ilustrar como foi a experiência pelo olhar dos alunos, trago alguns trechos de diários e trabalhos finais da disciplina. Até as críticas negativas, quando ocorreram, foram construtivas<sup>8</sup>:

Enfim, à Bernadete eu devo agradecimentos, muitos agradecimentos. Em suas aulas eu não aprendi “só antropologia”, aprendi sobre mim mesma e sobre a vida. Aprendi que eu posso escrever sobre o meu dia e me libertar das minhas angústias, que eu posso ler autores difíceis e fazer uma boa poesia. Aprendi que falar é muito fácil, difícil mesmo é suportar ser ouvido por alguém. Eu aprendi também que a hora de

---

<sup>8</sup> Os nomes dos alunos foram alterados para preservar suas identidades e será assim ao longo de todo o trabalho.



agir é agora, pois nós nunca estamos, realmente, preparados para nada. Eu aprendi. E eu sou eternamente grata por isso. (Cassandra)

Infelizmente, o que se pode analisar em muitos alunos da pedagogia é a dificuldade encontrada para expressarem-se, para fazerem-se ouvir. Falar em frente a um grupo pode ser uma experiência assustadora, porém é algo que o professor deve buscar desenvolver ao longo de sua formação, visto a necessidade de interação com outros indivíduos ser uma das principais competências da profissão. Sabemos que esse receio pode ser fruto de sua origem social, de um capital cultural limitado e da falta de estímulo em casa. Ou de todas essas possibilidades. De qualquer maneira, é um limitante individual que poderia ser superado a partir da educação formal na escola. A escola, infelizmente, quando lida com esses indivíduos, aliena-se do contexto social que os envolve, e reproduz o modelo tradicional da educação, onde o professor sabe e o aluno espera receber o conhecimento. Aqueles que já possuem certo capital cultural se destacam, os demais carregam essa dificuldade até a universidade, às vezes ao longo da vida.

Como mencionei anteriormente essa disciplina será impossível esquecer. Ela me fez refletir sobre algo que não tinha pensado ainda, como o porquê não falar nas aulas. Pois, em outras disciplinas costumo interagir bastante. E somente com o texto da Lorena Freitas pude compreender como meu silêncio falava mais que minhas palavras. Senti muitas vezes a professora descrever a realidade do aluno de pedagogia na UFC e saber que aquelas palavras estavam me descrevendo. Muitas vezes me senti num confessionário, porém, as minhas fraquezas eram ditas e fundamentadas pela professora. Pode parecer confuso o que tento dizer, mas, sentia-me sendo um exemplo concreto do quanto a UFC não está preparada para me receber. Por algo histórico, não sei, mas percebo o despreparo de alguns professores da UFC que não sabem lidar com a realidade social dos seus alunos. (Juliane)

Durante toda a disciplina de antropologia me comportei em sala de aula de forma mais tímida, calada, ouvindo passivamente tudo o que acontecia, um comportamento perfeitamente compatível com de uma aluna que vinha sofrendo uma pressão interna de ser " igual " aos colegas de sala procurando de maneira alucinada ter desempenho igual ao dos meus colegas, porém no decorrer da disciplina fui compreendendo que ia muito além de esforço e que outros fatores me deixava um passo atrás dos demais alunos, compreendendo também que todo o meu processo de aculturação e como esses mecanismos de autodefesa de chegar e continuar na universidade apesar das dificuldades por mim enfrentadas. Nesse processo de aceitação da minha realidade, percebi que para as pessoas que mais sofre com as dificuldades do meio acadêmico são as que mais facilmente compreende o pensamento de Bordieu, pois a sua história traz marcas de má fé institucional e com a reprodução das desigualdades... E o que julgo mais importante, consegui transportar para minha realidade todos os conceitos propostos pela disciplina. (Thaís)

Alguns alunos também compreenderam essa metodologia como uma possibilidade de subversão, de questionamento da realidade. O conhecimento passava a ser visto como algo poderoso, mas para desenvolvê-lo seria preciso dedicação. Pensar e escrever criticamente não

é fácil. Pensar criticamente sua função, sua formação e sua atuação profissional, então, é algo que nos leva, quando bem preparados, a refletir sobre a complexidade do real, e todas as possibilidades possíveis de encontro com o outro que teremos ao longo de nossas carreiras.

Tivemos uma resposta final conjunta, que estudamos Antropologia para entendermos realmente o que é ser Pedagogo e os inúmeros desafios que vamos encontrar nas áreas acadêmica e profissional... Falou-se também que não existe escrita sem conhecimento científico, e nem pensamento crítico sem apreensão de conhecimentos. A relação com a Antropologia é que ela nos ensina a questionar tudo, todos e o mundo em que vivemos. (Janaína Montesclaros, Diário, 01/04/2015).

Noutras ocasiões, percebemos como eles chegam despreparados para lidar com disciplinas que exijam bastante leitura e, muitas vezes, além da quantidade, textos complexos, que necessitem de uma reflexão mais profunda para serem discutidos. A própria universidade falha nesse sentido, tanto que alunos que estão no terceiro semestre, ou seja, a mais de um ano no curso, ainda ficam incomodados quanto à quantidade de textos, evidenciando um mito que perpassa a formação de professores no Brasil, de que há muita teoria e pouca prática. A verdade é que não há nem uma coisa nem outra, e a “teoria”, que é mínima, ainda costuma ser discutida através de textos de comentadores, não permitindo que o aluno tenha acesso aos clássicos do pensamento, limitando-se à interpretação de terceiros e sendo incapacitado de desenvolver suas próprias conclusões. O aluno, assim como na escola pública básica, é visto como um incapaz, um “coitado”. Eu mesmo fiquei surpreso por conhecer a teoria bourdieusiana somente em nível de pós-graduação. Se Bourdieu é pouco lido na Pedagogia, imagine na Educação Física. Além disso, todos esses exemplos apresentados pelos alunos também eram por mim sentidos, tanto que tal situação me fez pesquisar essa metodologia, porque finalmente consegui perceber essas dificuldades e, ao aprofundar-me da teoria, sabia que poderia superá-las, como alguns alunos também perceberam.

De início a quantidade de atividades, textos e filmes me incomodou. Até me sufocou um pouco, mas, estou até sentindo falta, pois, toda a metodologia utilizada na disciplina me ajudou a refletir mais, questionar mais sobre a educação, a universidade, a minha prática como estudante e futura pedagoga. A disciplina me permitiu enxergar as contradições. Foi tudo muito bem escolhido. (Michele)

Hoje percebo que podemos aprender muito mais do que nos é ensinado e quero aprender a...TIRAR MINHAS PRÓPRIAS CONCLUSÕES. Os costumes nos são apresentados como possibilidades. Mas, nem todos tem as mesmas oportunidades. E cada um pratica o que aprende em sua comunidade. Nós não temos outra maneira de compreender o mundo a não ser na que nascemos inseridos. O conhecimento de que tudo é cultura e de que a escola é um meio não de libertar, mas de conservadorismo social foram difíceis de assimilar no começo, pois a religião, a família, os amigos e o

sistema colocam várias vendas em nossos olhos e a antropologia vem nos fazer desconfiar, investigar e colocar os óculos para ver melhor, enxergar coisas como a violência simbólica, que está implícita em grande parte do que escrevi (Janeth).

Noutro exemplo do porquê defino essa pedagogia como subversiva, um aluno começa a desenvolver outro olhar a respeito da relação professores-alunos na instituição. Apesar do desenvolvimento de um discurso de cunho político ao final de sua colocação, evidencia aquilo que muitos alunos percebem ao longo de sua formação: o discurso ideológico adentrando o espaço que deveria ser da teoria e evitando debater com os alunos quando há divergência de pensamento. Se não se vale da hierarquia de sala de aula, o professor costuma agir como da forma descrita, simplesmente ignorando o aluno até que este desista e guarde a dúvida para si.

Chega de alguém pensar como devo ser professor. No último semestre, vi claramente, que dois professores, queriam fazer com que a classe acreditasse que um pensador, havia agido de forma espontânea, quando foi influenciado diretamente por seu País. Ao argumentar eles mudaram de assunto. Em outras situações pude perceber que o interesse era o mesmo, passar uma visão preestabelecida, sem questionar o que se ensina... Só transformaremos o mundo, quando o homem for transformado. A antropologia tenta entender como essa transformação pode ocorrer e se é possível. É assim que entendo. Terminei esse semestre, na certeza, que estou no caminho certo, para alcançar uma maior conscientização do que é o mundo, e de como, posso contribuir para melhorá-lo. Evoluindo! (Antônio Café).

Os próprios alunos eram capazes de perceber os impactos da apreensão do conhecimento, mesmo que em algumas situações ainda não soubessem o que fazer com ele. Sentiam que algo havia mudado, que a turma passava a utilizar um vocabulário mais complexo, e que, se antes a maioria sequer cogitava atuar futuramente como professores, agora eram capazes de compreender a complexidade da função, e do quanto sua origem social poderia ser um estimulante ou limitador da apreensão do conhecimento e do “sucesso” profissional. É significativo que eles passavam a se perceber sob outro olhar, relativizado, e em como essa mudança na forma de enxergar a realidade lhes proporcionava um novo leque de entendimento, que os estimulava a ser, na palavra de um deles, “diferentes”. Eis algo a ser pensado no campo da educação brasileira: ser diferente é ser crítico, engajado. Ser um professor que leve à sério sua função é ser um *outsider*, um subversivo.

A disciplina de Antropologia da educação foi uma maravilha. [...] Uma das poucas que mudou o vocabulário da turma. Agora falam em “capital social e cultural”, Violência simbólica, Reprodução, Intelectual Negativo, o tripé da sociologia, etc. Berna encantou com seu jeito. Uma das poucas docentes que brilham. Que me faz pensar no tipo de formação que estamos recebendo, formação essa que me motiva apenas a cumprir tabela muitas vezes. Berna nos impulsiona a ser diferentes. É uma pena haver apenas uma disciplina de antropologia. Não sei se voltarei a ver Berna no

decorrer do curso. Mas espero jamais perder o contato com essa extraordinária professora. (Horácio)

A disciplina de antropologia foi um divisor de águas na minha formação enquanto futura docente, enquanto pesquisadora e até enquanto pessoa. A disciplina me fez enxergar o quanto o meio social é decisivo para os nossos sucessos e fracassos, nossos hábitos, nossas crenças e até nossas certezas. A disciplina me fez ter um novo olhar, um olhar mais investigativo e crítico, não apenas olhar e aceitar o que aparece, mas olhar se perguntando o porquê daquilo. Eu percebo até um crescimento pessoal, um amadurecimento talvez. Uma mudança na minha forma de ver e encarar as coisas. Sei que ainda tem outras coisas que no momento não consigo identificar, mas sei que muita coisa mudou. (Morgana)

E é interessante que estou me descobrindo e me desenvolvendo através do curso e da disciplina de antropologia. Aprendi a me analisar, a analisar meus interesses, gostos, desejos, dificuldades e frustrações, ou seja, a me conhecer de uma maneira mais ampla. E acredito que isso é o mais importante, a mudança precisa ser de dentro para fora, começar de você. Mudar você para depois poder influenciar as outras pessoas. (Luana)

Não digo que os alunos se deixaram levar por alguma espécie de transe coletivo, compartilhando numa experiência extra-sensorial somente percepções positivas acerca do que ocorrera na disciplina. Ao contrário, o que se percebe é o olhar único de cada um alcançando uma reflexão crítica sobre suas vidas, sua relação com a educação, com a escola e a educação brasileiras como campo de pesquisa e produção de conhecimento; um dos objetivos da disciplina. Tornou-se mais rigorosa a compreensão do que é ser professor no Brasil, através da apreensão dos rudimentos teóricos que foram possíveis no breve tempo de uma disciplina. Entenderam a relevância do conhecimento científico para a construção do pensamento crítico, o qual somente é alcançado pelo esforço individual, que se inicia no autoconhecimento, e permite saber como o meio social é decisivo para nossos sucessos e fracassos, o quanto a instituição na qual são formados condiciona os professores que seriam.

## **2.2 A chegada ao objeto**

Se sofri inicialmente porque seria diretamente comparado à “lenda”<sup>9</sup> (ou a uma agente que resolveu questionar às regras do campo, e por isso foi estigmatizada pelos estabelecidos, “alvos” de suas críticas contundentes e de sua pesquisa, justamente por representarem individualmente aquilo que era cientificamente argumentado, a ponto dos alunos de suas disciplinas chegarem carregados de pré-conceitos, esperando encontrar uma pessoa desequilibrada, louca, ministrando as aulas) e se de saída ainda ajudei a reforçá-la, porém no sentido de combatividade e resistência à cultura institucional presente no campo,

---

<sup>9</sup> Assunto que retomarei nos próximos capítulos

cheguei ao final encantado com sua metodologia. Jamais havia pensado a educação dessa forma. Jamais havia experimentado o verdadeiro poder que o conhecimento nos proporciona. Acredito que saí transformado dessa disciplina, seja como estudante, pesquisador, professor ou indivíduo. Mais do que o discurso motivacional e politizado anteriormente utilizado, agora entendo os caminhos de construção de uma disciplina que efetivamente realiza o que propõe, a começar pela escolha dos textos, a forma de direcionar as aulas sem tornar-se um tirano e, finalmente, a construção do conhecimento advindo da experiência prática do fazer antropológico, este diretamente relacionado com a educação.

Assim, se no primeiro semestre do curso me senti massacrado e humilhado intelectualmente, no segundo semestre o momento foi de redenção. Durante a disciplina pude desenvolver ainda mais meu capital cultural, inclusive ampliando e aprofundando meu conhecimento noutras áreas, como psicologia, filosofia e a própria pedagogia. Não a pedagogia revolucionária ideológica, presente noutras disciplinas do curso, mas a da realidade concreta etnográfica, da observação participante, da antropologia da educação. Pude deixar minha “cultura nativa” de professor formado para mergulhar noutra, de aluno, de professor em formação, onde pude me aprofundar no exótico – mesmo familiar – da educação pública brasileira, tanto em nível básico como superior, nesse caso *in loco*. Posso afirmar, sem sombra de dúvida, que minha identidade social – e profissional – foi ressignificada. Não sou mais o mesmo indivíduo e, certamente, não serei mais o mesmo professor daqui por diante.

Foi inclusive na análise dos “dados etnográficos”<sup>10</sup> desenvolvidos no decorrer da disciplina que percebi o quanto a mesma serviu como uma espécie de autoanálise, visto que, ao discutir a educação brasileira com os alunos através do estímulo ao olhar antropológico, estranhado, e da percepção de sua relação e trajetória escolares, também pude realizar o mesmo em relação a minhas experiências pessoais. Como Evans-Pritchard, pude perceber o poder do confronto de experiências e suas consequências emocionais e intelectuais (PEIRANO, 1995, p. 42), e “redescobri” a educação pública brasileira sob outro olhar, o olhar das possibilidades infinitas de resistência. Se num dado momento de minha carreira profissional foi a escola pública que desencadeou minha “quebra”, meu ingresso nas agruras da depressão, era ela que agora, sob a orientação de uma didática que me fazia sentido e estimulava, seria o referencial e o *locus* de transformação da realidade, sabendo o quanto o conhecimento advindo de minha formação como pesquisador havia impactado em minha

---

<sup>10</sup> Especificamente meus diários de campo e dos alunos, além dos resumos dos textos do referencial teórico e dos trabalhos finais da disciplina. Essa limitação de material será explicada mais adiante.

personalidade e em como isso seria aplicado quando voltasse a atuar como formador de professores.

Decididamente, fui *afetado*<sup>11</sup>. Não sou mais capaz de manter o mesmo olhar sobre minha prática no magistério e nem qualquer outra experiência existencial. Assim, sei agora que não se trata apenas de estar lá, mas de entender também a diferença entre “nós” (professores) e “eles” (alunos). Precisei experimentar por conta própria os efeitos comparativos de uma formação, a qual considero limitada, para poder refletir sobre a construção de meu objeto, partindo de como minha atuação também seria ou deveria ser limitada por essa formação. Foram essas reflexões que me levaram a perceber que não haveria como desenvolver o trabalho pretendido sem buscar compreender minha própria trajetória acadêmica e profissional.

Nesse período, muito mais do que instrumentos do fazer antropológico e da tentativa de apreensão do objeto, utilizava os diários de campo como forma de compreender-me enquanto agente inserido no contexto da pesquisa universitária. Tentava compreender o que esperavam de mim, se é que esperavam algo. Tentava entender o que é ser um professor-pesquisador, uma vez que percebia que tinha apenas uma noção romanceada do que era ser professor, sem compreender o que é ser um pesquisador. (E assim tentava representar, sofrendo a angústia de haver pessoalmente engajado-me em questões políticas do Programa, como no processo distribuição de bolsas de estudo, por exemplo).

Assim, fiquei inclinado a retratar o que estava experienciando, os efeitos que processavam em mim – e nos alunos – aquela metodologia. Pude perceber a apreensão do conhecimento. A teoria e didática antropológicas começavam a fazer sentido, podia agora conceituar as práticas cotidianas. Estranhava certas situações, relativizava outras, aprendia a ver, ouvir e escrever... E podia perceber que tal situação começava a redirecionar minhas intenções de pesquisa, conforme descrito por Favret-Saada (1991):

Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assumo o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível. (FAVRET-SAADA, 1991, P. 160)

Assim, se ao ingressar no Programa buscava estudar como se dava o processo de formação política de professores (ingenuamente acreditando que entendia o que era política e que tal formação poderia ser alcançada numa instituição formadora de professores,

---

<sup>11</sup> FAVRETT-SAADA (1991)

metodologicamente), e posteriormente me interessei pela forma como a ciência era produzida no Brasil, seguindo a orientação da professora Bernadete Beserra de trabalhar na pesquisa sobre a produtividade acadêmica nacional. Ao final, isso me fez iniciar a observação participante do campo sob outro olhar. Busco agora refletir sobre como uma formação de qualidade envolve a aplicação da teoria à prática social, através da análise da prática de ensino de uma disciplina e dos desafios que a envolveram – e também no impacto dessa prática em minha biografia e na dos alunos. Se, como destacam Beserra e Lavergne (2012), “não se constrói uma pedagogia ou uma didática fora da própria experiência”, então posso afirmar que fui modificado por minha experiência de campo, o que me levou a registrá-la, compreendê-la e fazer dela um objeto científico. E se, ainda segundo Favret-Saada (1991), “no momento em que somos mais afetados não podemos narrar a experiência, e no momento em que a narramos não podemos compreendê-la, ficando o tempo da análise para mais tarde”, então o momento é esse.

Começo assim a narrativa sobre o impacto da Didática Antropológica aplicada à formação de professores: pelo momento em que começava a refletir sobre meu lugar social e minha formação acadêmica, e onde passava a ter consciência de minha limitação como professor. Desenvolvia assim a imaginação sociológica, ou a compreensão de que, o que antes era algo irrisório ou corriqueiro, agora era fato social, e não só poderia, como deveria ser investigado.

### **2.3 “Ouvi dizer que a Chapeuzinho foi engolida por ter questionado o lobo!”**

Claro que todas as experiências vividas durante a imersão no campo de pesquisa me afetaram profundamente, como indivíduo e pesquisador, a ponto de perceber minha atuação profissional sob outro olhar, certamente mais crítico. Confesso que fiquei incomodado em perceber o quanto de populismo, de preconceito e de uma formação limitada existia em minha prática docente. Tal incômodo só aumentava quando analisava minha condição social no início da pesquisa – mal formado e frustrado profissionalmente, e percebia o quanto precisaria me esforçar para transformar essa realidade, uma vez que passava a compreender também o que era estar socialmente localizado e sujeito a variadas formas de violência e dominação simbólicas.

Passava então a refletir sobre meu *habitus* professoral, comparando-o ao de minha orientadora, o qual considerava um, quando na graduação, e outro, na pós-graduação (no que

diz respeito à forma de lidar com as limitações do capital cultural dos alunos), ao mesmo tempo em que tinha consciência dos problemas de ordem institucional – perseguições pessoais, fofocas, conversas de corredor – que a afligiam e refletiam em nossa relação durante o período, e os quais aprofundo mais adiante. Assim, essa reflexão se deu num contexto de crise pessoal/existencial e a partir de um fato ocorrido numa aula que ministrei durante o estágio na docência, e que, apesar da gravidade e do exemplo de como não devemos agir quando atuamos, passou despercebido pela maioria dos alunos.

Destaco esse fato porque foi o que desencadeou uma análise de minha trajetória profissional e formação sob o olhar antropológico. Se a essa altura já pensava em descrever meu processo de apreensão do conhecimento, pensava agora em refletir também sobre qual tipo de professor eu era, a partir de minha atuação durante a disciplina. Se só olhamos para o que nossas ideologias nos permitem ver e, por isso, iniciamos nossa jornada antropológica sob um olhar ainda muito restrito do mundo, carregado de preconceitos que nos impossibilitam de ver além do que acreditamos ser verdadeiro ou certo, felizmente, com o passar do tempo e a partir da interiorização que fazemos do olhar antropológico, podemos passar a observar coisas ainda não vistas. É assim que podemos disciplinar nosso conhecimento. Afinal, não há pensamento crítico sem apreensão do conhecimento. Do conhecimento gerado a respeito da análise de minha atuação, criei inclusive o título da passagem, baseado numa frase que li num dos diários. Se analisarmos a forma como lidei com o questionamento de um aluno, parece-me bastante apropriada, visto a tentativa de demonstrar a importância da desconstrução de nossos preconceitos e limitações quando lidamos com a ideia de professor engajado.

Inicialmente, duas ironias no fato em si: o dia do ocorrido era um primeiro de abril (o dia da mentira) e a aula teve início tratando dos problemas do senso comum quando este invadia a ciência. Na verdade, eu pretendia tratar da aproximação entre a Antropologia e a Educação e assim, num primeiro momento, indaguei aos alunos a esse respeito: "Porque vocês acham que estão tendo aula de antropologia da educação no curso de pedagogia?" Por se tratar da 5ª aula, acreditava também que já poderíamos aprofundar a questão que sempre permeia disciplinas que não fazem parte do “universo” do curso e que, geralmente, causam bastante estranhamento. Ao menos essa é a lembrança que trago dos colegas de curso durante a graduação em Educação Física. Então, por que aprender antropologia num curso de formação de professores? Alguns alunos já conseguiam formular respostas mais complexas, divagando sobre a diversidade cultural que seria encontrada no momento de sua atuação e sobre como deveriam estar preparados para lidar com isso. O que não estava claro àquela



altura da disciplina, por não havermos aprofundado ainda a questão social por trás da educação, era o que é essa diversidade e como ela ultrapassa diferentes campos que vão desde as políticas públicas educacionais aos sujeitos da educação (alunos, professores, pais, gestores, etc.), passando pelos diferentes espaços de aprendizagem e contextos socioeconômicos e étnicos.

Assim, tratei primeiramente de como o conhecimento antropológico tem interesse em desconstruir as certezas do senso comum, gerando também a “desconstrução” do indivíduo, uma vez que ele passa a questionar as verdades que geram seu entendimento de mundo. Como perceber-se “fora de si”, da construção social que nos produziu como somos e, daí por diante, dar significado ao que somos, ao que sentimos, à forma como percebemos o mundo? Dessa maneira, pretendia trabalhar essa construção do saber através da abordagem de dois textos: “Heroína ou Vilã – Notas sobre uma experiência de ensino de sociologia da educação” (2012), de autoria da própria Bernadete Beserra – professora da disciplina – e de Rémi Lavergne, e “O trabalho do Antropólogo” (2000), de Roberto Cardoso de Oliveira. Primeiramente, tentei observar se o uso do texto da própria professora causaria algum desconforto, visto que poderia gerar estranhamento nos alunos, no sentido de aproximá-los ou afastá-los do professor segundo sua interpretação particular da performance desse enquanto sujeito da pesquisa – numa possível comparação entre o que escreve e como age. Não percebi problema algum nesse sentido. Na verdade, o que percebi foi que, quando há compreensão do texto e aproximação com o sujeito da pesquisa<sup>12</sup>, o processo de ensino-aprendizado flui, potencializando também a relação desenvolvida entre professor e alunos. Talvez seja o campo e suas hierarquias, talvez seja pelo fato de que sempre que escrevemos nos expomos, mas a verdade é que, como eles vivenciaram também a experiência da escrita na disciplina, puderam compreender melhor a professora/autora. Mais uma das vantagens da antropologia quando aplicada à formação de professores: eles puderam colocar-se no lugar do “outro”, mesmo que para eles, naquele momento, o outro da educação ainda eram o professor e a instituição, uma vez que na faculdade ainda experienciamos (alunos de graduação e pós-graduação) a condição de “não-lugar” (nem aluno, nem professor).

Tratávamos então da educação, e de como existem “duas educações” no Brasil, uma privada, voltada para o mercado, e a pública, onde naquele momento já percebíamos que tinha muitos problemas estruturais e políticos, e que os professores na maioria das vezes não

---

<sup>12</sup> No caso a professora Bernadete, mas essa era uma informação a qual eles não tiveram acesso naquele momento, chegando à conclusão de tratar-se da mesma pessoa frente à comparação entre o que liam no texto e o que percebiam da atuação da professora.

têm preparo nem prazer em ensinar, tornando o ensino público cada vez mais precário e precarizado, enquanto o privado torna-se cada vez mais voltado para o tecnicismo vazio. A triste realidade é que, em ambos os casos, o objetivo não é o de formar cidadãos críticos e engajados com a transformação da desigualdade social brasileira. Hoje, devido à abordagem da disciplina, todos nós sabemos como a questão é mais complexa. Enfim, nesse momento caí numa armadilha, numa das muitas do semestre, e que serviram para me dar a certeza de que não estava preparado ainda para ser professor universitário (meu objetivo pessoal naquele momento), e que precisava estudar mais, preparar-me mais, pois reproduzia em minha atuação – mesmo inconscientemente – o populismo do qual éramos tão críticos no Grupo de Pesquisa. Assim, já percebia como ser professor não era tarefa fácil, e iniciava a reflexão sobre o papel estratégico da função para uma nação, uma vez que, para entender a educação brasileira, precisava entender o Brasil e seu papel no contexto geopolítico internacional, passado e presente.

Nessa armadilha, “armada” a partir da fala de um aluno sobre política, citando Olavo de Carvalho, colunista de uma conservadora revista de circulação semanal, não contive um suspiro que evidenciou meu incômodo pelo uso da referência, e argumentei que devíamos tomar cuidado com o que tomávamos por conhecimento num período em que a informação se propagava numa velocidade sem precedentes via internet. Minha expressão corporal, associada ao comentário, causou revolta em Horácio, o qual, desde o primeiro dia de aula, me causava incômodo devido a seu olhar e postura, que me pareciam afrontadores, além de seu posicionamento ideológico e político. Havia chegado o momento do embate, e todo o incômodo que o aluno me provocava aflorou, fazendo-me, inclusive, esquecer do papel desempenhado no momento, e me levando a pensar como um *insolente* daqueles não sabem o seu "lugar" na relação hierárquica existente na sala de aula. E isso depois de eu haver finalmente conseguido superar toda minha insegurança em atuar como professor na disciplina. Alguns depoimentos dos diários ajudam a evidenciar quem era o aluno, como reagi e o porquê da importância da Didática Antropológica quando aplicada à formação de professores, partindo da análise da falta que esse conhecimento fez na minha atuação naquela circunstância:

Essa discussão acerca da corrupção trouxe o comentário de um dos colegas, que comentou uma pequena citação, que logo foi identificada pelo professor, com aparente aversão, como de autoria do Olavo de Carvalho. O pequeno comentário sobre o autor suscitou uma discussão que se prolongou até o final do primeiro tempo o que me deixou, particularmente, muito estafada, pois o que deveria ser um debate

sobre a obra do autor e as suas concepções tornou-se uma rixa de “você-falou-issomas-pareceu-aquilo (Cassandra. Diário, 01 de abril de 2015).

Outra aluna ironiza, além do fato, o direcionamento político que povoa a cultura da instituição:

Durante o intervalo, fui informada de um diálogo acalorado entre um colega e amigo meu e o professor Silvio. Segundo informações, críticas às manifestações contra a presidenta Dilma e também com relação ao pensador Olavo de Carvalho estimularam esse meu colega a se manifestar contra as declarações do mestre. Eu e ele conversamos no intervalo e percebi que os autores que ele estuda não são os mesmos que os professores da Faced nos indicam. A sua bibliografia incluía Ludwig Von Mises, Luiz Felipe Pondé, Milton Friedman, Murray Rothbard, Frederich August von Hayek e, claro, o polêmico Olavo de Carvalho. Confesso que apesar de estar às voltas com o Senso prático, senti-me tentadíssima a estudar esses outros autores, liberais, capitalistas... Por que não? (Janaína Montesclaros, Diário, 01 de abril de 2015).

No depoimento de Antônio, fica evidente como eu não soube contornar o problema:

O segundo bom momento foi um debate geral sobre conjuntura, sempre com uma exposição do Silvio e fazendo a ligação com a nossa disciplina. Em determinado momento um aluno fez uma intervenção perguntando o porquê que na Universidade só se fala dos autores e pensadores de esquerda, citando, na ocasião, um colunista de extrema direita que semanalmente (escreve) barbaridades em blog e revistas. Houve certa tensão, um bate-boca, um debate rebaixado. Pessoalmente, acho que o Silvio patinou. Deveria ter fundamentado uma crítica ao liberalismo. Sinceramente, não conheço o articulista citado e, ao expressar meu desconhecimento, a sala que assistia esse debate “a dois” sentiu-se aliviada (Antônio Café, Diário, 01 de abril de 2015).

Finalmente, o depoimento do aluno envolvido na questão, já sob uma perspectiva reflexiva, uma vez que se tratava do diário da aula posterior ao ocorrido, ministrada pela professora:

Também me inquiriu sobre o suposto embate que houvera na aula anterior. Eu com muito prazer expus minha opinião sobre a bitola que há na universidade, sobre o sentimento anticapitalista (que Ludwig Von Mises aborda com maestria em seu livro *A mentalidade anticapitalista*) que há nas pessoas, de um modo geral, e na universidade, de forma específica. Falei alguns autores “diferentes” que não são citados nas aulas: Von Mises, F. Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, etc., e também critiquei essa insistência em citar sempre os mesmos autores e ideias. O que reina na pedagogia é a farsa de Paulo Freire, que só tem os títulos que tem pela sua simpatia com o comunismo, mais do que por sua “importância pedagógica”. Enquanto o que for diferente é repellido. Como a fala incisiva de Silvio para com *Herbert*: “não me diga que vai citar Olavo de Carvalho! ”. Bernadete fez um elogio ao desentendimento. Incitando a turma a discordar e falar, mas falar com embasamento (Horácio, Diário, 08 de abril de 2015).

É evidente que o fato teve repercussão na turma, visto que foi aberto um espaço para discussão do ocorrido na aula seguinte. Naquele momento não consegui perceber a gravidade de minha postura e – pelo que pude ler nos diários – os alunos também não. Considero a situação grave primeiramente por evidenciar meu preconceito com a posição político-ideológica do aluno, e também porque, mesmo pensando em criticar o uso de um conhecimento baseado no senso comum, não consegui fazê-lo, pois não possuía elementos para desconstruir cientificamente as “verdades” do autor. Na percepção de minha orientadora, eu ironizei talvez acreditando que houvesse adesão ao meu ponto de vista, o que não houve, também por desconhecimento do autor e do assunto pela maioria dos alunos<sup>13</sup>. Considero que o que fiz foi ativar um mecanismo de defesa (afinal, precisava “ganhar” a discussão) que me empobreceu como professor, teórica e antropologicamente, pois assumi uma postura distante do que propunha a disciplina. Nesse fato, fica evidente minha postura preconceituosa e hierárquica. Preconceituosa por não relativizar a colocação, tentar entendê-la e manter diálogo com o aluno. Ao contrário, constrangi-o. E, ao ser interpelado por outro aluno que foi em sua defesa, não soube rebater cientificamente às colocações, apelando para a hierarquia do "você sabe com quem está falando?"<sup>14</sup> Para mim, professor com mais de uma década de atuação, a possibilidade de refletir sobre o ocorrido foi uma surpresa. Primeiro, por perceber meu limitado conhecimento, o que me impediu de manter um diálogo produtivo e enriquecer o conhecimento dos alunos sobre o assunto e segundo, por perceber como muitas vezes lidei com outros alunos dessa forma ao longo da carreira, constrangendo-os devido a minha limitação teórica. Para mim, ficam evidentes os traços de uma má formação, o que gerou a incapacidade de perceber as limitações didático-pedagógicas e culturais que deveria trabalhar para melhorar constantemente como professor. Ao menos até aquele momento.

Não podemos esquecer que o professor também é aquilo que vê, algo que muito lembra a relação de aprendizado das crianças, por imitação. Atuando dessa forma e mantendo

---

<sup>13</sup> Alguns diários deixam isso claro.

<sup>14</sup> Roberto da Matta desenvolve a ideia da hierarquização e autoritarismo da sociedade brasileira através de três dimensões distintas em seu livro “Carnavais, malandros e heróis”, de 1979: a da ordem formal, baseada em posições de status e prestígio social bem definidos, onde não existem conflitos e onde "cada um sabe o seu lugar". A da existência de uma oposição sistemática entre o mundo das "pessoas", socialmente reconhecidas em seus direitos e privilégios, e um universo igualitário dos indivíduos, onde as leis impessoais funcionam como instrumentos de opressão e de controle ("para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei"). E a terceira, do mundo do sagrado, onde se opera uma suposta equalização da sociedade, já que todos são filhos de Deus, ao mesmo tempo em que são mantidas estruturas claramente hierárquicas de santidade. Na mitologia brasileira, estes sistemas hierarquizados operam uma dissociação entre dois mundos ideais: o mundo da casa, onde as pessoas valem pelo que são, onde reina a paz e a harmonia, e o mundo da rua, onde os indivíduos "lutam pela vida" em uma batalha impiedosa e anônima. Nesta batalha, as principais armas são, alternativamente, a afirmação dos privilégios de status das pessoas das classes dominantes ("você sabe com quem está falando?") e a redução dos indivíduos às leis impiedosas do mercado e da burocracia.

uma relação constante com o grupo por um período maior de tempo, e cativando alguns o suficiente para afetá-los enquanto interessados em adquirir o que podia oferecer, também poderia influenciá-los negativamente, ou no mínimo, naturalizando tais comportamentos como "normais". Enfim, acredito haver “falhado” como professor naquele momento. Não como um todo, obviamente. Ao final da aula, os alunos compreenderam o conteúdo, nossa relação pessoal não foi afetada e retomo o fato deles também não darem destaque ao ocorrido para além dos depoimentos contidos no texto. Porém, como análise de minha prática pedagógica, fica evidente a importância que se deve dar à construção de nosso capital cultural para um bom desempenho da função de professor. Assim, se trato neste texto de uma metodologia subversiva (porque desafia e enfrenta a "realidade" que é tomada por naturalizada no campo educacional brasileiro, e que serve aos interesses do que é aqui defendido, de romper com o modelo atual) aplicada à formação de professores, é porque acredito que devemos estar bem preparados para desempenhar função tão estratégica na sociedade, o que evidencia que o método é fundamental, mas que também é necessária a presença de alguém que saiba utilizá-lo, preferencialmente com formação antropológica e interesse pelo ensino “prático” da disciplina (BESERRA, 2016, p. 10).

Assim, posso descrever com exatidão que fui afetado pelo ocorrido, e soube que, dali por diante, não poderia ser mais o mesmo professor. Ao menos me esforçaria para não ser. É justamente daí, da descoberta de que além de se aprender antropologia na prática também a criamos, que a metodologia aqui apresentada e sua possibilidade de transformação a partir da superação das distâncias que a diferença cria, e que nos fecha para o “outro”, para o novo e para a possibilidade do processo de ensino/aprendizado na escola, ganham força. Jamais descobriremos nosso preconceito ou o preconceito do outro se não tivermos espaço para nos expressar. Também é um preconceito não querer ver, e é importante que saibamos utilizar (e compreender) todas as formas de expressão. Apesar de não existir diálogo entre desiguais, a comunicação vai além da palavra, e também podemos "falar" com nosso corpo, nossos gestos e nossas atitudes. Essa é a riqueza que a Antropologia carrega para a educação quando as duas áreas dialogam.

Finalmente, é preciso evidenciar estas práticas pedagógicas (mesmo quando retratem quem somos sem o glamour da luta e da atuação política idealizada) porque é desse outro olhar, desse estranhamento, e não somente do ponto de vista vitimizado dos que sofrem ou heroico dos que lutam, mas dos que também reproduzem e mantêm (mesmo de forma inconsciente) a condição de *violência simbólica* a que são expostos a maioria dos alunos

brasileiros, que poderemos superar nossa condição de precarizados enquanto povo e nação. Ou corremos o risco de repetir, eternamente, ensinamentos que não queríamos e acabar sendo objeto de análises que refletem bem nossa condição profissional, a de nossas aulas e a de nossos alunos:

Ficou explícito, na maioria dos diários da aula anterior, que o choque de opiniões do Silvio com o *Horácio* ocupou grande parte da aula e que grande parte dos alunos e alunas ouviram o debate com apatia. É preciso analisar o que significa essa apatia. Será temor de se expor ou opinar, ou é porque a exposição das opiniões foi superficial, a ponto de não entusiasmar mais pessoas? [...] Todas as opiniões, todas as posições ideológicas, por mais que discordemos, precisam ser expostas e fundamentadas. Somente conhecendo as ideias que discordo é que poderei ter argumentos para contrapô-las (Poeta, Diário 08 de abril de 2015).

Mas, para o que interessa a esse trabalho, não basta apresentar o problema e interpretá-lo como forma de dialogar com a teoria. É preciso refletir se tal "erro" teria derivado somente de quem eu era enquanto indivíduo socialmente construído, ou se o mesmo seria reflexo do *habitus* professoral que me movia naquele momento. Ou será que tal atitude era resultado da soma de ambas as possibilidades? São essas questões que aprofundarei nas próximas passagens da pesquisa.

### 3 TRANSFORMANDO O QUE PRECISA SER TRANSFORMADO

"As formas sob as quais os indivíduos procuram fazer reconhecer sua existência e seu pertencimento pelo Estado variam segundo os lugares e os momentos em função das tradições históricas e constituem sempre um motivo de lutas na história."

Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant

#### 3.1 Formação de professores e qualidade de ensino

Segundo Nóvoa (1997, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores”. Trazendo essa colocação para a realidade da educação brasileira, não é de se estranhar que a situação se encontre da forma como está. Apesar de alguns avanços conquistados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, é significativo que apenas na última década do século XX apareça pela primeira vez em solo brasileiro, sob o figurativo de Lei, a exigência da obrigatoriedade de graduação – ou formação inicial – para todos os (as) professores (as), principalmente nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Significativo porque evidencia a forma como o país lida com a formação de seus cidadãos. E o que seria uma obviedade, a de que tal exigência contribui para a qualificação profissional docente, e a consequente melhoria da qualidade do ensino nesses níveis, não é o que se encontra na realidade da educação brasileira.

Dessa forma, num contexto global, apesar dos esforços institucionais no âmbito da educação, e das pesquisas científicas produzidas nas últimas décadas, verifica-se que a elevação da qualificação do ofício de professor continua limitada, mesmo quando a qualificação profissional deveria ser o principal objetivo de todos os setores da sociedade (para utilizar o discurso liberal). Historicamente, o que se percebe é que esse setor tem sido deixado de lado pelas políticas públicas brasileiras. Conforme estudos de Tardif (2000), a profissão docente, assim como outras, tem enfrentado várias crises do que o autor chama de *profissionalismo*, dentre as quais destacam-se:

1. [...] a crise da perícia profissional, ou dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais [...] procuram solucionar situações problemáticas concretas.
2. [...] a crise da formação profissional [...] por meio de uma grande insatisfação e de críticas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais;
3. [...] a crise do poder profissional e para a confiança que o público e clientes depositam nele; e,
4. [...] a crise do profissionalismo e, em última instância, a crise ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais. (TARDIF, 2000, p. 8-9)

Infelizmente, o autor não aborda a precarização da imagem da profissão docente, o que seria interessante para uma análise da realidade brasileira. Mas acerta quando fala sobre formação profissional, no que trata por *crise*, e que poderia aqui ser interpretado por *má formação*. Voltarei ao assunto mais adiante. Essas crises, na verdade, evidenciam o resultado das políticas públicas neoliberais em nível global. A *crise* a que se refere Tardif passa pela tentativa de limitação do acesso ao conhecimento para o cidadão “comum”. Conhecimento sempre foi e será uma forma de manter ou romper a *dominação social*. Não esqueçamos da abordagem bourdieusiana que evidencia que não é somente o *capital econômico* (como na abordagem marxista tradicional) que está no princípio das desigualdades sociais, mas também o *capital cultural*, ou o acesso aos bens simbólicos não redutíveis a valores mercantis. Assim, é controlando o *capital simbólico* que os dominantes impõem aos dominados seu *arbitrário cultural* – as hierarquias e relações de dominação, fazendo-os percebê-las como legítimas, numa imposição consentida de um arbitrário cultural aos dominados, ao qual Bourdieu denomina *violência simbólica*, estando contida nessa violência imposta e inconsciente, a educação e, por consequência, o acesso ao conhecimento<sup>15</sup>.

A partir da análise de tal contexto, este trabalho defende que a formação docente inicial e continuada deve ser pautada por profundas reflexões epistemológicas sobre a própria profissão – sendo a metodologia aqui investigada uma ferramenta útil para tanto, uma vez que alunas e alunos de cursos de Licenciatura, e professores atuantes (principalmente em início de carreira), necessitam ajustar seus olhares e transformar suas crenças e valores sobre a educação, apreendidos através do processo de aculturação em suas trajetórias escolares e de vida. São essas trajetórias, transformadas em experiências, que vêm à tona quando os professores necessitam resolver situações corriqueiras ou problemáticas no processo de ensino e de aprendizagem. Tal paradigma somente ocorrerá, porém, quando as instituições de formação docente se voltarem para discussões e reflexões epistemológicas mais densas sobre esse processo, levando em consideração todas as dimensões que envolvem a formação de professores – histórica, filosófica, sociológica e antropológica – além das áreas específicas e pedagógicas de variados conhecimentos. Como apontaram Rodrigues e Therrien (2014), na medida em que o saber da experiência da trajetória pedagógica-científica dos professores costuma ser ligada a um determinado contexto de intervenção educativa de aprendizagem e à disposições orientadoras de concepções e práticas no campo científico-pedagógico (constituindo-se num sentido que se transforma em significado), é esse processo cultural que

---

<sup>15</sup> Loyola, M.A. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola, 2002, p. 66.



influencia o modo que os professores pensam e desenvolvem sua prática docente e sua relação com os alunos. São essas disposições, de apropriação aprofundada da teoria, que por sua vez forma o conhecimento, que leva a uma postura crítica que influencia na prática pedagógico-científica do professor o que uma formação qualificada de professores deveria buscar. Trata-se de um posicionamento político e engajado da função social que deveria perpassar os muros escolares e trazer uma ressignificação para a profissão, carente que está de um novo ânimo.

Para Nóvoa (1997), para que o processo de formação de professores volte-se a uma nova forma de profissionalização, é necessário que o desenvolvimento da mesma se faça acontecer não somente na universidade (formação inicial), mas no exercício de sua função profissional (formação continuada), e de forma coletiva, o que estimularia a construção de uma *cultura* própria da profissão docente. O autor acrescenta ainda que deva ser levado em consideração, no processo de formação docente, o desenvolvimento das seguintes dimensões:

[...] pessoal (produzir a vida do professor), profissional (produzir a profissão docente) e organizacional (produzir a escola), o que configuraria a construção de uma identidade profissional, a partir da expressão social do professor, para a sociedade em que está inserido (NÓVOA, 1997, p. 23).

Esse pensamento encontra complemento nas ideias de Pimenta (1999, p. 18), que aborda a formação docente como um processo de “[...] construção do sujeito historicamente situado”, “[...] surgido das necessidades apresentadas pela sociedade [...]”, “[...] adquirindo estatuto de legalidade [...]”. Por associar a formação docente às noções de cultura profissional e à construção de um sujeito historicamente situado, além da pesquisa haver sido desenvolvida num campo que forma professores, utilizarei aqui a ideia de *habitus professoral*<sup>16</sup>, noção mais próxima ao que pretende demonstrar o trabalho. Também mantenho certa relutância quanto ao uso do termo *cultura profissional* porque é necessário ressaltar que, mesmo em se tratando de uma profissão surgida dos anseios da sociedade e por ela legitimada, esta não é ainda devidamente valorizada, o que gera constantes crises na formação de uma identidade que abranja todos os profissionais da área, limitando essa noção na descrição de um grupo tão complexo e heterogêneo como são os professores, que compreendem diferentes áreas, diferentes formações técnicas e diferentes especializações. Para Tardif (2007), outro problema da desvalorização da profissão ocorre porque as relações que os docentes estabelecem com os saberes é a de meros transmissores, e não de produtores.

---

<sup>16</sup> Ideia desenvolvida pela professora Marilda da Silva (2005), em artigo sobre o ensino na sala de aula. O assunto pode ser aprofundado em sua tese de doutorado intitulada “As experiências vividas na formação e a constituição do *habitus professoral*: implicações para o estudo da didática.” (Silva, 1999)

Uma vez produtores de saberes, poderiam legitimar sua função social e o espaço de sua prática. Nesse sentido, o ofício de professor nesse trabalho é visto como fundamental – por ser estratégico – na produção da sociedade, servindo dessa forma para um projeto alternativo na transformação do quadro atual das relações de poder na sociedade capitalista.

Atualmente, inúmeros pesquisadores de variadas áreas da educação, internacionais e nacionais<sup>17</sup>, estão buscando caminhos que permitam chegar o mais próximo possível do ideal de uma formação docente, inicial e continuada, viabilizadora de novas ações e meios para um bom desenvolvimento didático-pedagógico na formação docente. Nesse contexto, segundo Nóvoa (1997), algumas propostas sobre a atuação docente, centradas em um processo permanente de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional, e a partir do despertar da consciência crítica e reflexiva do docente, ganharam força. Tal despertar é importante porque, se grande parte do aprendizado docente é originário do exercício da profissão e da experiência desenvolvida em diferentes trajetórias profissionais (TARDIF, 1991, 2007; PEREZ-GOMEZ, 1998), e também – num olhar antropológico – da experiência pessoal de cada um, então encontrar-se “sozinho” durante nossa jornada é algo comum a nosso campo de atuação. Mas como ninguém aprende “sozinho”, (nossas personalidades – e a futura atuação profissional – são construções sociais), essa atuação pode ser limitada ainda no processo de ensino-aprendizagem do sujeito, tanto em sua relação inicial com a escola, como estudante, até seu desenvolvimento como futuro professor (novamente na condição de aluno e, por isso mesmo, submetido à hierarquia presente no campo educacional, agora universitário), enquanto estudante de um curso de formação de professores.

É por isso que, apesar do professor geralmente executar suas ações docentes da forma como aprendeu em sua formação inicial, ou através dos exemplos de outros profissionais, próximos (que por sua vez também construíram suas práticas seguindo o mesmo sistema), ele não deixa de perceber os problemas existentes no contexto escolar onde está inserido (mesmo que não saiba como enfrentá-los de maneira coerente através de uma ainda superficial concepção teórica), o que, por sua vez, pode gerar conflitos, desânimo e frustração. (GUARNIERI, 2000, p. 11-12). Dessa forma, para que o futuro professor possa superar as conhecidas limitações de sua formação escolar, é necessário que ele desenvolva habilidades que facilitem conhecer, refletir, entender, relacionar, contextualizar e decidir sobre os vários fatores que compõem o seu trabalho, alçando-o à responsabilidade de

---

<sup>17</sup> Maurice Tardif (2007); Antônio Nóvoa (2000); Perez-Gomez (1998); Kenneth Zeichner (1993); Yves Chevallard (1999; 2001; 2005a); Phelipe Perrenoud (2000); Daniel Gil-Pérez (2001); Anna Maria Pessoa de Carvalho (2001); Ático Chassot (2003); Vera Maria Candau (1991); Selma Garrido Pimenta (2004) Jacques Therrien (2010, 2012, 2014a, 2014b, 2014c); dentre outros.

desempenhar um papel diferenciado na sociedade, no sentido de resistência à imposição dos interesses do poder simbolicamente constituído, buscando soluções e alternativas quando estes são percebidos em qualquer instância da educação pública nacional.

Para que isso de fato se estabeleça, dentro de uma perspectiva compartilhada e integrada, que obedeça aos critérios democráticos, participativos, reflexivos, e que respeite todas as vozes e diferenças, além de estimular os futuros professores a enfrentar a realidade e as demandas presentes nas escolas, é imprescindível uma formação de qualidade para os futuros educadores, com solidez epistemológica que propicie escolhas bem refletidas e conscientes no desenvolvimento de sua atuação, além de assegurar condições de socialização do saber científico produzido histórica e socialmente, no contexto de ensino e de aprendizagem.

Partindo dessa concepção, o futuro docente deverá atuar como um profissional em busca de constantes mudanças e pronto para adequar seu saber e seu saber-fazer às ansiedades do grupo no espaço social onde atuará, sabendo adaptar-se ao campo. Nessa perspectiva, o futuro professor (e o professor atuante) passa a ser posicionado como agente de sua própria condução a um melhor desempenho durante sua performance pessoal e no desenvolvimento de sua carreira profissional. Para tanto, não há outro caminho senão o da busca incessante do conhecimento, ou dos saberes docentes. É esse o olhar da pesquisa sobre a (e construção da) função social do professor.

### **3.2 Saberes docentes**

O saber dos professores é profundamente social. Ele é o saber dos sujeitos que o possuem, ao mesmo tempo que o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e por ela transformá-lo. Ou seja, trata-se de um saber ligado à relação desenvolvida com o outro (alunos, colegas, pais, etc.), através de uma tarefa complexa (a de ensinar) situada num espaço específico (o local de trabalho, a sala de aula, a escola) por sua vez localizada institucional e socialmente (no sentido de sociedade). Além disso, a importância do professor deve ser percebida como um saber social, um saber de todos, uma vez que é função do professor espalhar o conhecimento desenvolvido ao longo da história da humanidade.

Por isso, e em acordo com a abordagem antropológica proposta pelo trabalho, Tardif (2002) destaca que a questão do saber (ao que acrescento a formação do saber) dos

professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino – como o Conhecimento, a Pedagogia, a Didática, etc. –, como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores encontram-se inseridos. Dessa forma, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer e, sendo assim, o saber dos professores é o nosso saber e está relacionado conosco (enquanto indivíduos) e com nossa identidade, com nossa experiência de vida e com nossa história profissional (nas relações com instituições, alunos e os demais sujeitos/agentes situados no campo educacional), daí a importância de conhecer esse saber, o qual é relacionado a todos os elementos constituintes do trabalho docente.

Nessa perspectiva, o saber dos professores é um saber social. Social porque é compartilhado por todo um grupo de sujeitos – os professores – que possuem uma formação comum, mesmo com variações de níveis, ciclos e graus de ensino. Também é social porque sua posse e utilização necessitam de todo um sistema que garanta sua legitimidade e oriente sua definição e utilização – como a universidade, o Ministério da Educação, os sindicatos, as associações profissionais, etc. Logo, é um saber produzido socialmente, resultando da negociação de diversos grupos. Assim, o que um professor deve “saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas uma questão social, também ficando claro que não existe conhecimento sem o reconhecimento social do agente<sup>18</sup>.

Além disso, esse saber é social porque seus objetos são sociais, são práticas sociais. Ensinar é agir com outros seres humanos que sabem que serão por nós ensinados, daí que o saber se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos, sendo necessário inscrever no âmago do saber docente a relação com “o outro” e também com o outro coletivamente representado numa turma de alunos. Fora todas essas características, o saber dos professores também evolui com o tempo e com as mudanças sociais, estando assentado naquilo que Bourdieu chama de “arbitrário cultural” (TARDIF, 2002, p.14): ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural.

Finalmente, esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira; onde o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho, aprendendo a dominar progressivamente seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que nele se insere e o interioriza, por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. Assim, ainda segundo o autor, o saber dos professores depende, por um lado, das

---

<sup>18</sup> Através da legitimação institucional de seu conhecimento sob a forma de diplomas, titulações, cargos, etc.

condições concretas nas quais o trabalho se realiza e, por outro, da personalidade e experiência profissional dos professores. Irei mais além: faz parte do saber do professor a formação por ele recebida, a “cultura” formativa ou acadêmica a qual o futuro professor foi ou será submetido, e esta, por sua vez, encontra-se inserida numa cultura maior, no contexto sócio-histórico das políticas públicas onde é realizada. Nessa perspectiva, o saber do professor está assentado em transações constantes entre o que ele *é* (social, cultural e emocionalmente constituído) e o que *faz*, ou o resultado dinâmico das próprias transações inseridas no processo do trabalho educacional (ou no contexto de um campo específico). Na proposta deste trabalho, a formação do saber do professor situa-se na interface entre o individual e o social, entre o agente e o campo, onde o processo de formação deve ser interpretado como um sistema complexo, em constante processo de transformação e composto pelas mais diversas disputas políticas e ideológicas.

É aí que precisamos atentar, as características do saber docente nos remetem à aproximação da Antropologia com o campo da Educação, visto que ambas compartilham da noção de que o aprendizado ocorre na prática, a partir da aquisição do conhecimento e da aplicação desse conhecimento na modificação dessa prática. Para reforçar esse argumento, Peirano (1995, p. 42) evidencia que desde o início do século passado estava claro que transmitir como se faz pesquisa de campo em antropologia era uma tarefa impossível, já que a pesquisa de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas presentes em sua formação, do contexto sócio-histórico mais amplo e, claro, das imprevisíveis situações que se configuram entre pesquisador e pesquisados no dia-a-dia da pesquisa. Assim, é lugar-comum na antropologia que a simples capacidade intelectual e a preparação técnica, por si sós, não bastam para formar um bom antropólogo, sendo necessárias, como bem enfatizou Evans-Pritchard, a sensibilidade e a imaginação do etnólogo para a pesquisa, assim como a habilidade literária para depois “traduzir” uma cultura estranha (PEIRANO, 1995, p. 138), ou relativizada através da exotização do familiar. Ou seja, a antropologia nos faz apreender a realidade ou, de acordo com a teoria bourdieusiana, interpretar e mapear as *estratégias de distinção* dos indivíduos no jogo social<sup>19</sup>. É aí também que se encaixa a noção de *habitus* desenvolvida na pesquisa.

### 3.3 O *habitus* professoral

---

<sup>19</sup> Para aprofundar o assunto, ler Pierre Bourdieu (1974, 2004, 2013, 2014). Para uma abordagem direta ao conceito de *habitus*, ler “Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola” (2002, pp.68-71)

Se a formação do conhecimento do professor se dá socialmente, devemos lembrar também que o mesmo está exposto a condições sociais definidas, que imprimem nos indivíduos um conjunto de disposições duráveis e transferíveis (a interiorização da realidade externa), o que Bourdieu definiu como *habitus*. A sala de aula, como campo de atuação dos professores, é também espaço de formação de um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação (além de formar um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que nos permitem perceber e agir, além de nos desenvolver com naturalidade nesse universo social), podemos trazer para o trabalho a proposta de Da Silva (2005), de que a prática professoral aí constituída pode ser classificada como *habitus* professoral, uma vez que se aprende a ensinar na prática da experiência de ensinar, e é dessa prática que se desenvolve esse *habitus*:

O desenvolvimento desse *habitus* se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura, que são ensinados na sala de aula dos cursos que preparam professores (DA SILVA, 2005, p. 158).

Foi no conjunto de ações visivelmente exercidas pelo professor, ou na análise do *habitus* professoral, que a autora percebeu que era aí que o professor recebia respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, onde estas estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esse profissional. Mais adiante os depoimentos dos alunos envolvidos na etnografia desta pesquisa evidenciarão tal comportamento na prática da professora, e na forma como eles apreendiam o conhecimento. Ao que parece, a velha máxima de se educar pelo exemplo permanece, inclusive no conjunto de práticas repetidas coletiva e harmoniosamente, sem que se tenha negociado entre os agentes – e próprias do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, no início do semestre, mesmo com a professora estimulando a participação dos alunos, e oportunizando essa participação, estes, ainda sujeitos de seus *habitus* educacionais, não se perguntavam como deviam se comportar em práticas repetitivas e coletivas, agindo harmoniosamente, mesmo oriundos de diferentes campos educacionais. Ou seja, há um *habitus* professoral que ainda é esperado pelo aluno em qualquer período educacional – o de explicar a matéria. É nesse detalhe pedagógico que pode estar toda a eficiência, ou não, do professor em exercer futuramente sua profissão, uma vez que existe uma linha tênue entre a formação de um conhecimento superficial e a formação de um conhecimento complexo, e isso pode diferenciar aqueles indivíduos que serão sujeitos ou agentes da educação:

Aqueles alunos não respondiam adequadamente ao *habitus* professoral manifestado por seus professores porque não praticavam o ensino durante a formação; praticavam, sim, a aprendizagem. Portanto, se praticavam algum *habitus* era o de estudante, e não o de professor. No que ainda diz respeito ao descompasso gestual, podemos dizer que se originava do fato de que aqueles professores nunca haviam ensinado para aqueles alunos; que a explicação do texto era efetivada pela leitura, como mostrava o *habitus* que exibiam (DA SILVA, 2005, p. 159)

Para a autora, tal quadro se perpetua porque, na constituição do *habitus* professoral, a ação prática é estritamente vinculada com recursos teóricos que foram apreendidos abstratamente. O que leva a dizer que o aprendizado teórico vai ser manifestado na prática do exercício que o produz. Ou seja, durante sua formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência. Por isso mesmo, a autora afirma que o ato de ensinar na sala de aula denomina-se *habitus*, e não prática docente. Essa colocação nos permite, à luz da metodologia discutida no trabalho, questioná-las. Ora, pudemos ter acesso, no breve período de um semestre, a um método que nos permitiu refletir sobre nosso lugar social, sobre nossa função social e sobre a diferença que poderíamos encontrar na escola. Os alunos foram capazes de entender que toda política pública é interessada e que reflete na educação a que teremos acesso enquanto inseridos na cultura de determinado país. Capazes de desenvolver tal reflexão, conforme foi evidenciado pelos depoimentos contidos ao longo do texto, o sujeito da educação também é capaz de identificar as formas nocivas de desenvolvimento de sua formação.

Assim, não é o fato de estruturarem e manterem um *habitus* estudantil ao longo do curso o que ocorre com professores em formação, como os alunos investigados, mas sim a falta de estímulo para desenvolverem um *habitus* diferenciado. Sabemos que as disposições que compõem os *habitus* são continuamente atualizadas por meio de novas experiências, e por isso mesmo podem ser estimuladas e desenvolvidas. Se os alunos reclamavam inicialmente da quantidade de textos – porque não eram estimulados noutras disciplinas da mesma forma – a compreensão ao final da disciplina era a de que, para o desenvolvimento do pensamento crítico, é necessário dedicação ao conhecimento da teoria e, inconscientemente, eles haviam aprendido – como pudemos observar nos depoimentos do capítulo anterior – o que é almejar a autodeterminação, um dos princípios que fundamentam o processo de formação de professores no contexto da sociedade contemporânea, segundo Therrien (2015). Se essa metodologia foi capaz de alcançar a reflexibilidade dos alunos sobre suas experiências com a educação, e ajudou-os a re-significar a escola e o processo educativo a que foram expostos (e

são, durante a graduação) e no qual poderão vir a atuar futuramente, ela alcançou aquilo que geralmente deixa a desejar na formação do professor brasileiro: ensinar a aprender a saber ensinar. A partir do aprofundamento de uma teoria que é debatida, e através do estímulo à participação, os alunos puderam refletir sobre sua formação e sobre sua relação com o docente que lhe oferece o conhecimento, estimulando a formação de um olhar mais amplo, capaz de posicionar-lhes no lugar do outro. Tal quadro evidencia-se também nos depoimentos que tratam da “timidez” de certos alunos – ou da limitação de seu capital cultural, a qual vai sendo superada ao longo da disciplina, justamente pela apreensão da teoria, ou pela ampliação de seu capital cultural.

Com base na reflexão apresentada, podemos dizer que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática, e que, portanto, podem ser transformados enquanto cultura institucional, seja na instituição onde os sujeitos serão formados (a universidade) ou na qual atuarão como professores (a escola, a universidade ou qualquer outro espaço de aprendizagem). Assim, apesar da estruturação do *habitus* professoral ser comum a todos os profissionais de ensino, em qualquer área do conhecimento, e apesar de sabermos que aprendemos a ensinar durante o exercício da profissão, a pesquisa desenvolvida mostra que uma metodologia contestadora, que estimule à interpretação crítica da realidade e que rompa com o modelo formativo de professores atual, com excesso de carga horária, mas sem aprofundamento teórico, pode ensinar a ensinar já durante a formação, caracterizando-se como uma vantagem significativa no que diz respeito à transformação do atual cenário da educação pública brasileira. No mínimo, estimulando a superação da condição de passividade por parte do aluno, ou de seu *habitus* estudantil.

### **3.4 A alienação docente.**

Mas, e como é o cenário da educação brasileira atual, quando relacionado à formação de professores? Os professores, no exercício de suas funções e em sua prática profissional, desenvolvem conhecimentos específicos, os quais são baseados em sua atuação cotidiana e no conhecimento que possuem de seu meio. São conhecimentos produzidos da experiência e por ela validados, os quais são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades. De qualquer forma, o conhecimento é elemento constitutivo da prática docente. Essa noção da profissão docente, segundo Tardif (2002), lhe confere status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes:



Os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (TARDIF, 2002, p. 39).

Logo, o professor “ideal” seria aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e o programa de sua disciplina, que possui conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e capaz de desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Uma breve ida ao campo, numa escola brasileira qualquer, e saberemos que essa tipologia não passa de idealização. Além disso, de dominar a prática profissional e o conhecimento produzido, seria necessário que esse grupo profissional integrasse e mobilizasse esse conhecimento enquanto condição das práticas, e assim, impor-se enquanto categoria profissional responsável pela definição e controle do conhecimento integrado à sua prática.

Tal quadro poderia levar ao desejado reconhecimento social da classe como fundamental ao processo-formação do conhecimento, conferindo a ela status de comunidade científica. Tenha-se em vista que no Brasil o campo ciência não possui valorização devida em nossa cultura dependente e eurocêntrica, a não ser entre a burguesia e seu ideal de ascensão social e a elite, que se vale do fato de determinar as regras do jogo capitalista e saber qual a melhor forma de jogar, portando o acesso às principais formas de capital simbólico – econômico, social e cultural. Para ilustrar o raciocínio, lembremos dos valores das bolsas de Mestrado e Doutorado em pleno século XXI<sup>20</sup> e teremos noção do “estímulo” dado para quem faz a opção pela ciência no Brasil. Para o senso comum não somos pesquisadores ou cientistas, somos estudiosos; o estudo é percebido – corretamente – como um privilégio de poucos afortunados. No imaginário brasileiro, estudar dá trabalho, não faz sentido e o retorno material demora para ser alcançado. Concordo com Rodrigues e Therrien (2014) quando destacam que

A falta de atração pela carreira docente deve ser pensada mais como uma construção histórico-social do que como um sentimento individual, marcado pela neutralidade. É proveniente de um contexto profissional vinculado a um projeto de sociedade fundado em uma lógica neoliberal, baseada em princípios individualistas, consumistas, de dominação tecnocrática e de elevada competitividade.” (RODRIGUES, THERRIEN, 2014, p. 1)

---

<sup>20</sup> Atualmente, os principais fomentadores de pesquisa no Brasil (CAPES E CNPQ) ofertam bolsas de estudo de Mestrado e Doutorado no valor de mil e quinhentos e dois mil e duzentos reais mensais, respectivamente.

Sob esse olhar, um quadro compreensível, afinal, de que serve “ser sabido” num país onde é quase um “milagre” ter uma vida digna? Serve para entender a realidade e transformá-la.

Enfim, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, seu conhecimento parece ser de segunda mão (e, ainda assim, institucionalmente hierarquizado), incorporado à prática docente sem ser por ela produzido ou legitimado, levando a uma relação com o saber apenas na condição de transmissores, portadores ou objetos. Como propôs Tardif (2002), incapazes de produzir ou controlar o conhecimento por eles mesmos praticados, o que pode caracterizar uma alienação de classe. Essa alienação, sob a forma de atuação política, é imensa. De fato, a relação dos professores com o conhecimento é ambígua: ao mesmo tempo em que o conhecimento é socialmente estratégico (e também o deveria ser politicamente, se realmente quiséssemos transformar a realidade, e aí estamos todos envolvidos, inclusive como cidadãos alienados), é também desestimulado (principalmente por descaso do Estado) e, uma vez que é prática erudita, é também – aparentemente – desprovida de um saber específico baseado em sua própria prática e por esta prática produzida (o que pode ser revertido através do estímulo à pesquisa ainda durante a graduação – o que vem ocorrendo, e à produção de pesquisa de qualidade – talvez um dos principais limitadores do campo educacional brasileiro).

Essa noção de ambiguidade se reflete na forma como os estudantes do curso de Pedagogia, onde foi desenvolvida a pesquisa etnográfica deste trabalho, se posicionam em relação à questão, quando questionados sobre a possibilidade de atuarem futuramente como professores. Dos 35 alunos componentes da turma, apenas 6 queriam ser professores, e isso numa disciplina do terceiro semestre de um curso de formação de professores. Os indivíduos que ingressam no curso, ao perceberem sua atuação profissional somente como prática empírica, sem a possibilidade de abstração analítica, tornam-se incapazes de perceber todas as possibilidades de luta, de resistência à sua condição de reprodutores do saber e mantenedores do sistema de dominação simbólica capitalista. Isso determina a atuação profissional, considerando que o indivíduo está localizado num contexto sócio-político. Não perspectiva apresentada neste trabalho, fazemos parte da periferia do sistema. Devemos pensar: o que esperam do Brasil e do brasileiro no contexto geopolítico internacional? O que será que nossas lideranças políticas realizam para o entendimento dessa leitura da realidade ao cidadão comum, cotidianamente explorado e exposto a toda sorte de violência simbólica em sua existência? E, aos que ascendem socialmente pela aquisição de conhecimento, que chegam à

universidade e logo produzirão saber e formarão outros professores? É simplesmente escolher qual nosso papel em nossa própria existência, num direcionamento do direito (agora sob forma) de existir de cada indivíduo, uns privilegiados, outros batalhadores, outros ainda, a ralé<sup>21</sup>.

Há possibilidades de resistência, não esqueçamos. Mas também não esqueçamos da condição atual da prática docente, conforme analisou Tardif (2002) (e um dos motivos da necessidade de resistência política, para este trabalho):

De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita [...] Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes. Seu saber específico estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Em resumo, seria um saber da pedagogia ou pedagógico (TARDIF, 2002, pp.40-41)

Enfim, não há formação para a prática política no curso de formação de professores (e não esqueçamos da ideia anteriormente proposta do conhecimento como socialmente estratégico), um quadro geral que se reproduz no Brasil, onde política, na educação brasileira, é partidarismo e populismo. Assim, a relação dos indivíduos com o conhecimento durante sua formação técnico-epistemológica se dá numa relação de exterioridade, no qual a universidade e os professores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos dominantes, sancionados pelo Estado, que serão transmitidos aos futuros professores, que por sua vez serão formados sem muitas vezes compreendê-los, que dirá enfrentá-los, numa cadeia interminável de alienação entre professores e conhecimento.

É da necessidade de enfrentamento desses *habitus* condicionantes que se podem criar novos *habitus* superadores, que permitirão aos alunos enfrentar os limitadores e imponderáveis da profissão, a começar pela superação do desconhecimento da condição educacional brasileira atual. A antropologia permite isso, e é isso o que evidencia esse trabalho, inclusive na apreensão teórica explícita na escrita de alguns alunos ao final do semestre:

---

<sup>21</sup> Sobre essa temática, ler Souza (2006, 2009, 2010) e Freitas (2009)

Então chega o terceiro semestre e com ele a disciplina de Antropologia da professora Bernadete. Confesso que o azar maior foi que esse semestre trouxe uma verdadeira crise na minha formação como pedagogo, diminuí a frequência nas aulas e a assiduidade. Inclusive, senti uma vontade gigantesca de deixar o curso. Porém com o tempo e com conselhos de alguns professores consegui continuar nessa caminhada. As aulas de antropologia serviram para dar uma volta de cento e oitenta graus em tudo que eu acreditava, foi como se a Bernadete fosse um grande terremoto que tivesse atingido as minhas estruturas construídas. Ela ajudou a reformular certas e outras continuaram ainda em ruínas, ainda tenho esperanças de sozinho poder erguer elas novamente de uma maneira diferente (Wellington).

Achei muito boa a ideia dos diários, e passei a me expressar por lá. Com o passar das aulas, aprendendo um pouco sobre Bourdieu, fui pega numa enorme crise existencial. Ficava a pensar: “Será que eu realmente deveria estar aqui? Sinto-me totalmente deslocada, tenho certeza que não estou indo bem nesta disciplina, talvez seja melhor sair do curso e procurar um emprego que pague melhor, ou procurar um curso técnico”. Com esse pensamento vem a ideologia do dom, que faz com que nós acreditemos que estudar, por exemplo, é para quem tem um “dom”. Quando me via nesses pensamentos, logo vinha minha mãe na cabeça. Eu sei que ela vê em mim o meio de ascensão social de toda a família. Por esses dias, estava passando em uma reportagem o caso de dois jovens que entraram num curso concorrido somente com a ajuda de alguns livros achados; minha mãe logo me chama para ver a matéria como quem diz: “Está sobre você o peso de ser uma pessoa bem-sucedida, se eles conseguiram, você consegue também”. Vi-me sem saber o que fazer, totalmente desorientada. Sei que minha mãe jamais entenderá o significado de capital cultural (pode vir a conhecer, mais não sob as mesmas condições do presente), como ela entenderá o fato de eu não conseguir chegar lá? Sim, talvez eu consiga, mais mediante a um esforço exacerbado (Sara).

Esta disciplina ajudou-me a reeducar em alguns pontos, há tempos não escrevo sobre o que eu faço, acho que a última vez que fiz isso tinha uns oito anos, e isso é bom porque além de eu revisar o que aprendi em sala de aula, percebo qual o meu comportamento em sala de aula e ainda percebo como está sendo a minha escrita. Nunca havia feito um resumo de um texto em que eu possa colocar o meu ponto de vista, isso é ótimo, pois não sou obrigada a concordar com o autor e ainda exponho a minha opinião sobre o texto, com isso me sinto importante, sabendo que posso expressar a minha opinião. Há muito tempo não sabia o que era falar em sala de aula, levantar uma discussão e nesta cadeira eu voltei a fazer isso, é um ganho muito grande para mim (Sabrina).

Durante toda a disciplina de antropologia me comportei em sala de aula de forma mais tímida, calada ouvindo passivamente tudo o que acontecia, um comportamento perfeitamente compatível com de uma aluna que vinha sofrendo uma pressão interna de ser " igual " aos colegas de sala procurando de maneira alucinada ter desempenho igual ao dos meus colegas, porém no decorrer da disciplina fui compreendendo que ia muito além de esforço e que outros fatores me deixava um passo atrás dos demais alunos, compreendendo também que todo o meu processo de aculturação e como esses mecanismos de autodefesa me de chegar e continuar na universidade apesar das dificuldades por mim enfrentadas. Nesse processo de aceitação da minha realidade, percebi que para as pessoas que mais sofre com as dificuldades do meio acadêmico são as que mais facilmente compreende o pensamento de Bourdieu, pois a sua história traz marcas de má fé institucional e com a reprodução das desigualdades (Natália).

Enfim, os diários apresentam um sem-número de exemplos de como a aproximação com a antropologia rompe com a condição de alienação do futuro professor diante da realidade. Capazes de compreenderem-se contextualizadamente ao final da

disciplina, se mantiverem entre seus esforços pessoais o *habitus* da busca do conhecimento, também serão agora capazes de superar seus *habitus* condicionantes<sup>22</sup>. Para tanto, e diante da realidade educacional brasileira, em vez de buscar uma posição estrategicamente acomodada no campo, visando somente a estabilidade financeira de funcionalismo público, o que o professor engajado precisa é preparar-se para (depois de conhecer) enfrentar a realidade e transformá-la. E, para isso, deve ter a consciência de que passará a ser um professor *outsider*, posto que evidenciará segredos de diferentes campos sociais (escola, faculdade, universidade), o que obviamente gera problemas, uma vez que o espaço do diálogo, da produção do saber científico, é também o lugar onde se encontram e se confrontam interesses políticos e econômicos, os quais, embora vinculados às políticas internacionais hegemonicamente controladas pelas nações dominantes, adquirem características próprias das sociedades onde se desenvolvem, conforme destaca Beserra (2014, p. 3): “É assim com o mercado, a política, as religiões e as tantas instituições que produzem cada nacionalidade. É assim, portanto, com os sistemas educacionais e, particularmente, o ensino superior e o ‘fazer científico’”.

Também é importante lembrar que, uma vez que essa pesquisa foi desenvolvida num curso de formação de professores e, como evidenciou Bourdieu (2011), nas faculdades a autoridade está ligada a uma lógica de reprodução e conservação do grupo, é necessário que o professor *outsider* tenha consciência de que, ao assumir essa posição e contestar as regras impostas no campo, estará revelando segredos de classe<sup>23</sup>, e terá que lidar com reações próprias de um espaço “marcado por relações de força, interesses e estratégias” (SILVA, 2002, p. 120), onde os agentes que nele se encontram se enfrentam com meios e fins diferenciados. Mas como podemos definir o que é um professor *outsider*? Para iniciar essa definição, baseada nos estudos de Becker sobre a sociologia do desvio<sup>24</sup>, é necessário que lembremos que todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e circunstâncias, impô-las. Assim, se as regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando ações como *certas* e *erradas*, presumivelmente, a pessoa que infringe as regras estipuladas pelo grupo é rotulada como *outsider*<sup>25</sup>. Dessa forma, e para o que pretende o trabalho, é importante sabermos que:

Além de reconhecer que o desvio é criado pelas reações de pessoas a tipos particulares de comportamento, pela rotulação desse comportamento como desviante, devemos também ter em mente que as regras criadas e mantidas por essa

<sup>22</sup> Para aprofundar a questão, ler Souza (2015).

<sup>23</sup> Para aprofundar o assunto, ler *Homo Academicus*, de Pierre Bourdieu (2011).

<sup>24</sup> “Outsiders – Estudos de sociologia do desvio”, de Howard Becker (2008).

<sup>25</sup> Pode-se aplicar a essa perspectiva outros sinônimos, como “chato”, “tumultuador”, dentre outros.

rotulação não são universalmente aceitas. Ao contrário, constituem objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade (BECKER, 2008, P. 30).

Ou seja, uma vez que a posição de *outsider* é socialmente imposta, que o desvio não é uma qualidade que se evidencia no próprio comportamento, mas na interação entre as pessoas que cometem um ato e aquelas que reagem a ele, e que as regras sociais podem ser contestadas e transformadas politicamente, é a partir do entendimento e da aceitação dessa condição de *desviante* (além do necessário engajamento político) que os indivíduos podem organizar-se e agir, transformando o que precisa ser transformado. Ou, em relação ao objeto de estudo deste trabalho, rompendo com o modelo atual da formação de professores no Brasil e influenciando diretamente na forma como pode ser desenvolvida a educação brasileira<sup>26</sup>.

### 3.5 Sendo *outsider*

Assim, na realidade da educação brasileira, infestada por representações, preconceitos e discriminações, para o professor ser realmente engajado, e uma vez que o conhecimento que perturba tem consequências em nosso cotidiano, é preciso que ele aborde sua atuação sob um posicionamento crítico, capaz de transformar seu próprio entendimento sobre a realidade e a de seus alunos, assumindo-se como *outsider* e, portanto, “aceitando” a condição de ser, por isso, estigmatizado. Ser estigmatizado por não compactuar com a perpetuação do descaso do Estado para com as populações mais carentes, por não aceitar leis e incentivos que visem atender somente os interesses das elites, não por acaso, os estabelecidos, a classe dominante. Enfim, ser rotulado por não se sujeitar às pressões do mercado – e não entro aqui no mérito da necessidade, visto que o *professor-proletário* ainda é obrigado a vender sua força produtiva por pouco, afinal, não esqueçamos que nos encontramos na periferia da periferia, e a precarização do trabalho professoral passa por questões mais complexas como a (ainda) má formação docente e o pouco engajamento de classe, muitas vezes motivado pela hierarquização dos saberes.

Retomando a argumentação, Elias e Scotson, no livro “Os estabelecidos e os outsiders” (2000), ao analisarem as relações de poder numa pequena comunidade inglesa de nome fictício (onde pretendiam compreender a lógica da configuração social e das relações de

---

<sup>26</sup> Para aprofundar o assunto, ler Durham (2003), Brock e Schwartzman (2005), Castro e Schwartzman (2005), Schwartzman (2001, 2007), André (2010), Gatti (2010), Beserra (2012, 2014), Beserra e Lavergne (2012, 2013, 2015), dentre outros.

interdependência na cidade), perceberam que a configuração social comunitária influenciava diversos aspectos no grupo, como organização familiar, índices de criminalidade, relação entre vizinhos, dentre outros. Dessa forma, a pesquisa evidenciou a diferença entre preconceito individual e estigmatização de um grupo. O primeiro tem sua raiz na personalidade dos indivíduos, enquanto que a segunda tem como elemento fundamental a instabilidade do equilíbrio do poder entre agrupamentos sociais distintos, aproximando-se da noção bourdieusiana de *estratégias de distinção* defendida aqui, que influenciam inclusive na relação dos indivíduos com a educação<sup>27</sup>.

Ainda segundo os autores, o estigma não é ruim em si, mas serve para diferenciar negativamente um ou vários sujeitos de um determinado grupo comparado. Noutras palavras, serve para reforçar a normalidade deste. Lembremos que todos os campos são produtores de violência simbólica, ou seja, são produtores de representações destinadas a legitimar a cultura dos dominantes e a fazer dos dominados cúmplices de sua própria dominação. Assim, a conduta dos indivíduos considerados *normais*, perante o indivíduo estigmatizado, é discriminatória e excludente, levando-o a desenvolver estratégias de adequação ou de resistência ao grupo hegemônico ou dominante.

Enfim, os autores defendem a ideia de que o estigma e o controle social (que pode ser também representado por fofocas e calúnias) influenciam o desenvolvimento de uma autoimagem negativa por parte dos estigmatizados, o que pode prejudicar inclusive qualquer possibilidade de coesão social ou engajamento político. Para perceber a força dessa análise, basta lembrarmos dos conflitos étnicos e sociais em países centrais, como Estados Unidos e França, e perceber a passividade das camadas mais baixas (e, por isso, mais dominadas) de países periféricos do sistema capitalista global, como é o caso do Brasil. Por aqui, a questão também passa pelo descaso da sociedade e do Estado, mas com características próprias a nossa cultura:

Não é problemático ser pobre entre os pobres, o problema é sobreviver com tal identidade numa sociedade que, embora se alimente da pobreza que produz, finge que a pobreza é um problema individual de cada pobre, problema pelo qual cada um deles deve ser responsabilizado (BESERRA; ANDRADE, 2001, p. 23).

E, se na escola, assim como na sociedade, são marginalizados aqueles que não se encaixam no modelo oferecidos a todos, e se sabemos que o modelo oferecido rotula, limita e controla aos indivíduos, não há outra forma de transformar a realidade sem que seja através

---

<sup>27</sup> Ler Pierre Bourdieu, “A distinção – crítica social do julgamento” (1979).

do rompimento com tais práticas e do desenvolvimento de uma autoimagem positiva quando assumida uma posição divergente, desviante, *outsider*. Esse é o primeiro passo para o engajamento, para a construção de outra interpretação da realidade, para que estratégias de defesa sejam criadas, teorias produzidas e a realidade transformada. Esta é a posição política que defende esse trabalho.

No próximo capítulo, através da análise da transformação de uma professora em *outsider*, num campo universitário específico, descreverei como ela desenvolveu uma estratégia de defesa (ou de sobrevivência) que acabou se transformando num eficiente método de formação de professores.



## 4 UMA PEDAGOGIA DA SUBVERSÃO?

“As personagens do drama sociológico do desvio, mais ainda que as de outros processos sociológicos, parecem ser heroínas ou vilãs. Expomos a depravação de desviantes ou expomos a depravação daqueles que lhes impõem as regras.”

Howard Becker

### 4.1 Pontos de vista e rotulações

Para Becker (2008), quando estudamos os processos que envolvem o desvio, devemos adotar o ponto de vista de, pelo menos, um dos grupos (ou indivíduos) envolvidos, sejam aqueles tratados como desviantes ou os que rotulam os outros dessa forma. Para o autor, há duas possibilidades de pontos de vista a serem adotados: uma estratégica, outra ligada à índole ou à moral do pesquisador. A primeira, mais simples, trata do assunto a partir do ponto de vista da sociedade convencional em relação ao desvio, o que em geral é bem conhecido. O autor inclusive suspeita (e concordo com ele) que conhecemos muito pouco sobre os pontos de vista de qualquer das duas partes envolvidas no fenômeno do desvio, uma vez que não estudamos o suficiente os outros olhares, até por questões práticas e temporais<sup>28</sup>. Assim, não sabemos como os desviantes veem sua própria situação, nem quais são todos os interesses dos estabelecidos<sup>29</sup>. E as considerações ligadas à índole ou à moral do pesquisador também não ajudam a alcançar a resposta, até porque as pessoas sentem que o desvio

É inteiramente errado e deve ser abolido, ou, ao contrário, que é algo a ser estimulado – um corretivo importante para a conformidade produzida pela sociedade moderna (BECKER, 2008, p 177).

Assim, apesar de simpatizar com a ideia de corrigir uma sociedade conformista, o olhar que trago para esse trabalho é o de que não devemos ver o comportamento desviante

Como algo especial, depravado ou, de alguma maneira mágica, melhor que outros tipos de comportamento, mas simplesmente como um tipo de comportamento. Cumpre vê-lo simplesmente como um tipo de comportamento que alguns reprovam e outros valorizam, estudando os processos pelos quais cada uma das perspectivas, ou ambas, é construída e conservada (BECKER, 2008, pp. 177-178).

---

<sup>28</sup> Nessa pesquisa, como estudei um campo no qual sou agente e pesquisador, minha associação com um dos grupos que disputam o poder e minha atuação política me levaram à condição de *outsider* (por assumir um “lado” nas disputas de poder envolvidas, o que, empiricamente, também limitava meu acesso ao grupo politicamente hegemônico).

<sup>29</sup> Para Becker, os *impositores de regras* (Becker, 2008, pp. 27-29, 160, 176). Aqui, o diálogo é com Elias e Scotson na obra “Os estabelecidos e os outsiders” (2000)

Porém, como a esse trabalho interessa evidenciar a eficácia de uma didática metodologicamente influenciada pela teoria antropológica e aplicada à formação de professores (o que lhe confere conotação política, uma vez que tenta desenvolver a ideia desse método como capaz de formar professores engajados com a transformação da realidade social), não é possível minha desvinculação ideológica e política no momento de sua escrita. Colaboram também com a perspectiva apresentada na pesquisa a aproximação pessoal com a idealizadora da proposta e a experiência empírica de sentir os efeitos de ser *outsider* no campo onde ela foi realizada, o que leva esta análise a assumir um olhar específico, localizado socialmente: o olhar do desviante, ou justamente o do *outsider*, e por isso defendo a ideia de que não há transformação sem ruptura, e que não há como (nem porquê) transformar a realidade sendo um estabelecido, uma vez que o sistema se retroalimenta e, por isso, rotula aqueles que tencionam “perturbar a ordem”.

Ser orientando de uma professora que nesse período já estudava o contexto na qual estava inserida, me transformava também em *rotulável* e, ao longo do curso, vinculado a um engajamento maior com a política do campo, as tentativas de controle social não foram poucas:

Tu é orientando de Bernadete? Vixe, gosto tanto de ti... (Fala de um colega de pós-graduação, no período do primeiro processo de distribuição de bolsas de estudo, ainda no início do curso. Diário de Campo, primeiro semestre do curso)

Não sei porque vocês não confiam em funcionário público. Tem que parar com essa desconfiança (Fala de uma componente do corpo técnico-administrativo, quando estudava o processo de distribuição de bolsas de estudo no Programa. Diário de Campo, primeiro semestre do curso).

Tu costumava ser meu amigo (Fala do Coordenador do Programa de Pós-Graduação, no período em que acompanhava a eleição para Coordenador Geral do Programa. Diário de Campo, terceiro semestre do curso).

Num espaço social limitado, fica fácil perceber as estratégias de distinção: para ser um potencial “traidor”, basta analisar suas associações no campo. Num diálogo perfeito com Becker (2008, p. 163) “Uma pessoa pode ser rotulada de desviante não porque realmente infringiu uma regra, mas porque mostrou desrespeito pelo impositor da regra”.

No campo estudado, meu desrespeito e consequente rotulação foram constituídos a partir de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a associação a uma notória *outsider* e contestadora das práticas pedagógicas locais (e, portanto, do grupo hegemônico), o que levantou desconfianças por parte dos estabelecidos a respeito de meus interesses de pesquisa. Depois, pelo fato de investigar o contexto no qual estava inserido, na tentativa de apreensão e

conhecimento sobre as práticas sociais e políticas no campo, o que me levava à condição de traidor dos segredos ali existentes. Finalmente, pelas recorrentes tentativas (refutadas) de aproximação do grupo hegemônico que, para manter o poder político no campo, necessita do constante angariamento de novos correligionários, o que reflete no “inchaço” do Programa<sup>30</sup>.

Enfim, essa era minha situação no momento da pesquisa, o que facilitou a formação de um olhar de resistência à forma como se dá a prática política do campo, que se reflete na prática pedagógica e, conseqüentemente, na formação de professores ali desenvolvida. Acredito que esse também foi o olhar que guiou a professora em sua trajetória profissional e em seu desenvolvimento teórico. Analisarei agora como essa personagem “se transformou” em *oustider* e como, em função dessa posição assumida num campo social específico, desenvolveu uma estratégia de sobrevivência que lhe permitiu manter sua posição ao mesmo tempo em que desenvolvia, teórica e empiricamente, uma ciência crítica, socialmente engajada e transformadora, a qual se transforma em uma poderosa ferramenta para formação de professores: a Didática Antropológica.

#### 4.2 “O campo com o qual e contra o qual me fiz”

Em seu memorial<sup>31</sup>, a professora descreve o início de sua carreira docente sob o véu da teoria freireana, já percebida como uma força ideológica no campo onde assumia como professora assistente do Departamento de Estudos Especializados, no ano de 1991. Socióloga entre pedagogos, desde o início uma *outsider*. Além disso, com seu olhar e fala críticos, “não deixava seus colegas em paz”, o que produzia mal-estar nos que estavam, direta ou indiretamente, implicados em suas análises. Particularmente, demorei para perceber a diferença entre sua análise sociológica e opinião pessoal e, devido a minha limitação teórica e nossa diferença de saberes, em alguns momentos também senti vontade de me afastar ou contestar suas colocações (ao que me retraía por justamente reconhecer minhas limitações e, por isso, temer o debate). Em suma, sua personalidade e postura intimidam, e num campo hierárquico e preconceituoso como o universitário, localizado numa sociedade machista, uma mulher que se posicione politicamente é rapidamente rotulada como “louca”, “tumultuadora” ou qualquer outro adjetivo depreciativo. Em seu olhar, porém, o que a levou a ser primeiramente estigmatizada foi a aproximação de um professor de tendências

<sup>30</sup> A esse respeito ler Beserra (2014) e Celedônio (2015)

<sup>31</sup> Bernadete Beserra: “Antropologia da Educação Superior: Reflexões a partir de uma trajetória e de um campo” (2015). Trabalho inédito, trata-se de um esboço para a tese apresentada ao assumir a vaga como professora titular. O título dessa passagem foi retirado desse texto.

reconhecidamente conservadoras, considerado de “direita”, o que, na geopolítica da faculdade, logo a rotulava como alguém, no mínimo, “em cima do muro”.

Foi nesse período que percebeu que o ensino, a pesquisa e a extensão não eram as atividades com as quais os professores universitários mais gastavam o seu tempo e a sua energia:

A administração e a política universitárias ocupam um tempo precioso que nunca é adequadamente previsto no nosso planejamento semestral ou declarado nos relatórios que acompanham as solicitações de progressão funcional (BESERRA, 2015, p. 14).

Assim, a professora terminava o primeiro semestre já preocupada com a cultura de ensino e avaliação que enxergava como hegemônica no campo, percebida na contestação de alguns alunos a respeito de suas notas – baixas – na disciplina por ela ministrada, acostumados que estavam a receber boas notas independentemente do desempenho. Foi inclusive um fato específico envolvendo o trabalho de uma aluna o que transformou a razão de suas buscas teóricas<sup>32</sup>, a levando a analisar questões da *diferença do mesmo*. Tal fato inclusive desencadeou-se num conflito político com outros docentes no campo (o que representaria a aplicação de uma pena de advertência, caso a falta supostamente cometida já não se encontrasse prescrita), onde compreendeu que não tinha respaldo institucional por não poder exercer seu direito de exigir rigor e disciplina dos alunos, uma vez que esta não era uma prática comum na instituição. Quando não se percebe apoiado institucionalmente, o professor costuma desenvolver um sentimento de dúvida sobre sua autoridade, e percebiam a gravidade desse *currículo oculto* desenvolvido numa faculdade formadora de professores.

Foi justamente por se perceber à parte que passou a contestar o corporativismo dos professores: costumes foram quebrados, estigmas foram criados e agora, nesse campo, ficava evidente a divisão entre estabelecidos e *outsiders*. A professora foi inclusive elencada à essa condição sem perceber, à época, o senso prático do campo em questão, visto que o fato superficialmente descrito acima era uma retaliação pública do grupo hegemônico frente a sua atuação política, reflexo de uma candidatura a um cargo institucional proposta por um professor que pretendia desequilibrar a relação de forças existente entre os grupos no campo.

Enfim, foi a ignorância da lógica da prática da instituição e também de sua própria posição no jogo que conduziram a professora à condição de *outsider*, uma vez que suas

---

<sup>32</sup> Sobre o episódio, ler Beserra (2015), pp. 28-43.

cobranças, realizadas abertamente, produziam (e produzem) constrangimento nos alvos de sua crítica, o que gera desconfiças e ressentimentos, além de estimular retaliações. Nesse campo, apesar de uma universidade pública e teoricamente espaço privilegiado para debates e conflitos, o jogo que se joga não permite a crítica aberta, pública, e o controle se exerce principalmente através de cochichos, fofocas e rotulações<sup>33</sup>. Junte-se a isso a abordagem que a professora faz da Sociologia em sua prática pedagógica: como uma disciplina desestabilizante, reveladora dos segredos que os poderes constituídos necessitam que sejam mantidos, produtora de dúvidas, indagações, angústias e frustrações, mas que, quando apropriada como um “esporte de combate”, pode produzir estratégias e saídas a situações de dominação cotidianas. Assim, se os fatos discutidos revelam o posicionamento no campo e a reação da professora, revelam também as reações institucionais e, nesse sentido, é interessante compreender suas ações como uma estratégia de resistência àquela cultura, mesmo que não as enxergasse como tal à época<sup>34</sup>. Importante também é atentarmos para o fato de que é dessa tentativa de resistência que a atuação professoral passa por uma ressignificação da função social para a professora, a qual passava agora a desenvolver formas de compreender e desativar os mecanismos clássicos das estruturas de dominação. É essa a *potência* da Didática Antropológica, e é essa possibilidade de ressignificação da própria existência, aplicada à formação de professores, que esse trabalho procura evidenciar.

### 4.3 Uma didática que ensina e aprende

A busca pela compreensão da *diferença do mesmo*, que já gerava indagações sobre preconceito e racismo nesse campo, foi o que levou a professora a iniciar-se na pesquisa no espaço escolar. O resultado dos três meses de observação participante desenvolvida em parceria com Jakeline Andrade, bolsista PET, foi um artigo (BESERRA; ANDRADE, 2001), o qual evidenciava que, da forma como o discurso da diferença era expressado naquele espaço, este era fruto da mesma matriz que produzia a discriminação e o preconceito. Assim, antes de servir para estabelecer fronteiras entre as identidades e afirmar a alteridade, o

---

<sup>33</sup> Bourdieu (1984), Elias e Scotson (2000) e Becker (2008) já haviam nos alertado a esse respeito.

<sup>34</sup> Me refiro aqui a noção bourdieusiana de estratégia. Não aquela percebida como uma “perseguição intencional e planejada em direção a fins calculados, mas ao desenrolar de linhas objetivamente orientadas que obedecem a regularidades e formam configurações coerentes e socialmente inteligíveis, ainda que não sigam qualquer regra consciente ou não visem a objetivos premeditados, colocados como tais por uma estratégia.” (LOIOLA, 2002, PP. 84-85)

discurso apresentava-se principalmente como a expressão da negação do diferente, sob a forma de discriminação. Havia, portanto, uma infinidade de práticas discriminatórias, mas, assim como em qualquer campo onde pesquisadores são também objetos de estudo (como na Faculdade de Educação), ninguém reconhecia ou queria falar sobre o assunto.

Foi nesse período, devido a sua atuação nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia, que começou a se interessar pelo ensino da antropologia noutros campos, enfatizando as transformações ocorridas na visão dos alunos de suas profissões e de suas existências, a partir da aproximação com a teoria antropológica. Enfim, a professora percebia que a interface entre Antropologia e Educação tornara-se um dos suportes para a renovação das abordagens analíticas do cotidiano escolar, além de produzir resultados que ampliavam as possibilidades de uma maior convergência teórico-metodológica entre as duas disciplinas.

Dessa forma, numa trajetória acadêmica desenvolvida através da docência e da pesquisa, a professora descobriu um laboratório de reflexão onde pôde testar e amadurecer questões, que depois se tornariam projetos de pesquisa. Nessa experimentação, a socioantropologia da educação pôde ser aplicada de muitas maneiras: em cursos apenas teóricos, onde os alunos leem, escrevem resumos sobre os textos, apresentam seminários ou simplesmente discutem todos juntos (com a professora como mediadora ou proponente e também debatedora) em sala de aula; e nos cursos teórico-práticos, onde, além do descrito acima, ocorre investigação empírica, numa variabilidade didática possível de ser aplicada em diferentes contextos educacionais. Em qualquer uma das possibilidades, é um choque para os alunos voltar à escola de onde recém saíram e observá-la com as lentes da sociologia bourdieusiana e dos textos antropológicos trabalhados. É, sem dúvida, uma Pedagogia do Choque. Com ou sem investigação empírica, a sala de aula se transforma num campo de experimentação para apreensão do conhecimento, num laboratório de reflexão intermediado pela leitura das teorias socioantropológicas numa tentativa de entender a realidade e localizar-se socialmente numa sociedade complexa.

Através da aplicação dessa didática, que possibilita que os alunos se percebam como sujeitos da educação, fica evidente também a limitada formação recebida durante suas trajetórias escolares e a *crise* que decorre do esforço de aplicar o conhecimento sociológico às suas histórias individuais<sup>35</sup>. Assim, ela revela-se não apenas teórica, mas prática, existencial e emocional, podendo levar da raiva, ao desapontamento e à admiração. Admiração por perceberem que, após aproximarem-se dessa didática, cada um é capaz de reconhecer as

---

<sup>35</sup> O motivo de minhas angústias pessoais no início do Mestrado.

limitações (ou vantagens) de sua posição social, podendo inclusive criar estratégias capazes de os elencar à posições melhores situadas no campo, além de perceberem a importância estratégica da função de professor. Dessa maneira, mesmo que algumas vezes perdidos ante o rigor exigido durante a disciplina, os alunos costumam reconhecer o interesse da professora em seu aprendizado e a importância de uma formação de qualidade.

Enfim, trata-se de uma didática que ensina e aprende, tanto que a professora transformou o espaço de suas disciplinas em campo de pesquisa<sup>36</sup>: desde o segundo semestre do ano 2000, passou a estudar as expressões do preconceito ligado à cor/raça, considerando as práticas sociais dos alunos dentro e fora da universidade. Simultaneamente, os problemas enfrentados no campo despertaram sua atenção para a necessidade de estudos antropológicos da instituição universitária. Como destaca em seu memorial,

Observara que, embora nós, professores universitários, tenhamos estudado as consequências do neoliberalismo sobre todos os aspectos da vida social, inclusive sobre a educação básica, pouquíssimo temos refletido sobre as suas consequências no ensino superior (BESERRA, 2015, p. 113).

Agora, seus alunos não teriam mais apenas a oportunidade de conhecer e refletir sobre a escola básica brasileira. Agora, eles poderiam refletir sobre a formação que recebiam no momento em que a recebiam. Foi dessa forma que a Didática Antropológica me afetou. Mas, e quais seriam os reflexos práticos observados num campo quando este fosse por essa didática afetado?

#### **4.4 A antropologia da universidade**

É a partir dessa transformação que a professora, em parceria com Rémi F. Lavergne, passa a estudar a universidade brasileira a partir da orientação teórico-metodológica de Pierre Bourdieu, referindo-se ao campo em questão como “campo universitário” e buscando produzir estudos capazes de compreender as diversas culturas que compõem o campo universitário brasileiro<sup>37</sup>. Para tanto, uma vez que a noção de campo em

---

<sup>36</sup> Segundo suas palavras, “inspirada pelos experimentos etnográficos de David Kronenfeld (1996).” (Beserra, 2015, p. 111)

<sup>37</sup> O qual, de acordo com o que propõe Catani (2011 p.199), “é composto do conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências

Bourdieu articula *habitus* e disposições específicas de agentes na sua configuração, seu método necessariamente implica o estudo das relações de poder constitutivas de cada campo ou subcampo. Dessa maneira, a partir da experimentação etnográfica, a pesquisa desenvolvida pelos professores busca analisar a materialização da dinâmica do campo universitário brasileiro através de um caso particular, a Faculdade de Educação da UFC.

A resistência institucional a essa prática, que evidencia o que muitas vezes costuma ser escondido ou já é naturalizado, seria forte. Como refletiu Bourdieu (1984) na sua sociologia da sociologia, a pesquisa sociológica sobre o cotidiano acadêmico desvela as relações de poder que permeiam as práticas ali desenvolvidas, o que a torna tanto rara quanto indesejada. Não é simples refletirmos sobre as nossas próprias práticas e, provavelmente por isso, como descreveu Beserra (2015, p. 116): “Não encontramos na bibliografia nacional nenhum estudo de antropologia da educação cujo objeto empírico seja a instituição em que trabalha o pesquisador ou as suas próprias práticas acadêmicas”.

Sobre essa característica, Beserra e Lavergne (2011) demonstraram que a antropologia da educação no Brasil tem focado a sua atenção no estudo de processos educacionais fora da escola e ligados a grupos étnicos específicos como os indígenas, os negros, brasileiros ou africanos, e nas experiências do ensino da própria disciplina em outros cursos. Assim, a educação superior permanece “proibida” como objeto de investigação acadêmica, sobretudo no que diz respeito a estudos de seu cotidiano, o que limita a produção de uma compreensão mais profunda dos contextos em que os problemas surgem e se desenvolvem. Isso evidencia um dos pontos básicos da situação da educação brasileira atual: como transformar o que sequer é compreendido?

Porém, e é isso que defende este trabalho, há como se criar alternativas – e assim, resistência – aos modelos praticados e estabelecidos em qualquer área de atuação social. E se, através da teoria antropológica, sabemos que para observar e compreender como os problemas gerais são produzidos por um determinado processo de mudança e como eles se expressam nas práticas cotidianas de um determinado campo, ao invés da explicação casuísticas de expressões de tendências, estes são mais explicados como frutos de dinâmicas particulares que se desenvolvem e se constituem em determinados contextos.

Nessa perspectiva, a antropologia do ensino superior proposta pelos autores busca

---

financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe (CRUB, ANDIFES, ANDES/SN, ABMES, ANUP, ABRUC, ANAMEC, ANAFI, SEMESP etc.) e as comissões governamentais”.



Desvendar os vários significados produzidos por processos gerais em contextos universitários específicos. Assim, diferentemente do olhar sociológico, mais preocupado em captar a mudança num sentido mais abrangente e também mais abstrato, a antropologia busca compreender, com o recurso da etnografia, cada curso ou cada faculdade e a forma particular como cada um articula o desejo das políticas estatais de produzir um certo tipo de educação e suas condições concretas de fazê-lo. É desse cruzamento de intenções, desejos e possibilidades que se constroem as culturas universitárias concretas e são elas, em sua particularidade e, muitas vezes, singularidade, que precisam ser investigadas. A especificidade da contribuição da antropologia é que somente ela desenvolveu o instrumental teórico-metodológico que permite esse mergulho profundo no cotidiano (LAVERGNE; BESERRA, 2012b, p. 19).

É esse olhar que nos permite enxergar a violência simbólica existente nas práticas do cotidiano educacional brasileiro, em todos os níveis. Também nos permite enxergar que culturas são produzidas no espaço universitário a partir do encontro professor-aluno-funcionário, sob as transformações propostas e implementadas a partir da LDB/1996, como por exemplo a criação dos cursos noturnos, a ampliação de vagas, sobretudo a partir do REUNI, a entrada de alunos que necessitam de cuidados especiais, etc.

Enfim, esta pesquisa é desenvolvida desde o segundo semestre de 2011, quando a professora passa a orientar os alunos matriculados na disciplina Antropologia da Educação a tomar a Faculdade de Educação como espaço de observação etnográfica (LAVERGNE; BESERRA 2012b). Um de seus frutos, que se transformou numa forma localizada de resistência no campo, foi a criação do Grupo de Estudos que envolve alunos da graduação e pós-graduação e se dedica ao estudo etnográfico da escola nos três níveis de ensino. Voltarei ao assunto.

Porém, como em qualquer campo que contém segredos e possui grupos disputando o poder – o que, no caso de uma instituição universitária, influencia na produção de pesquisas e na formação de professores –, a experimentação etnográfica pode criar problemas. São esses “problemas”, e seus desdobramentos, que analisarei a seguir.

#### **4.5 O ataque dos estabelecidos**

Como escreveu Becker (2008, p. 182), ao estudar atos que os outros provavelmente definem como desviantes, maximizamos nossas chances de ver o complexo drama de acusação e definição que está no centro de nosso campo de estudo. Assim, apesar do ato de rotulação ser importante para definir um *outsider*, não pode ser tomado como única explicação para o que pretensos desviantes realmente façam. No entanto, essa abordagem

demonstra como a rotulação coloca o sujeito em circunstâncias que tornam mais difícil levar adiante suas rotinas normais da vida cotidiana, incitando-os a ações “anormais”.

Foi nessa adaptação, ao que já chamei aqui de ressignificação, que a professora encontrou o espaço para refletir, a partir de um campo específico, sobre sua condição profissional e o que significava ser professor no Brasil. Em artigo produzido no ano de 2013 em parceria com duas alunas da graduação a partir da observação de campo desenvolvida na disciplina que ministrava<sup>38</sup>, a professora demonstrou – guiadas que estavam pela teoria do capital cultural bourdieusiana – o enorme fosso produzido pela desigualdade social brasileira e por um sistema escolar que mantém separadas as classes populares das classes médias e altas durante toda a trajetória escolar. Assim, as autoras concluíram que o desempenho individual e coletivo dos sujeitos na universidade é influenciado diretamente pelas habilidades que este possui quando de seu ingresso, principalmente em termos de disciplina para os estudos, leitura e pensamento abstrato, confirmando a teoria de Bourdieu.

Porém, o grande achado da pesquisa foi evidenciar como a universidade se encontra despreparada para lidar com a superação desse problema. O espaço de excelência por excelência era abalado e, para piorar a situação, a pesquisa demonstrou que, ao invés de oferecer o que promete, uma educação qualificada, a universidade brasileira apenas reforça a cultura paternalista da escola básica, reproduzindo a negligência e um ambiente ilusório de aceitação do capital cultural inicial (e limitado) dos alunos, em vez de criar condições para seu entendimento e superação. Um segredo e tanto, e ao mesmo tempo uma obviedade que todos os envolvidos com a educação brasileira já conheciam. Eis a forma como são tratados os objetos de estudo numa abordagem bourdieusiana. Eis a teoria por trás da Didática Antropológica: aquela que permite desvelar o que está aos olhos de todos, porém é tratado como tabu.

Assim, através da tentativa de praticar conceitos antropológicos básicos e desenvolver o olhar etnográfico em alunos que futuramente seriam, possivelmente, professores do ensino fundamental, foi desenvolvida a pesquisa que resultou no artigo em questão, e que objetivava compreender a participação dos alunos em sala de aula, mas acabou levando as autoras a tentar entender a relação entre as práticas docentes no curso de Pedagogia e seu impacto na formação do futuro professor<sup>39</sup>. Através da aplicação do olhar antropológico, estranhado, perceberam que a participação dos alunos em sala de aula não

---

<sup>38</sup> Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em pedagogia (Beserra; Oliveira; Santos, 2013)

<sup>39</sup> BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, P. 153.

estava diretamente relacionada às técnicas e métodos de ensino utilizados pelos professores, visto que, embora houvesse professores que utilizassem as mesmas técnicas e métodos de ensino, obtinham resultados bastante diferentes em relação à participação dos alunos em suas disciplinas. Na verdade, o que era levado em conta pelos alunos na hora de avaliar as disciplinas era o carisma do professor,

Ou seja, o julgamento dos alunos tinha mais a ver com a sua posição social e com o que traziam consigo em termos de capital cultural do que propriamente com o que era ou deixava de ser a professora. Era, portanto, um julgamento de classe (BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 157).

A partir do aprofundamento dessa e de outras questões, e utilizando o método antropológico, buscaram uma compreensão mais aprofundada do fato, e o que constaram foi que, uma vez que o curso em questão não oferecia ou exigia nada especial, os alunos pouco investiam na construção de suas experiências universitárias o que, conseqüentemente, refletia em sua própria formação como docente do ensino fundamental. Assim, evidenciaram na instituição a figura do *professor populista*<sup>40</sup>, o qual “reforça as ideologias que alimentam a injustiça de um sistema escolar que promete o que não cumpre”.<sup>41</sup>

O professor populista, em sua prática, reúne algumas características passíveis de identificação: a linguagem simples e acessível, a propaganda pessoal e o carisma. E é através dessa linguagem simples e acessível que o aluno desenvolve a crença de que já chega pronto à universidade. Era essa visão que possuía de minha relação com a ciência, a de que bastava querer para ingressar no mestrado e tornar-me cientista. Duas tentativas frustradas e o desenvolvimento dessa experiência etnográfica confirmam o contrário, ou todas as dificuldades enfrentadas por alguém que não estava realmente preparado para estar naquele lugar. E se sofri, foi justamente porque acreditei que minha limitação teórica era culpa única e exclusivamente minha, como bem demonstraram as autoras:

Vê-se aqui, portanto, uma das fontes da angústia dos alunos quando são efetivamente desafiados a aprender: precisarão expor a deficiência que esconderam ao longo de toda a trajetória escolar e da qual também foram cúmplices os seus professores do ensino básico [...]. O problema da defasagem entre o que são e o que a universidade espera que sejam é sempre individual: é um problema deles, do “dom” da inteligência ou da ausência dele; da timidez; do docente que os persegue e assim por diante. Mas não apenas isto, o professor populista faz o aluno crer que o conhecimento que ele traz consigo tem no mercado acadêmico a mesma legitimidade que tem nos espaços familiares em que foi produzido e a universidade é

---

<sup>40</sup> Termo diretamente retirado do artigo de Pierre Bourdieu, 1983, “O que falar quer dizer”, e que reproduzi aqui segundo o sentido proposto pelo artigo.

<sup>41</sup> Op. Cit., P.164.

apenas um espaço de distribuição de diplomas (BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 165).

Enfim, o artigo evidenciou “o que não devia”, demonstrando que um dos maiores problemas da formação de professores no Brasil não é simplesmente o fato do aluno chegar à universidade sem o capital cultural que dele se espera, mas sim dela receber as credenciais para tornar-se professor sem a formação adequada, reproduzindo indefinidamente a encenação de uma escola que promete o que não pode (e não quer) oferecer. A força desse discurso é evidente. E obviamente que os professores que se perceberam ou entenderam pesquisados, reagiram. Foi nesse período que cheguei ao Programa, e a reação dos estabelecidos foi evidente, conforme descrevi no início do capítulo.

Além disso, e apesar de passar pela revisão dos pares, processo corriqueiro e uma exigência nas publicações acadêmicas, o artigo, publicado na revista do Programa de Pós-Graduação em Educação investigado gerou reações também institucionais, e foi aprovada, no dia 26 de outubro de 2015, no Conselho Departamental da Faculdade de Educação, uma comissão de sindicância para apurar se o artigo era ou não “difamatório” e “antiético”, e em resposta a uma *denúncia anônima* no Conselho de Ética da Universidade segundo a qual o artigo “difamaria” aquela unidade acadêmica.

Fica aí evidente a estratégia de ação dos estabelecidos no campo: ao invés do artigo ser contestado do ponto de vista teórico ou dos resultados apresentados, o caminho escolhido foi o administrativo, onde, através do discurso da “ética” e de uma denúncia anônima (o recurso dos covardes), o que se questionou na verdade foi o fato da professora haver realizado seu trabalho, justamente através da publicação do resultado de suas investigações acadêmicas. Sabemos que a pesquisa acadêmica, especialmente a antropológica, é cercada de cuidados que visam proteger o anonimato dos grupos estudados e obviamente que esses cuidados foram tomados ao longo da pesquisa e na escrita do “polêmico” artigo. Além da evidente ignorância do *métier* sócioantropológico, algo até compreensível (porém reprovável) numa área dominada pelo psicologismo e pela filosofia, o que ficou evidente foi a tentativa de interromper a pesquisa desenvolvida pela professora porque esta evidenciava e expunha os segredos do campo acadêmico, como o populismo docente e a consequente má formação dos alunos e futuros professores da educação básica, evidenciando o viciado ciclo da educação brasileira através do recorte de um campo específico.

Assim, fica claro que a professora havia quebrado as regras do campo, tornando-se uma *outsider* e os estabelecidos, anonimamente e representando à instituição,

trataram de lembrar-lhe como se davam as relações sociais por ali. Nesse momento, a professora encontrou seu dilema: ou era engolida pelo turbilhão emocional e institucional gerado por essa perseguição, ou tratava o que estava ocorrendo como um fato social e aproveitava a oportunidade única, frente à pesquisa que desenvolvia, para fazer daquilo objeto de estudo. Foi assim que nasceu o Grupo de Pesquisa Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola.<sup>42</sup>

#### 4.6 O contra-ataque dos *outsiders*

A partir de abril de 2015, durante meu segundo semestre no Programa e no período em que acompanhei a disciplina que se transformou em objeto dessa pesquisa, foi através desse grupo que passamos a nos reunir e racionalizar estratégias de resistência ao que acontecia. Nossa mobilização coletiva se dava, claro, por afinidade com a professora, mas também porque tínhamos consciência de que, caso esta sofresse algum tipo de retaliação institucional, isso poderia influenciar diretamente o desenvolvimento de nossas pesquisas individuais, uma vez que todos utilizávamos os mesmos recursos metodológicos da antropologia que tanto incômodo causou através do artigo *problemático*. Ao mesmo tempo, justamente por essa aproximação com a teoria antropológica que nos direcionava para Pierre Bourdieu e do que percebíamos empiricamente na composição de nosso conhecimento, sabíamos que estávamos “fortes”, preparados. Assim, não aceitaríamos passivamente imposições políticas no campo da pesquisa, ainda mais quando possibilitava influenciar negativamente nossa formação enquanto pesquisadores.

Revisando a troca de e-mails do grupo, é possível perceber a análise crítica dos fatos, o que nos levava a racionalizar sobre o campo, inclusive gerando hipóteses que seriam futuramente aplicadas em nossas pesquisas. Um pequeno trecho contendo alguns questionamentos propostos por Danilo, à época mestrando que pesquisou como se dava a produção de ciência naquele contexto, evidenciam a aplicação do pensamento sócioantropológico na análise da realidade:

---

<sup>42</sup> Grupo registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, pertencente à Plataforma Lattes, e descrito como “formado por pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação interessados em compreender as transformações desencadeadas na cultura universitária e escolar brasileira desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A partir de estudos etnográficos das instituições a que estão ligados os seus pesquisadores, o grupo de pesquisa pretende tanto produzir conhecimentos na sua temática de interesse, como experimentar, aperfeiçoar e criar instrumentos de pesquisa capazes de captar a realidade em suas expressões cotidianas, sobretudo no sentido da construção de uma antropologia da educação superior, das políticas educacionais e da escola.”

Consulta: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8320223590241333>

Por que pesquisar sobre nativos analfabetos é permitido? Eles são inferiores? Os doutores da universidade são impesquisáveis? Se sim, por quê? [...]. Segunda à noite vou fazer o proibido: entrevistar os discentes da graduação e o povo do CA sobre o que eles acham de não podermos pesquisar nossa instituição sem permissão (Danilo, correio eletrônico, 30 de abril de 2015).

Essas reflexões levavam inclusive à reflexão sobre o próprio fazer antropológico, visto que, da forma como se desenrolava o problema, chegaria num ponto onde não poderíamos mais produzir cientificamente à luz do método antropológico naquele campo:

Em que momento devemos pedir o consentimento? Precisamos pedir consentimento a quem quando estamos na cantina e escutamos as fofocas? Como, numa pesquisa séria, não se referir à rádio "corredor"? (Professora, correio eletrônico, 03 de maio de 2015)

Tratava-se então de um problema epistemológico, ligado ao próprio sentido e característica da pesquisa. Como propôs Marc Augé, ou se faz pesquisa antropológica em todo lugar, ou não se faz em lugar nenhum. Era nessa troca de informações que percebíamos o quadro à nossa frente, e entendíamos que não se tratava de uma questão científica, “ética” como na narrativa desenvolvida pelos reguladores e estabelecidos, visto que a pesquisa da professora possuía todas as aprovações científicas brasileiras necessárias para ser desenvolvida, algo que os acusadores desconheciam, visto o *habitus* de não atuarem ligados à orientações científicas, mas políticas. Desconhecedores das regras do jogo e desinteressados de desenvolver capital cultural (característica comum ao campo analisado), oportunizaram que uma pesquisadora acuada aplicasse todo seu conhecimento científico em sua própria defesa (ou sobrevivência), levando-a a entender melhor como se desenvolviam as relações sociais e institucionais naquele campo universitário periférico brasileiro.

Enfim, frente essa postura ignorante em relação às ciências sociais, onde sabíamos que não éramos as únicas vítimas daquele tipo de "inquisição", mas a própria sociologia/antropologia (conforme afirmam todos os cientistas sociais que lutam por uma ética da pesquisa adequada às características da nossa área) e guiados pela professora, resolvemos agir. Inicialmente, foi divulgada uma nota de repúdio à censura indireta à pesquisa antropológica na instituição, onde a primeira versão continha 39 assinaturas e que depois de circular virtualmente ampliou o número de assinantes e apoiadores, alcançando inclusive pesquisadores de outros estados e países. Na nota, trazíamos inclusive a discussão nacional que envolve a ética em pesquisa social desenvolvida entre a Associação Brasileira de

Antropologia (ABA), demais instituições de representação das ciências sociais nacionais e o Conselho Nacional de Saúde.

Dessa mobilização política, que não percebíamos à época, mas que nos dispunha à condição de *outsiders* que entendem as regras do campo onde estão inseridos, que aceitam sua condição e que lutam para mantê-la, é que se percebe a força da Didática Antropológica. Não seríamos capazes de nos mobilizar coletivamente, de nos engajar e tentar transformar a realidade se não houvéssemos desenvolvido nosso olhar estranhado sobre o campo, se não houvéssemos aplicado a teoria sócioantropológica ao entendimento de nossa realidade e do contexto em que nos encontrávamos. Se não houvéssemos nos posicionado e deixado claro que iríamos reagir.

Foi uma reação sentida *metodologicamente*, frente à construção de novos objetos e interesses de pesquisa no grupo, *didaticamente*, porque essa situação transformaria quem seríamos como pesquisadores dali para frente e *politicamente*, porque, capazes de entender o campo e apreendê-lo como objeto de estudo, também seríamos capazes de transformá-lo, uma vez que nos encontrávamos agora localizados como agentes conscientes das disputas político-ideológicas e científicas ali presentes.

#### 4.7 Uma via de mão dupla – A formação de professores e pesquisadores

Para mim, porém, esse quadro se tornou evidente somente quando, ainda aprofundando meu olhar sobre o campo, acompanhei o processo de eleição para Coordenador do Programa de Pós-graduação<sup>43</sup>, no terceiro semestre do curso. Se já no segundo semestre colocava em xeque minha atuação profissional frente aos conteúdos e ao método utilizados na disciplina de Antropologia da Educação, foi nesse momento que as disputas de poder no campo evidenciaram-se.

Percebi então o quanto estava bem formado, preparado. Claro que o conhecimento é um processo interminável de aperfeiçoamento individual, mas não podemos esquecer o estado de ânimo que me afligira no final do primeiro semestre do curso. Na verdade, a eleição foi outra excelente oportunidade de desenvolver o olhar antropológico, desta feita participando diretamente da ação.

Ambas as experiências<sup>44</sup>, a eleição para coordenador e a disciplina onde foi desenvolvida essa pesquisa, receberam destaque neste texto por representar bem a “conversão” do estudante ao olhar antropológico, no sentido de interpretar a realidade a partir da percepção radical da alteridade, porém com uma singularidade: a partir do uso da etnografia e dos diários de campo para estudar o campo no qual se encontra inserido. Essa conversão evidencia e possibilita aos alunos perceberem, a partir de representações culturais próprias ao contexto, a relação direta entre a formação docente que vivencia no espaço de sala de aula, onde ocorre sua formação como professor, e a dinâmica institucional do espaço de formação (a escola/universidade), a qual é composta por hábitos, relações de poder, currículos ocultos, transações políticas que ultrapassam o espaço físico institucional, escolar etc. Se quando alunos chegamos ao curso tomando a sala de aula como espaço neutro de aprendizado, agora ela passa a ser vista como uma extensão da instituição escolar, evidenciando a ligação intrínseca entre ambas, constituída pela mútua determinação. Foi este ato pedagógico que se tornou a base para nossa reflexão sobre a instituição escolar como elemento-chave da formação docente.

---

<sup>43</sup> “A cultura da urgência” (2015), experiência etnográfica apresentada como forma de avaliação da disciplina Etnografia da Escola, durante o terceiro semestre do Mestrado em Educação.

<sup>44</sup> Para refletir sobre minhas experiências concretas em relação à apropriação teórica e sua aplicação no cotidiano dos indivíduos, apoiei-me nas hipóteses propostas por Yuri de Nóbrega Sales em trabalho que compunha o minicurso “Antropologia em pesquisas na universidade e na escola pública: educação e ensino de ciências sociais”, desenvolvido em parceria com José Anchieta Souza Filho e Herlon Alves Beserra e apresentado na 30ª RBA – Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016 em João Pessoa (PB). Mais informações: [http://www.30rba.abant.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=392](http://www.30rba.abant.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=392)



Assim, se através da didática antropológica os alunos descobrem-se como parte de uma configuração institucional, social e política que lhes parecia alheia, por outro descobrem que a sala de aula e sua formação possuem o potencial de modificar esta configuração. É uma via de mão dupla. Concretamente, é através do olhar antropológico voltado ao próprio contexto que o aluno compreende a escola como um “outro”, para posteriormente ressignificá-la como parte da vida cotidiana desnaturalizada, determinável e determinante e, por isso, como espaço de luta para transformação da realidade, quando em sua futura atuação como professor.

O simples ato de direcionar o olhar sobre a própria sala de aula permite que os futuros docentes, por um lado, aprendam antropologia a partir da pedagogia, já que é através da observação de padrões e traços culturais próprios do contexto de ensino/aprendizado que se interioriza o olhar antropológico, e, por outro, ainda mais raro de ocorrer, há o aprendizado da pedagogia através da antropologia, já que o estudante contextualiza a cultura do aprendizado na interseção com a escola e o Estado, abrindo espaço para a produção de novas formas de práticas docentes.

Enfim, a Didática Antropológica, surgida da necessidade de resistência de uma *outsider* no campo onde encontrava-se politicamente em desvantagem, pode ser definida como uma estratégia de sobrevivência que se converteu numa metodologia que serve de “arma de combate” para uma formação docente que evita os riscos do populismo docente, do tecnicismo e da simplificação do saber, o que provoca mudanças significativas na trajetória formativa dos alunos e futuros professores.

Como refletiu a própria professora,

A melhor ‘cozinha’ do ‘olhar antropológico’ é a pesquisa etnográfica. 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 se 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) (BESERRA; LAVERGNE, 2015, pp. 3-4)

Assim, convencida de que o aprendizado do “olhar antropológico” exige treinamento, a estratégia da professora é simples: os alunos aprendem a observar, observando; ler, lendo; discutir, discutindo e escrever, escrevendo. Se todos conseguirem se disciplinar

minimamente, a eficácia desse método fica evidente, conforme demonstrarei no próximo capítulo.

## 5 CONSTRUINDO O OLHAR ANTROPOLÓGICO E A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA

“A ‘exotização’ da escola permite ao menos enxergar de outra maneira que aquilo que não tem mais segredos por ter-se tornado tão ‘familiar’, o ‘dar/assistir aula’, encontra-se, ao contrário, muito bem envolvido em mistérios conhecidos e compartilhados por alguns mas, estrategicamente, escondidos de todos.”  
Beserra e Lavergne

### 5.1. O método<sup>45</sup>

Mas de que consistia o método de ensino? E o que me fez perceber toda sua potência, a ponto de adotá-lo como objeto de pesquisa? É isso o que demonstrarei agora, ao mesmo tempo em que apresento minhas impressões e a dos alunos sobre a experiência vivida naquele semestre quente e úmido de 2015, o primeiro do ano.

Assim, para Beserra e Lavergné (2015, p. 1)

Desnaturalizar a prática do “dar/assistir aula”, 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 igualmente indispensável às práticas docente e antropológica.

Era com essa intenção que a professora iniciava a disciplina naquela turma de terceiro semestre do curso de Pedagogia, numa universidade pública do Nordeste brasileiro. As aulas de Antropologia da Educação aconteciam nas quartas-feiras, das 7h30 às 11h, e contavam com 36 alunos matriculados. Tiveram início no dia 25 de fevereiro de 2015 e encerraram-se no dia 10 de junho do mesmo ano. Porém, na prática a disciplina começou bem mais cedo, uma vez que no dia 18 de dezembro de 2014 já trocávamos e-mails sobre o Programa e o cronograma das aulas. Dos 36 alunos matriculados, 28 foram aprovados ao final da disciplina, um trancou-a e três foram reprovados por falta ou nota.

Tivemos um total de 15 aulas, sendo que destas, ministrei três e Joice Oliveira, monitora e estudante do terceiro semestre do curso de Pedagogia, ministrou uma<sup>46</sup>. O principal objetivo da disciplina era suprir as demandas dos movimentos sociais iniciados a

---

<sup>45</sup> Infelizmente, e justamente como resultado das pressões sofridas pela professora no campo, que refletiram diretamente em sua produção científica e motivaram a reação político-científica de nosso grupo, tratada no capítulo anterior, não pudemos realizar a correta coleta de dados sócio-econômico dos alunos da disciplina.

<sup>46</sup> Para mim, a mais difícil, visto tratar da abordagem de Pierre Bourdieu sobre a educação formal a partir do texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” (1966).

partir da constituição de 1988, e sua necessidade deu-se, segundo a professora, da percepção de que educar não é algo tão fácil. Essa percepção seria desenvolvida através da oferta de instrumentos para uma reflexão antropológica sobre a escola e a educação no Brasil, enfatizando as transformações ocorridas a partir da LDB de 1996 e os desafios atuais, da compreensão e reflexão sobre o papel da escola e da família na construção de uma ordem simbólica que fundamenta visões de mundo e representações sociais e da compreensão e reflexão sobre os processos de diferenciação produzidos pelo clientelismo, etnocentrismo, racismo, machismo e outros instrumentos de discriminação presentes na sociedade e na escola. Especificamente naquela faculdade, tal disciplina teve início em 2009. Conforme relata a própria professora, em parceria com Lavergne (2015):

A introdução da disciplina antropologia e educação no currículo do curso foi resultante da interpretação local das exigências da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais 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 por que, como em geral ocorre nos cursos de Pedagogia do país, as disciplinas de fundamentos da educação são ensinadas por qualquer professor independentemente de que tenha formação ou desenvolva pesquisa na área (Oliveira 2014: 28) (BESERRA; LAVERGNE, 2015, p. 3).

Metodologicamente, nosso acompanhamento e avaliação deram-se através de encontros semanais com a professora, sendo os encontros de dois tipos, cada um acontecendo quinzenalmente. O primeiro voltado para o estudo e aprofundamento teórico de textos previamente selecionados, ligados à temática específica de cada disciplina e o segundo para planejamento e avaliação das atividades já desenvolvidas e a serem desenvolvidas junto aos alunos. Ao final do semestre, foi realizada uma avaliação mais ampla dos trabalhos de monitoria-estágio, assim como o planejamento do semestre seguinte, inclusive com a avaliação dos relatórios previstos. Nossos critérios avaliativos foram: responsabilidade, assiduidade, pontualidade, criatividade e competência nas tarefas desenvolvidas.

Em relação aos alunos, a abordagem da professora consistia em compreender como cada um dos matriculados percebiam a cultura escolar, como se dava a construção de seu capital cultural e sua trajetória até o curso, o que serviria diretamente para sua atuação no futuro, livre dos perigos do senso comum e preparados para o que iriam encontrar na prática educacional de Fortaleza, do Ceará e do Brasil. Além de textos da própria, tivemos por referencial teórico também Pierre Bourdieu, Roque Laraia, Roberto Cardoso de Oliveira, Lorena de Freitas e Aécio Cândido de Souza. Foram também trabalhados três filmes – “O Último Samurai (2003)”, “Rashomon (1950)”, “Entre os Muros da Escola (2008)” – e um

documentário – “Pro Dia Nascer Feliz (2007)”, os quais os alunos assistiam em suas residências, produziam um breve relato sobre as mesmas, o enviavam para nossos e-mails e então discutíamos durante a aula. Cada aluno deveria também produzir um relato detalhado do que ocorria em aula, já buscando dialogar com a teoria antropológica e utilizando-se da observação participante e da escrita de diários de campo, duas das principais ferramentas antropológicas. O trabalho final da disciplina consistiu de uma resposta de no mínimo 5 páginas respondendo à questão abaixo:

Baseada (o) na compreensão dos conceitos de capital cultural, (ideologia do) dom, êxito escolar, choque cultural e aculturação, explique como a sua história social (familiar e escolar) influenciou na escolha do curso de Pedagogia. Explique também como os seus “capitais” acumulados têm influenciado no seu desempenho no curso e particularmente nesta disciplina (tanto em termos de frequência, rendimento nas avaliações e participação em sala de aula). Caso tenha tido ou ainda tenha o desejo de mudança de curso, fale sobre a origem de tal desejo e a frustração de não estar fazendo o que gostaria... (Facebook, postagem do dia 23.05.2015).

Para um melhor andamento da disciplina e visando agilizar possíveis dúvidas ou processos, como no caso das avaliações ou encaminhamento de documentos para leitura – a bibliografia inclusive – utilizamos bastante a rede social chamada facebook, onde foi criada uma página para manter ativo tal diálogo<sup>47</sup>. Ainda com a ideia de construção coletiva, a página era aberta a todos os participantes da disciplina, desde a professora até os alunos, passando pelo estagiário e pela monitora, criando assim um espaço de comunicação rápido e direto, evitando qualquer desencontro. Porém, como destacado anteriormente, o uso da tecnologia já se fazia presente desde antes do início da disciplina, quando da troca de e-mails e durante a mesma, através da troca de materiais on-line. Assim, tentaríamos alcançar aos alunos da forma que fosse. O importante era abrir espaço para a conversa, para a interação, observar como eles reagiam à teoria, à professora e à nós, seus “meninos”.<sup>48</sup> Conversas por telefone e nos corredores – sobre a disciplina, obviamente – também eram estimuladas.

Mas é no Projeto de Monitoria e Iniciação à Docência proposto pela professora no ano de 2015<sup>49</sup> que temos as pistas do que ela realmente pretendia realizar na disciplina e quais seus objetivos, a começar pelo título do projeto: “Antropologia da Educação e a construção do olhar antropológico na formação docente” e da descrição das atividades didático-pedagógicas a serem realizadas pelos monitores – e que se estenderam a mim, estagiário. Meu primeiro

<sup>47</sup> <https://www.facebook.com/groups/1020846474596408/>

<sup>48</sup> Essa era a forma como se referia à nós, estagiários e monitores, Herbert (nome fictício), aluno da disciplina.

<sup>49</sup> Projeto apresentado pela professora e aprovado pelo Programa de Iniciação à Docência (PID), intitulado “Antropologia da educação e a construção do olhar na formação docente” (2015)

estranhamento. Jamais havia sido orientado em como atuar, tendo me “formado” na prática profissional desde o segundo semestre do curso de graduação em Educação Física. Imaginem que já no segundo ano do curso tinha função de Coordenador de Área em uma instituição educacional particular de Fortaleza, e entendam a gravidade e a atenção necessárias para se repensar a formação e atuação docentes no Brasil. Não que minha atuação tenha sido um desastre, longe disso, mas é massacrante, por questões de sobrevivência, e por interesses superiores aos interesses de toda uma nação e um povo, que se condicione a essa realidade a atuação de profissionais da educação e, por consequência, à educação de milhões de crianças cotidianamente no Brasil. É muito descaso, muito pouca importância dada à uma das principais áreas formadoras de quem seremos como país. E o reflexo vemos no cotidiano, ninguém está à parte. Seja no momento de atuar profissionalmente, seja no momento de contratação de profissionais. E isso nas mais diversas áreas.

Enfim, voltando à análise da disciplina, além da já citada ajuda na escolha das estratégias didáticas para o ensino dos conteúdos e da seleção da bibliografia, aprofundávamos a relação com os alunos virtualmente, numa forma de realizar o que era impossível em sala de aula devido à limitação de tempo e também à dificuldade própria dos alunos em expressar publicamente suas dúvidas, reflexo de seu capital cultural e do pouco estímulo que tiveram ao longo de sua vida escolar. Como também já estávamos relativamente e intensamente treinados na escrita científica, complementávamos a orientação da professora no momento dos alunos escreverem os resumos, diários de campo e o trabalho final. Finalmente, uma vez que o olhar antropológico somente pode ser construído na prática da pesquisa, nossa experiência anterior na pesquisa etnográfica ajudaria no momento de lidar com os alunos que necessitassem de maior atenção. Nessa abordagem, na construção do saber dos alunos construíamos também nosso próprio saber. Grande sacada.

Assim, orientados por essa pedagogia bourdieusiana e pela professora, empreendíamos o desafio de separar o conhecimento comum, opiniões, preconceitos, avaliações relacionadas à posição social e econômica dos alunos, do conhecimento teórico, científico, comprometido com a busca de uma compreensão rigorosa da realidade. Para tanto, utilizávamo-nos das estratégias por ela desenvolvidas ao longo de mais de 20 anos de atuação no ensino de Sociologia da Educação, Antropologia da Educação e Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação, ou, como a mesma descreveu:

Estratégias que me provaram possível o seu aprendizado prático e a sua importância na formação do professor. Sendo disciplinas que reivindicam uma familiaridade com

o pensamento abstrato dificilmente oferecida no ensino básico, o contato inicial com elas, em geral, provoca nos alunos reações bastante variadas. A familiarização com o pensamento abstrato é em si um desafio, mas as Ciências Sociais apresentam mais do que apenas este desafio, uma vez que oferecem os instrumentos para uma análise crítica da vida em sociedade e, particularmente, da instituição escolar.” (BESERRA, 2015, p. 4)

Dessa forma, a disciplina reivindicava um engajamento efetivo, nosso e dos alunos, algo desestabilizante, uma vez que a realidade educacional, carregada de uma visão romantizada e do senso comum, ainda é objeto de fantasia e esperança de todos, o que torna nossa tarefa como cientistas sociais ainda mais difícil, pois, como defende a professora, devemos construir nosso conhecimento apesar e contra a realidade. Imagine o leitor tal situação na percepção de quem não havia sido preparado para realizar tal análise, para quem não possuía formação na área. Por isso o massacre psicológico anteriormente descrito. Precisava me tornar “forte”, da forma que fosse. Precisava acompanhar o grupo, não podia, não aceitava ser o “elo fraco”. Havia, assim como os alunos, de desconstruir um *habitus* que não me permitia distinguir a confusão entre sociologia e opinião, algo a que não se chega sem um treinamento específico. E essa desconstrução se deu através da construção de outro *habitus*: o da busca incessante do conhecimento e da formação do pensamento crítico, adquirido através do uso da Didática Antropológica. Porém, a jornada não seria assim tão fácil.

## 5.2. Desconstruindo certezas, empoderando alunos

Mas, além da didática e da metodologia, quem eram os alunos que compunham essa turma? Como eles chegavam ao curso, o que buscavam e por que queriam, se é que realmente queriam, ser professores? Qual sua relação com a escola, e o que os levou a escolher essa carreira? E, finalmente, qual o impacto sofrido diante da didática aqui descrita? Iríamos tentar descobrir quem eram esses indivíduos gradualmente, porém, já na primeira aula o resultado foi melhor do que o esperado, conforme pode atestar o diário da professora:

Tivemos uma ótima conversa, eu achei. Praticamente todos os conceitos da disciplina foram movimentados já na primeira aula, mas sem que os presentes pudessem se dar conta... Aprenderemos o que precisamos aprender tranquilamente. Boto fé (Diário de Campo, quinta-feira, 26 de fevereiro de 2015).

Lembremos, porém, do contexto do campo no que se refere à condição de *outsider* da professora e das pressões institucionais e sociais as quais era sujeita. Além disso,

também havia por trás dessa relação a cultura institucional daquela unidade acadêmica e alguns alunos já passavam, uma vez que se encontravam no início do segundo ano de imersão naquele campo, a reforçá-la, principalmente quando se deparavam com professores que possuíam padrões de ensino divergentes dos dominantes. Tal contexto gerou inclusive uma breve tensão ainda no início da disciplina, quando num dos meus dias de ministrar a aula, no momento em que Joice foi novamente explicar como se dariam as notas e avaliações, os alunos argumentaram a respeito da “ética” da produção dos diários, começando a evidenciar que alguns vinham “preparados” para lidar com a questão sob um único olhar, especificamente daqueles estabelecidos com os quais a professora se embatia politicamente.

Preferimos deixar que ela mesma esclarecesse essas questões na aula seguinte, o que acabou ocorrendo. E também definindo nossa limitação investigativa na ocasião, evidenciando como tais práticas de controle social podem refletir na ciência quando são produzidas no campo universitário. A professora destacou que os diários serviam para conhecer os alunos: como escreviam, como percebiam a realidade e apreendiam ao conhecimento. Dessa forma, o diário demonstra, tornando-o fundamental na pesquisa sócioantropológica, uma vez que é a partir dele que é possível relativizar sobre o que foi observado, ao que Michele, aluna, respondeu: “A gente escuta muitas coisas sobre vocês, professores” [...] “Esperamos a hora que vai chegar aquela pessoa”, deixando claro como as fofocas e conversas de corredor já os havia preparado para lidar com a disciplina e com a professora. Isso foi inclusive evidenciado nos diários e trabalhos de alguns alunos:

Antropologia da Educação, a disciplina mais comentada pelos alunos. Bernadete Beserra, a professora mais polêmica da FACED. O que esperar desse turbilhão de informações que a gente acaba escutando nos corredores? (Herbert, Diário, 25 de fevereiro de 2015);

A turma quase toda estava aflita, imaginando que viria uma professora esquizofrênica e terrorista. No entanto, houve um encanto quase generalizado pela professora Bernadete (Horácio, Trabalho final da disciplina).

A professora escreveu umas frases na lousa, e algo que me interessou bastante foi quando se falou da “Ética na pesquisa com seres humanos”. Vários colegas da sala falaram seus pensamentos e comentaram a importância de aprender os valores para a vivência em sociedade. Com o tema acima citado, a professora falou que o pensamento dela e a forma de planejar a aula, de ministrar e de avaliar os alunos, estavam incomodando muitas pessoas na faculdade. O que falaram é que um dos seus meios de avaliar não estava sendo correto, pois relataram que os diários pedidos pela professora eram antiéticos, pois ela pedia que os alunos fizessem o relato de outra aula (Janaína Montesclaros, Diário, 11 de março de 2015).



Frente a este impasse e a necessidade de dar continuidade à disciplina, a professora resolveu abrir mão, naquele momento, da obrigatoriedade da produção de diários sobre o campo universitário, solicitando aos alunos que passassem a relativizar a função de professor no Brasil a partir de sua própria experiência pessoal, o que os obrigava a, senão descrever as práticas do campo que tanto incomodaram no início da disciplina, refletir sobre como essas práticas tão conhecidas da cultura institucional na qual estavam inseridos refletiriam nos professores que, em breve, viriam a ser. Os diários e o trabalho final da disciplina evidenciaram como a maioria dos alunos passou a perceber suas limitações pessoais e dificuldades acadêmicas, ao mesmo tempo em que se esforçavam para descrever (e em alguns casos entender) sua condição naquele período (evidenciando também a apreensão do conhecimento antropológico ao longo da disciplina). Um exemplo:

A disciplina de antropologia foi, para mim, completamente desafiadora desde o começo. Logo no primeiro dia de aula, quando a Bernadete “me apontou” para ler um trecho do texto “Ritos corporais entre os Nacirema”, e eu, atrapalhadamente, gaguejei cada palavra do parágrafo, percebi que não seria nada fácil. Bom, realmente não foi fácil. Começou com a grande quantidade de textos que se tornou algo muito desgastante em certos momentos, mas todos eles juntos pareceram formar uma grande passagem para o objetivo final da disciplina (Cassandra, trabalho final);

Uma coisa era certa: a partir daquele 25 de fevereiro, eles passariam a ter acesso à oportunidade de refletir sobre sua condição social, suas possibilidades (ou não) de ascensão socioeconômica e a relação entre essa realidade e seu desempenho durante seu percurso educacional, não necessariamente escolar, para daí encontrarem-se como sujeitos da educação, agora universitários, que podiam se tornar agentes, ou consciente e estrategicamente engajados nos diferentes campos que se intercalam durante sua existência. Eram os futuros professores da educação básica tendo a oportunidade de situar-se e compreender a experiência única de existir e de entender sua função social como ela é, baseada nas escolhas pessoais que fez, algumas vezes inconscientemente. Eu também já sentia os efeitos da metodologia da professora, e na passagem do diário sobre o dia em que ministrei a primeira aula no curso de graduação como requisito da disciplina de Estágio em Docência tentei refletir sobre o que ocorria:

Começo o dia ansioso. Resolvi na noite anterior revisar o livro e ao material que seria utilizado em aula. Tenso, dormi mal e isso reflete no exato momento em que acordo e sinto, além da sonolência, o corpo dolorido em quase que sua totalidade. É denso perceber a realidade sob o olhar antropológico, não somente estando lá, mas sentindo, vivenciando e, enquanto se sente, tentando entender, dar sentido ao que experienciamos [...]. Esse é o momento atual, de experimentações. Sensações e

sentimentos adquirindo sentido a cada ação. E, assim que a ação se encerra, inicia o processo de reflexão, agora num diálogo permanente com a teoria. E é justamente aí que os medos, as possíveis limitações teóricas afloram. Isso especificamente relacionado à atuação como professor. Muita expectativa em “olhar-me”, em “estranhar-me” – algo que ocorre numa ascendente desde o primeiro contato com a antropologia. Apenas um breve parêntesis: tenho muito mais compreensão das limitações pessoais, fui criado com muitos medos. Tais medos foram superados na adolescência, mas, ao que parece, retornam agora, à meia idade. Noutra ocasião aprofundo mais. Volto à aula (Silvio, Diário, 04 de março de 2015).

Essa noção de apreensão do conhecimento, a qual era percebida no engajamento dos alunos nas tarefas semanais e nos debates em sala de aula a partir dos textos e filmes propostos pela professora e pelos monitores, perpassou todo o semestre. Nessa relação, o resultado foi uma turma interessada, dedicada e participativa que, com o tempo e a devida apreensão teórica, começou a perceber os problemas e limitações que envolviam a educação brasileira e o campo onde eram formados professores, mesmo que seu olhar antropológico não fosse desenvolvido e voltado para o campo em si. Para se ter uma ideia, quando a professora perguntou na primeira aula quem gostaria de ser professor, dos 23 presentes, apenas 6 responderam positivamente. O desinteresse pela atuação docente era significativa e foram levantados questionamentos sobre a valorização do professor no Brasil, especialmente quando comparada à realidade educacional de outros países, como Japão e Coréia. A respeito da temática da formação e, por consequência, valorização do professor, Gatti (2010), traz algumas pistas. E evidencia que a formação de professores para a educação básica no Brasil é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Por essa razão, nos cursos formadores de professores, historicamente sempre esteve colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/menor – diferenciando o professor polivalente para as primeiras séries de ensino, do professor “especialista” para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XX, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações das comunidades social, acadêmica e política, mesmo com a atual exigência de

formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

E isso reflete também no imaginário de quem encaminha-se para a profissão, ao menos para o curso de Pedagogia. Ao debatermos com os alunos da disciplina se o valor do professor é algo que cada um deve conquistar individualmente, ou deveria ser proporcionado pela sociedade, a maioria dos presentes assumiu o discurso da importância do professor na sociedade e de sua capacidade de transformação – apesar do pouco interesse na docência demonstrado inicialmente, evidenciando a confusão causada entre a visão vinculada à afetividade na educação pelos professores populistas e todas as limitações das experiências escolares pelas quais a maioria dos indivíduos passa, tendo inclusive uma aluna destacado que queria entender porque não gostava da escola, “por que era assim.”

Lembrando que a profissão (para ter sentido e estimular à reflexão) deve ser algo que se goste, foi difundida pelos alunos no início da disciplina uma grande variedade de conceitos supostamente freireanos, com destaque para a noção de *práxis*, vista como dar significado ao que se está fazendo. Mas qual o significado real de ser professor para aqueles que não pretendiam seguir a carreira? Foi também nesse momento que uma das alunas demonstrou interesse em transferir-se para o curso de psicologia, algo corriqueiro a quem acompanha o universo da formação de professores e o “psicologicismo” que impera no referencial teórico da área. Foi aí que, ao menos em minha percepção, os alunos perceberam – mesmo que como neófitos – a importância da aproximação entre antropologia e educação. Nesses vários questionamentos sobre suas vidas e a realidade do magistério, foi possível que refletissem sobre o papel do professor em nossa sociedade, onde poderiam escolher entre ser perpetuadores ou transformadores da condição atual da educação brasileira, na medida em que poderiam agora tomar contato com a realidade por outra perspectiva, “afastados”, porém compreendendo ao contexto.

E essa perspectiva de afastamento já os havia levado à primeira possibilidade de reflexão para compreender sua relação com a educação: para saber para que serviria sua formação e atuação, e quem seria beneficiado. Dessa forma, acredito que eles entenderam o que significa pensar o que somos, o que não quer dizer que não possamos alterar o que somos, e isso ficaria claro nos trabalhos finais da disciplina.

A esse respeito, tal reflexão sobre sua profissão é de extrema importância para futuros professores logo nos primeiros passos acadêmicos, visto que o quadro atual da área não é animador, ainda mais se refletirmos sobre a perpetuação de práticas populistas no meio acadêmico ou a formação de mão de obra pouco qualificada e sem engajamento político de classe (não necessariamente sindicalizado) para ser melhor explorada pelo mercado, que depois reclamará da incompetência estatal, que por sua vez criticará o pouco investimento empresarial, numa sucessão de acusações que não acarretarão em políticas públicas nem transformação da realidade, mas que certamente produzirão riqueza para os bolsos “merecedores” de alguém. Como destaca Gatti (2010):

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas (Gatti & Barreto, 2009) (GATTI, 2010, p. 1361).

Quantidade e má formação (fragmentada), pouco engajamento de classe, incapacidade de articulação política para apontar os caminhos das políticas públicas em educação, e por aí vai, outra das muitas necessidades de desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade. E mais uma das formas de evidenciar como antropologia e educação se necessitam. Como bem descreveram Beserra e Lavergne (2015, p. 20), “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, funções, políticas, etc. E todas essas diferenças e semelhanças ali presentes importam muito na hora que se quer ou precisa ensinar ou aprender alguma coisa.”

Nesse sentido, é através da aproximação entre antropologia e educação que é possível estranhar<sup>50</sup> o campo escolar que foi naturalizado nas práticas do cotidiano e que, por haver se tornado tão familiar, ninguém mais questiona sobre ele e sobre as culturas escolares, muitas vezes antagonistas, por ele produzidas. E então, o ser professor perde sentido, e o que

---

<sup>50</sup> Ou “exotizar”, no sentido proposto por Beserra e Lavergne: “Exotização do ‘dar/assistir aula’: contribuições da etnografia à formação de professores” (2015).

se enxerga são titulações, salários, status social e aposentadorias. Isso quando os alunos da pedagogia conseguem terminar seus cursos<sup>51</sup>.

Ao que parece, não há mais interesse em ser professor no Brasil. E, entre aqueles que ainda persistem, apesar do interesse principal ainda manter-se na ideia da atuação docente, são poucos os que estão realmente preparados para a função, ou que sequer compreendem sua verdadeira função social, algo a que os cursos de formação não têm contribuído para superar. Outro ponto interessante no trabalho de Gatti é em relação a bagagem cultural anterior dos alunos, onde a escolaridade dos pais tem a ver com essa formação, o que também pode ser relacionado ao conjunto de capitais que o indivíduo possui, ou todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social, segundo a perspectiva de Pierre Bourdieu. Assim, em relação ao capital cultural dos estudantes de Pedagogia, num país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos, e estes somados aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que demonstra um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Apesar da existência de alunos que possuem pais com instrução de nível médio, pais e mães de estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados do que os dos demais cursos. Em nossa experiência etnográfica o quadro não foi diferente:

A minha família nunca me motivou a ingressar em uma faculdade, mas sempre me alertavam que estudar era importante, se eu pretendia ser alguém na vida. Eu sinto muita dificuldade em entender alguns textos, alguns autores, porque minha família toda nunca superou o ensino médio, meu pai só estudou até a 4º série e minha mãe somente até o 1º ano do ensino médio, porém eu fui criada pelos meus avós, estes também não possuem muito estudo, minha avó concluiu o ensino o médio numa idade muito acima do previsto e meu avô é analfabeto e só sabe assinar o próprio nome, como moro com meus avós, convivi também com meus tios e eles também só concluíram o ensino médio, tenho um tio que fez um curso de vigilante, minha tia é comerciante, e o outro é funcionário de uma fábrica, então é fácil perceber que a minha família tem poucos capitais culturais acumulados, até porque esses capitais são destinados as classes mais altas e esse não é meu caso, tenho problemas com palavras difíceis e as vezes é possível que muitas vezes todos conhecem um determinado autor e eu não, porque tenho um conhecimento bem restrito, mas que pode ser ampliado. (Grace Kelly)

---

<sup>51</sup> Bernadete Gatti, em seu texto “Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas” (2010), traz duas informações preocupantes: primeiramente, o baixo nível de conclusão nesses cursos, situado na taxa média de 24%, conforme dados do INEP/MEC em 2006. Além disso, no Censo da Educação Superior de 2007 o número de matrículas nos cursos voltados especificamente para as disciplinas do magistério, os chamados cursos de Formação de Professores de Disciplinas Específicas, foi menor em 2007 do que em 2006 no caso de algumas disciplinas, sendo que estes cursos, no nível superior, foram os únicos que apresentaram números negativos de crescimento no país.

O capital cultural que eu trago da minha família pode não me ajudar muito, pois nenhum dos meus pais cursou o ensino superior. Minha família, como típica família da periferia, foi formada de um jeito um tanto informal. A verdade é que quando minha mãe engravidou de mim ela era muito nova e nem tinha terminado o ensino médio ainda e aí ela parou de estudar quando eu nasci. Meu pai também não tinha terminado o ensino médio, pois a família dele era uma família grande, ele era um dos mais velhos de dez filhos e se via com uma responsabilidade de ajudar seus pais na criação dos seus irmãos, assim quando eu nasci ele só trabalhava. Meus pais vieram terminar o ensino médio depois que eu e minha irmã já estávamos mais velhas. (Jackeline)

Escrever sobre como, quando e os porquês eu escolhi o curso de Pedagogia não é uma tarefa fácil, se é que escolhi, às vezes acho que teve um dedo de Deus nessa escolha, como se Ele me mostrasse um caminho diferente, daquele que difere dos caminhos que meus pais, irmãos e alguns familiares seguiram... Além do pensar sobre a escolha do curso de Pedagogia inferirei o quanto foi e é difícil a opção por ser universitária, a decisão do curso me causou muitas dúvidas, insegurança e medo, mas, não há comparação ao que me custa ser estudante universitária... ter que enfrentar meus pais e dizer que não poderei contribuir financeiramente... enfrentar quando eles falam que sabem a importância dos meus estudos, mas, não entendem o porquê “preferir luxar” (palavras de meu pai) estudar em vez de fazer algo que trouxesse retorno imediato, ou seja, seria mais bem-vista se trabalhasse e principalmente se tivesse a carteira de trabalho assinada, para eles, este último, é motivo de segurança e estabilidade. Minha mãe não é natural de Fortaleza sua cidade natal é Major Sales, interior do Rio Grande do Norte, cidade pequena, poucos habitantes e vida econômica ligada à agricultura de subsistência. Sua passagem pela escola não lhe traz boas lembranças, ela relata dois episódios marcantes quando estudante, uma de discriminação por parte de uma professora com sua irmã que tem problemas mentais e a outra por nunca ter tido tempo para estudar. Essa última ocorria devido à “escolha” de ter que ir para roça ajudar seus pais. A história do meu pai não difere da história da minha mãe. A escola ficava longe de sua casa, era preciso usar pau de arara para ir até a escola. Dificilmente ia para escola, pois, precisava ajudar meus avós nos afazeres de casa e na agricultura. Em virtude disso mal frequentou a escola, concluiu apenas o primeiro ano do fundamental e hoje apenas escreve seu nome, considerado o analfabeto funcional (Juliane).

Ainda de acordo com Gatti (2010, p. 1364), o aluno do curso de Pedagogia provém, em sua grande maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente. A proporção de alunos que frequentaram apenas o ensino médio privado é menor entre os alunos da Pedagogia (14,3%) do que entre os das demais licenciaturas (18,3%). No mesmo estudo, considerando como referência de desempenho escolar anterior ao ensino superior dos alunos de escola pública os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos, evidenciando o que Beserra, Oliveira e Santos (2014) também constataram, e por isso foram estigmatizadas. É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores. E, como não pudemos desenvolver uma verdadeira etnografia na disciplina devido às pressões sofridas no campo (o que nos privou, por exemplo, da realização de questionários que nos permitissem traçar o quadro socioeconômico da turma), posso

apenas apontar algumas declarações que exemplificam o pertencimento dos sujeitos da pesquisa ao quadro traçado por Gatti e a relação dos futuros professores com a educação ao longo de suas trajetórias pessoais:

Vejo que a melhor forma de começar a responder a essas perguntas é relembrando alguns aspectos que talvez tenham sido desmotivadores desde a minha entrada no âmbito escolar, ou seja, desde o jardim de infância... Naquele tempo, eu morava com a minha mãe e, como esta passava o dia trabalhando, não tinha tempo para acompanhar meu rendimento escolar, para me ensinar juntamente com a escola, ou atentar nas minhas dificuldades e poder repassar isso aos professores... Devido a isso, quando fui morar no interior do Ceará, em uma escola pública de bairro, fui obrigada a repetir a alfabetização, pois não havia aprendido nada no decorrer da mesma. Mas dessa vez, como eu passei a morar com a minha tia-avó, esta me “ajudava” de uma forma que, na cabeça dela, era a correta. Quando ela via que eu não estava acompanhando da maneira adequada os conteúdos, que eu estava aprendendo, mas aprendendo de uma maneira bem mais lenta que os demais alunos, ela me punia até eu aprender o que devia ser aprendido... Um acontecimento que me marcou bastante, ainda no ensino fundamental, foi algo que uma professora da terceira série me disse em sala de aula. Eu já havia terminado o dever que ela tinha passado e estava conversando, como de costume, inquieta. Ela chamou a minha atenção na frente de todos os alunos e disse que eu era “uma criança que o Brasil não precisava”... Meu desinteresse escolar começou, de fato, no ensino médio, quando fui parar em uma escola de ensino profissional, onde eu passava as minhas manhãs e tardes inteiras, já que o regime era integral. Foi bastante desestimulante, a estrutura da escola não era preparada para se passar os dias, e o ensino era dividido entre disciplinas escolares e cursos técnicos. Na época que entrei, só existiam dois cursos (enfermagem e informática). Eu não gostava realmente de nenhum dos dois mas, por exclusão, optei pela informática... Quando fiz o Enem, optei pelo curso de Pedagogia por ser um dos únicos que minha nota permitia passar, já que meu ensino médio não foi nem de longe bem aproveitado... Eu nunca gostei do curso de Pedagogia, não por ser um curso desagradável ou coisa do tipo, apenas porque realmente não me interessa e está até longe da minha área de interesse (Dorothy).

O dia do resultado chegou e eu alcancei uma nota mais ou menos boa, uma média de 621, não é uma nota tão boa, mas só eu e uma minha colega de mapeamento da minha sala, ingressamos numa faculdade pública, fomos as únicas pessoas da minha turma. A minha vida familiar e a minha trajetória escolar, não influenciaram tanto na escolha do meu curso, o que acontece é que com a minha situação financeira e a questão da ascensão social me fizeram a optar por esse curso, como eu sou de uma família que não tem boas condições financeiras, ingressar em uma faculdade era um passo muito importante a se tomar independente do curso em que eu escolhesse seguir. Desde muito pequena tinha vontade de seguir a carreira de psicóloga, mas quando cheguei ao ensino médio foi que tomei consciência de que não seria fácil, pois eu era de escola pública e a psicologia é um curso muito concorrido e por isso mais acessível as pessoas que estudaram em escolas particulares de grande porte que as prepararam sua vida inteira para ingressar em uma faculdade e em um bom curso. Acredito que esse tenha sido o real motivo para eu ter escolhido pedagogia, o interesse pelas dificuldades de aprendizagem, e pelo porquê que existem professores tão motivados e comprometidos enquanto existe alguns que não sabem nem o motivo pelo qual estão em uma sala de aula, ou quando o único motivo de eles estarem ali é a família que eles tem que manter (Grace Kelly).

Eu até metade do meu terceiro ano do ensino médio não tinha certeza de qual curso superior eu queria cursar. A verdade é que eu sempre soube que queria trabalhar com crianças. Eu tenho um “jeito” para lidar com as crianças, aonde eu ia estava com crianças. Na igreja eu trabalhava com as crianças, no ballet (fiz ballet por dez anos) eu era a responsável pelo baby class, a turminha das meninas de três e quatro anos,

então eu sempre me vi envolvida com crianças, mas nunca admiti que queria ser professora. Acho que pela falta de valorização que essa sociedade atualmente dá para esses profissionais eu meio que tinha vergonha de dizer na escola em que eu estudava que minha opção era pedagogia, pois eu via uns querendo medicina, outros arquitetura, direito, administração. Uma observação interessante é que pouquíssimas, pouquíssimas mesmo pessoas diziam que queriam fazer algum curso das humanas com objetivo de ser professor (Jackeline).

Em virtude dos poucos ambientes da casa meus estudos, sejam eles escolares ou da universidade, se deram nessa casa pequena e sem quarto, estudo no chão da cozinha, muitas vezes em meio a barulho, a briga de vizinho, a música alta de carros na rua... Às vezes pergunto-me como consegui chegar até aqui. Meu material de estudo é limitado e altamente dependente da Universidade. Das vezes que entro nas livrarias não tenho como comprar um livro, e não ousa pedir aos meus pais, pois, a compra daquele livro seria a ausência de alimento em casa... Como diz o velho ditado quem espera sempre alcança, consegui em 2013 ingressar na UECE. Foi o momento de maior emoção, pois, chorava, gritava, pulava, pois, explodia dentro de mim uma sensação de dever cumprido e que agora iria colher os frutos que plantei. Meus pais festejaram comigo toda essa alegria e, por fim, entenderam minha escolha, mas de acordo com Bourdieu será que temos escolha? A decisão por mudar foi por saber que teria a oportunidade de trazer melhores condições de vida para meus pais e por não querer voltar a trabalhar no comércio. Ingressei na UECE para assumir o curso de Pedagogia, mas, meu objetivo era fazer a transferência interna para o curso de psicologia. Acreditava que na psicologia poderia compreender melhor o ser humano e ajudá-lo a conhecer seu íntimo. No entanto, as coisas não saíram como esperado. Estando no curso percebi como a educação estava inserida dentro de mim e como eu nela. Nas primeiras semanas chorava agradecendo a Deus por ter me enviado a esse curso, percebia a beleza de compartilhar o conhecimento e como representava a realidade que me cercava. Escrever sobre a UFC é difícil, pois, estou há pouco tempo na instituição e consigo apenas fazer comparações com a UECE (Juliane).

Um fato importante que esqueci de falar foi o concurso para professores efetivos que ocorreu quando eu estava no 1º ano do ensino médio e, com isso, renovou-se o quadro de professores da escola. Tive professores de Sociologia e Filosofia excelentes e foi aqui que comecei a refletir sobre a prática dos professores e vi o quanto perdíamos com esses professores que não davam aula. No 2º ano do Ensino Médio eu era muito focada nos estudos e queria estudar na UFC no curso de Letras – português/literatura porque foi a matéria que eu sempre me identifiquei bastante. Porém, no 3º ano meu rendimento caiu um pouco porque foi uma época em que eu não sabia mais se ingressar no ensino superior era o sonho da minha vida. Por esse motivo não me foquei muito nos estudos para o ENEM, mas, prestei vestibular mesmo assim. Não prestei para Letras, mas, para Pedagogia porque queria fazer a minha parte para que as crianças tivessem uma educação melhor. Para a minha surpresa, mesmo tendo perdido o foco, consegui passar para Pedagogia na UFC, pela lista de espera, mas, perdi o dia da chamada. Ao sair esse resultado, refleti bastante e cheguei à conclusão de que era isso mesmo que eu queria. Lembrei de todos os momentos da minha vida em que estive à frente de uma turma facilitando o aprendizado dos colegas e vi o quanto me sentia viva fazendo isso. Refleti também sobre como seria importante para ajudar uma criança a aprender a ler e escrever (nessa época ainda não via a educação como um todo, via apenas a questão da escolarização mesmo) e também vi que eu poderia contribuir com a melhora da educação, pelo menos do meu município. Por esse motivo, escolhi a Pedagogia. Mesmo assim, queria realizar o meu sonho de estudar na UFC e prestei mais uma vez o ENEM. Dessa vez não perdi o dia da inscrição e aqui estou (Michele).

Outro ponto importante a essa pesquisa é demonstrar que, apesar da relação com a escola entre os alunos ser variada, foi possível, em mais de uma passagem dos depoimentos contidos nos trabalhos finais da disciplina, perceber a violência simbólica do cotidiano



escolar, a má-fé institucional e seus resultados na formação de seu capital cultural. Mesmo aqueles que foram estimulados na infância, ao adentrar o ambiente colegial, eram capazes de perceber<sup>52</sup> a violência cotidiana a que estavam expostos:

Nunca pude me esquecer de uma colega de sala que parecia não se adequar ao ambiente escolar e, segundo a professora, a pequena garota era indisciplinada e desinteressada. “Por que você é assim? Por que você não se comporta como a sua colega ‘x’?”. E, na maioria das vezes, essas comparações eram feitas entre a colega e eu, o que causava um incômodo ainda maior com essa situação. A minha colega não escolheu “ser indisciplinada”, esse comportamento era o produto de uma série de questões que ela não poderia, simplesmente, ignorar. E, por isso, o mito da “escola perfeita” foi quebrado logo cedo. Na maior parte dos meus primeiros anos escolares, os conhecimentos se mostravam limitados, pareciam se tratar apenas de um simples ensaio para algo maior. As aulas, que agora não eram mais ministradas por uma única professora, se restringiam, na maioria das vezes, a uma preparação básica para o próximo nível, que seria o ensino médio. Na verdade, o ambiente escolar não parecia mais tão mágico assim... Hoje, essa deficiência que se encontra na grande maioria das instituições escolares brasileiras é fruto da padronização dos currículos, que acaba realizando uma verdadeira aculturação nos grupos sociais, pois, essa imposição extrema de outras culturas impede que os alunos conheçam a sua própria cultura, o seu próprio contexto. Essa padronização é “necessária” devido à forma de ingresso no ensino superior que, na maioria das instituições públicas, é através de um exame único para todos os alunos do país, o ENEM. E, como a instituição que eu frequentava era extremamente capitalista e competitiva, daquelas que expõem outdoors com números exorbitantes de alunos que foram aprovados nos cursos mais procurados das universidades públicas; esse processo de aculturação se dava de forma ainda mais violenta... “O que eu quero estudar pelos próximos quatro/cinco anos?”. Naquele momento eu deveria decidir sobre o meu futuro, mas eu não fazia a mínima ideia do que escolher. Na semana inteira eu realizei inúmeras trocas entre os cursos das mais diversas áreas, indo desde Engenharia até Agronomia, e, finalmente, chegando até a Pedagogia. Acredito que o que me levou a essa escolha, dentre tantas outras, foi a certa familiaridade com o curso, pois, a minha irmã que já era aluna do Curso de Letras tecia vários comentários positivos sobre a Pedagogia, o que chamou a minha atenção e, até que enfim, norteou minha escolha... Depois de enfrentar um tsunami de burocracia, ainda veio depois a onda de reprovação popular, principalmente, da comunidade escolar. Tive de ouvir, diversas vezes, comentários desagradáveis como: “Você poderia conseguir algo melhor”, “Não está arrependida?”. Na verdade, a hostilidade desses comentários me afetou bastante durante os meus primeiros meses no curso, quando não tinha – ainda – conhecimentos suficientes sobre a área. E, por isso, frequentemente eu fazia diversos questionamentos a mim mesma: “O que seria esse algo melhor?”, “A minha escolha teria sido tão ruim assim?”, “Por que a Pedagogia é tão hostilizada por eles?” (Cassandra, demonstrando em seu texto, além de um capital cultural apurado, os efeitos da Didática Antropológica em sua escrita).

Enfim, esse é um breve perfil, localizado, datado e, portanto, superável, dos indivíduos que serão os professores no futuro, o qual aproveitei para demonstrar, apoiado na teoria apresentada ao longo do texto, que a formação que receberão será – infelizmente – insuficiente, tanto pelo desequilíbrio entre teoria e prática (e o favorecimento de teorizações abstratas) proposto pelas Faculdades de Educação, quanto pelos entraves envolvidos em sua

---

<sup>52</sup> Porém, sem estranhar e relativizar, visto a falta do olhar treinado socioantropológicamente.

aprendizagem, onde o capital cultural limitado de alguns é relacionado à má-fé institucional e ao populismo docente<sup>53</sup>. Tal quadro evidencia ainda mais a importância de aplicação da Didática Antropológica à formação de professores, visto o cenário atual onde a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas universitárias, o que leva os cursos a adotar uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o futuro professor atuará, o que pode levá-lo a, inconscientemente, legitimar a violência simbólica das práticas educacionais perpetuadoras da dominação que compreendem o *círculo vicioso* da educação brasileira, além de fazer a relação teoria-prática proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostrar comprometida desde sua base formativa.

Dessa forma, sendo a Didática Antropológica uma ponte para superar os preconceitos e o fechamento para o “outro”, para o “novo” e, conseqüentemente, a quase impossibilidade do ensino/aprendizado na escola<sup>54</sup>, cabe agora evidenciar algumas das ferramentas contidas no método. Nada que um antropólogo bem formado não saiba, mas de uma potência significativa, ainda mais quando aplicadas ao contexto do próprio pesquisador-professor. Além disso, lembrem da inclinação teórica da pesquisa, o que a leva a construir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos de maneira eficaz, para alcançar o que considero meu grande objeto socialmente importante no momento: a descolonização do saber<sup>55</sup>. Duas descobertas da professora guiarão essa construção:

Uma das descobertas é que a formação do educador crítico exige uma compreensão profunda das razões pessoais e sociológicas da “escolha” do ofício e o aprendizado da reflexão crítica sobre a própria prática docente e os diversos contextos em que esta tem lugar. Outra descoberta é que o método da produção do conhecimento antropológico, quando aplicado à própria prática docente, sobretudo a que envolve ensino-aprendizagem, potencializa extraordinariamente as possibilidades de aprendizado de todos os envolvidos, ou seja, tanto do professor, como dos alunos. (BESERRA, 2015, p. 1)

Assim, conforme venho fazendo ao longo do texto, mantereí o diálogo entre a construção do conhecimento dos alunos na disciplina (o que caracteriza meu campo) e a

---

<sup>53</sup> Os conceitos de “má-fé institucional” e “ralé brasileira” são propostos por Souza (2009), mas podem ser entendidos através do artigo de Freitas (2009), “A instituição do fracasso: a educação da ralé”. Já o conceito de populismo docente, criado por Bourdieu (1983), pode ser melhor entendido no campo em questão através de Beserra; Oliveira; Santos (2013), que funciona justamente reforçando a educação reprodutivista do ensino básico público brasileiro.

<sup>54</sup> Ler Bernadete Beserra, “Da antropologia da educação a uma didática antropológica” (2015). Trabalho inédito.

<sup>55</sup> Ainda assim sob a ótica bourdieusiana de dominação simbólica, mas contextualizando ao Brasil como país periférico no sistema capitalista global e possuidor de particularidades culturais que precisam ser superadas na busca de uma sociedade mais cidadã e politicamente engajada.

construção de meu conhecimento (além do autoconhecimento, que caracteriza meu aprendizado), para evidenciar como nos apropriávamos da teoria através da Didática Antropológica, passando também a enxergá-la em nossas trajetórias e nas práticas do cotidiano através do uso de três eficazes ferramentas da metodologia antropológica aplicadas à formação de professores críticos e que possuam o *habitus* da busca do conhecimento<sup>56</sup> para dar sentido a sua função social.

### **5.3. O olhar estranhado: os futuros professores e sua relação com a educação**

No início da disciplina, frente ao estranhamento inicial ante novos conceitos e percepções da realidade, alguns alunos ainda se encontravam perdidos no que dizia respeito à aproximação da antropologia com a educação e à necessidade efetiva daquela disciplina no currículo do curso de Pedagogia. Tal impressão, no entanto, foi transformada a partir da leitura do texto Nacirema (1956), de Horace Miner, que apresentou àqueles neófitos a primeira “surpresa” da antropologia: a possibilidade de tornar exótico o que é naturalizado. Enquanto os alunos divertiam-se percebendo “especialidades semelhantes à nossa cultura”, conforme descreveu uma aluna num de seus diários, a professora revelava que era esse o objetivo da disciplina em relação à escola, desnaturalizar o que é natural e estimulá-los a perceber a aula como histórica, não natural, como uma atividade social carregada de sentido, valores e crenças particulares do professor e interpretada pelos alunos conforme suas próprias crenças e valores. Nesse momento, obviamente, ainda seria cedo para discutir Bourdieu e a economia das trocas simbólicas. Assim, já na aula inaugural da disciplina, esses alunos e futuros professores da Educação Básica, eram convidados ao estranhamento, o que, mais à frente, quando aplicado à educação, através do olhar de Pierre Bourdieu, Lorena de Freitas, Jessé Souza e da própria professora, tornar-se-ia chocante. Porém, a professora destacava o esforço que deveria partir de cada um para alcançar o conhecimento, que a observação deveria ser disciplinada, onde método e apreensão do conhecimento eram fundamentais, ou não seríamos capazes de enxergar nada. Meu estranhamento ao campo, além da disciplina em si, também seria completado no próximo semestre, ao acompanhar a eleição para coordenador da pós-graduação. Aliás, creio que nesse momento os alunos estranhavam ao estranhamento, mesmo a professora insistindo na questão da formação do conhecimento, visto que, quanto

---

<sup>56</sup> No sentido bourdieusiano, limitado e, portanto, mutável, como no sentido de *habitus* professoral apresentado pelo texto (Capítulo I).

mais elementos possuímos, mais sofisticado é nosso julgamento, mas até lá, é preciso disciplina e vontade.

Portanto, o desafio do olhar antropológico na educação (e que era apresentado aos alunos) era o de não se deixar levar pelas aparências, pelo senso comum que trazemos quando ingressamos em cursos de formação de professores (junto ao capital cultural limitado que possuímos) e que pode perigosamente nos acompanhar ao longo da vida, caso não façamos nada a respeito, visto que adentra inclusive ao meio acadêmico. Além disso, não é somente o distanciamento que é fundamental nessa construção, mas o método, o conhecimento que devemos adquirir para alcançar o pensamento socioantropológico, uma vez que sabemos que nossa posição social limita nossa visão. É essa a noção que aflora ao longo dos diários e dos trabalhos finais da disciplina: a ideia do *coitadismo* do professor brasileiro sendo superado pelo entendimento da realidade da formação de professores no Brasil, e da possibilidade de transformação desse quadro através do engajamento com uma formação de qualidade que deve, na condição brasileira atual, partir de cada um para ser depois aplicada quando no momento de sua atuação, conforme fez inclusive a professora, numa representação das *estratégias de reconversão* propostas por Bourdieu.

Nesse sentido, a professora perguntava: “O que faz o professor para fazer seu aluno aprender?”, e ela mesma respondia: “Dê atenção, dê poder. Em vez de um inimigo, ganhe um cúmplice. Vão para aula melhor preparados...” Essa era a largada daquela disciplina que buscava desenvolver a construção de um olhar antropológico sobre a educação, transformando em “campo” a própria disciplina, mas também o curso de Pedagogia onde ela e os alunos se encontravam. Assim, era aprendendo antropologia que os alunos faziam antropologia: assistindo aula, frequentando a cantina, buscando conhecimento na biblioteca. E nós, ao mesmo tempo, também aprendíamos antropologia (e a ser professores) a partir de nossas experiências como professores, estagiários e monitores. Nesse “não-lugar” conhecíamos o mundo universitário sob outro olhar, e eu passaria a me interessar por minha formação, o que me traria até esse objeto.

Nesse período, porém, ao contrário do momento em que começa a desenvolver sua didática<sup>57</sup>, a professora já tinha ideia do que queria com aquela observação coletiva: construir os rudimentos de um olhar antropológico através do estranhamento do familiar e estimular aos alunos que identificassem e refletissem sobre as várias “culturas” existentes na instituição (a aula, a faculdade, a escola), na perspectiva de desnaturalizá-las. Ela queria

---

<sup>57</sup> Para aprofundar a questão, ler Bernadete Beserra, “Da antropologia da educação a uma didática antropológica” (2015). Trabalho inédito.

empoderar, enfim, os alunos. Novamente, a escrita dos diários, os trabalhos finais e o engajamento de alguns alunos dessa turma na política institucional (através da formação de uma chapa que concorreria ao Centro Acadêmico da Faculdade e que se declarava “de oposição” à Diretoria naquele momento – ao contrário do que vinha ocorrendo nos anos anteriores) comprovam que os objetivos foram atingidos, como atesta a própria professora quando reflete sobre sua didática:

Os efeitos da pesquisa eram quase imediatos: os alunos se davam conta dos entraves envolvidos na sua aprendizagem: o capital cultural limitado de alguns era relacionado à má-fé institucional e ao populismo docente, dentre tantos fatores e categorias que passavam a fazer parte dos seus vocabulários. Não apenas aprendiam racionalmente: tanto praticavam com a leitura dos textos e os debates em sala de aula, que praticamente incorporavam o instrumental que os ajudava a compreender a própria posição naquele ‘mundo’ e nos outros em que circulavam. Sentiam-se inteligentes e capazes, um fenômeno extraordinário num curso em que os professores em geral repetem a ladainha do aluno ‘fraco’: ‘o nosso aluno é fraco’, ‘temos de ir devagar’, etc. (BESERRA, 2015, p. 6).

Mas, como desenvolver esse olhar estranhado e aprofundá-lo a ponto de desenvolver o pensamento crítico? É aí que entra outra ferramenta antropológica: o diário de campo.

#### **5.4. Os diários de campo e o desenvolvimento do pensamento crítico**

Os diários de campo são fundamentais para o desenvolvimento da metodologia e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Através deles, os próprios alunos podiam acompanhar seu aprendizado na disciplina, o desenvolvimento do senso crítico, etc., e passavam a perceber também a importância dessa ferramenta:

Em um determinado momento após o intervalo eu olhei para o lado e vi que as anotações da minha colega eram observações para o diário. Eu comprei um caderno pequeno e decidi fazer anotações também sobre as minhas atividades da Bolsa, achei que poderia me ajudar (Renata. Diário de campo, 18 de março de 2015).

Os diários tornavam-se, assim, instrumento fundamental para a exotização do familiar e para a compreensão do conceito de cultura e outros indispensáveis à construção do *olhar antropológico*. Mas sua função não ficava restrita a isso: à medida que os diários convidam à escrita e à narrativa de fatos e histórias, eles também se tornam um importante instrumento da construção da identidade do professor, de autoconhecimento do indivíduo e, claro, de autoavaliação. Assim, não abríamos mão da obrigatoriedade da escrita dos diários,

da leitura e resumo (uma forma de releitura que aprofunda o assunto) dos textos básicos da disciplina – que iam abordando gradualmente os temas mais tocantes à formação do pensamento sociológico – e da escrita do trabalho final (o qual, infelizmente, não pôde contar com uma pesquisa etnográfica do espaço escolar, priorizando assim a trajetória escolar do aluno) o que constituía, como destacou a própria professora (2015), “nos rituais daquela conversão que, ao final, produz sentido para os sujeitos da educação”.

Porém, como já descrevi anteriormente, devido às pressões sofridas no campo e frente a impossibilidade de observar outras aulas da faculdade, durante a realização da disciplina para o desenvolvimento do olhar antropológico (o que também afetava o diário a ser produzido como uma das formas de avaliação), a professora encontrou uma solução, no mínimo, criativa e que causaria grande impacto: o campo seria a própria disciplina e suas práticas, onde se observaria a relação desenvolvida entre professora-monitores-alunos e a apreensão individual do conhecimento de cada um<sup>58</sup>.

De saída, os alunos eram deixados “livres” para iniciar a escrita, o que dificultou um pouco as coisas, visto que os diários se tornaram fantasias, descrições romantizadas do cotidiano, esqueciam de analisar a disciplina e a apreensão do conhecimento. Assim, a cada aula era preciso reforçar o sentido daquela ferramenta. A professora valia-se também do texto de Roberto Cardoso de Oliveira, “O trabalho do Antropólogo” (2000), onde é abordado – de forma bem didática – o que faz o antropólogo, e a necessidade de treinarmos nossos olhos, ouvidos e, principalmente, nossa escrita, através da apreensão da teoria. Era preciso que entendessem que não se tratava de “querido diário”, e sim de uma descrição densa da realidade<sup>59</sup>, com suas particularidades históricas, políticas e culturais.

Obviamente que, sendo escritos para serem lidos e avaliados pela professora, os diários carregavam consigo inicialmente a marca do comedimento e do *habitus* que traziam da escola, não superados na faculdade<sup>60</sup>. Mesmo sendo reforçado que todos – professora, estagiário e monitora – deveriam receber os mesmos, muitos alunos não me enviaram sua produção, numa demonstração de como compreendiam a hierarquia constitutiva da disciplina. De qualquer forma, podíamos agora ter acesso à visão de mundo, capacidade de escrita e reflexão, o que tornava os diários importantes instrumentos de avaliação do aprendizado na disciplina, nos permitindo acompanhar o impacto da incorporação de novos conceitos na sua visão e descrição de mundo.

---

<sup>58</sup> O que podíamos avaliar através de sua *escrita* na leitura dos diários e dos resumos dos textos, que em alguns casos já traziam comentários.

<sup>59</sup> No sentido proposto por Clifford Geertz em “A interpretação das culturas” (2008).

<sup>60</sup> Conforme descrito no Capítulo I.

Assim, criados como um dos requisitos para a aprovação na disciplina, com o devido tempo, os diários foram compreendidos e apropriados pelos alunos. Transformaram-se num espaço de reflexão sobre a disciplina e a faculdade, e também de criação poética como demonstra o exemplo a seguir, que descreve evidenciado no primeiro capítulo do trabalho:

“Esse é o discurso do Carvalho  
Que o aluno defendeu  
Pobrezinho aprendeu  
A separar o bom do mais bom  
Democracia não! meritocracia  
Vou discutir com o Gaúcho  
Vou me satisfazer  
Encher o bucho  
Não tem perigo  
Ele é quem? É um aluno  
Se fosse a Berna mudava o rumo”  
(Ernesto, Diário, 05 de março de 2015)

Enfim, essa passagem evidencia que os diários de campo podem ser ferramentas imprescindíveis para a formação de professores. Servem para que os professores conheçam seus alunos: como escrevem, como percebem a realidade e apreendem ao conhecimento, como descrito anteriormente. Além disso, aumenta a estima servindo como forma de autoconhecimento: o aluno passa a saber o que sabe, tendo a possibilidade de intervir em sua trajetória acadêmica e profissional, direcionando-a conforme as estratégias necessárias para alcançar seus objetivos particulares.

Didaticamente, os diários nos ensinam a observar, a analisar os fenômenos contextualizadamente; dão a possibilidade de desenvolver o olhar estranhado, de relativizar a experiência e, por isso mesmo, nos oferece a confiança para a criação de hipóteses, o que já aproxima o aluno da possibilidade de trilhar os caminhos da pesquisa, se for de seu interesse. Mas, retomando o raciocínio do primeiro capítulo, mais um ponto para antropologia, se pensarmos a educação como estratégia de desenvolvimento de um país. A esse respeito, aplicando o olhar estranhado e a produção de diários, os indivíduos desenvolvem consciência da defasagem em que se encontra a educação brasileira (e, no caso específico da pesquisa, a formação de professores), onde promete-se  $x$  e oferece-se  $x/10$ , através de um currículo pesado que serve para proteger espaços e criar novas vagas. A Pedagogia deveria, nesse momento, ser considerado o curso mais importante do Brasil, mas, sendo o mais precarizado, é importante que se investigue, é importante que o aluno, e futuro professor da educação básica, construa-se como um profissional que faz sentido para si. Que seja capaz de refletir sobre sua prática e, se necessário, transformá-la. Coletivamente, a transformação individual

pode levar a transformação dos diferentes campos da educação brasileira, perpassados que são por *habitus* e interesses particulares difíceis de serem superados.

Os diários também possuem sentido pedagógico, permitindo uma leitura crítica da realidade, permitindo ao escritor que descreva o que ocorreu, o que foi dito, que exponha suas hesitações e discordâncias, além de permitir que percebamos que aprendemos pelo bem e pelo mal, por exemplos positivos e negativos. Se tivermos a capacidade de relativizar esses exemplos para compreendê-los, chegamos ao “pulo do gato”. Assim, como gosta de dizer a professora, depois da antropologia não somos mais inocentes, uma vez que a crítica não começa sem o conhecimento. E imaginem o que será do professor, se cada vez menos souber pensar. Em nossa particularidade enquanto país, onde nossas classes dominantes têm interesse que sejamos periferia – pois assim somos melhor explorados como mão de obra barata – o conhecimento é libertador.

Finalmente, os diários são assim vinculados à noção da construção do conhecimento, no caso específico da disciplina, para a apropriação do conhecimento antropológico. Mas, para os sujeitos da educação, os diários são uma forma de compreender a si mesmo, à sua formação, sua trajetória profissional, sua prática profissional e os diferentes contextos no qual estão inseridos. Enfim, através dessa ferramenta antropológica, o professor (ou futuro professor) tem a possibilidade de construir diferentes olhares sobre diferentes contextos, o que permite compreender as práticas contextualizadamente e entender seu sentido. Compreendendo este sentido, fica mais fácil compreender o jogo social nos diversos campos, o que permite ao indivíduo consciente o desenvolvimento de estratégias para adaptar-se, destacar-se ou sobreviver. Sendo livre, forte e engajado, o professor torna-se poderoso. E é esse o empoderamento que pretendia a professora ao começar a desenvolver e aplicar tal didática, conforme vimos no segundo capítulo do trabalho.

### **5.5. Não se trata, afinal, de formar antropólogos, mas de aprender a pensar a partir da desnaturalização do familiar**

Empoderar aos indivíduos, aos sujeitos da educação, aos futuros professores e gestores da educação, empoderar aos cidadãos brasileiros, cearenses, fortalezenses, foi o que buscou a professora através da tentativa de refletir, compreender e transformar sua prática pedagógica, o que deu origem à metodologia aqui analisada, algo que já lhe escapa aos dedos, começando a ser compreendido e apropriado por seus orientandos e demais componentes de



nosso Grupo de Pesquisa. Queremos compreender a educação brasileira e o Brasil. Queremos entender, mas não fazer julgamento de valor. Queremos entender e intervir em nossas práticas cotidianas, mostrar que é possível sim ser bom professor em nosso país e, melhor ainda, que existem possibilidades reais de resistir à violência simbólica que perpassa o campo educacional e no qual, quando conscientes, podemos agir adotando as melhores estratégias para garantir posições socialmente estáveis e construir (ou aprimorar) espaços de resistência, espaços de luta.

Para a socioantropologia que nos guia (a formação da professora é em sociologia e antropologia), o que há é a verdade sociológica, não as verdades, visões ou ações dos indivíduos, mas as estruturas, as relações sociais. Toda a economia de trocas simbólicas às quais estamos constantemente expostos durante nossas trajetórias individuais, guiando nossa visão de mundo, nossa interpretação dos fatos, nossa empatia ou aversão a este ou aquele personagem da *trama* social. Nossa “verdade”, enfim. Romper com essas verdades, estimular os alunos a buscar outro olhar, crítico, sobre suas próprias existências e sobre o contexto no qual encontram-se inseridos é uma das principais construções pretendidas pelo método que, por sua limitação temporal, não permite um aprofundamento maior na teoria socioantropológica, cabendo aos interessados buscarem, individualmente, desenvolver ainda mais seu capital cultural. A verdade é que esse método (como qualquer método), apesar de poderoso, somente evidencia sua força quando ocorre também o engajamento político do indivíduo. Por isso minha experiência foi visceral, porque me envolvi com a política, porque conheci alguns dos segredos do campo e dos agentes que o compunham. E agora, ao final de minha jornada de formação como pesquisador (ou de seu início dependendo do olhar), acredito que a escola pública possa ser apropriada e servir como espaço de resistência ao modelo atual de dominação simbólica e perpetuação do sistema capitalista como único e imutável na construção do imaginário das pessoas, e que a educação possa sim ser transformadora e ao mesmo tempo apartidária, desde que os professores assumam uma conduta consciente de desviantes ao poder estabelecido nos mais diversos campos onde possam atuar para, quando politicamente engajados, agirem subversivamente, interessados em criar espaços de discussão, entendimento, resistência e superação das diferentes formas de dominação às quais somos expostos ao longo de nossa experiência existencial na periferia do sistema.

Em síntese, a metodologia proposta pela professora não buscava, afinal, formar antropólogos mas, através da utilização de algumas ferramentas do *fazer antropológico*,

treinar o olhar de futuros professores do ensino básico para enxergar que a sua trajetória existencial e sua visão de mundo seriam decisivos para suas práticas. No mínimo, caso não aplicassem o conhecimento adquirido em sua atuação profissional, não seriam mais indivíduos alienados da realidade, e poderiam, caso fizessem um esforço pessoal consciente (estratégico), e desenvolvessem capitais que ainda não possuísem, poderiam alcançar boas posições sociais. É preciso lembrar que estar numa universidade num país socialmente injusto como o nosso é um privilégio. O que é preciso mudar é a forma como a universidade, professores e alunos lidam com o conhecimento e com a formação de alguém que será responsável por também formar indivíduos ao longo de muitos anos.

Nessa abordagem, a atuação da professora sempre foi voltada para que os alunos enxergassem a concretização desses processos mais gerais e abstratos nas suas próprias histórias, nas suas biografias, indo na direção proposta por Pedro Demo (1999): a da desmistificação da pesquisa através da sua prática no ensino das ciências sociais aplicadas à educação.<sup>61</sup> A pesquisa era ensinada e exercitada, mesmo que de maneira limitada e deslocada, devidos às pressões sofridas pela professora – e a verdade é que, devido a repercussão das fofocas de corredor, do controle social exercido pelos estabelecidos que julgavam-se afrontados pelo artigo onde a professora revelava os “segredos” do campo, os alunos esperaram até o final para que a lenda se transformasse na criatura desequilibrada que esperavam encontrar no início da disciplina.

Assim, através do desenvolvimento do olhar crítico, a disciplina exercitava a estratégia da exotização do “familiar”<sup>62</sup> e de desnaturalização das práticas institucionais, oferecendo elementos para que os alunos compreendessem a formação de professores como um processo de aculturação como outro qualquer. Eles eram assim instigados a compreender seus interesses, limitações e potenciais como produzidos pelas suas histórias de vida, mas também pelas políticas de Estado. Como já descrito anteriormente, os resultados alcançados foram extraordinários para o breve período de contato com a pedagogia proposta pela professora e, como demonstram os diários apresentados no início do trabalho, os alunos passavam compreender-se e localizarem-se socialmente, e alguns que antes não demonstraram interesse pela docência passavam a adotar um discurso de valorização de sua prática profissional e de seu papel na sociedade. Claro que nosso capital cultural deve ser

---

<sup>61</sup> Como deixa claro em texto desenvolvido para o Concurso de Professor Titular em Antropologia da Educação no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará: “Antropologia da Educação Superior: Reflexões a partir de uma trajetória e de um campo” (2015).

<sup>62</sup> Beserra e Lavergne, “Exotização do ‘dar/assistir aula’: contribuições da etnografia à formação de professores” (2015).

constantemente reforçado, mas desenvolver o pensamento crítico é o primeiro passo para superação de nossas próprias limitações enquanto indivíduos. Se bem empregado quando da análise de sua atuação profissional, o professor tem condições de repensar sua prática, superar a alienação que nos caracteriza enquanto classe profissional e reinventar-se, até mesmo a resistir a pressões sociais e profissionais que possa vir a receber, seja pelo motivo que for, como bem demonstrou a professora e seu posicionamento no campo estudado.

Finalmente, é importante destacar o destemor da professora em ser avaliada e em ensinar isso aos monitores-estagiários, visto que deveríamos realizar uma etnografia de nossas práticas, apresentando as dificuldades gerais e particulares dos alunos e as nossas próprias, assim como os limites da professora, das aulas e da disciplina. Jamais vivenciei iniciativa similar a essa. E, se era essa análise e a comparação com a professora o que temia no início da disciplina, foi também o que me tornou mais forte, preparado para lidar com as críticas, compreendê-las e tentar constantemente melhorar, como profissional e pessoa. O investimento na formação de um leigo em pesquisador e postulante a antropólogo havia valido a pena. Assim, sabia agora que não existe nada menos neutro do que o chamado processo de ensino-aprendizagem, e que também tenho papel estratégico e de protagonismo para a transformação da realidade de um sem-número de indivíduos, a começar pela minha própria.

## 6 MAS, AFINAL, POR QUE ESTUDAR ESSA DIDÁTICA?

“Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas.”

José Saramago

Nos capítulos anteriores evidenciei como, a partir das pressões políticas sofridas num campo acadêmico por uma professora que passa a questionar criticamente o que é ser professor no Brasil, foi desenvolvida a Didática Antropológica (a qual se mostrou uma eficaz ferramenta na formação de professores) e no que consiste metodologicamente (sob o olhar antropológico) sua aplicação prática, a qual, quando também aplicada à formação de professores-pesquisadores, resulta na produção de uma ciência combativa, preocupada em evidenciar o contexto no qual estamos inseridos e as diferentes formas de dominação e violência simbólica às quais somos cotidianamente submetidos, mas, acima de tudo, capaz de formar agentes da educação engajados com uma educação de qualidade, libertadora e crítica para todos os cidadãos (e também sub-cidadãos, sob um olhar crítico) brasileiros.

Porém, para completar essa pesquisa, é necessário que fique evidente a importância e urgência dessa metodologia – e de toda sua potência para uma interpretação crítica da realidade, especialmente quando aplicada às particularidades institucionais e culturais brasileiras, o que reflete em tudo o que somos e à forma como enxergamos o mundo, as pessoas e nossa própria existência.

Somos a periferia, somos os explorados, mas somos a maioria. Podemos ser os desviantes. Devemos ser os *outsiders*. Assumamos ao papel, e então resistamos.

### 6.1 Os estabelecidos, os *outsiders* e a realidade da educação brasileira

Como destaquei no terceiro capítulo do texto, onde trato dos acontecimentos que levaram à criação da metodologia pesquisada, não podemos evidenciar o fato social transformado em objeto de pesquisa sem contextualizá-lo. Assim, e retomando a categorização de Elias e Scotson (2000), “estabelecidos e *outsiders* se definem na relação que as nega e as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência.” No caso que esse trabalho buscou evidenciar, de uma estratégia de sobrevivência política desenvolvida por uma agente consciente de sua posição como *outsider* num campo acadêmico formador de professores, que por sua vez deu origem a uma

metodologia inovadora e crítica na formação de professores-pesquisadores, é imprescindível que essa análise fique clara. Isso porque, aos conhecedores das regras do campo acadêmico brasileiro, no que diz respeito à produção de pesquisa e à formação de professores, é evidente que a prática política do grupo hegemônico no campo estudado não condiz com as do perfil histórico da constituição da ciência considerada de excelência, conforme perfil traçado por Schwartzman (2001)<sup>63</sup>, mesmo que considere sua interpretação, em essência, um tanto elitista, eurocêntrica e colonizada.

Ao contrário, o que se percebe, quando analisadas as práticas dos agentes no campo através do olhar antropológico, é o *populismo docente*, a produção de uma ciência de qualidade duvidosa e a apropriação do espaço público científico como espaço de funcionalismo público. E, a esta altura, sabemos que todos esses fatores afetam diretamente na forma como ali são formados professores e qual a ciência ali produzida, visto ambas constituírem exemplos de *habitus* que caracterizam uma cultura institucional que “promete mas não dá”, a qual, infelizmente, não se encontra restrita à ciência brasileira, nem à universidade pública, tampouco a uma cidade localizada na periferia da periferia do capital, mas que, como nos afeta diretamente – por ser o contexto no qual estamos inseridos – cabe a nós, agentes conscientes de nossa posição, desenvolver estratégias capazes de transformar essa realidade. Essa é a interpretação que este texto traz para o potencial político da metodologia investigada: o de desafiar alunos que não estão acostumados a serem desafiados, porque envoltos por uma educação paternalista que não os considera inteligentes.

Assim, para evidenciar tais práticas estabelecidas, precisamos, além de assumir a posição de agentes conscientes de nossa condição de *outsiders* num campo com as características políticas e acadêmicas apresentadas, também conhecer as regras sociais e institucionais que perpassam esse campo e aproveitar as oportunidades que se apresentam, onde a mais evidente (e que mais proporciona capital no campo em questão) é a produção de uma ciência crítica e de qualidade, através de uma metodologia que forneça as ferramentas para tanto. Se para Elias e Scotson (2000), os grupos estabelecidos são capazes de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante, então é preciso que a transformação venha pelo conhecimento, pelo *habitus* da busca do conhecimento. Se os *habitus* são criadores de

---

<sup>63</sup> (1) os desenvolvimentos mais bem-sucedidos, e mais suscetíveis de aplicação prática no longo prazo, foram aqueles que contaram com uma orientação acadêmica mais forte; (2) todos eles se beneficiaram da presença de imigrantes ou visitantes estrangeiros que sabiam como formar discípulos e como criar uma tradição de pesquisa; (3) Não tardaram em mandar seus melhores estudantes para os centros internacionais de pesquisa. (SCHWARTZMAN, 2001, p.??)

racionalidade, mas estão nos limites de suas estruturas, então são passíveis de ser evidenciados, compreendidos e transformados. Menos retórica populista, mais engajamento com o saber. E isso começa através de práticas simples, como ver, ouvir, falar, ler e escrever. Práticas simples, mas de extrema importância para a antropologia e para nossa compreensão da realidade.

Outro argumento que se faz poderoso para defender esta posição de resistência está no fato de, uma vez que conhecemos o sistema perpetuador da violência simbólica da educação brasileira, o que nos torna privilegiados na análise de diferentes contextos da realidade, passamos a ter a “obrigação moral” de evitar e combater ao populismo docente e às demais práticas nocivas a todo o universo da educação, seus diferentes campos, agentes e sujeitos. Acredito que a verdadeira missão do professor seja a de conscientizar os indivíduos a ponto de se situarem socialmente, compreenderem as pressões sócio-políticas e econômicas a que estão sujeitos e, caso seja de seu interesse, tentarem transformar sua realidade, sem necessidade de sujeição às regras dos estabelecidos e sendo capazes de desenvolver estratégias de aceleração de sua ascensão social (ou no mínimo a noção de cidadania que o faça exigir que as instituições – públicas e privadas – cumpram seu papel) para que possam evitar o sofrimento cotidiano a que milhões de pessoas estão sujeitas ao redor do mundo. Além disso, se “a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram (são) armas poderosas para que este último preservasse (preserve) sua identidade e afirmasse (afirme) sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (ELIAS, SCOTSON, 2000, P. 22), a única forma de transformar realidades é transformando as regras nos diferentes campos aos quais nos encontramos expostos. Não é trabalho fácil, nem ocorre da noite para o dia, a pressão sócio-política pode ser gigantesca, mas sem enfrentamento não há transformação, e através do conhecimento evita-se reproduzir no futuro os erros outrora cometidos. Isso é estratégia.

Também nesse sentido, ao assumirmos tal posição, nos tornamos imediatamente *outsiders*, nos livramos da imposição da crença da “superioridade” dos poderosos e estabelecidos, ou mesmo da superioridade “produtiva”, se mantivermos a análise restrita ao campo acadêmico. Buscar financiamentos, retorno financeiro ou status social nada mais é do que se sujeitar às regras do jogo capitalista. E é o paradoxo da ciência dita engajada, ainda mais quando localizada na periferia da periferia do sistema. Buscar destaque, nesse momento de nossa experiência, datada e localizada, é reproduzir o jogo da dominação.

## **6.2 Descolonizar o saber e nos livrar dessa colonização eterna**

A Didática Antropológica pode ser aplicada então para ajudar os indivíduos a compreenderem sua existência contextualizadamente no mundo e no sistema capitalista (o sistema estabelecido pelos dominantes) e quais os reflexos disso ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Assim, quando aplicada à formação que recebem os futuros profissionais da educação (institucional e também sua relação pessoal com o conhecimento), permite que eles possam compreender qual o lugar do país no contexto geopolítico mundial, qual seu papel como professor e qual sua possibilidade de intervenção para transformação da realidade ou, caso não seja de seu interesse o engajamento cívico ou político, a possibilidade de manter uma estratégia de passividade diante do jogo sócio-político-econômico ao qual estamos todos expostos, consciente de sua escolha. É claro que nessa passagem tratamos do potencial político da metodologia estudada à guisa de contribuição no desenvolvimento de modelos alternativos de formação de professores.

Para Jessé Souza, no livro “A tolice da inteligência brasileira – ou como o país se deixa manipular pela elite” (2015), a realidade social não é visível a olho nu, o mundo social não é transparente. Dessa maneira, a maioria das pessoas não consegue ver que existem ideias dominantes, compartilhadas e repetidas por quase todos, que, na verdade, selecionam e distorcem o que os olhos veem, e escondem o que não deve ser visto. São essas ideias que perpetuam a dominação, que legitimam o poder nas mãos daqueles que, no caso específico brasileiro, tem interesse em nos manter na ignorância, como mão de obra barata e consumidora de bens não duráveis produzidos nos países centrais, utilizando matéria prima periférica comprada a preço de banana através das elites atravessadoras dependentistas dos países subdesenvolvidos. Nosso momento político atual retrata bem esse quadro. Creio que o autor se equivoca apenas numa questão – ao menos no que consegui alcançar com meu conhecimento atual, ao afirmar que Pierre Bourdieu não lançou as bases de uma sociologia efetivamente mundial. Sua análise da sociedade brasileira é um exemplo de análise bourdieusiana da realidade. A metodologia apresentada nesse trabalho também. Bourdieu, quando compreendido efetivamente, quase mapeia a dominação, ao mesmo tempo em que deixa claro também o esforço individual necessário por parte de cada um para compreensão da realidade como ela realmente é.

De qualquer forma, o trabalho buscou trazer exemplos de como pode ser estimulada a resistência e formado o pensamento divergente e questionador. Como escreveu

Jesse Souza (2005, p. 11), é mantendo efetivamente indivíduos e classes sociais inteiras como “tolos” que a reprodução de privilégios é eternizada. A dominação social material e concreta cotidiana somente se efetiva se é capaz de se justificar e convencer. Assim, no Brasil,

A ação combinada do ‘culturalismo conservador’ com o ‘economicismo’, os dois pilares da ‘inteligência brasileira’ [...], leva a um extremo empobrecimento do debate político nacional. É preciso sempre levar em conta que, na sociedade contemporânea, a legitimação da dominação social é realizada pela ‘ciência’ de modo semelhante à maneira como as grandes religiões do passado faziam nas sociedades tradicionais. São sempre ideias de intelectuais e especialistas que estão na base de programas de partido político, de planejamento do Estado, do que se ensina em salas de aula, do que se decide em tribunais e daquilo que se publica em jornais. Como a genealogias das ideias dominantes não é realizada ou explicitada, temos a impressão de que as ideias ‘brotam’ espontaneamente. Isso não é verdade. São as ideias-força de intelectuais e especialistas que se conectam a ‘interesses poderosos’ e logram se ‘institucionalizar’ como leitura dominante de toda uma sociedade sobre si mesma (SOUZA, 2015, p. 12).

É dessa maneira que no Brasil e no mundo retira-se dos indivíduos a possibilidade de compreender a totalidade da sociedade e suas reais contradições e conflitos, os quais são substituídos por falsas questões. Ao fragmentar-se o conhecimento impossibilita-se também que os indivíduos percebam quais interesses estão sendo priorizados na sociedade, e dessa forma, sem conhecimento do mundo, qualquer mudança possível é evitada. Infelizmente, essas duas leituras dominantes da sociedade brasileira, evidenciadas por Souza, levam a um mesmo resultado: ao confundir as hierarquias das questões mais importantes para a sociedade brasileira, somos levados a uma fragmentação e superficialidade interpretativa da realidade social, do contexto do qual fazemos parte. E somos facilmente controlados.

Eis o colonialismo eterno: a absorção de uma visão naturalizada do cotidiano, uma violência simbólica ideologizada legitimadora das desigualdades sociais, a qual precisa ser aceita pelo oprimido como legítima para se manter a opressão. Como bem descreve Souza (2015, p. 48), tal quadro “ajudará a indicar o caminho político do liberalismo que é, na verdade, a real causa de seu sucesso. Afinal, as ideias só adquirem ‘força prática’ na realidade se estiverem ligadas a certos ‘interesses’ especialmente econômicos e políticos.”

E ilustra cinco pressupostos seminais da inteligência brasileira que lançaram as bases “filosóficas” e políticas do liberalismo conservador, que se tornou dominante também na forma “naturalizada” de perceber o Brasil contemporâneo. Com exceção do último, todos são tratados pelo autor como ideias interligadas e interdependentes, que criaram uma tradição que hoje em dia perpassa partidos e consciências. São eles:



1. A idealização dos Estados Unidos como uma espécie de “paraíso na terra”, com justiça social e igualdade de oportunidades, com o protestante pré-capitalista e, portanto, “mítico”, servindo de contraponto crítico da situação brasileira;
2. O homem cordial brasileiro como um ser genérico de todas as classes, emotivo, prisioneiro das paixões do corpo e, portanto, moralmente inferior, indigno de confiança e tendencialmente corrupto;
3. O amálgama institucional do “homem cordial” na noção de “patrimonialismo” apenas estatal, que servirá mais tarde para a contraposição entre mercado virtuoso e estado demonizado;
4. A criação de um caminho alternativo universalizável para toda a nação: um antiestatismo sob a condução dos interesses de mercado do estado de São Paulo;
5. A construção de uma ideologia antipopular, concebida como uma crítica ao populismo, que equivale a um “racismo de classe” e que perpassa também toda a sociedade (SOUZA, 2015, p. 49).

Populismo esse que, ao contrário do populismo docente, exemplo de violência simbólica destacada no trabalho, é visto nesse caso como a aproximação do grupo político aos indivíduos das classes menos favorecidas, o que não é bem-visto pela elite nacional e por isso simbolicamente preterido, visto a possibilidade de mobilização daqueles que mantêm o sistema. São essas ideias que inicialmente devemos evidenciar e combater, assim como as práticas políticas e educacionais e a cultura institucional que perpetuam o ideário da dominação. Porém, deve-se também à limitação democrática tanto da universidade quanto do espaço público brasileiro (avessos que são ao verdadeiro debate e à crítica de ideias) o fato desses cinco aspectos inter-relacionados serem até hoje a forma como os brasileiros se percebem. O que viveu a professora e foi evidenciado neste trabalho deixa isso claro. A Didática Antropológica, uma vez mais, surge como arma de combate, um conhecimento capaz de gerar a capacidade de refletir e julgar com autonomia e independência. É uma ferramenta que possibilita enxergar que há toda uma lógica por trás do quadro de miséria intelectual no qual nos encontramos atualmente.

### **6.3 Bourdieu e a razão imperialista**

Finalmente, para finalizar o trabalho e justificar ainda mais a importância dessa metodologia na formação de professores – e na interpretação que os indivíduos possam ter da realidade complexa na qual estão localizados, tratarei da forma como certas ideias se apresentam como a única forma de interpretar-se o mundo, e como o simples fato de autores como Bourdieu (e façamos justiça à Wacquant) não serem lidos – ou compreendidos – no

Brasil, tanto ajuda na manutenção do sistema atual como evita qualquer possibilidade de transformação da realidade.

No “pesado”, no sentido do quadro que nos apresenta sobre a realidade, “Sobre as artimanhas da razão imperialista” (1998), Bourdieu e Wacquant iniciam sua argumentação de uma forma que nos causa desconforto e obriga à reflexão, como deve ser o pensamento crítico: “o imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais.” (BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 15). Esse desconforto é causado principalmente pelo reconhecimento das estratégias de dominação e colonização do saber utilizadas pelos países dominantes, e docilmente aceitas pelos pesquisadores e nossos governantes. Assim, os autores afirmam que muitos dos tópicos sociais particulares da sociedade e das universidades estadunidenses impõem-se e impuseram-se ao planeta inteiro através do trabalho de teorização, universalização e ideologização desenvolvido pela circulação de textos que saem de colóquios universitários para livros de sucesso, e que são apoiados por espaços pretensamente neutros, como organismos internacionais e centros de estudos e assessoria para políticas públicas. Uma forma de ressonância da produção científica daquele país, e do olhar particular por lá produzido a respeito de determinado assunto, que é transformado pela indústria cultural em senso comum universal, como um modelo e medida de todas as coisas. Faz-se com que os indivíduos esqueçam das diferentes realidades complexas e particulares das sociedades historicamente constituídas, e busquem o *american way of life* como único referencial possível de existência.

Nessa violência simbólica de naturalização do pensamento liberal, a dominação se impõe por uma reinterpretação das relações sociais e das práticas culturais das sociedades desenvolvidas em conformidade com o padrão estadunidense, apoiado no sucateamento do Estado, na mercantilização dos bens públicos e na generalização da insegurança social, sendo aceita, como descrevem os autores “com resignação como o desfecho obrigatório das evoluções nacionais quando não é celebrada com um entusiasmo subserviente”<sup>64</sup> de quem prefere explorar o próprio povo em vez de ajudá-lo a se desenvolver.

Mais grave do que o caso francês analisado pelos autores é o caso brasileiro, onde fomos e somos submissos aos interesses dos países dominantes desde nossa origem, ainda no advento da Modernidade. Tivemos diferentes senhores, de Portugal aos Estados Unidos, passando pela Inglaterra. O “povo” com que nossas elites e a classe média se identificam é o

---

<sup>64</sup> Bourdieu e Wacquant (1998) in: Revista Estudos Afro-asiáticos (2002, p. 17)

sujeito suburbano estadunidense, retratado pelo olhar apresentado nos diferentes programas midiáticos com os quais qualquer indivíduo no planeta que tenha acesso aos meios de informação burguesa é cotidianamente bombardeado.

Nanicos na geopolítica mundial, ainda hoje precisamos nos submeter – e cair sob outra forma de sujeição – para que possamos tentar nos libertar da dominação ancestral. Eternamente colonizadas, nossas classes dominantes nos mantêm como tolos para que um quadro desses se desenvolva e perpetue-se sem nenhum tipo de conflito social ou ruptura. Pelo que evidenciou esse trabalho, fica fácil entender o porquê. É nesse quadro de submissão ao modelo que vem de fora, e que interessa somente aos grupos hegemônicos no poder, que precisamos combater. Se Bourdieu e Wacquant chamam atenção para a dominação simbólica e cultural estadunidense, também lembram que a violência simbólica nunca se exerce, de fato, sem uma espécie de cumplicidade, consciente ou inconsciente, direta ou indiretamente interessada, não só dos importadores de produtos culturais desse país, mas também de todas as instâncias culturais estadunidenses que, sem estarem explicitamente coordenadas, acompanham, orquestram e, até por vezes, organizam o processo de doutrinação coletiva a toda simbologia liberal. A parceria entre o Ministério da Educação brasileiro e a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) durante a ditadura militar, que serviu para a implantação do modelo de pesquisa estadunidense nas universidades brasileiras é um bom exemplo<sup>65</sup>.

Enfim, Bourdieu e Wacquant não pretenderam exaltar a neutralidade acadêmica, mas o esforço reflexivo de distanciamento dos grandes centros de poder, que perpetuam suas mais variadas formas de dominação. Assim, é no campo intelectual que nós, intelectuais, devemos principalmente combater, pois na maioria das vezes as tecnocracias se impõem no campo científico. Para tal empreendimento, porém, devemos desenvolver práticas autônomas como professores, livres dos interesses daqueles que direta ou indiretamente perpetuam o quadro da dominação à qual estamos expostos, e nos organizar coletivamente para compartilhar ferramentas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da crítica progressiva.

Ferramentas como a Didática Antropológica que, se por um lado não transforma a realidade social dos indivíduos devido a sua óbvia limitação espaço-temporal, por outro oferece armas para a compreensão da realidade e uma possível intervenção por parte dos alunos que serão futuros professores e que, portanto, terão papel estratégico e fundamental

---

<sup>65</sup> Para aprofundar o assunto, ler Schwartzman (1991).

numa possível transformação do olhar que os indivíduos têm de si mesmos, de suas experiências, de sua relação com o outro e das estratégias de sobrevivência e ascensão a serem adotadas a partir da compreensão de sua posição no jogo social desenvolvido em diferentes campos localizados na periferia do capital.

## CONCLUSÃO: APRENDENDO A SER PROFESSOR

“People talk and tell you what you want to hear  
Do you really need another souvenir?  
Super heroes tend to disappear  
Fame is just a trick, you see an empty glass  
Leave you feeling thirsty and so very fast  
Chase your tail, my baby, it'll be your last”  
(Red Hot Chili Peppers, Sick love)

De que adianta evidenciar práticas que minam as possibilidades de resistência ao modelo formativo fragmentário, direcionador do mercado, que apregoa os valores liberais ao mesmo tempo em que mina a noção do indivíduo da ideia de coletividade e engajamento político, se não apontarmos o que estamos combatendo, para o que nos preparamos, porque tratamos a socioantropologia como um esporte de combate? É dessa ruptura, que traz danos ao sujeito que ainda não compreende as regras do jogo social nos diferentes campos da interação humana, de assumir-se como *outsider*, como alguém que renega ao modelo estabelecido ou ao contexto no qual encontra-se inserido, que se pode lançar outro olhar sobre a realidade, a qual se transforma, evidenciando práticas com as quais nos “acostumamos”, naturalizamos, e acabamos tratando por costumes estabelecidos, imutáveis.

Práticas como a idolatria à figura política de um indivíduo, muitas vezes construída *sobre* (no sentido de sobrepôr) sua biografia e *sob* os auspícios da indústria da propaganda e como a noção um tanto interessada de meritocracia, que serve somente para explicar o acesso a diferentes tipos de capital que privilegiam este indivíduo (que pertence ao grupo social que possui uma identidade social, os estabelecidos) em detrimento de outros tantos, pertencentes ao conjunto heterogêneo e disperso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos, caracterizados pelos *outsiders*, os indivíduos à parte da “boa sociedade”. Essa naturalização da dominação, numa reprodução eterna de privilégios que se estende até e perpetua-se através do Estado, é percebida pela *violência simbólica* cotidiana contra os indivíduos das classes mais baixas da população, caracterizada pelos serviços de transporte, saúde e educação. E, no caso que nos interessa como campo de pesquisa, a educação pública superior, que poderia ser espaço de organização e resistência, acaba sendo apropriado por indivíduos e grupos que percebem a docência superior como espaço de funcionalismo público e organização política, muitas vezes partidária, abrindo mão da produção de pesquisa e ciência de qualidade, que tenha alcance nacional e internacional e seja lida e replicada por

seus pares<sup>66</sup>. Justamente por isso, por desconhecerem as regras do jogo acadêmico, também formam mal seus alunos, no caso de cursos formadores de professores, futuros professores da educação básica.

Claro que existem as “ilhas de excelência” acadêmica, como observou Schwartzman (1991), mas é justamente nessa tentativa de compreensão das diferentes culturas institucionais que perpassam o campo educacional brasileiro (e que formam diferentes *habitus* professorais, portanto, diferentes “tipos” de professores) que podemos realizar uma leitura mais aprofundada da sociedade brasileira. A cultura educacional à qual o indivíduo será exposto, associada aos diferentes tipos de capital que estarão a seu alcance (ou não), será também responsável por seu posterior “sucesso” ou “fracasso” profissional. E, o pior dos problemas: a construção de uma baixa autoestima, que perpetua infinitamente a construção de núcleos familiares que reproduzem infinitamente uma experiência de vida baseada na privação e no sofrimento. E tudo isso enquanto raríssimas exceções gozam de uma vida regada a bens materiais e luxos que os fazem se acreditarem superiores, escolhidos, merecedores. Em vez de se perceberem privilegiados, tais indivíduos criam uma autoimagem de vencedores devido unicamente a seu esforço pessoal.

O grande problema em toda essa reflexão é encontrar os indivíduos que sequer são capazes de compreender a realidade dessa forma. E justamente por reflexo dessas políticas públicas limitadoras ou mal aplicadas, que geram indivíduos mal-informados (e desconhecedores do sentido de cidadania, pertencimento ou de como lidar com a diferença) e mal formados (o que gera profissionais ruins, apesar de esforçados, incapazes de desenvolver nossa própria tecnologia – o que representa vanguarda e dividendos no contexto produtivo capitalista), o que para essa pesquisa representa a grande questão da educação brasileira, pois se trata da perpetuação do ciclo da dominação que muitos tem interesse em esconder ou incompetência em demonstrar (mal formado, que forma mal formado, que forma mal formado, e por aí vai).

Assim, a Didática Antropológica apresenta-se como uma poderosa ferramenta pedagógica para ajudar os indivíduos a compreenderem sua existência contextualizadamente no mundo e no sistema capitalista (o sistema estabelecido pelos dominantes) e quais os

---

<sup>66</sup> Para aprofundar o assunto da prática política em detrimento da produção de ciência nas universidades públicas brasileiras, ler Durham: “Educação superior, pública e privada” (2005). Sobre o alcance da produção científica e as regras do jogo acadêmico, ler Beserra: “A performance da ‘produtividade acadêmica’ ou as estratégias do ‘fazer científico’ na periferia: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará” (2014) e Celedonio (2015, p. ?): “A cultura da produção científica e os efeitos da avaliação CAPES em um programa de pós-graduação em educação”.

reflexos disso ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Quando aplicada à formação de professores, como no caso que evidenciado pelo trabalho, permite que eles possam compreender qual o lugar do país no contexto geopolítico mundial, qual seu papel como professor nesse contexto e qual sua possibilidade de intervenção para transformação da realidade ou, caso não seja de seu interesse o engajamento cívico ou político, a possibilidade de manter uma estratégia de passividade diante do jogo sócio-político-econômico ao qual estamos todos expostos, consciente de sua escolha.

Surgida como uma estratégia de sobrevivência política desenvolvida por uma agente consciente de sua posição como *outsider*, num campo acadêmico formador de professores, a Didática Antropológica mostrou-se imprescindível no que diz respeito à produção de pesquisa e à formação de professores, quando considerada como metodologia capaz de promover a percepção, compreensão e resistência a certos *habitus* desenvolvidos no campo acadêmico brasileiro e que são nocivos à produção de uma ciência de qualidade e à promoção de uma educação capaz de formar um povo crítico, consciente do que é ser cidadão e engajado politicamente.

Após anos de “empíria desvairada”, aprendi o que é ser professor. Aprendi que sou capaz de ajudar um sem número de indivíduos a compreenderem-se e a contextualizarem suas experiências pessoais, que por sua vez influenciam suas experiências profissionais. Aprendi que podemos romper com o ciclo de dominação ao qual estamos expostos, direta ou indiretamente, desde o momento em que nascemos. Mas o que realmente aprendi foi que cabe a nós, agentes conscientes de nossa posição e de nossa “força” (no sentido de apreensão e produção do conhecimento), o papel de desenvolver estratégias capazes de transformar a realidade limitante e excludente que nos envolve.

Para tornar a mensagem mais clara: aprendi que no tocante à formação, apesar de vinculada a uma variedade de limitações que não são de nossa inteira responsabilidade (ainda que indireta, por “procuração”, se pensarmos em termos de política institucional), e os quais muitas vezes sequer reconhecemos, o que dirá entendê-la, uma formação de qualidade depende da *forma como lidamos com o conhecimento* e com a *forma como esse conhecimento nos é transmitido*. A Didática Antropológica foi construída dessa junção de fatores: da necessidade de sobrevivência da professora (que acarreta busca de conhecimento, entendimento do agente, do campo e das relações de poder presentes nesse campo, além do papel do agente nesse contexto) vinculada à aplicação de seu conhecimento na formação de um olhar crítico – através da aproximação com a teoria antropológica e do ensino da aplicação

dessa teoria no entendimento dos futuros professores sobre quem eles eram, sua relação com a educação, o que é ser professor no Brasil e quais as consequências resultantes de todas nossas escolhas ao longo de nossa experiência existencial (e como tudo isso reflete em quem “seremos” como professores).

Percebam porém que nem todos os professores, para tornarem-se críticos e engajados, precisam passar pelo que passou a professora. Infelizmente, em vez de melhor se prepararem, de estudar mais e de produzir ciência, o que se busca numa carreira como docente em nível superior é a estabilidade financeira proporcionada pela aprovação num concurso público – muitas vezes acarretando inchaço em programas de Pós-graduação que pouco produzem, ou produzem materiais de pouco alcance e qualidade duvidosa, o que afeta qualquer ação política efetiva do professor, a qual deveria estar vinculada à sua performance enquanto professor e pesquisador, visto que evidenciar e analisar a realidade de forma crítica e relevante é uma de suas funções enquanto professor e pesquisador. Então, é nesse espaço de alteridade criado por um método subversivo, de compreensão de outros sujeitos da educação, de outra escola, de outras possibilidades de atuação profissional, enfim, de outros olhares sobre o campo da educação e da educação brasileira, que compreendo o encontro entre Antropologia e Educação. A Antropologia possui experiência na análise e entendimento de conflitos políticos, de construção de identidades, e essas são possibilidades de ressignificação que se abrem diante de nós após esse encontro. Frente aos desafios que se apresentam, frente às limitações materiais e políticas a que estamos expostos, tanto durante nosso percurso formativo quanto durante nossa atuação como professores, é sob a égide da subversão, do desvio (tão característico do fazer antropológico, ao contrário da tentativa de pertencimento da educação, a qual não existe se não efetivada como política pública, enfim, sem reconhecimento do poder estabelecido) que se potencializa a dimensão política da Didática Antropológica enquanto método pedagógico aplicado à formação de professores.

Foi assim que essa metodologia me alcançou, fez sentido e me atingiu profundamente. Foi assim que compreendi a Antropologia enquanto Pedagogia. E, nessa pluralidade de vozes (pessoal, de alunos, de professores e de autores), pude aprender como se aprende de forma diferente do lugar onde se está situado. Logo, se nesse momento nos chega de forma desviante, resistente, a Didática Antropológica não é passível de aplicação somente em tons de resistência a um grupo político ou campo específico, mas também de ampliação daquelas vozes e experiências que se esforçam e realizam, mas são abafadas por não pertencerem aos espaços de poder estabelecidos. Apesar de brasileira, e de facilmente



reconhecível em diferentes contextos ao longo de nosso território e de outros países, de lugares e experiências comuns, a formação de professores tal qual analisada no trabalho representa um campo específico, e a cultura institucional formativa de professor varia entre instituições, entre povos, entre culturas. O que não varia, infelizmente, são as experiências fracassadas, e a tentativa de manutenção da realidade tal qual se apresenta, sem esperanças, sem sonhos, sem reflexividade. Mercadoria. Mão de obra desqualificada, barata. Somos um convite à exploração como povo e nação. A isso chamo atenção ao fato de que, nesse momento específico, é impossível pensar em aproximação entre Antropologia e Educação sem uma atuação subversiva, desviante. Resistente.

É assim que agora, em função de meu capital cultural, familiar e escolar, e através da apropriação do conhecimento socioantropológico construído ao longo do curso, tenho a obrigação moral de aplicar e replicar esse conhecimento. O que aconteceu comigo e com a turma mostra o potencial do método para uma difusão mais ambiciosa. Porém, para evitar qualquer dúvida, é preciso deixar claro que em relação aos alunos, não tenho condições de efetivamente avaliar todo o impacto dessa metodologia porque o acompanhamento se deu apenas durante o período de uma disciplina, e é possível que eles nunca mais se cruzem com as teorias sociais, o que acarretaria a perda do capital cultural construído. É preciso haver resiliência e sentido ao exercer a função de professor. Enfim, o que quis mostrar nessa dissertação foi o impacto dessa metodologia sobre mim e, através dessa experiência, propor reflexões que nos ajudem a repensar a formação de professores no Brasil.

## BIBLIOGRAFIA

A universidade na encruzilhada. **Seminário Universidade:** por que e como reformar? Brasília, 6-7 ago. 2003. Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003.

Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998: Paris, França). **Tendências de Educação Superior para o século XXI/UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.** Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

ALVES, N. e VILLARD, R. (org.) **Múltiplas leituras da nova LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: Dunya, 1998.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BECKER, H. **Outsiders:** estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BESERRA, B.L.R. **Brasileiros nos Estados Unidos:** Hollywood e outros sonhos. Fortaleza/São Paulo/ Santa Cruz. Editora UFC, UNISC, HUCITEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Antropologia do Ensino Superior:** reflexões a partir de uma trajetória e de um campo. Memorial submetido a concurso de professor titular na área de Antropologia da Educação no Departamento de Fundamentos da Educação da UFC. Fortaleza, 2012.

\_\_\_\_\_. **A performance da “produtividade acadêmica” ou as estratégias do “fazer científico” na periferia:** o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. XXXII Congresso da Latin American Studies Association, Chicago, IL, Maio 21- 24, 2014.

BESERRA, B.; ANDRADE, J. **A escola e o discurso da diferença:** o caso de uma escola de 1º. grau em Fortaleza. Educação em Debate, Fortaleza, vol. 21 n. 41. 2001.

BESERRA, B.L.R.; LAVERGNE, R.F. **Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior.** XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e Pré-Alas. UFPI, 2012.

\_\_\_\_\_. **O campo da antropologia da educação no Brasil:** excessos e limites a partir de um concurso para professor titular. IV Reunião Equatorial de Antropologia / XIII Reunião de Antropologia do Norte e Nordeste. MR 02 - Antropologia e Educação: Olhares Cruzados, Fortaleza, 4 a 7 de agosto de 2013.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In **O Poder Simbólico.** Lisboa: DIFEL/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os Usos Sociais da Ciência:** Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo. Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. - 8ª edição – Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 183-191, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Senso Prático**. Petrópolis, Editora Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**, 11ª ed., Campinas, SP. Papyrus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Homo Academicus**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2013.

CELEDONIO, D.B. **A cultura da produção científica e os efeitos da avaliação CAPES em um programa de pós-graduação em educação**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. 2015.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. In: DAUSTER, Tânia. (org.) **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, p. 13-35, 2007.

DEMO, P. **A nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DOUGLAS, M. **Como as Instituições Pensam**. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2007.

DURHAN, E.R. **Autonomia Universitária: Extensão e limites**. São Paulo. NUPES-USP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma Política para o Ensino Superior Brasileiro: Diagnóstico e Proposta**. São Paulo. NUPES-USP, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, p. 191-233, 2005.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo. Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociologia**. São Paulo. Melhoramentos, 1955.

ELIAS, N. **Mozart, sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

ERIKSEN, T.H.; NIELSEN, F.S. **História da Antropologia**. Petrópolis. Editora Vozes, 2010.

GATTI, B.A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GUARNIERI, M.R. (org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas/SP: Autores Associados; Araraquara/SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000.

GUSMÃO, N.M.M. **Entrelugares: antropologia e educação no Brasil.** Revista Educação v. 34, n1, p. 29-46, 2009.

LARAIA, R.B. **Cultura: Um Conceito Antropológico.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora, 1993.

LOIOLA, F.A. **Pesquisa e Pós Graduação no Brasil: O Caso do Mestrado em Educação da FAGED.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 1991.

MACHADO, D.V. **Delatando Segredos: a análise bourdieusiana do campo acadêmico.** Revista Tempo, Espaço, Linguagem. v. 04, n. 01, Jan.-Abr., 2013.

MALINOSWKY, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental.** Abril Cultural e Industrial, São Paulo 1976.

MENEZES NETO, P.E. **O Ceará e suas universidades.** Fortaleza, Oficina da Palavra, 2011.

MORAES, K. AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. **A produção do conhecimento no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/1996: uma síntese.** Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 8, p. 119-132, 2014.

MOREIRA, A.F. **A Cultura da Performatividade e a Avaliação da Pós-Graduação no Brasil.** Educação em Revista - Belo Horizonte v. 25 n. 03- 2009.

MORHY, L. (org.). **Universidade no Mundo – Universidade em questão.** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2004.

MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília, Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NUSSENZVEIG, H.M. (org.). **Repensando a universidade.** Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Copera, 2004.

OLIVEIRA, A. **Antropologia e Antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente.** Percursos. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 120–132, jan.-jun., 2012.

\_\_\_\_\_. **O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais.** Pro-Posições, v. 24, n. 2 (71), p. 27-40, maio-ago., 2013.

\_\_\_\_\_. **A antropologia e a formação de professores.** Revista Cocar. Belém, vol. 8, n.15, p. 23-30, jan.-jul., 2014.

OLIVEIRA, R.C. **O Trabalho do Antropólogo.** São Paulo. Editora da UNESP, 2000.

PÉREZ GÓMES, A. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. (coord.). **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: PIMENTA, SG (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

ROCHA, G.; TOSTA, S.P. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUES, C.S.D.; THERRIEN, J. **Formação continuada e reflexividade docente: o PIBID no contexto educacional brasileiro**, 2014. Trabalho disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/>, acesso em 30 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Entre histórias e experiências formativas: experiências formativas de professores universitários: disposições norteadoras de concepções e práticas pedagógicas-científicas**. 2014. Trabalho disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/>, acesso em 30 de setembro de 2016.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” da educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, C.M. **Os Primeiros Passos da Pós-Graduação no Brasil: A questão da Dependência**. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas, Educação. Rio de Janeiro, vol 10 nº 37, p 479-492. Out-dez 2002.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pós-Graduação em Educação no Brasil: Trajetória, Situação atual e Perspectivas**. Revista Diálogo Educacional - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **O Dilema Produtividade-Qualidade na Pós-Graduação**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SILVA, H.R. **Fragmentos da história intelectual: entre questionamentos e perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. 7ª ed.)

SOARES, S.R. **Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?** RBPG, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dezembro de 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **O professor face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Tradução Léa Pinheiro Paixão. São Paulo, SP: 1991 (Revista Teoria e Educação).

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. São Paulo: ANPED, jan./fev./mar./abr., 2000. (Revista brasileira de Educação, n.13).

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THERRIEN, J. **Formação continuada de professores**. 2015. Trabalho disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/>, acesso em 30 de setembro de 2016.

VALENTE, A. **Usos e Abusos da Antropologia Na Pesquisa Educacional**. Pro-Posições, Campinas, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1999.

VELHO, G. Observando o Familiar. In **Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

VERSIANI, D.B. **Autoetnografia: uma alternativa conceitual**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dezembro, 2002.

WEBER, M. **Sobre a universidade**. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1991