

**XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE
e PRÉ-ALAS BRASIL.**

04 a 07 de setembro de 2012

UFPI, Teresina-PI

GT 11 - Trabalho de campo e as interfaces entre as Ciências Sociais e outros saberes.

Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior

Autores:

Rémi Fernand Lavergne

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professor e pesquisador bolsista DCR do CNPq/FUNCAP na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

e-mail: lavergne.remi@gmail.com

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra

Doutora em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Riverside. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

e-mail: bernadetebeserra@yahoo.com.br

Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior

Rémi Lavergne¹

Bernadete Beserra²

Duas instituições universitárias federais no mesmo estado do Ceará; dois contextos diferentes, mas uma problemática e uma orientação teórico-metodológica comuns, a pesquisa socioantropológica³. Dois campos de observação participante: um situado na Faculdade de Educação - Faced - da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza; o outro na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, em recente fase de implantação em Redenção, no Maciço de Baturité. Dois profissionais com estatutos diferentes (um professor adjunto, o outro bolsista DCR), mas com a perspectiva de "exotizar" o cotidiano universitário no qual estão imersos para "compreender", pelo viés da "objetivação participante" (Bourdieu e Wacquant 1992:213-215), o sentido das práticas que atravessam as instituições investigadas e permanentemente configuram e reconfiguram a sua identidade acadêmica por uma multiplicidade de agentes a quem incumbe a realização dos papéis para os quais foram concebidas: formação de profissionais, quadros administrativos e dirigentes; produção de novos conhecimentos e, na perspectiva da extensão, democratizar a difusão desses conhecimentos fora da comunidade acadêmica.

¹ Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professor e pesquisador bolsista DCR do CNPq/ (FUNCAP na Universidade Internacional de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

² Doutora em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Riverside. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

³ Pierre Bourdieu (2003: 56-57) sempre trabalhou no sentido de reconciliar a etnologia e a sociologia e não podia "impedir-se de desejar a unidade das ciências do homem sob a bandeira de uma Antropologia designando, ao mesmo tempo, em todas os idiomas do mundo, o que se entende/compreende hoje por etnografia e por sociologia" (tradução Rémi Lavergne) Nesse sentido, utilizaremos muitas vezes indistintamente os termos "etnografia", "antropologia", "socioantropologia" ou "socioetnografia" como referindo-se a uma mesma abordagem de pesquisa de campo.

A partir dessas realidades diversas e das práticas que as moldam, o propósito dos autores deste artigo é de contribuir para a constituição das bases de uma socioantropologia da educação superior. Num primeiro momento apresentaremos as nossas motivações e seu contexto de emergência nas duas instituições evocadas. Em seguida, um breve histórico de cada uma com elementos para a compreensão da sua dinâmica atual e, no final, uma reflexão sobre o que compete a uma antropologia cujo objeto se focalizaria mais especificamente sobre o ensino superior brasileiro.

As motivações e seu contexto de emergência

Na Faced - UFC

As questões que suscitaram este artigo foram surgindo ao longo dos últimos cinco anos a partir de pesquisas desenvolvidas pelos seus autores sobre fenômenos relacionados ao direito à diferença na escola⁴. O interesse em estudar especificamente a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará surgiu dos debates sobre a pesquisa antropológica na disciplina Antropologia da Educação. Em princípio, a ideia era apenas oferecer um espaço e uma “comunidade” para o exercício da exotização do familiar.

Inspirados pela leitura dos textos “O ofício do antropólogo: olhar, ouvir e escrever”, de Roberto Cardoso de Oliveira (1996), e “Observando o familiar”, de Gilberto Velho (1999), iniciamos o exercício de compreender a cultura da instituição para além dos nossos olhares limitados pelos nossos papéis e status de professores, monitores e alunos. O desafio, seguindo o ideal malinowskiano, era compreendê-la da perspectiva dos diversos olhares e sujeitos que a constroem.

⁴ Referimo-nos às pesquisas “A negritude e o debate sobre o sistema de cotas no Ceará” e “A vontade de incluir. Regime de verdade, recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza”. Além dessas pesquisas desenvolvidas pelos autores, estávamos indiretamente discutindo questões relacionadas à Universidade Federal do Ceará e à Faculdade de Educação, nas investigações dos alunos de mestrado, doutorado e bolsistas de Iniciação Científica vinculados grupo de pesquisa “Negritude e Cearensidade: Identidades Étnicas e Relações Raciais no Ceará”.

Durante as seis últimas semanas do segundo semestre de 2011, os alunos da disciplina Antropologia da Educação, turma da manhã, observaram, escreveram diários de campo, entrevistaram e aplicaram questionários a colegas de outras turmas, professores e funcionários (públicos ou das várias empresas que prestam serviços à universidade).⁵ Na circunstância, as eleições para a diretoria da Faculdade acabavam de ser realizadas e o intenso debate entre as chapas concorrentes permitiu elucidar problemas que em geral desaparecem na correria do dia a dia ou se transformam em queixas esparsas dos “chatos” ou “infelizes”.⁶

Motivado também pelos ânimos daquele momento político, esse primeiro experimento etnográfico coletivo limitou-se a observar, ouvir e descrever as queixas mais recorrentes entre os alunos e o fizemos também guiados pela leitura de artigo baseado em pesquisa de cunho quantitativo realizada anteriormente na mesma Faculdade (ANDRIOLA 2009) e cujo objetivo era “avaliar aspectos do Curso de Pedagogia (...) que comprometem a qualidade educacional”.

Ao final, além de diários de campo e relatórios finais de trinta e quatro alunos, tínhamos aproximadamente 120 questionários respondidos por alunos de todos os semestres e algumas entrevistas com funcionários e professores.⁷ Embora a inexperiência com esse tipo de pesquisa não tenha permitido uma elaboração mais cuidadosa dos seus instrumentos e mesmo um acompanhamento mais cuidadoso do trabalho de cada aluno, consideramos que foi bastante bem sucedida porque, além dos dados obtidos, permitiu que refletíssemos com mais profundidade sobre a pesquisa etnográfica em espaços familiares e também sobre o sentido e possibilidades de uma etnografia coletiva.

Além de coletarmos dados sobre problemas gerais que comprometem a qualidade educacional na instituição, também aprofundamos o conhecimento de práticas sociais

⁵ Agradecemos a colaboração de Cristina Imaculada de Oliveira, monitora da disciplina no semestre, sem cujo apoio teria sido impossível o desenvolvimento não apenas da pesquisa, mas da própria disciplina, uma vez que precisou diversas vezes assumir a função de professora.

⁶ As chapas concorrentes eram formadas pelas professoras Patrícia Helena Holanda e Maria Juraci Maia Cavalcante e Maria Isabel Ciasca Filgueiras e José de Arimateia Bezerra, sendo os dois últimos os vencedores.

⁷ Além de responder ao questionário, cada aluno ficou incumbido de aplicá-lo a quatro outros, de semestres diversos, obedecendo a critérios previamente definidos, de modo que, ao final, o mesmo número de alunos de todos os semestres seria entrevistado, exceto os do curso noturno.

que, embora não discutidas e muitas vezes sequer reconhecidas, incomodam e dificultam a vida de todos os seus componentes, independentemente de serem estes professores, alunos ou funcionários. Os problemas observados são de diversas ordens, mas em geral estão ligados à dificuldade de ajustar ou mesmo transformar as práticas institucionais em função das demandas decorrentes das recentes mudanças no ensino superior brasileiro. Nessa perspectiva, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como outras instituições de ensino superior, também tornou-se palco e testemunha das transformações recentes na cultura universitária brasileira e sentiu os seus efeitos sobre o seu cotidiano: duplicou o seu corpo estudantil; substituiu em menos de uma década praticamente 60% do corpo docente; terceirizou os serviços de limpeza; contratou segurança; acostumou-se às greves e a outras consequências da sindicalização de professores e funcionários; informatizou-se às pressas e no mesmo ritmo também está tentando tornar-se “acessível” e os seus professores estão sempre sobrecarregados pelas assessorias a outras instituições, pela acumulação de cargos e funções ou pela pressão dos índices de produtividade impostos pela CAPES, no caso dos colaboradores do programa de pós-graduação.

Expressão emblemática da dificuldade de ajustar o que se tinha anteriormente ao que hoje se exige é o horário de funcionamento das aulas. Ao contrário do que ocorre em outros cursos da Universidade Federal do Ceará, as aulas do curso de Pedagogia são planejadas para iniciar às 7 horas da manhã. Assim foi estabelecido desde a fundação da instituição, para acolher a demanda de um número significativo de professores que também trabalhavam em outras instituições e que precisavam de tempo para a locomoção entre elas. Durante várias décadas, o horário do turno da manhã era este: das 7 às 11 horas. E assim era para todos: professores e funcionários. Nos últimos dez anos, em função da aposentadoria de professores e funcionários mais antigos e à medida que os contratos de quarenta horas semanais com dedicação exclusiva tornaram-se mais comuns, o horário de início foi sendo aos poucos empurrado para as 8 horas até finalmente se instituir que os serviços de secretaria iniciam a esta hora. Apesar dessas mudanças, o horário das 7 permaneceu no calendário como de início das aulas do turno da manhã.

São vários os problemas decorrentes disto. Um deles é que os serviços administrativos e de suporte às atividades letivas somente começam a funcionar às 8 horas. Outro problema é como professores e alunos que têm aulas no primeiro horário o interpretam. Em geral, as aulas planejadas para iniciar às 7 horas, iniciam às 7:30, mas podem também iniciar às 8 ou mesmo 8:15 ou 8:30. O que significa que, ao invés dos 100 minutos de aula propostos, tem-se no máximo 90, chegando-se, em alguns casos, a apenas 30, o que, teoricamente, representa grande prejuízo para a formação dos alunos. Mas não apenas isto: os professores e alunos pontuais são penalizados pela interrupção contínua das atividades pela chegada dos alunos atrasados e aqueles professores que não aceitam que os alunos entrem depois do início da aula são chamados de autoritários e impopulares.

Do mesmo modo que não se fiscaliza o horário das aulas, também não se fiscaliza o horário e qualidade de outros serviços oferecidos na instituição, de tal forma que se perde um tempo enorme buscando serviços que não existem e comentando ou reclamando, informalmente, da sua ausência. Embora muitos dos problemas existentes na instituição sejam comuns a outras, é importante compreender a razão por que persistem e por que não há qualquer incentivo institucional para que se discuta sobre eles até que sejam solucionados. Ou, como indaga Mary Douglas (1998, p. 81) a partir de interpretação que faz da obra de Robert Merton sobre a instituição científica: por que e através de que mecanismos certos pensamentos são desencorajados?

Na UNILAB

O interesse em estudar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB surgiu com a oportunidade de financiamento de uma bolsa de pesquisa DCR do CNPq/FUNCAP com vistas ao acompanhamento dos primeiros passos da construção arquitetônica, acadêmica e identitária da nova instituição.

Rapidamente imersos na efervescência da organização institucional e acadêmica de espaço tão emblemático das transformações do ensino superior brasileiro, alunos cearenses e estrangeiros assim como professores e funcionários de diversas regiões do país tiveram de transformar a "estranheza" da situação em um cotidiano no qual o "exótico" ainda ocupa um espaço não negligenciável. Com efeito, terceira universidade de

integração (antecedida em fundação pelas Universidade da Integração Latino-Americana - UNILA - e Universidade da Integração Amazônica - UNIAM), a UNILAB constitui um espaço de convivência bastante desafiador, apesar das incessantes referências às dimensões intercultural e solidária do empreendimento. Lá se encontram e aprendem a lidar uns com os outros: estudantes do Maciço de Baturité e da Comunidade do Países de Língua Portuguesa (CPLP); professores de vários horizontes disciplinares, geográficos e culturais e com estatutos diversos (efetivos "transferidos", efetivos concursados, afastados da instituição de origem e à disposição da Unilab, visitantes e bolsistas), além do corpo administrativo e de serviços (secretarias, limpeza, restaurante universitário, etc).

A prática da disciplina "Tópicos Interculturais nos Espaços Lusófonos" permitiu perceber, através do olhar dos estudantes brasileiros e africanos, o quanto o preconceito se avizinha da polidez cordial; o quanto a convivência com o "outro" não se esgota no respeito às diferenças de cada um e que, de tanto respeitar a "diferença do outro", acaba-se por "abandoná-lo" na sua alteridade, ficando cada um no seu "galho".

No dia a dia, predomina o cordial distanciamento, a separação, as estratégias de evitamento que, muitas vezes, prevalecem nos lugares coletivos (e tão estratégicos) entre os estudantes. Os professores e outros profissionais também se orientam por estratégias semelhantes, além da obediência aos procedimentos de hierarquização, mais ou menos sutis, entre os "estabelecidos" e os "outsiders", que atestam o fato de que quer queira ou esteja aberta ao "outro", a universidade recém-fundada também constitui um lugar no qual estão em jogo diversos interesses que fazem com que se tenha de filtrar de que "outro" se trata e aceitar e atribuir o lugar que pode ocupar no campo.

A fim de colocar em prática os diversos pontos abordados na disciplina, os estudantes brasileiros tiveram de entrevistar os seus colegas africanos e estes os seus colegas do Timor Leste. O tema geral da entrevista era a "UNILAB e a interculturalidade", incluindo também a questão do acolhimento. Apesar de serem de qualidade e consistência desiguais, as 75 entrevistas feitas durante dois trimestres letivos constituem um material de investigação extremamente importante que revela o descompasso e as contradições entre a promoção da interculturalidade e o cotidiano das relações, tanto no que respeita aos estudantes quanto aos diversos segmentos de profissionais. Essas contradições observadas entre discursos e práticas nos lembram que, mesmo numa

instituição em fase de construção e preocupada com a criação de condições de ensino e de produção do conhecimento mais solidárias, as relações se assentam sobre condições históricas determinadas e dinâmicas conhecidas dos sujeitos que as constituem.

Elementos para a construção do contexto

Breve histórico e dinâmica da Faced

Constituída dos Departamentos de Fundamentos da Educação, Teoria e Prática de Ensino e Estudos Especializados, tal como a conhecemos hoje, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, ou simplesmente Faced, como a ela passaremos a nos referir, foi criada em 1984, quando, foi extinto o Centro de Estudos Sociais Aplicados, CESA, do qual era apenas o Departamento de Educação.⁸

Porém, considerada do ponto de vista da reunião de profissionais em torno da oferta do curso de Pedagogia, a sua história iniciou vinte e três anos antes, integrando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que ali também era criada através da Lei 3866, de 25/01/1961.

A importância historicamente conquistada como centro produtor e difusor de conhecimento nas regiões norte e nordeste é talvez o que hoje justifica o tamanho do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira que, de acordo com o Relatório apresentado à CAPES, em 2010, para a Avaliação Trienal 2007-2009, é composto de 66 docentes, 52 dos quais integrantes do corpo permanente. No referido triênio, o programa produziu 99 dissertações e 95 teses de doutorado, número ao qual os avaliadores imputaram o conceito *muito bom*. Apesar de avaliado positivamente neste quesito, é avaliado com o conceito *regular* no que se refere às publicações qualificadas do Programa por docente, o que mostra que sua produção não tem o alcance esperado, do ponto de vista dos meios através dos quais circula. Além disso, não é adequadamente distribuída entre os membros do corpo docente. No que se refere ao impacto e inserção regional (ou nacional), os avaliadores julgaram o Programa *muito bom*, afirmando que (ele) “tem

⁸ Para uma história do Curso de Pedagogia da UFC, ver Fernandes (1999). Especificamente sobre a história do mestrado em educação, criado em 1976, ver Loiola (1991). Embora não haja nenhum estudo mais abrangente e mais profundo sobre a formação do campo dos estudos educacionais e pedagógicos na Universidade Federal do Ceará, os referidos trabalhos permitem que se observe bastante bem a dinâmica das disputas presentes na sua construção. Nessa perspectiva, é também particularmente rico o artigo “O mestrado em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará” (BARRETO; ANDRIOLA 2000).

exercido importante liderança na formação de mestres e doutores na região norte e nordeste, assim como tem mantido uma expressiva inserção nas redes de ensino” (CAPES 2010 p. 4).⁹

Além da formação de mestres e doutores, professores para o ensino fundamental e especialistas para atuar nas diversas instituições educacionais do estado e da região, ao longo dos seus cinquenta e um anos de existência, contados da data da criação do curso de Pedagogia, a Faculdade de Educação tem sido palco de muitas transformações, inclusive, mais recentemente, entrada e saída de cursos como as Licenciaturas em Educação Física e Música. Porém, do ponto de vista da oferta de disciplinas e circulação no campus do Benfica, onde está localizada fisicamente, seus alunos têm contato apenas com os seus próprios professores, constituindo-se a Faculdade num todo auto-suficiente e endogâmico, com todas as vantagens e desvantagens que isto produz.

Por outro lado, a pretensão da interdisciplinaridade manifesta na organização dos já citados departamentos é permanentemente questionada pela dificuldade do relacionamento entre eles. Tais dificuldades, nem sempre apresentadas explicitamente nos discursos políticos e administrativos, estão presentes nos rumores, fofocas e anedotas cotidianos. A disputa sobre o conteúdo do que é ou deve ser legítimo na prática acadêmica no campo se expressa tanto em documentos (atas, relatórios e projetos de reformas curriculares) como na disposição dos prédios, localização das secretarias dos departamentos e salas de professores. No que se refere ao relacionamento entre os departamentos, a hipótese que se levanta aqui é que ali se reproduz, a despeito das boas intenções constantes nos diversos currículos vigentes ao longo da história do curso de Pedagogia, a mesma dinâmica da desvalorização do trabalho técnico ou manual presente na sociedade burguesa em geral e cuidadosamente investigada em trabalhos clássicos como a *Distinção*, de Pierre Bourdieu (2007), mas anteriormente já demonstrada na teoria marxista sobre o funcionamento da sociedade capitalista (MARX 1982).¹⁰ Encontram-se,

⁹ Um exame dos motivos do descompasso entre o conceito “muito bom” no âmbito da produção de teses e dissertações e a frágil divulgação nacional dessa produção do PPGGE é fundamental para orientar uma futura reestruturação do programa.

¹⁰ Tal dinâmica está também na base do sentimento de inferioridade dos funcionários em relação aos professores e alunos e nas estratégias de que se utilizam para se “vingarem” da sua posição na hierarquia universitária. É extensa a variedade de funções ocupadas pelos funcionários não-professores e é importante chamar a atenção para a hierarquia também existente entre elas. Aqui refiro-me mais especificamente aos funcionários da burocracia, cuja função é

portanto, no Curso de Pedagogia, enfrentando o desafio da formação dos educadores da educação básica, professores formados em ciências com protocolos tão distintos como a Sociologia e a Psicologia que, entretanto, são classificadas como parte do vasto e diverso panteão das Humanidades, até aquelas como a Estatística, classificada como integrante das Ciências Exatas.

A despeito da semelhança existente entre as diversas práticas científicas, cada uma dessas ciências construiu singularmente o seu campo e igualmente os parâmetros do rigor acadêmico que praticam,¹¹ o que, em parte, explica dificuldades no convívio entre aqueles formados para a pesquisa científica e os formados para o magistério.¹² Essas diferenças, ao contrário do que prevêem os bem intencionados acordos de interdisciplinaridade, nem sempre desafiam positivamente a prática acadêmica, muitas vezes criando dificuldades quase intransponíveis, mas raramente discutidas, explicadas ou compreendidas, uma vez que são enxergadas como idiosincrasias próprias a certos indivíduos e não consequências de disputas, tensões, boicotes e outros tantos jogos próprios ao campo acadêmico.

Outras dificuldades também são criadas em decorrência da concepção de público que orienta a prática dos integrantes da instituição. Vários deles dela se apropriam como um bem privado para realizarem a justiça da sua cabeça independentemente de quão distante possa ela estar da função e missão do serviço público (CHAVES 2005). Em geral, tal justiça consiste da distribuição privada do que é público entre amigos, correligionários políticos e/ou familiares. Apropriando-se e distribuindo bens públicos como notas, diplomas, bolsas de estudo, carga horária de funcionários, dispensa de faltas de funcionários e alunos, salas, computadores e bens semelhantes, muitos professores (e funcionários) transformam os seus departamentos, coordenações, diretorias e projetos de pesquisa e extensão em verdadeiras prefeituras do interior, de modo que, ao contrário da

encaminhar e resolver problemas burocráticos e atender o público.

¹¹ Observo isto particularmente na relação entre as ciências sociais e a educação. Ver, por ex., Costa; Dias da Silva (2003), Valente (1996) e Gusmão (1997 e 2009).

¹² A valorização da pesquisa em relação ao magistério produz diversas dificuldades na prática deste no Brasil, uma vez que aqui são raras as instituições que contratam profissionais apenas para a pesquisa. Portanto, sendo o magistério o único caminho da pesquisa, muitos profissionais se submetem àquele apenas para terem o privilégio praticarem esta. Ver, por exemplo, Pimenta 2005.

democracia que inunda os seus discursos, a sua prática continua bastante impregnada da lógica das relações tradicionais.

Desse modo, seguindo a classificação proposta por Durkheim em *O Suicídio*, distinguimos frouxamente dois tipos de apropriação da universidade pública a partir de observação empírica das práticas sociais na Faculdade de Educação: uma apropriação mais *egoísta*, que beneficia familiares e amigos, e outra, mais *altruísta*, que também beneficia familiares e amigos, mas que estende o seu raio de ação também aos correligionários políticos e, sob o argumento de uma distribuição de renda mais equitativa ou da gramsciana ideia de guerra de posição, transforma o espaço público em espaço de militância política privada. Esse clientelismo que permeia as práticas cotidianas na instituição se apresenta em fenômenos como o da transferência das responsabilidades de funcionários de secretarias para os funcionários de serviços privados que lá exercem diversas funções. Caso extraordinário, pela constância e excesso, é o da utilização de funcionários autônomos ou de empresas prestadoras de serviços (vigilância, limpeza, transporte, cantina) para realizar tarefas usualmente reservadas a funcionários da instituição. Sendo esses trabalhadores mais regulares e assíduos, tornou-se comum a prática de utilizá-los como intermediários para vários tipos de atividades.

Breve histórico e dinâmica da UNILAB

Em resposta ao desafio que hoje se impõe ao sistema de educação superior brasileiro, de repensar suas atribuições e seu posicionamento numa perspectiva que, ao mesmo tempo, contemple as necessidades nacionais e se inscreva numa dinâmica internacional, foi recentemente criada a UNILAB, cuja missão institucional específica é “formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional”.¹³

A sua originalidade constitui-se, entre outras coisas, também pelos paradoxos e tensões que as narrativas que sustentam a sua criação revelam, o que, sem dúvida,

¹³ Através da lei 12.289, de 20 de julho de 2010, sancionada pelo Presidente Lula.

provoca o surgimento de indagações histórico-políticas a serem enfrentadas. Tais indagações requerem o desenvolvimento de pesquisas cujo fim seria o de compreendê-las mais profundamente e de ajudar a enfrentar os numerosos desafios que a dimensão resolutamente intercultural, interdisciplinar e transnacional do projeto permanentemente produzirá.

Lugar de entrecruzamento de várias culturas, é fundamental indagar-se por quais fenômenos de "hibridização" cultural a UNILAB passará, a fim de que possa construir e fortalecer a sua identidade universitária. Com efeito, pode-se pensar que das condições de construção dessa identidade singular (que, afinal, não depende apenas da vontade dos seus fundadores) vai depender a sua capacidade de assumir a missão complexa que lhe foi atribuída, assim como atender às expectativas, às vezes conflituosas, ou pelo menos paradoxais, de uma variedade de atores sociais que nela, ou ao redor dela, se encontrarão e negociarão seus interesses e identidades.

Assim, se o encontro, a convivência produtiva entre culturas mais distantes como a brasileira e a africana, representa o grande desafio da UNILAB, não representa um desafio tão menor o do encontro e convivência de um corpo docente e discente formado de professores e alunos vindos das mais diversas regiões e classes sociais deste país.

Por outro lado, igualmente importante, é a questão da lusofonia. A ambição de promover a integração entre os países da CPLP atesta a vontade do Brasil de assumir um forte papel de liderança lingüística, cultural e econômica, notadamente no que tange aos países africanos. Mas, ao mesmo tempo, sobre que elementos repousa a chamada "lusofonia afro-brasileira"? Em que medida uma suposta identidade, que se fundaria sobre uma língua (portuguesa) e uma cultura "híbrida" (afro-brasileira) "comuns", constituiria o cimento ideológico e a base discursiva suficientes para juntarem realidades regionais, culturais, econômicas e sociopolíticas tão distintas nesse projeto de integração cultural e científico?

Alguns dias depois do seu primeiro aniversário, que correspondeu oportunamente ao Dia da África (25 de maio), assiste-se a um processo institucional que visa à "africanização" da UNILAB e do Maciço de Baturité, ao mesmo tempo que a instituição universitária participa do resgate cultural desta região, possivelmente numa perspectiva de estabelecer pontes, sugerir aproximações culturais e promover sutilmente a ideia de

um "destino comum". Os procedimentos, as modalidades e os diversos atores desse processo de "africanização" ou de "revitalização" do segmento negro, muitas vezes negado na região, constituem também outros tantos elementos a serem investigados, além da observação das práticas anteriormente evocadas. Também torna-se importante observar como a instituição participa da construção de certos "outros" de que precisa para assentar sua identidade e sua ambição regional e internacional solidária: "os" africanos, "o" público da cooperação sul-sul, "o" público de escola pública, "os" negros, "os" afro-descendentes, "os" lusófonos, etc.

Ao contrário da interjeição lapidar de um membro da direção da Faced a ser evocada na seção seguinte, acreditamos que, ao interessar-se particularmente pelos "ditos e feitos" do cotidiano, a investigação socioantropológica permite ao pesquisador, mesmo que profissional ou frequentador regular da instituição (por pouco que se coloque na perspectiva bourdieusiana da sua própria objetivação participante), o acesso às condições e modalidades de emergência dessa identidade acadêmica singular que a UNILAB pretende assumir.

"Isto não é antropologia!"

Quando iniciamos o primeiro semestre de 2012, já tínhamos certo conhecimento das dificuldades que ensejavam a pesquisa etnográfica na própria instituição de trabalho ou estudo e também já conhecíamos mais profundamente alguns aspectos da sua dinâmica. Os problemas mais comuns e mais presentes nas queixas e reclamações já haviam sido identificados e já não mais fazia sentido aplicar questionários com questões gerais.

Dentre as dificuldades encontradas pelos alunos do segundo semestre de 2011 para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, as mais importantes foram as seguintes: indisponibilidade, medo ou desconfiança dos respondentes e superficialidade das respostas. Além disso, durante a realização da pesquisa, o próprio ato da "observação participante" já desencadeava sentimentos de mal estar e crise, uma vez que os levava à confrontação com os seus próprios medos e inseguranças. O curto prazo para a elaboração do trabalho final e a dificuldade de

acompanhar mais proximamente cada aluno pesquisador impediram que essas dificuldades fossem trabalhadas com o devido cuidado.

Com a turma seguinte, a do primeiro semestre de 2012, a dinâmica foi bastante diferente: aquela era a segunda vez que nos encontrávamos e já nos conhecíamos relativamente bem em função dos trabalhos realizados na disciplina anterior, Sociologia da Educação I, ministrada dois semestres antes, quando eles haviam recém-ingressado no curso de Pedagogia. Além disso, a ideia de estudar etnograficamente a Faced já estava bastante bem estabelecida e a construção do “olhar antropológico” daquele grupo se beneficiaria dos achados do semestre anterior. Antes, porém, de lhes apresentarmos esses achados, um primeiro exercício foi proposto: estranhar o cotidiano da Faced; observá-la como se tratasse de um objeto distante e exótico, o que em si representava um esforço significativo uma vez que todos da turma tinham pelo menos um ano de escola e já haviam se acostumado à cultura do lugar.

Certos de que já conheciam tudo que precisavam conhecer da instituição, o projeto de estudá-la não entusiasmou a ninguém, parecia mais uma obrigação como outras. “Estudar o quê? Aqui não acontece nada! Tudo é igual todos os dias!” Porém, a tarefa, aparentemente simples e entediante, logo mostrou-se complicada e desafiadora. Quem era o “outro”? Quem era o “mesmo” ou o “próprio” que precisariam exotizar?

Decidimos que “observar em geral” não seria produtivo e resolvemos que observaríamos com mais sistematicidade e profundidade os problemas que mais os incomodavam. Instigados pelas discussões em sala, foram, aos poucos, se apropriando dos temas e apresentando projetos de pesquisa bastante ousados: distância entre os discursos e as práticas pedagógicas dos professores da Faced; problemas de gestão da Faced que comprometem a formação do pedagogo; preconceito de gênero, um problema vivenciado pelos estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia; problemas de segurança na Faced; teorias e práticas do horário de funcionamento da Faced; comportamento dos alunos em sala de aula; relação entre atribuições e práticas da Coordenação de Curso na vida acadêmica do aluno, dentre outros.

Os alunos se organizaram em grupos de dois ou três e apenas quatro deles desenvolveram suas pesquisas individualmente. Sendo muitos alunos e muitas pesquisas em desenvolvimento, era inevitável que produziram certo burburinho. Além do mais, em geral, todos os temas que os atraíam se relacionavam direto ou indiretamente à administração geral. Portanto, os diretores e o coordenador foram os “informantes” mais solicitados. E também o foram vários funcionários e alguns professores, em função do interesse principal de cada estudo. A decisão sobre quem entrevistar era do grupo e era tomada em função dos objetivos de cada pesquisa e desse modo eram também elaboradas as questões aos entrevistados.

Durante duas semanas, os resultados provisórios e dificuldades próprias de cada tema foram discutidos em sala de aula, com todos os alunos. Somente nos demos conta de que o experimento etnográfico poderia estar criando problemas além dos previstos, quando recebemos o seguinte email de uma aluna:

Olá, professora,

Escrevo para lhe informar que estou encontrando algumas dificuldades em conseguir informações sobre meu assunto, o Iacom. Fui mal recebida na direção da FACED. O diretor disse que já não aguentava mais receber alunos da professora Bernadete, e que aquilo não tinha nada a ver com antropologia. Sei que não foi pessoal, como ele mesmo disse, mas pelo fato de ele não estar mais disposto a receber mais alunos para tratar a respeito do assunto. Eu já tinha ido lá outras vezes, porém ele não se encontrava no local. Entendo que ele seja uma pessoa muito ocupada, porém, por conta disto, e de outros alunos já terem ido lá, meu trabalho acaba ficando "incompleto", tendo que ser feito apenas com base das observações feitas por mim e de algumas conversas, nas poucas vezes em que encontrava algum responsável por lá... e quando algum deles sabia informar alguma coisa.

Outros alunos haviam também se referido a certo desconforto experimentado quando entrevistando alguns professores e funcionários exercendo cargos de chefia. Percebiam certo tom de ironia em suas respostas e percebiam que assumiam, na maior parte das vezes, uma atitude defensiva. Aquele projeto que experimentávamos com os alunos havia sido recentemente aprovado em reunião de departamento. Não era, portanto, secreto, escondido. Apesar da reação do vice-diretor, nem ele nem nenhum outro colega a mim se dirigiu sobre o assunto.

À guisa de conclusão: em favor de uma antropologia do ensino superior

A reação do vice-diretor e a de outras colegas mostram que a universidade, no que respeita às suas práticas cotidianas, não tem sido o objeto empírico preferencial da antropologia e nem mesmo da sociologia da educação que dela tem mantido relativa distância à medida em que tem se concentrado no estudo da educação básica (ensino fundamental e médio).¹⁴ Mais recentemente, com a injunção dos processos avaliativos na educação superior, a demanda pelo estreitamento da relação entre educação superior e educação básica através da formação do professor e os desafios das políticas de ação afirmativa, uma atenção especial passou a ser dada ao espaço universitário. Nessa perspectiva tanto há estudos mais gerais desenvolvidos pelos especialistas em avaliação educacional,¹⁵ que apresentam aspectos importantes das transformações recentes na universidade, como estudos mais específicos sobre novas dinâmicas cotidianas. Entre estes, destacamos aqueles resultantes do crescimento da área de pesquisa sobre formação de professores, onde aspectos da prática acadêmica começam a ser iluminados (ver ANDRÉ 2008), e os dedicados mais especificamente a avaliar e refletir sobre a experiência da implantação de cotas para negros e indígenas em universidades públicas, dentre os quais destaco os desenvolvidos por Weller e Silveira (2008) José Jorge de Carvalho (2005 e 2006), Antônio Sérgio Guimarães (2009).

Mais próximos da perspectiva que orienta a presente proposta de pesquisa, destacamos os trabalhos de Martins (1998) e Catani (2011), que estudam a universidade brasileira seguindo a orientação teórico-metodológica de Pierre Bourdieu. Neste caso, se referem a “campo universitário” e o desafio que apresentam é o da produção de estudos capazes de compreender as diversas “culturas” que compõem o extenso campo universitário brasileiro o qual, de acordo com o que propõe Catani (2011 p. 28) é composto do

conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências 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

¹⁴ Veja-se, por exemplo, recente coletânea organizada por Lea Pinheiro Paixão e Nadir Zago (2007) e e os quatro números da Revista Sociologia da Educação (2010-1, 2010-2, 2011-1 e 2011-2) cujas pesquisas se referem quase que exclusivamente à educação básica.

¹⁵ Ver, por exemplo, Jimenez Fernandes 2006, Andriola 2009 e Vieira; Freitas 2010.

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.

Uma vez que a noção de campo em Bourdieu articula habitus e disposições específicas de agentes na sua configuração, ela necessariamente implica no estudo das relações de poder constitutivas de cada campo ou sub-campo. Catani, portanto, entende que o campo universitário:

é um locus de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, quer dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes. Em vez de um estudo da dinâmica do campo universitário brasileiro como um todo, o que se propõe aqui é o estudo da sua materialização através de dois casos particulares. Nesse sentido, este estudo se propõe a preencher esta lacuna nos estudos da educação superior no Brasil: a da experimentação etnográfica. De fato, não apenas no Brasil, mas também nos Estados Unidos, onde há uma longa tradição de estudos etnográficos na escola, é notória a ausência de estudos socio-antropológicos sobre o ensino superior.¹⁶ No caso do Brasil, embora nas últimas três décadas a pesquisa educacional tenha incorporado a perspectiva etnográfica, tais estudos são desenvolvidos distante das práticas cotidianas da universidade (ANDRÉ, 2008).

¹⁶ Nos Estados Unidos, os estudos etnográficos da educação superior também estão relacionados aos fenômenos da expansão deste nível de ensino e ao desafio da incorporação de grupos antes alheios à instituição universitária. É, portanto, a partir da década de 1990 que começam a surgir os primeiros estudos dessa natureza. O livro *Educated in Romance: Women, Achievement, and College Culture*, de autoria das antropólogas Dorothy Holland e Margaret Eisenhart, publicado em 1992 pela University of Chicago Press, tornou-se uma importante referência na área e provou, tal como no caso da etnografia de Paul Willis (1994) sobre a reprodução da classe operária na Inglaterra, que os mesmos processos e categorias analíticas utilizados para entender sociedades territorialmente circunscritas podem ser utilizados com sucesso em estudos do ensino superior. Outros experimentos importantes na área são os de Wesley Shumar (1997) e William Tierney (2008).

De fato, pedagogos, sociólogos, antropólogos, filósofos e psicólogos da educação estamos todos concentrados na pesquisa sobre a educação básica e a educação superior, sobretudo no que respeita a um estudo do seu cotidiano, permanece território proibido. Como explica Pierre Bourdieu (1984), na sua sociologia da sociologia, a pesquisa sociológica sobre o cotidiano acadêmico desvela as relações de poder que permeiam as nossas práticas, o que a torna tanto rara quanto indesejada, daí provavelmente por que contamos nos dedos os sociólogos que, como ele, se arriscaram nessa empreitada.¹⁷

Não é simples refletirmos sobre as nossas próprias práticas, sobretudo por que no nosso pacto de silêncio está implícito o reconhecimento de que transitamos em campo minado. Em busca, que não se propôs a ser exaustiva, na bibliografia não encontramos nenhum estudo de antropologia da educação cujo objeto empírico seja a própria instituição em que trabalham; as suas próprias práticas acadêmicas. De fato, 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 às experiências do ensino da própria disciplina em outros cursos.

Os estudos referidos acima que se debruçam no estudo da instituição universitária brasileira ou fenômenos específicos relacionados à sua transformação recente geralmente privilegiam um ou outro aspecto do fenômeno, faltando, quase sempre, uma compreensão mais profunda dos contextos em que os problemas estudados surgem e se desenvolvem. Neste caso, não é suficiente observar os problemas gerais produzidos por um determinado processo de mudança, mas compreender como eles se expressam empiricamente, numa situação ou noutra e como, muitas vezes, são melhor explicados como frutos de dinâmicas particulares que se desenvolvem e se constituem em determinados contextos do que como expressões de tendências gerais.

¹⁷ Robert Merton também foi um dos sociólogos clássicos a se dedicar ao estudo da ciência (Ver MERTON 1968)

Nessa perspectiva, uma antropologia da educação superior cuidaria de desvendar os vários significados produzidos por processos desencadeados em contextos universitários específicos. Assim, diferentemente do olhar sociológico mais preocupado em captar a mudança num sentido mais abrangente e abstrato, a antropologia buscaria 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 das condições concretas de realização desse desejo. 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.

Referências Bibliográficas

- ANDRE, Marli E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papyrus, 2008.
- ANDRIOLA, Wagner B. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Mar 2009, vol.17, no.62.
- BARRETO, J Anchieta E; ANDRIOLA, Wagner B. O mestrado em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará. In BARRETO J Anchieta E; MOREIRA, Rui V O. *Razão e fé do carvoeiro – Escritos de Filosofia da Ciência*. Fortaleza: Edições UFC, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.
- BOURDIEU Pierre. L'objectivation participante. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* nº 150, Vol. 5 - Regards croisés sur l'anthropologie de Pierre Bourdieu. 2003.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir e Escrever. *Revista de Antropologia*, São Paulo, 1996. 39(1).
- CARVALHO, J. J. . Usos e Abusos da Antropologia em um Contexto de Tensão Racial: O Caso das Cotas para Negros na UnB. *Horiz. Antrop.*, Porto Alegre, v. 23, p. 237-246, 2005.
- CARVALHO, J. J. . O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro. *Revista USP*, v. 68, p. 88-103, 2006.
- CHAVES, V.L.J. *As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA*. Tese (Doutorado) – Univ. Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- COSTA, Marcio; DIAS DA SILVA, Graziella. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. *Rev. Bras. Educ.* n. 22. Rio de Janeiro, 2003.
- DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo: EDUSP, 1998.

FERNANDES, M Estrela de A. *Recuperando a história pedagógico-social do curso de Pedagogia da UFC: competência técnica e/ou compromisso político*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1990.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Entre o medo de fraude e o fantasma das raças. In: STEIL, Carlos Alberto. *Cotas raciais na universidade: um debate*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 51-55.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Ação afirmativa em dois estilos: Como se saiu a primeira geração negra beneficiada pela Unicamp e pela UFBA? Trabalho apresentado no XXVIII Congresso da *Latin American Studies Association*, Rio de Janeiro, 2009.

GUSMÃO, Neusa M M. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Cad CEDES*. Vol. 18, n. 43 Campinas, p. 8-25. Dez 1997.

GUSMÃO, Neusa M M. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. *Educação, Rev Centro Educ UFSM*. Vol. 34 n. 1, p. 29-46, jan/abril, 2009.

HOLLAND, Dorothy C; EISENHART, Margaret A. *Educated in Romance: Women, Achievement, and College Culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

JIMENEZ FERNANDEZ, Carmen et al. Estudantes universitários diante da questão de gênero: estudo propedêutico para a intervenção pedagógica. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ*. [online]. 2006, vol.14, n.53

LOIOLA, Francisco A. *Pesquisa e pós-graduação em Educação no Brasil: o caso do mestrado em educação da Universidade Federal do Ceará*. UFC, Fortaleza, 1991.

MARX, K. *O Capital*. 8.ed. Livro 1, v.1. São Paulo: Difel, 1982.

MERTON, Robert. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, 1968.

PAIXÃO, Lea P; ZAGO, Nadir. *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIMENTA, S. G. . Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. *Contrapontos (UNIVALI)*, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2005.

SHUMAR, Wesley. *College for sale: a critique of the commodification of Higher Education*. London/Washington D.C: Falmer Press, 1997.

TIERNEY, William G. *The Impact of Culture on Organizational Decision-Making: Theory and Practice in Higher Education*. Sterling, Virginia: Stylus, 2008.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições* v. 7, n. 2, p. 54-64, 1996.

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

VIEIRA, Regina L; FREITAS, Katia S. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Ensaio: Aval. Pol. Publ Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 68. p. 443-464, jul/set, 2010.

WELLER, Wivian; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. *Rev. Estud. Fem.*, vol.16, no.3. Dez 2008.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.