

3. TEMPO

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

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

A noção de “clássico”

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

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

Critério cronológico:

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

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

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

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

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

Critério de consagração:

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

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

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

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

Critério contextual:

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

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

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

Critério estatístico:

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

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

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

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

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

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

autor incluídos no ensino.

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

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

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

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

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

O apelo aos “clássicos”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

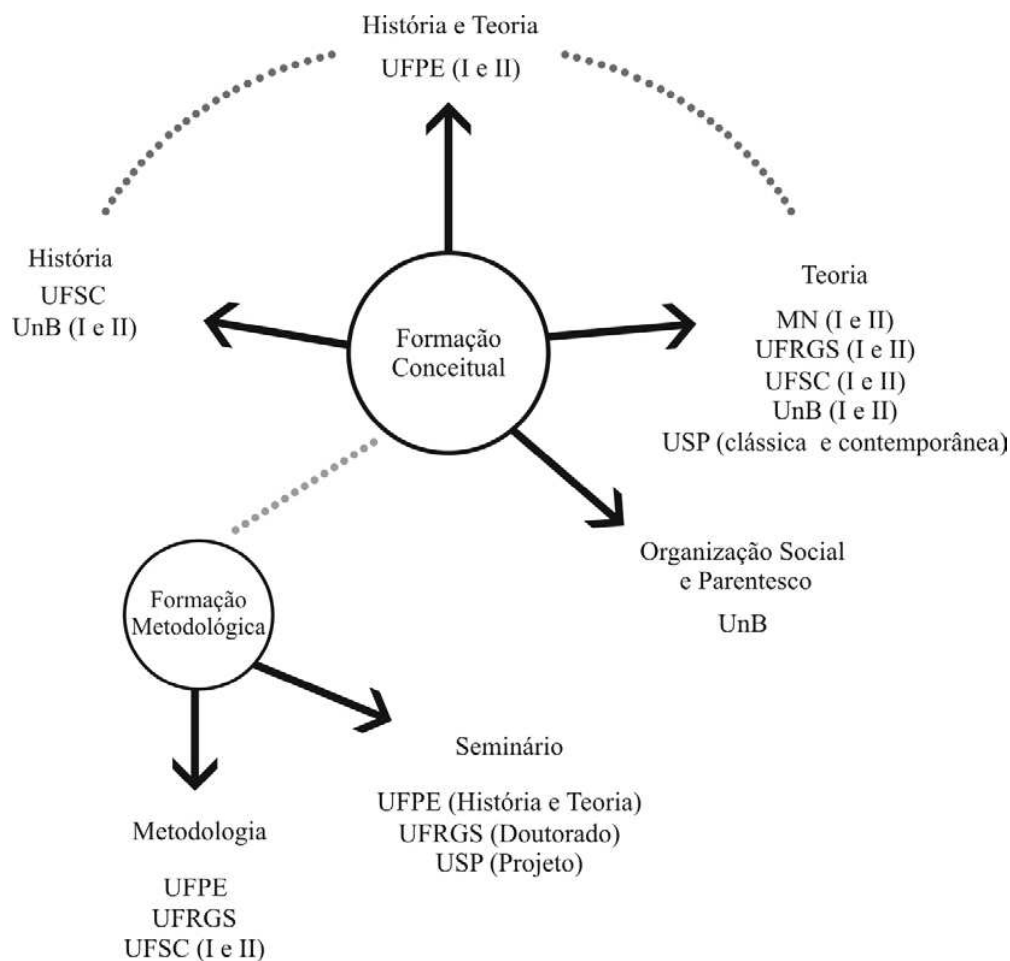
Considerando as relações sociais nas quais se invoca o “clássico” e se atribui (ou não) classicismo, “clássico” parece emergir como *uma noção que remete ao passado* e orienta os esforços de quem a invoca *para conservar os valores dos quais dita noção seria portadora*. Daí que mesmo sendo eventualmente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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

parece mais reforçada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

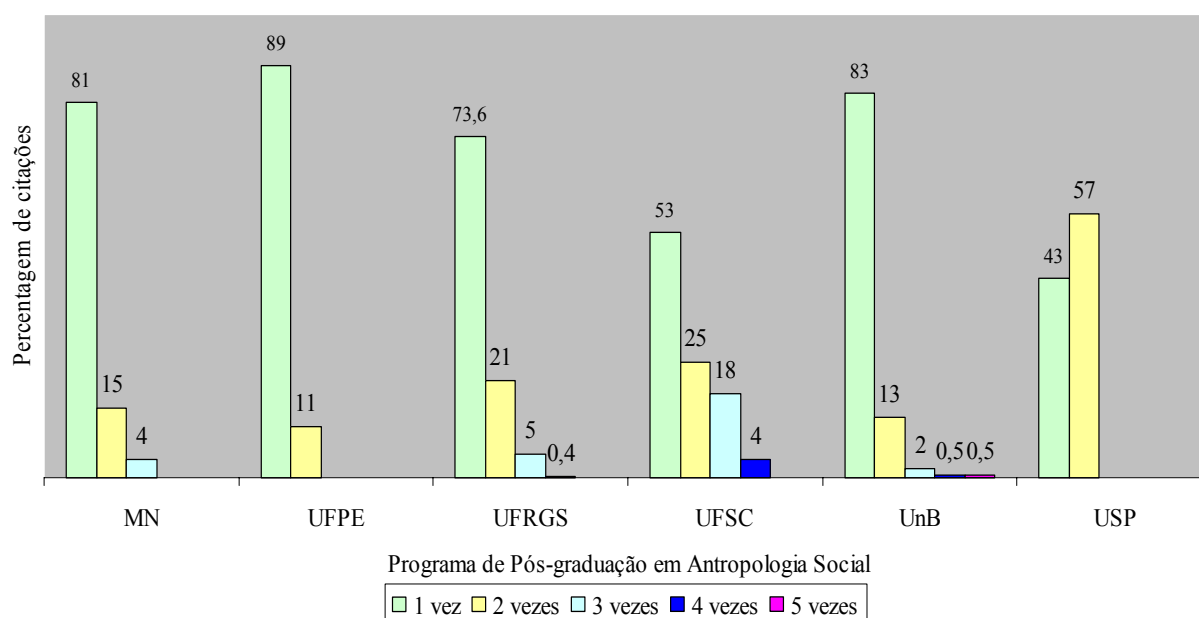
Ora, se as transformações das grades curriculares nos PPGAS podem ser entendidas como um processo de paulatina objetivação do ensino, poderia se pensar também que o estabelecimento do conjunto das obras e autores canonizados no ensino decorreria daqui sem maiores dificuldades. Porém, tal como relata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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Um quadro possível

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

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

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

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

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

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

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

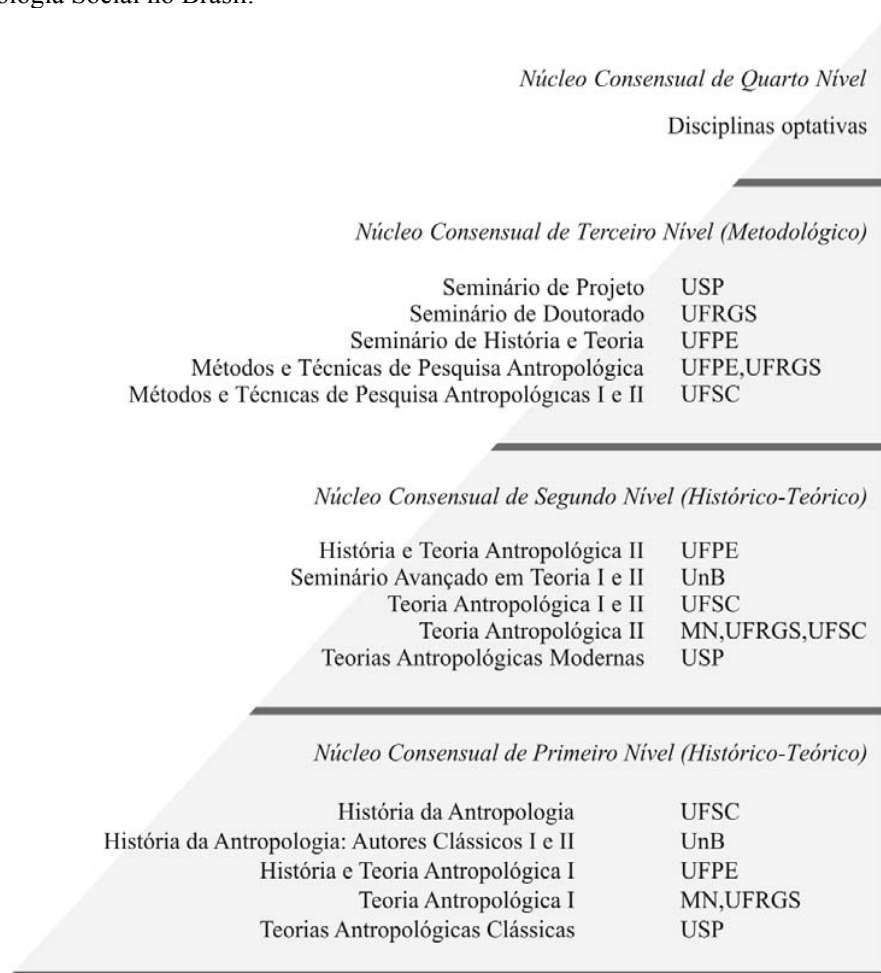


Tabela 4. Percentagem dos autores referenciados nos programas das disciplinas obrigatórias em seis cursos de Pós-graduação em Antropologia Social no Brasil (*núcleo consensual de primeiro nível 2001-2003*).

	Autor	MN	UFPE	UFRGS	UFSC	UnB	USP	Média
1	Lévi-Strauss, Claude	9,9	6,8	11,2	11,4	7,9	9,8	9,5
2	Boas, Franz	7,9	4,1	9,9	6,5	6,8	3,9	6,5
3	Malinowski, Bronislaw	3,6	6,8	6,8	6,5	5,7	9,8	6,5
4	Radcliffe-Brown, A. R.	5,5	5,5	3,1	3,3	4,5	9,8	5,3
5	Evans-Pritchard, E.E.	5,1	4,1	5,0	1,6	6,4	5,9	4,7
6	Durkheim, Emile	2,4	5,5	4,3	3,3	4,9	6,9	4,5
7	Mauss, Marcel	3,6	2,7	6,2	3,8	3,8	1,0	3,5
8	Rivers, William H.R.	1,2		1,2	3,8		5,9	3,0
9	Fortes, Meyer	1,6				3,4	3,9	3,0
10	Stocking Jr., George	2,8	1,4	5,0	3,3	4,2	1,0	2,9
11	Firth, Raymond	1,2		1,2		5,7		2,7
12	Lowie, Robert	0,4			1,6		5,9	2,6
13	Lévy-Bruhl, Lucien	4,0		1,9		1,5		2,4
14	Mead, Margaret	1,2	2,7	1,9	1,6	3,4		2,2
15	Leach, Edmund	1,6	1,4	1,2	1,6	4,9		2,1
16	Morgan, Lewis Henry	1,6	1,4	1,9	1,6	1,5	3,9	2,0
17	Douglas, Mary			3,7	1,6	0,4		1,9
18	Tylor, Edward Burnett	1,6		1,2	1,6	1,5	2,9	1,8
19	Benedict, Ruth.	0,8	2,7	1,9	1,6	1,5		1,7
20	Kroeber, Alfred L.	1,6	1,4	2,5		1,1	2,0	1,7
21	Gluckman, Max	1,6	1,4	1,9	1,6			1,6
22	Cardoso de Oliveira, R.	0,4	1,4	0,6	4,3	1,1	1,0	1,5
23	Frazer, James	0,4	1,4	1,9	1,6	0,8	2,0	1,3
24	Kuper, Adam	1,2	1,4	0,6	1,6			1,2
25	Sapir, Edward	2,0	1,4	0,6		0,8		1,2
26	Geertz, Clifford	0,8		0,6	2,2	1,1		1,2
27	Da Matta, Roberto		1,4		1,6	0,4		1,1
28	Fernandes, Florestan		1,4		0,5	1,1		1,0
29	Harris, Marvin	0,4	1,4	1,2				1,0
30	Sahlins, Marshall	0,8	1,4	1,2		0,4		0,9
31	Van Gennep, Arnold	0,8	1,4	0,6				0,9
32	Dumont, Louis	0,4			1,6	0,8		0,9
33	Melatti, Júlio César	0,4		1,2	1,6	0,4		0,9
34	Hubert, Henri	0,8			1,1	0,8		0,9
35	Peirano, Mariza G. S.		1,4		0,5	0,4		0,8
	Total	67,2	61,6	80,7	73,4	77,0	75,5	

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. REPRODUÇÃO

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

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

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

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

A formação como “experiência iniciática”

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

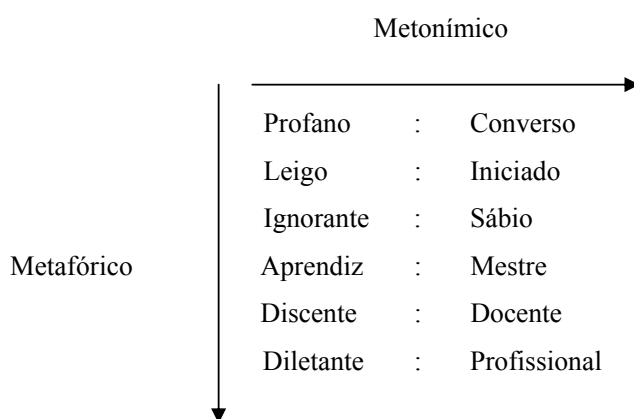
Enquanto nos cursos introdutórios da graduação, gosto de “seduzir” os alunos com textos diversificados baseados na realidade deles, sou inclinada a encarar o ingresso no curso de pós-graduação de forma inteiramente diversa: como um rito em que o “sofrimento” do iniciado é um ingrediente indispensável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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entrevistada: ah é, certamente é...

Entrevistador: como?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os estranhos de casa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

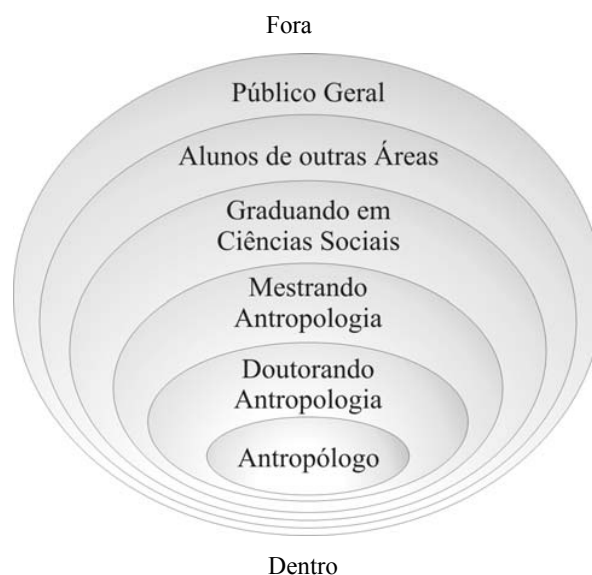
Embora nem sempre exista uma rigorosa correspondência entre experiência subjetiva individual e etapas da formação, atribuições deste tipo parecem possível pressupondo que as mudanças que evidenciariam a “condição” de antropólogo de algum modo se relacionam ou derivam dessas etapas da formação. Neste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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Entrevistador: têm que ser convertidos?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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