

Antropologia como educação: um diálogo sobre experiências de ensino da antropologia em cursos de formação de professores e seus desafios

Anthropology and education: A dialogue on anthropology teaching experiences in teacher training courses and their challenges

Ceres Karam Brum¹
cereskb@terra.com.br

Suzana Cavalheiro de Jesus²
suzanacavalheiro@yahoo.com.br

Resumo

Inspirado nas reflexões de Tim Ingold sobre conhecimentos científicos e tradicionais (2000), sobre Antropologia como educação (2008a, 2008b) e nos percursos do dédalo e do labirinto (2015), este trabalho deseja dialogar sobre os lugares da antropologia na formação de professores no Brasil. Nosso objetivo é refletir sobre algumas características dos processos de ensino e aprendizagem em cursos de licenciaturas, dialogando com as limitações impostas pela concepção hermética da Educação traduzida na metáfora do dédalo, igualmente proposta por Ingold (2015). A análise ocorrerá a partir das experiências das autoras nesses contextos formativos e em pesquisas desenvolvidas no âmbito da Antropologia da Educação no Brasil. Jesus, com base em sua trajetória de formação para a docência, argumenta acerca da necessidade de pensar o ensino de antropologia a partir de uma reflexão sobre regimes de conhecimento. Brum reflete sobre a abertura de múltiplos caminhos educacionais propiciada pelo ensino de Antropologia na Universidade Federal de Santa Maria.

Palavras-chave: Educação, antropologia, licenciaturas, currículo, ensino superior, formação de professores.

Abstract

Inspired by the Tim Ingold reflexions on knowledge systems (2000), about Anthropology and Education (2008a, 2008b) and the way for the maze and the labyrinth (2015), this work intends to dialogue about the place of anthropology in teacher education in Brazil. Our goal is to propose a discussion about the characteristics of the processes of teaching and learning occurring in undergraduate courses for teachers, dialoguing with the limitations imposed by the Hermetic conception of education translated in the maze metaphor also proposed by Ingold (2015). The analysis will take place from the experiences of the authors in these formative contexts and research carried out under Anthropology of Education in Brazil. Jesus, based on his teacher training, argues about the need to think the teaching of anthropology from a reflection on knowledge systems. Brum reflects on the opening of multiple educational pathways provided by the anthropology of education at the Federal University of Santa Maria.

Keywords: Education, anthropology, undergraduate, curriculum, higher education, teacher training.

¹ Universidade Federal de Santa Maria. Departamento de Ciências Sociais. Av. Roraima, 1000, Prédio 74A, sala 2211, Campus Camobi, 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil.

² Universidade Federal do Pampa. Rua 21 de Abril, 80, 96450-000, Dom Pedrito, RS, Brasil.

Considerações preliminares

Este trabalho deseja dialogar sobre os lugares da antropologia na formação de professores no Brasil. Nosso objetivo é propor uma discussão sobre as características dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nos cursos de graduação em licenciaturas, os quais habilitam profissionais para atuarem em distintos níveis da educação básica. A análise ocorrerá a partir das experiências das autoras nesses contextos formativos e em pesquisas desenvolvidas no âmbito da Antropologia da Educação no Brasil. Jesus, com base em sua trajetória de formação para docência na educação básica e experiência de ensino em processos de formação de professores indígenas, argumenta acerca da necessidade de pensar o ensino de antropologia a partir de uma reflexão sobre regimes de conhecimento³; e Brum, compartilha o percurso de constituição da disciplina de Antropologia da Educação na Universidade Federal de Santa Maria, a partir de sua atuação como docente da instituição, refletindo sobre a dimensão de múltiplos aprendizados educacionais propiciada pelo ensino de Antropologia em dois contextos de formação de professores na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para refletirmos a este respeito, dividimos este texto em duas partes: uma que remonta às Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em licenciaturas⁴, que considera o lugar da antropologia como constituído a partir de um diálogo sobre distintas concepções de educação. E uma segunda, acerca da discussão sobre profissionalização que aparece na constituição da disciplina de Antropologia da Educação na UFSM, em diferentes espaços formativos. Inserem-se aqui especificidades concernentes aos cursos de Pedagogia, que habilitam para o ensino de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; de Educação Especial que habilita para atendimento educacional especializado em todas as modalidades e níveis da educação básica; e de sociologia e ciências sociais, que habilitam para docência no ensino médio. Somado a isto, destacamos as especificidades do ensino de antropologia para acadêmicos indígenas em cursos de licenciatura – neste caso, as licenciaturas interculturais – os quais demandam de forma mais declarada o debate sobre regimes de conhecimentos.

O ensino de antropologia na formação de professores

Entre estudantes de licenciaturas é notória a expectativa depositada em aprender a ensinar por meio de seus cursos de graduação. Isso não significa que estejam à espera de alguma receita ou metodologia exclusiva, mas de caminhos para as

questões que o cotidiano escolar lhes coloca. Desde a escolha pelo curso até o início das práticas pedagógicas ou estágios, acompanha-lhes um conjunto de representações acerca da escola que vivenciaram e de perspectivas de futuro. Convivem com as ideias de que ser professor(a) da educação básica é uma escolha pouco privilegiada em nosso país, em função de baixos salários frente à significativa carga horária de trabalho, currículos pouco flexíveis, entre outros fatores.

No nosso entendimento esta percepção dialoga com os contrapontos propostos pelas metáforas do dédalo e do labirinto descritos por Ingold (2015), que apresenta dois percursos para pensarmos a educação e, no caso em discussão, as possibilidades da formação de professores. Numa perspectiva de educação em que se tem um ponto de partida e outro de chegada traduzida na imagem do dédalo, evitando se desviar de um caminho previamente traçado ou de se perder em um labirinto (Ingold, 2015) capaz de abrir múltiplos caminhos e perspectivas de ser professor e de sua formação, ultrapassando esta perspectiva mais tradicional de formação, conforme explica Ingold:

Entre o navegar no dédalo e vagar no labirinto está toda a diferença entre os dois sentidos da educação [...] por um lado a indução (trazer para dentro) do aprendiz as regras e representações, ou aos "mundos intencionais" de uma cultura, por outro a ex-ducção (levar para fora) do aprendiz no próprio mundo, conforme ele se lhe apresenta através da experiência (Ingold, 2015, p. 27).

O Parecer 09 do Conselho Nacional de Educação, de 2001, acerca das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* destacou um esforço de pesquisadores, sistemas de ensino e instituições de educação escolar na busca pela superação de um formato tradicional da formação de professores. Dentre os aspectos não satisfatórios apresentados no documento estava a dificuldade de se promover planejamentos educacionais voltados a um desenvolvimento sustentável e a superação de desigualdades sociais.

Assim, dentre as características do trabalho docente que se pretendia promover, a partir do Parecer 09/2001, estavam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;

³ Corroborando com Ana Gomes (comunicação pessoal, 2014) – GT 30 – Ensinar e Aprender Antropologia, na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal (RN).

⁴ Incluindo as atualizações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – Resolução 02 CNE/CP de 2015.

- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2001, p. 4).

O documento ainda destacava a necessária melhoria nas condições de trabalho e infraestrutura das instituições, que somadas às transformações nos processos formativos, contribuiriam para reverter aquele cenário. No corpo deste debate, se percebe os diferentes usos que adquiriu a palavra cultura: ora no sentido de cultura acadêmica, como conjunto de elementos a serem proporcionados pela escola, ora para indicar as diferenças entre cultura popular e erudita, e ainda num sentido mais antropológico de cultura, como produção humana que varia em cada contexto social, inclusive no que tange à própria definição de aprendizagem.

Esta pluralidade advém de um documento que é também plural, que apesar de ter sido redigido por uma comissão, foi forjado a partir de audiências públicas regionais e reuniões institucionais nas quais as demandas por educação são postas. Nas diretrizes específicas de cada curso de licenciatura esta concepção também variava. Ainda assim, o que nos parece relevante apontar é a clara preocupação com uma formação de professores que esteja para além de uma ideia rígida de transmissão de conteúdos escolares, buscando processos formativos que situam o docente como mediador.

A ideia de mediação pressupõe a atuação profissional em um ambiente que não é neutro e que já contempla outras aprendizagens. Mais do que isso, está permeado por distintas concepções de infância, juventude, trabalho, etc. Nesse sentido, o Parecer 09 estabeleceu:

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas (Brasil, 2001, p. 45).

Na esteira destas discussões, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* – Resolução 02 CNE/CP, de julho de 2015, que procura atualizar o Parecer 09 de 2001 e as Resoluções 01/2002 e 01/2005, destaca o conjunto de compreensões que estão vinculadas ao exercício da docência. O novo documento pontua que tal ação é educativa e constitui-se em processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo dimensões éticas, linguísticas, estéticas e políticas do conhecimento, as quais estão ligadas à formação científica e cultural do ensinar/aprender, bem como à socialização, construção e inovação de saberes que precisam dialogar com distintas visões de mundo (Brasil, 2015). Assim, a formação de professores

necessita considerar processos amplos de educação e de educação escolar, primando pela valorização de processos formativos que se desenvolvem "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura" (Brasil, 2015, p. 4).

Pensar educação e educação escolar como esferas complementares é uma abordagem que remonta às reflexões de Silke Weber, para quem:

Toda legislação educacional, além de explicitar no sentido tradicional, de algum modo, os interesses políticos que obtiveram adesão das forças sociais representadas no Parlamento, indica também as vertentes do debate acadêmico que se confrontaram na escolha do formato institucional que veio a ser legitimado (Weber, 2000, p. 2).

Estas considerações do campo das políticas públicas, que necessitam ser apropriadas pelos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores, tendem a estar localizadas nos conteúdos dos chamados "Fundamentos da Educação": História, Filosofia, Sociologia e Antropologia. E embora não se possa considerar a reflexão antropológica como um advento completamente novo nestes espaços formativos, a necessidade de tal debate nem sempre é clara para os estudantes de licenciaturas.

Não é raro ouvirmos dos mesmos que antropologia não tem uma relação direta com seu campo de atuação. Alguns cultivam a expectativa de direcionar o debate para uma análise centrada unicamente na sala de aula, nas metodologias de ensino e avaliação. Formas de aprender e ensinar de povos ameríndios, por exemplo, tendem a serem vistas como algo distante, como alguma informação a mais e não como algo que lhes possibilite pensar as salas de aula nas quais irão atuar. Uma das tarefas da antropologia, que seria justamente mostrar como a sala de aula é um espaço de aprendizagem culturalmente constituído, localizado em contextos políticos e sociais bastante específicos, torna-se, em um primeiro momento, vazia de sentido a muitos estudantes no campo da formação de professores.

Com base nisso, cada vez mais nos parece necessário tratar o ensino de antropologia, nas licenciaturas, a partir de um diálogo sobre regimes de conhecimentos. Aqui as proposições de Tim Ingold contribuem para situar o debate. Ingold (2000), traz uma abordagem acerca das bases dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos científicos, através da articulação entre natureza, cultura e ambiente, delineando a ideia de "ecologia da vida". Para nos apresentar suas reflexões, parte de uma experiência de campo relativa a explicações sobre o comportamento de renas, na Finlândia. Destaca que quando uma rena percebe a presença de outro animal ou de uma pessoa, ao invés de fugir, fica parada, vira a cabeça e lhe olha diretamente no rosto. Segundo o autor, os biólogos explicaram este comportamento como uma adaptação à predação por lobos, pois quando as renas param, os lobos também param de persegui-las. Por outro lado, se assim é possível escapar dos lobos, o mesmo

não se pode dizer com relação à fuga de caçadores que utilizam armas de fogo. Pois para estes, o comportamento estático das renas, facilita a caçada.

Para esta situação, o povo Cree, caçadores nativos do nordeste do Canadá, têm uma explicação diferente. Segundo Ingold (2000), não se trata de uma facilidade de matar o animal, mas de uma oferta feita pela rena para o caçador. De forma deliberada e com espírito de boa vontade ou mesmo de amor, o animal doa-se ao caçador, que por sua vez não toma para si a substância do corpo da rena, mas a recebe. E é no momento do encontro, quando o animal está no seu terreno e olha o caçador no olho, que a oferta é feita.

Essa observação traz dois tipos de análise: uma das ciências biológicas e outra dos conhecimentos tradicionais. Assim, a questão que Ingold (2000) nos propõe é: como podemos compreender a relação entre esses saberes? Para respondê-la, Biologia e Antropologia se utilizam de análises distintas, mas, segundo o autor, complementares. Ambas convergem em um vértice comum. A afirmação antropológica do relativismo, referente ao fato de que as pessoas de diferentes origens culturais percebem a realidade de formas diferentes, não põe em causa, mas na verdade reforça, a afirmação da ciência natural sobre como a natureza realmente funciona. Ambas as alegações, conforme Ingold (2000) são baseadas em um duplo desengajamento do observador do mundo, de forma que, enquanto ciência natural define-se por uma divisão entre a humanidade e a natureza, a antropologia estabelece uma divisão dentro da humanidade, entre os nativos e suas "representações" e uma explicação antropológica sobre essas representações.

Segundo Ingold (2000), a possibilidade de um relato objetivo dos recursos naturais como o comportamento das renas e do reconhecimento de um ponto de vista nativo, como o dos Cree, como parte de uma cosmologia particular, específica da cultura, dependem de um movimento em duas etapas de desprendimento, que toma a natureza e a cultura, como objetos distintos de atenção. Considerando que a explicação científica é atribuída à observação e análise racional, e a narrativa dos indígenas é atribuída à experiência subjetiva dentro de "convicções" de racionalidades questionáveis, o autor propõe substituir a conhecida dicotomia entre natureza e cultura, pela sinergia dinâmica de organismo e ambiente, a fim de recuperar uma ecologia da vida.

Para tanto, Ingold (2008b), utiliza-se das formulações de Bateson, acerca da ideia de ecologia da mente, e de Lévi-Strauss, sobre os padrões interiores pelos quais a mente opera. Para estes dois teóricos a mente é um processador de informação, e esta informação consiste em padrões de diferença significativa. Porém, Lévi-Strauss, ao contrário de Bateson (conforme Ingold 2008b, p. 79), ancora a mente no funcionamento do cérebro humano. Assim, a fixação, pela mente, de uma forma mais ou de forma menos arbitrária, de determinados elementos ou características distintivas que lhe são apresentados, no ambiente ao redor, depende de um comportamento de caleidoscópio, fazendo-se em padrões cujas oposições e simetrias subjacentes refletem universais humanos (*in* Ingold, 2009).

Já Bateson, não conta o processamento da informação como um refinamento passo a passo ou uma reembalagem de dados sensoriais já recebidos, mas sim como o desdobramento de todo o sistema de relações constituídas pela participação multissensorial do observador em seu ambiente. Assim, Lévi-Strauss trabalha com uma concepção da mente como decodificadora de informações e Bateson argumenta que as informações são compreendidas por um processo de revelação (Ingold, 2008b).

Nesta perspectiva, para dizer o que entende por uma "ecologia da vida", Ingold (2000) argumenta que para a ecologia convencional, o organismo é especificado genotipicamente, antes da sua entrada no ambiente, e o ambiente é especificado como um conjunto de restrições físicas, antes que os organismos cheguem a preenchê-lo. Na verdade, segundo o autor, a "ecologia dos livros" pode ser considerada profundamente anti-ecológica, na medida em que configura o organismo e o meio como entidades mutuamente excludentes, um composto de duas coisas, e não uma totalidade indivisível. E para Ingold, essa totalidade não só deve ser reconhecida, mas compreendida como um sistema de desenvolvimento, cuja dinâmica é operada por uma ecologia da vida.

A partir destas reflexões, o autor faz três observações sobre o conceito de ambiente. Em primeiro lugar, destaca que "ambiente" é um termo relativo, ou seja, em relação com outros elementos. Logo, como não pode haver um organismo sem ambiente, também não pode haver ambiente sem um organismo. Em segundo lugar, o ambiente nunca é completo, pois é forjado por meio das atividades dos seres vivos estando continuamente em construção. Por fim, o terceiro ponto decorre dos dois primeiros e refere-se a uma distinção entre ambiente e natureza. De acordo com Ingold (2000) o mundo visto como natureza pode existir apenas para um ser que não pertence àquele lugar, e que pode olhar para ele na forma de um cientista individual, a partir de uma distância tão segura que pode mesmo pensar que esse mundo não é afetado pela sua presença. Assim, a distinção entre ambiente e natureza corresponde à diferença de perspectiva entre nos vermos como seres dentro de um mundo e como seres sem este mundo. Além disso, há uma tendência de pensar a natureza como externa à história, desconsiderando que os ambientes passam a existir no processo de vida e se constituem também históricos (Ingold, 2000).

Informação, em si, afirma Ingold (2000), não é conhecimento, nem nós adquirimos conhecimento através da sua acumulação. Nossa cognoscibilidade consiste, antes, na capacidade de situar essas informações, e entender seu significado, no contexto de um envolvimento direto com a percepção de nossos ambientes. E nós desenvolvemos essa capacidade, conforme o autor, por nos terem mostrado as coisas sobre as quais aprendemos.

Formas, sensações e comunicação são as vias pelas quais, conforme Ingold (2000), apreendemos o mundo em nossa volta. Nessa perspectiva, retomando as observações de renas e caçadores, o autor diz que o caçador é um agente perceptualmente qualificado, que pode detectar os indícios sutis no ambiente que revelam a presença de animais, mas também é um agente capaz

de narrar histórias de suas viagens de caça e de seus encontros com animais. Assim, quando o caçador fala de como a rena apresentou-se para ele, não significa que o faz para retratar o animal como um agente racional. Sua narrativa é uma performance e seu objetivo é dar forma ao sentimento humano – neste caso, o sentimento de proximidade viva da rena como um outro ser vivo.

Dessa forma, o conhecimento consiste nas habilidades, sensibilidades e orientações que se desenvolveram através da longa experiência de conduzir a própria vida em um ambiente particular. E neste ponto, outro elemento importante é a intuição. O autor sublinha que a compreensão intuitiva, não é contrária à ciência ou a ética, mas repousa nas habilidades de percepção que emergem, para cada ser, através de um processo de desenvolvimento em um ambiente historicamente específico. E essas habilidades fornecem uma base necessária para qualquer sistema de ciência e ética, que trataria o ambiente como um objeto de sua preocupação (Ingold, 2000).

Partindo de tais reflexões, entendemos que inquietudes e incoerências com relação à antropologia, na formação de professores, necessitam ser pensadas principalmente em três termos:

- (1) A sala de aula é um ambiente construído de modo a contemplar uma forma de conhecimento muito específica: o conhecimento científico;
- (2) Os estudantes não são organismos isolados, são parte de um ambiente muito maior, o qual lhes permite sentir, habilitar-se e portanto conhecer, de modos muito diversos;
- (3) A antropologia traz consigo a possibilidade de compreender diferentes regimes de conhecimentos, permitindo aos professores estar atentos às formas de produção, transformação e circulação de saberes que impactam a sala de aula, reconhecendo suas importâncias e valorizando-os no espaço escolar.

Em última instância, a articulação destes três aspectos possibilita questionar e desconstruir o estatuto de verdade universal posto em algumas áreas, como as ciências naturais, objeto de reflexão de Ingold. Ao mesmo tempo permite criar alguma simetria com outras formas de conhecer e explicar o mundo, vividas pelos estudantes da educação básica.

O ensino de antropologia e o currículo das licenciaturas: os casos da UFSM e da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

Tim Ingold menciona a Antropologia como educação no contexto da distinção entre Antropologia e Etnografia, em que efetua a crítica ao primado da etnografia como método e de suas distorções em relação ao fazer antropológico. Para o autor:

O que realmente distingue a antropologia [...] não é um estudo do todo, mas um estudo com. [sic]. Antropólogos trabalham e estudam com as pessoas. Imerso no seu ambiente de atividade conjunta, eles aprendem a ver as coisas (ou ouvi-los ou tocá-los) e neste sentido eles são seus professores e companheiros. Uma educação em antropologia, portanto, faz mais do que fornecer-nos o conhecimento sobre o mundo – sobre as pessoas e suas sociedades. É algo que educa a nossa percepção do mundo e abre os nossos olhos e mentes para outras possibilidades de ser (Ingold, 2008b, p. 82).

A proposição de Ingold nos conduz a alguns questionamentos sobre o fazer antropológico na atualidade. Não se trata propriamente, no contexto desta reflexão, do trabalho de campo e seus impasses, mas dos investimentos e reflexões que como educadores realizamos em termos dos significados de aprender Antropologia. Nesta perspectiva, quais os possíveis lugares de uma reflexão sobre uma educação para a Antropologia nos cursos de formação no Brasil?

Uma breve análise da legislação em vigor demonstra a afirmação desta necessidade percebida de forma mais sistemática desde o início dos anos 2000, sendo atualizada e revigorada nas Diretrizes Nacionais para formação de professores, Resolução 02 CNE/CP de 2015:

Assim, é importante que o projeto de formação se efetive em consonância com a base comum nacional e ao mesmo tempo garanta componentes curriculares, de natureza diversa, de modo a 'instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício de diferentes competências a serem desenvolvidas' (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 52) Nessa direção, a oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação, os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudante (Brasil, 2015, p. 25).

No entanto, como contraponto, os processos para sua consecução em nível institucional são dispares, bem como os espaços possíveis da presença da Antropologia nos cursos de formação de professores. Neste sentido, os objetivos "educacionais" que enseja se constituem em nossa opinião em importante tema de reflexão para avançarmos no que entendemos como adequado para formar professores e nas tarefas da Antropologia neste contexto. A questão do contato com outros regimes de

conhecimento começa a dialogar, a partir deste momento do texto, com o duo conhecimento e ensino de/em Antropologia para professores da educação básica x antropologia para professores de ciências sociais, a partir da experiência de Brum na Universidade Federal de Santa Maria e das expectativas de formação desses estudantes.

A UFSM concebida em 1960, inaugurou a interiorização do ensino superior no Brasil. Santa Maria está situada no centro do Rio Grande do Sul. De acordo com censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2011 Santa Maria possuía 282.368 habitantes. É considerada uma cidade média e de grande influência na região central do estado especialmente em termos educacionais já que congrega, além da UFSM, vários outros centros universitários e faculdades.

Brum iniciou seu trabalho na UFSM em dezembro de 2005. Deste primeiro semestre recorda a carência que percebeu ao trabalhar com as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia da Educação. Nestas disciplinas, ofertadas para os cursos de Pedagogia e Educação Especial e, mesmo nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) destes cursos inexistia uma discussão mais antropológica sobre educação. Sentia falta de uma reflexão que extrapolasse e se contrapusesse a algumas propostas que considerava fragmentadas inspiradas nos Estudos Culturais, que discutiam, por exemplo, cultura dos surdos e inclusão escolar sem levar em consideração a perspectiva destes sujeitos e suas opiniões.

Como sugere Gusmão (2008) ao analisar as relações entre Antropologia, Estudos Culturais e Educação, os debates sobre cultura são centrais nas análises contemporâneas sobre educação, bem como (Gusmão, 2016) tais debates sobre cultura são também cruciais para a formação de professores, descentrando a perspectiva formativa vigente. Um de seus problemas, porém, se cinge ao entendimento e as representações que se tem da Antropologia e da atuação dos antropólogos para além de seus muros. Aqueles que se definem como praticantes dos Estudos Culturais (se é que é possível pensarmos em sua configuração no Brasil, no dizer de Ortiz, 2004, p. 123) criticam a Antropologia como uma ciência eternamente marcada por sua origem colonialista, sem levar em consideração a história da disciplina e suas possibilidades teórico-metodológicas, na esteira da proposta de Tosta e Rocha (2009) e de Groisman (2006) ao debater o ensino de antropologia para "outros" cursos.

Apesar das dificuldades encontradas, de ser uma voz solitária da Antropologia e de suas potencialidades, no Centro de Educação da UFSM, em que os professores/pesquisadores possuíam outras opções para pensar cultura escolar, o ano de 2006 foi animador em termos das relações entre Antropologia e educação. Havia um conjunto de debates que vinham se processando em nível nacional dentro e fora dos cursos de pedagogia e que, naquele momento, alcançaram o Centro de Educação da UFSM, através de uma proposta de reforma do PPC do curso de Pedagogia decorrentes da publicação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, ampliando a atuação do pedagogo, conforme estabelece o seu artigo 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1).

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 ampliou a atuação do pedagogo para outros espaços escolares, como escolas indígenas e também para espaços não escolares voltados à docência, como classes hospitalares. Essa ampliação implicou igualmente na alteração do *corpus* teórico, metodológico e prático do curso, passando a Antropologia a fazer parte dos já clássicos Fundamentos da Educação (História, Sociologia, Filosofia e Psicologia). Assim, a Resolução passou a estabelecer um conjunto de modificações na formação dos pedagogos, tais como o previsto nos incisos I e II do seu § 2º:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

(I) o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

(II) a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (Brasil, 2006, p. 2).

Foi nesta perspectiva, que Brum apresentou a proposta de criação da disciplina de Antropologia da Educação para se somar aos demais fundamentos da educação, conforme ementa apresentada a seguir:

Antropologia da Educação

EMENTA: *Concepções e objetivos do ensino da Antropologia Social, suas inter-relações com as demais ciências sociais e sua especificidade teórico-metodológica. A Antropologia da Educação. Cultura, identidade e educação. Abordagem antropológica da cultura escolar, a partir de uma perspectiva multicultural abrangendo a discussão das questões de gênero, etnicidade, sexualidade, na construção da nação brasileira, em relação às suas peculiaridades regionais. Antropologia da criança. A educação como sistema simbólico, memórias, histórias, mitos e ritos referentes aos processos de ensino e aprendizagem. O relativismo e o etnocentrismo nas sociedades contemporâneas, no contexto educacional (UFSM, s.d.).*

O objetivo com a concepção da Antropologia da Educação e consequentemente da criação de uma área não existente na UFSM foi alavancar uma discussão sobre as possibilidades teóricas, metodológicas e temáticas da relação educação/antropologia no contexto da formação de professores. Neste sentido, a disciplina foi configurada de forma bem panorâmica cujo objetivo central era trabalhar com alguns conceitos antropológicos elementares, mas capazes de informar sobre a antropologia como campo de conhecimento e suas potencialidades de

reflexão sobre a diversidade cultural e os processos educacionais, para além dos cenários de escolarização. Em suma, percebia-se na Antropologia a possibilidade de educar para a percepção da diferença, conforme Bhabha (1998), e bem como para o reconhecimento de diferentes regimes de conhecimento e de processos de aprendizagem. Em suma, abrir caminho para se pensar em alteridades dentro e fora da escola, em ser interrogado pelo inusitado da experiência vivida, conforme sugere Ingold ao analisar o processo de educação da atenção (2010) propiciado pelo percorrer o labirinto (Ingold, 2015, p. 29).

A disciplina de Antropologia da Educação foi concebida como uma disciplina complementar de graduação (DCG) e, se destinava, aos cursos de Pedagogia e de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM.⁵ A discussão antropológica se constituía em uma novidade para os cursos de pedagogia, mas para o curso de Educação Especial veio a complementar as discussões efetuadas pela disciplina de Antropologia Cultural, ofertada pelo departamento de História como disciplina obrigatória no primeiro semestre letivo do curso, no contexto das demais disciplinas que compunham o ciclo básico de formação do educador especial.

Estranhamente a Antropologia da Educação como era de se esperar, não se configurou em um aprofundamento das discussões inauguradas pela Antropologia Cultural, pois os estudantes não conseguiam efetuar a ligação entre os conhecimentos adquiridos sobre etnocentrismo e relativismo cultural, por exemplo, enquanto conceitos básicos da disciplina, já apresentados na Antropologia Cultural, com a realidade escolar em que iriam atuar e que era bastante problematizada e debatida na Antropologia da Educação. A memória que a maior parte dos estudantes possuía da disciplina remetia a algumas "histórias sobre índios que a professora contava" sem entender o sentido da disciplina de Antropologia Cultural no PPC de Educação Especial.

Neste sentido, para o curso de Educação Especial, a Antropologia da Educação cumpriu a dupla função de representar os conceitos básicos da disciplina, de alguma forma já trabalhados na Antropologia Cultural, e de demonstrar aos estudantes outras possibilidades de levantamento de dados (via método etnográfico) e de interpretação da Antropologia em contextos de escolarização/de educação/de múltiplos aprendizados culturais, conforme propõem Gomes e Gomes (2012). Esta experiência nos ensinou que a Antropologia para ser considerada proveitosa em cursos de formação de professores deve estar (na concepção dos estudantes) em estreita interlocução com os projetos políticos pedagógicos dos cursos e conseguir enfatizar a discussão antropológica voltada ao ambiente de

atuação do ser professor, para que possa ser eficaz no sentido da desconstrução da escola como único espaço de aprendizado, produzindo estranhamentos históricos e culturais, como propõe Rockwell (2011). Aqui fica bem evidenciado a percepção do sentido utilitarista da educação como dédalo e de sua viabilidade para esses estudantes.

Rememorando o percurso deste processo de criação é preciso reconhecer que a proposta da disciplina de Antropologia da Educação era ambiciosa no sentido de configurar um novo campo disciplinar em um cenário bem demarcado historicamente, inaugurando na UFSM uma nova perspectiva de interpretação atinente a cenários educacionais. Porém, apesar de uma legislação que conferia o aporte legal da proposta, ao exigir a ampliação da área de fundamentos da educação, reconhecendo a importância das discussões da Antropologia na formação de pedagogos, o campo acadêmico, conforme nos ensina em suas configurações e articulações foi refratário à proposta.

Justamente neste mesmo momento se descortinava, em razão do Projeto REUNI (Reestruturação/Expansão das Universidades Federais) na UFSM e demais políticas públicas correlacionadas, outra possibilidade de diálogo: a criação do curso de Licenciatura em Sociologia e a estruturação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, no Departamento de Ciências Sociais (DCS). O diálogo com o DCS também remontava a entrada de Brum na UFSM, quando ministrou a disciplina de História da Educação para uma turma criada para habilitar licenciados em Ciências Sociais, seguindo a exigência legal instituída pela Lei 11.684 de 2 de junho de 2008 que altera o art. 36 da LDB/1996, incluindo a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

A criação do curso de Licenciatura em Sociologia foi um processo demorado e negociado na instituição, especialmente entre a Pró-Reitoria de Graduação, o Centro de Educação e o Centro de Ciências Sociais e Humanas, ao qual se vincula o Departamento de Ciências Sociais. O motivo principal se cingiu a distribuição de vagas docentes e ao monopólio dos cursos de formação de professores exercido pelo Centro de Educação, na UFSM. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Sociologia foi o resultado final desta "barganha" por vagas docentes, com acomodação das disputas entre os departamentos, frente às particularidades necessárias à formação de professores de ciências sociais.

O PPC respeitou as configurações de campo já mencionadas de uma pretensa divisão de poderes e saberes acadêmicos em que o Centro de Educação, através de seus departamentos, concorria com as disciplinas didático-pedagógicas necessárias à

⁵ De uma maneira geral, é possível dizer que no contexto formativo dos cursos de Pedagogia e Educação Especial daquele momento, na UFSM, os Projetos Políticos Pedagógicos previam um conjunto de saberes formativos que articulavam os fundamentos da educação, através de disciplinas de Fundamentos da educação e/ou História, sociologia, filosofia e psicologia da educação com o objetivo de propiciar reflexões sobre as práticas educativas dos graduandos em formação. A Antropologia da Educação ofertada como disciplina optativa objetivava propiciar o olhar da "cultura" para problematizar a escola e da "etnografia" como método de investigação.

formação de professores e o Departamento de Ciências Sociais com as disciplinas teórico-metodológicas atinentes às Ciências Sociais. A exceção a esta divisão se processou com duas disciplinas que ficaram lotadas no DCS: a Antropologia da Educação e a Sociologia da Educação.

A vinculação de ambas as disciplinas ao DCS se configurou em um importante diferencial do curso de Licenciatura em Sociologia em que, como consequência, parte da discussão sobre formação de professores de Sociologia passou a ser capitaneada por Cientistas Sociais de formação. A importância desta abertura na formação de licenciados para atuação no ensino médio consiste em situar a educação como tema caro às Ciências Sociais, em suas particularidades, o que resultou do reconhecimento que cientistas sociais tinham algo a dizer sobre ser professor, para além e em diálogo com o quadro das disciplinas ofertadas pelos demais departamentos, que compunham o curso.

Nesta esteira, as reflexões sobre ensino de ciências sociais e formação de professores, desde a concepção do curso, estiveram atreladas ao Departamento de Ciências Sociais, embora boa parte do quadro docente não possuísse qualquer formação ou afinidade com as reflexões da licenciatura. A disciplina de Antropologia da Educação e a inserção de Brum como docente, a partir de abril de 2009, ficaram vinculadas ao Departamento de Ciências Sociais.

Como corolário, a Antropologia da Educação na UFSM, que nasceu no Centro de Educação, com o objetivo de fundamentar a formação de educadores especiais e pedagogos passou a se configurar e a se projetar como campo disciplinar vinculado às Ciências Sociais e a seus cursos de bacharelado, licenciatura e ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. A disciplina de Antropologia da Educação vem sendo oferecida anualmente como disciplina obrigatória para o curso de Licenciatura em Sociologia (que a partir de 2013 passou a ser denominado Licenciatura em Ciências Sociais) e como DCG (disciplina complementar de graduação) para o curso de Bacharelado em Ciências Sociais.⁶

Neste sentido, a disciplina foi amplamente reconfigurada. Sua nova proposição, extrapolou a apresentação dos conceitos antropológicos e a justificação de sua aplicabilidade na formação de pedagogos/educadores especiais e problemas de pesquisa. Sua ambição tanto na graduação como na pós-graduação em Ciências Sociais passou a se cingir a constituição de um campo na Antropologia para pensar a educação como um problema de

pesquisa e de ação caro aos licenciados e bacharéis em ciências sociais e, especialmente, aos antropólogos/antropólogos da educação. Nesta perspectiva a Antropologia da Educação passa a se constituir como um dos aportes para pensar a cultura educacional no percurso a ser trilhado pelos cientistas sociais no labirinto de suas vidas.

A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi um curso viabilizado inicialmente pelo Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) e sua criação foi autorizada na Resolução 004, da Câmara de Ensino de Graduação da UFSC (UFSC, 2010). O objetivo desse programa esteve centrado em promover a formação de professores indígenas para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas escolas das aldeias. As normas de criação do curso, vinculado ao Departamento de História⁷, foram estabelecidas em edital específico. As aulas iniciaram no primeiro semestre de 2011, com uma turma experimental composta por acadêmicos pertencentes a povos que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica - Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ.

O curso foi estruturado a partir de um eixo norteador: "Territórios indígenas: questões fundiária e ambiental no Bioma Mata Atlântica". Inaugurava-se um novo momento do Ensino Superior para Indígenas na UFSC⁸, organizado com base na Pedagogia da Alternância, dividido em "tempo universidade", que são etapas de aulas presenciais condensadas em duas ou três semanas no campus da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis; e "tempo comunidade", período em que os estudantes permanecem em suas comunidades, desenvolvendo pesquisas específicas, solicitadas pelas disciplinas nos períodos de "tempo universidade". As turmas, com cerca de trinta alunos, foram inicialmente separadas por etnia (Kaingang, Guarani e Xokleng-Laklãnõ) para a formação docente em educação infantil e séries iniciais, nos primeiros cinco semestres do curso. Do sexto ao sétimo semestres as turmas foram divididas por áreas do conhecimento (Gestão Ambiental, Humanidades e Linguagens), abarcando alunos das três etnias, para a formação docente destinada às diferentes disciplinas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. A primeira oferta do curso teve início em 2011 com 120 vagas (40 para cada povo) e uma segunda turma começou a funcionar em 2016 com 45 vagas (15 para cada povo)⁹.

⁶ Para uma consulta da estrutura curricular dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais e do PPGCS da UFSM: <http://w3.ufsm.br/csociais/>; <http://w3.ufsm.br/licenciaturacienciasociais/>; <http://w3.ufsm.br/ppgsociais/index.php/pt-br/>

⁷ Apesar de estar localizado no Departamento de História, o Curso foi planejado em conjunto com lideranças e comunidades indígenas, bem como com parceiros como pesquisadores da UFSC, FUNAI, Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Conselho de Missão entre Índios (COMIN), que já atuavam no Magistério Guarani (formação em Nível Médio), através do Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* - Conhecer, Ensinar, de onde surgiu a demanda pela Licenciatura.

⁸ Importante destacar que os debates sobre a inclusão de indígenas no ensino superior já existiam no contexto da UFSC desde 2007, com a criação do Programa de Ações Afirmativas.

⁹ Para maiores informações sobre o Projeto Pedagógico de Curso, Trabalhos de Conclusão, entre outros, consultar: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/curso/>

Jesus atuou nessa licenciatura nos dois primeiros semestres de curso, como Bolsista CAPES/REUNI¹⁰, desenvolvendo atividades de apoio pedagógico. Do mesmo modo, foi docente colaboradora nos quarto e quinto semestres; e orientadora de projetos e Trabalhos de Final de Curso, nos sétimo e oitavo semestres. Colaborou com disciplinas do Departamento de Antropologia, que tinham a etnologia como base de seus conteúdos programáticos: Mitologia Indígena (turma Kaingang); Infância Indígena (turmas Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ); e Práticas Corporais em Contextos Indígenas (turmas Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ). Também fez parte da equipe da disciplina de Introdução à Educação Especial e às Políticas Educacionais de Inclusão, do Departamento de Estudos Especializados em Educação.

As experiências de ensino de antropologia neste processo formativo, de modo específico, conduzem a uma reflexão importante acerca do diálogo entre regimes de conhecimento. Pensar sobre a estrutura do mito, por exemplo, implicava necessariamente em uma discussão sobre sua folclorização (Brum e Jesus, 2015) e sobre o estatuto de verdade, dado que em um primeiro momento, os alunos questionavam o modo como não indígenas interpretam as narrativas de seus povos, percebendo-as como lendas ou historietas de menor importância. Sentiam a necessidade de explicar que eram ensinamentos "sérios", que precisam ser bem manipulados e entendiam que danças, por seu conteúdo semântico, poderiam ser classificadas como narrativas.

Ao longo do curso, nas pesquisas que realizavam nos trabalhos de "tempo comunidade" muitos alunos dedicaram-se às reflexões que explicitassem os modos como seus povos explicam determinados fenômenos, referenciando as diferenças com relação aos modos como o pensamento científico eurodescendente explicaria tais aspectos. Esses trabalhos foram sendo pensados conjuntamente a partir de uma avaliação sistemática dos planejamentos que os docentes propunham, ao longo do curso. As primeiras propostas para o tempo comunidade foram feitas por disciplinas, como uma continuidade dos conteúdos estudados no tempo universidade. Percebeu-se então que as diferentes solicitações, de cada docente, abarcavam temas comuns e passou-se por uma tentativa de produzir um planejamento interdisciplinar. Ainda assim, as propostas visavam mais as temáticas das disciplinas do que propriamente um diálogo com regimes de conhecimento. Diante disso, buscou-se uma perspectiva de trabalho que contemplava *modos de conhecer* e *modos de fazer* (Gallois, 2006) baseados em temas que estavam sendo trabalhados nas disciplinas do curso. Como resultado, foram produzidos os mais diversos tipos de debate: as comparações acima mencionadas sobre diferenças entre regimes de conhecimento indígenas e

não indígenas; pesquisas sobre cultura material; debates sobre educação inclusiva; reflexões sobre formas de valorizar conhecimentos nativos na educação básica das escolas indígenas, etc.

O planejamento de cada semestre abrangia ainda momentos de diálogos entre coordenação, docentes, representantes discentes e quando possível lideranças e comunidades – caso de reuniões que foram realizadas em algumas aldeias. Nestas oportunidades, era avaliado o trabalho do semestre anterior e delineavam-se perspectivas para o semestre que estava iniciando. Do mesmo modo, buscava-se valorizar o conhecimento dos anciãos, convidando-os a participar de atividades durante o tempo universidade. No entanto, ficou entendido com tais experiências que o diálogo entre regimes de conhecimento implicava em barreiras impostas, por exemplo, por relações de poder, saber e gênero: a fala de homens anciãos era mais geral, dirigida a todos os acadêmicos, mas a fala de mulheres mais velhas era proferida em tempos e espaços distintos. Percebeu-se isto na realização de um seminário denominado de "Sábias Indígenas", quando a sábia guarani restringiu sua participação, falando pouco e dando a entender que não prosseguiria com sua explanação. Mais tarde foi comunicado à equipe de docentes que organizou este seminário que tal situação havia se dado porque a mesma pensava que iria falar somente para mulheres, que não teria se incomodado em falar para homens, desde que fossem homens guarani. Já as sábias Kaingang e Xokleng-Laklãnõ, em uma faixa de idade inferior àquela da sábia guarani, não demonstraram desconforto em participar do seminário – situação importante para os processos de avaliação das atividades que reuniam todas as turmas ou mesmo que reuniam homens e mulheres em um mesmo espaço de aprendizagem.

Esses elementos conduzem a novas possibilidades a serem pensadas no formato do ensino universitário e principalmente no formato do ensino de antropologia para estudantes indígenas. Reconhecemos um ganho acadêmico que a presença indígena na universidade proporciona aos antropólogos e à pesquisa científica de modo geral. Isso porque se aprende etnologia através de uma divisão distanciada entre populações *Tupi* e populações *Jê*. Do mesmo modo, diferenciamos as populações ameríndias conforme terras altas e terras baixas e estabelecemos distinções entre estes povos e aqueles que vivem em outros contextos clássicos para antropologia, como a Melanésia e a África.

E como normalmente ensinamos etnologia indígena? Da mesma forma que aprendemos: falamos sobre aqueles que estão *lá* (Geertz, 2009). Porém, isso não basta para os estudantes indígenas das Licenciaturas Interculturais e das ciências humanas de modo geral. O ensino de antropologia nesses contextos tem implicado na criação de espaços de diálogos políticos sobre o

¹⁰ Enquanto estudante de Doutorado, a autora recebeu, durante o ano de 2011, uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Governo Federal, paga através de recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI). O objetivo desse programa é "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" Para tanto, estabelece seis diretrizes de trabalho, dentre essas o "suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação"

que significa estar no Ensino Superior, sobre o que se espera da academia, sobre as funções sociais da educação pública em nosso país e sobre o lugar do conhecimento acumulado pela etnologia indígena na formação destes profissionais.

Tem sido também um ganho institucional, conforme igualmente atestam Oliven e Bello (2017) ao discutirem a presença de estudantes quotistas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A experiência vivenciada na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica nos coloca a importância de pensarmos o currículo acadêmico como um elemento não somente a ser planejado a partir da realidade dos alunos, conforme expressam os nossos projetos político-pedagógicos, mas como um documento a ser construído na interação com estes sujeitos. Trata-se de uma relação que se estabelece entre professores e alunos de um ponto de vista não prescritivo do currículo e que só tem demonstrado o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Vivemos também um novo momento para a etnologia, de interlocução acadêmica com estudantes e pesquisadores indígenas. Trata-se de um universo de reflexão extremamente complexo e desafiador. O que se coloca em discussão não é apenas repensarmos os modos de compreensão acerca dos processos de produção e circulação de saberes, mas também o planejamento do Ensino Superior e, em alguns casos, como o discutido aqui, do ensino de antropologia.

Considerações finais

A título de finalização deste texto é preciso focalizar a formação de professores articulada à perspectiva de Ingold sobre ambiente ecológico e processos formativos, partindo de uma reflexão sobre a cultura escolar. Para Dominique Julia:

A cultura escolar pode ser definida como: "um conjunto de normas que definem um conhecimento a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação destes comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas que não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédios de processos formais de escolarização (Julia, 2001, p. 10).

As digressões de Julia fornecem um quadro que nos possibilita dialogar com a estrutura de ensino e pesquisa universitária no Brasil, em seus rígidos limites e perspectivas. A configuração da cultura escolar para Perez Gomez (2001) se inscreve em um

conjunto de interfaces, conflitos e contradições a que concorrem e interagem saberes, estrutura do campo científico e do conhecimento, de poderes políticos, econômico e jurídicos, as "culturas" dos grupos envolvidos neste diálogo e disputas, suas dimensões epistêmicas, apenas para citar alguns elementos desta dinâmica em constante transformação. As proposições das Diretrizes Curriculares para formação de professores, de 2015, se inscrevem nas configurações da cultura escolar que se deseja nortear no Brasil:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: (a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; (b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; (c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; (d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição. Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, PROCESSOS nºs 23001.000018/2006-09 e 23001.000133/2007-56 31 Luiz Fernandes Dourado e outros – 0018/0133 ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação tal como delineado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005 (Brasil, 2015, p. 30-31).

Assim, é possível, no nosso entendimento, alargar a perspectiva de análise de Julia (2001) e Perez Gomez (2001) para estendê-las da escola à universidade, pensando na configuração do campo da cultura escolar/acadêmica universitária em termos da formação de professores, cujo objetivo é a profissionalização e, conseqüente, especialização, conforme propõe Weber (2000) ao analisar o papel cultural da legislação como grande norteador do campo universitário no Brasil:

É bem verdade que a instância universitária necessita, como outras instituições históricas, rever sua forma de atuação, sobretudo seu ritmo, no atendimento às demandas sociais e às do poder público. Mas, por outro lado, importa evitar que o descrédito em relação à instância produtora de conhecimento, predominantemente pública, constitua, contraditoriamente, uma via de favorecimento à iniciativa privada, que poderia transformar a necessidade premente de preparação profissional do magistério em nível superior em alternativa meramente lucrativa (Weber, 2000, p. 137).

A escolha da antropologia e seu fortalecimento como área fundamental na formação de professores, dentro ou fora das ciências sociais conforme prescreve a legislação, pressupõe o reconhecimento dessa dimensão de profissionalização, de quadros institucionais e disciplinares organizados neste sentido, de investimentos e disposições individuais e coletivas para este aprendizado, que se inscrevem em um cenário por vezes pouco oxigenado da cultura universitária e pressupõe, obrigatoriamente, a já citada articulação entre a sala de aula como ambiente construído para disseminar o conhecimento científico em que os alunos não sejam percebidos como organismos isolados, mas como parte de um ambiente muito maior, no qual a formação em antropologia traga consigo a possibilidade de compreender diferentes regimes de conhecimentos, permitindo aos professores estar atentos às formas de produção, transformação e circulação de saberes que impactam a sala de aula, reconhecendo suas importâncias e valorizando-os no espaço escolar.

Ao longo deste texto tentamos apresentar alguns contornos acerca da formação e de como as disciplinas de Antropologia da Educação tentam dialogar com este processo na UFSM e na UFSC. De como foi possível concebê-las e desenvolvê-las em um campo de disputas de poderes e saberes e dos sentidos que pensamos imprimir ao nosso trabalho docente e os impactos de sua recepção. Neste processo, a questão dos desafios, significados e características da formação em Antropologia na esteira de Fonseca (1998) foram parceiros, especialmente porque nosso percurso foi desenvolvido de "fora para dentro" das Ciências Sociais, impondo constantemente o repensar sobre a utilização da etnografia em pesquisas educacionais e na formação de professores por não cientistas sociais, bem como nos múltiplos sentidos de se ensinar Antropologia para não Antropólogos, conforme discute, Gusmão (2008). Exigindo igualmente o admirar-se com as teias dos labirintos que nossas trajetórias nos apresentaram.

Esse descolamento e deturpação da etnografia, mencionado por Fonseca é igualmente criticado por Ingold (2013) que,

por sua vez, propõe uma Antropologia em que prática e teoria se comunicam incessantemente de forma situacional. Em que a Antropologia passa a se constituir em um processo educacional de amplo espectro que descentra e transforma visões de mundo e suas percepções éticas. Sua perspectiva de uma Antropologia como educação que nomeia este texto vem fortalecendo nosso desejo de reflexão e atuação sobre a formação de professores e tem nos levado a interrogar igualmente sobre os processos de ensino/aprendizagem, em seus contornos individuais e coletivos.

Cabe, por fim reconhecer que a dimensão disciplinar na Antropologia certamente nos impõe muitos desafios e fronteiras. Um deles é o de IMPRIMIR espontaneidade e liberdade com reflexividade. Um processo do desenvolvimento de *skills* (habilidades) que se processa a partir do trabalho de campo, corporificado em uma educação da atenção (Ingold, 2010), para a diferença e sua interpretação. Outro importante desafio que certamente acompanha nossa tarefa de formadores é a do encantamento: de uma sedução para a descoberta de cenários culturais sem descuidar dos aprendizados sobre a responsabilidade ética e política da tarefa de interpretação e atuação a ser realizada pelos docentes que estamos formando.

Referências

- BHABHA, H. 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Ed. da UFMG, 395 p.
- BRASIL. 2001. Parecer 09 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 70 p. Acesso em: 28/09/2016.
- BRASIL. 2002. Resolução 01 CNE/CP - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 7 p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28/09/2016.
- BRASIL. 2005. Resolução 01 CNE/CP - Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf. Acesso em: 28/09/2016.
- BRASIL. 2015. Resolução 02/CNE/CP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 16 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28/08/2016.
- BRASIL. 2008. Lei 11.684 de 2 de jun. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 15/06/2014.
- BRASIL. 2006. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdfDOU. Acesso em: 07/06/2014.
- BRUM, C.K.; JESUS, S.C. 2015. Mito, diversidade cultural e educação: notas sobre a invisibilidade guarani no Rio Grande do Sul e algumas

- estratégias nativas de superação. *Horizontes Antropológicos. Dossiê Cultura e aprendizagem*, 44(1):201-228.
- FONSECA, C. 1998 Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: Reunião Anual da ANPEd, 21, Caxambu, 1998. *Anais...* Caxambu. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em: 22/05/2015.
- GALLOIS, D. (org.). 2006. *Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas*. São Paulo, Iepe, 92 p
- GEERTZ, C. 2009. *Obras e Vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 208p
- GOMES, A.; GOMES, N.L. 2012. Anthropology and education in Brazil: possible pathways In: K. LEVITT-ANDERSON, *Anthropologies of education a global guide of ethnographic studies of learning and schooling*. Londres, Berghahn Books, p. 111-130.
- GROISMAN, A. 2006. Ensino de Antropologia em "outros" cursos. In: M. GROSSI et al. (org.), *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau, Nova Fronteira, p. 333-349.
- GUSMÃO, N.M.M. 2008. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-posições*, 19(3):47-82. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300004>
- GUSMÃO, N.M.M. 2016. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. *Antropológicas*, Ano 20, 27(1):45-71.
- INGOLD, T. 2000. Culture, Nature, Environment: steps to an Ecology of life. In: T. INGOLD, *The perception of the environment: essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London, Routledge, p. 13-26. <https://doi.org/10.4324/9780203466025>
- INGOLD, T. 2008a. Pare, olhe, escute! Visão, audição e movimento humano. *Pontourbe*, 3. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1925>
- INGOLD, T. 2008b. Anthropology is not ethnography. In: R. Johnston (ed.), *Proceedings of the British Academy*, vol. 154. Oxford, Oxford University Press, p. 69-91. <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197264355.001.0001>
- INGOLD, T. 2010. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33(1):6-25.
- INGOLD, T. 2013. *Making: anthropology, archaeology, art and architecture*. London, Routledge, 163 p.
- INGOLD, T. 2015. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos. Dossiê Cultura e Aprendizagem*, 44(1):21-36. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>
- JULIA, D. 2001. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista de História da Educação*, 1(1):9-43
- OLIVEN, A.C.; BELLO, L. 2017. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. *Horizontes Antropológicos*, 23(49):339-374. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300013>
- ORTIZ, R. 2004. Estudos Culturais. *Tempo Social*, 16(1):119-127. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702004000100007>
- PEREZ GOMEZ, A.I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, Artmed, 320 p.
- ROCKWELL, E. 2011. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, 224 p.
- TOSTA, S.P.; ROCHA, G. 2009. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 159 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). 2010. Câmara de Ensino de Graduação. Resolução 004, de 28 de abril de 2010 – Cria o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, UFSC/CEG, 2 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). [s.d.]. Fundamentos da Educação. Antropologia da Educação. Disponível em: http://www.pedagogia.diurno.ufsm.br/images/curso/dcgs/ementas/FUE1047__Antropologia_da_Educacao.pdf. Acesso em: 16/10/2016.
- WEBER, S. 2000. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, 21(70):129-155. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000100008>

Submetido: 27/09/2017

Aceito: 12/04/2018