



**A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: notas sobre o lugar da
Antropologia**

***Social sciences licentiate's degree: notes on the role of
Anthropology***

Krislane de Andrade Matias

Mestra em Antropologia pela Universidade de Brasília. Professora do Instituto Federal de Goiás e da rede particular do Distrito Federal. E-mail: krislane.amatias@gmail.com

Nicholas Moreira Borges de Castro

Mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: profcsnicholas@gmail.com

Áltera, João Pessoa, v. 1, n. 8, p. 230-245, jan./jun. 2019.

ISSN 2447-9837

RESUMO. Esse ensaio visa discutir o lugar da Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília (UnB) e, de maneira mais específica, o papel da antropologia nessa formação. Busca-se refletir sobre o descompasso entre essa formação nos níveis de graduação e de pós-graduação e o exercício do saber antropológico fora do universo da pesquisa acadêmica, na docência da disciplina sociologia na educação básica. Ao longo do texto, são analisados o currículo acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UnB, bem como documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico na educação básica. Entende-se que a licenciatura é preterida em função do bacharelado, refletindo a hierarquização da pesquisa sobre o ensino no âmbito acadêmico. É discutida também a relação entre os campos da antropologia e da educação e suas consequências.

PALAVRAS-CHAVE. Ensino de Sociologia. Ensino Médio. Licenciatura. Antropologia. Formação de professores.

ABSTRACT. This essay aims to discuss our training and formation in anthropology at the University of Brasilia, seeking to reflect on the mismatch between this training at undergraduate and graduate levels and the exercise of anthropological knowledge outside the universe of academic research, while teaching discipline sociology in high school. Throughout the text, the academic curriculum of the undergraduate course in Social Sciences of the University of Brasilia, as well as official documents that guide the pedagogical work in basic education, are analyzed. It is understood that the degree is deferred according to the bachelor's degree, reflecting the hierarchy of research on teaching in the academic field. The relationship between the fields of anthropology and education and its consequences is also discussed.

KEYWORDS. Sociology Teaching. High School. Job Market in Anthropology. Teacher Training.

A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA¹

Neste ensaio, apresentaremos algumas reflexões acerca da formação em licenciatura oferecida pelo curso de Ciências Sociais na Universidade de Brasília (UnB). Compreendemos que esta é apenas uma experiência no universo da habilitação “licenciatura em Ciências Sociais” oferecida pelas universidades brasileiras e que este é um rico *lócus* de pesquisa.

Nossa intenção com este trabalho também é abrir um leque de questões que talvez possam servir de orientação para futuras pesquisas, como, por exemplo, a comparação de diferentes currículos e suas propostas pedagógicas, a aplicação das normativas do Ministério da Educação, relativas à licenciatura em Ciências Sociais, os aspectos políticos e pedagógicos presentes na organização de habilitações etc. A produção deste ensaio foi motivada, assim, pelo interesse em refletir e contribuir com a discussão sobre o valor da formação de professores para a educação básica no campo das ciências sociais e, mais especificamente, da antropologia.

Na Universidade de Brasília (UnB), a formação em ciências sociais é oferecida pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS). Implementado em 1962, o curso é a única graduação no Distrito Federal a formar antropólogos, sociólogos e docentes habilitados a lecionarem a disciplina de sociologia na educação básica² (LEAL, 2017). Atualmente, são oferecidas quatro opções de habilitação aos estudantes, três bacharelados e uma opção de licenciatura, que são respectivamente: a) Bacharelado em Ciências Sociais; b) Bacharelado em Antropologia; c) Bacharelado em Sociologia; d) Licenciatura em Ciências Sociais³ ⁴. A opção pelas habilitações é

¹ Agradecemos a Alexandre Fernandes pela prontidão e pelas excelentes observações sobre esse texto e aos apontamentos apresentados pelos pareceristas, fundamentais para o processo de escrita deste ensaio.

² Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) o sistema educacional brasileiro é dividido em educação básica e ensino superior. A educação básica, de caráter obrigatório, é organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

³ Para que o estudante seja considerado apto a se formar nas habilitações descritas, ele deve cursar, no mínimo, 168 créditos.

⁴ Não existe uma habilitação de Bacharelado em Ciência Política dentro do curso de Ciências Sociais da UnB, pois desde 1976 esta disciplina possui um departamento próprio na Universidade de Brasília, hoje chamado Instituto de Ciência Política (IPOL).

feita no transcorrer do curso, com orientação de que seja realizada a partir do terceiro semestre⁵.

Os estudantes que optam pela licenciatura precisam cursar, além da grade curricular comum às quatro habilitações, outras seis disciplinas oferecidas por quatro diferentes departamentos e institutos: a disciplina Língua de Sinais Brasileira – Básico, oferecida pelo Instituto de Letras; Organização da Educação Brasileira, Psicologia da Educação e Didática, ofertadas pela Faculdade de Educação; e Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem, ofertadas pelo Instituto de Psicologia.

A única disciplina obrigatória e específica para os que cursam a Licenciatura em Ciências Sociais oferecida pelo ICS/UnB é Prática de Ensino em Ciências Sociais. Essa disciplina possui seis créditos e é composta por encontros presenciais e pelo estágio obrigatório. Embora a Licenciatura em Ciências Sociais seja cursada por estudantes vinculados aos Departamentos de Sociologia e de Antropologia, a responsabilidade pela licenciatura e pela oferta dessa disciplina cabe apenas ao Departamento de Sociologia⁶.

Considerando a existência de apenas uma matéria da licenciatura vinculada ao ICS/UnB, percebe-se considerável desinteresse pela formação de professores da educação básica. Essa pouca preocupação dos Departamentos de Antropologia e de Sociologia com a formação oferecida parece corroborar o senso comum acadêmico, que identifica a licenciatura como uma opção menor, com pouco prestígio e escolhida por estudantes que não tiveram outras opções. Essa escolha dos departamentos reforça uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, expressa através da noção de “pesquisa x ensino”, de modo que as atividades do primeiro são valorizadas em detrimento do segundo (DINIZ-PEREIRA, 2006). Nesse sentido, é oportuno citar o artigo de Soares (2011), em que descreve o processo de naturalização dessa polaridade ainda no momento de formação dos estudantes:

Nas Ciências Sociais e humanas, o bacharelado é procurado por aqueles estudantes que pretendem fazer pesquisa ou se dedicar à vida acadêmica,

⁵ Ressalta-se que a autora e o autor deste ensaio cursaram tanto o Bacharelado em Antropologia como a Licenciatura em Ciências Sociais pela UnB.

⁶ O Departamento de Antropologia optou por não fazer parte da formação dos estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais sob o argumento que a habilitação em Antropologia teria como objetivo a formação de bacharéis em Antropologia.

o que é legítimo. No entanto, o que se observa é que os pesquisadores dessas áreas se concentram em suas demarcações epistemológicas e se esquecem do necessário diálogo com a formação de professores. Em um curso de Letras, por exemplo, chega-se ao inacreditável fato do estudante formar-se professor de Língua Portuguesa sem aprender qualquer coisa a respeito dos processos de alfabetização, dos processos de aquisição dos fundamentos da linguagem. Muitas vezes o licenciado aprecia e admira aquele que faz pesquisa pura em linguística, em história etc., mas o contrário não acontece, ou seja, o bacharel, quase sempre, deprecia aquele que se dedica à arte de ensinar os fundamentos científicos para crianças e jovens (SOARES, 2011).

É importante destacar que no ensino médio a disciplina de Sociologia também abrange em seu currículo conteúdos das áreas de Antropologia e de Ciência Política. O fato de a formação para o magistério na educação básica ser de responsabilidade do Departamento de Sociologia⁷, de modo que Instituto de Ciência Política (IPOL)⁸ e Departamento de Antropologia (DAN) não tenham nenhuma relação com a licenciatura, revela a fragmentação da formação oferecida pela UnB aos interessados em lecionar no ensino médio. Essa dissociação entre as habilitações, em especial entre os bacharelados e a licenciatura, longe de apresentar ganhos, contribui para o empobrecimento da formação dos futuros professores que atuarão no ensino básico (JINKINGS, 2007).

LUGAR E PERCEPÇÃO DA DOCÊNCIA E SEUS REFLEXOS

Nas Ciências Sociais, para ser reconhecido enquanto pesquisador é necessária densa formação teórica e metodológica na área. Geralmente essa formação começa na graduação, quando os estudantes são iniciados em projetos de iniciação científica e grupos de estudo. Após a conclusão da graduação, é comum que os formados que planejam permanecer na área acadêmica façam seleções para o mestrado acadêmico e, em seguida, para o doutorado.

Grande parte dos pesquisadores doutores na área de ciências sociais atuam em instituições públicas de ensino superior. Nessas instituições, a carreira de

⁷ O Instituto de Ciências Sociais da UnB (ICS/UnB) é composto pelos Departamentos de Antropologia (DAN) e de Sociologia (SOL) e pelo Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA).

⁸ Para obterem o título de Bacharelado em Ciência Política oferecido pelo Ipol/UnB é exigido que estudantes cumpram o mínimo de 178 créditos.

pesquisador está vinculada à carreira de docente, de modo que os concursos que selecionam profissionais para atuarem nos departamentos e institutos são, inclusive, para o cargo de professor. Cabe destacar que os concursos públicos para docentes contam com a prova de desempenho didático entre as etapas necessárias para a aprovação no concurso.

Logo, nas instituições públicas de ensino superior, um profissional que possui formação teórica reconhecida pelos seus pares e pela comunidade acadêmica para atuar como pesquisador presta um concurso para professor e divide-se entre docência e pesquisa, além de outras atividades. É interessante notar que ainda assim a formação para a docência é continuamente negligenciada, especialmente nos programas de pós-graduação (SARTORI, 2014).

O paradoxo se intensifica no momento em que os bacharéis com alta formação técnica em pesquisa e pouca ou nenhuma formação em docência se candidatam para o cargo de professor. Esses profissionais serão os responsáveis pela formação de novas gerações de pesquisadores com alta formação técnica e pouca ou nenhuma formação em docência, que provavelmente ambicionam atuar como professores de universidades e institutos. Sobre este aspecto, é oportuno citar que:

[...] no Ensino Superior é onde se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro. O professor constitui a principal fonte sistemática de informações, e uma das habilidades que mais incentiva nos alunos é a memorização. A prática mais constante de avaliação da aprendizagem consiste em aplicar provas e dar notas, que com frequência também é usada como meio de estabelecer autoridade em relação ao aluno. Aos alunos, por sua vez, cabe colocarem-se na condição de ouvintes e esperar que os professores “deem aulas” (GIL, 2012, p. 6).

É inegável que a docência ocupa grande parte do tempo desses profissionais enquanto trabalhadores das ciências sociais. Se nesse contexto o professor “aprende a ensinar por ensaio e erro”, através da experiência cotidiana em sala, a preocupação em formar bons docentes, capacitados metodologicamente para exercerem tal função, que possuam base pedagógica consolidada e experiência prática, não é uma preocupação dos departamentos, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Sobre esse aspecto, é oportuno citar Sartori:

Mesmo existindo diferentes níveis de avaliações acerca da importância que as licenciaturas e os cursos de pós-graduação exerceram na formação dos docentes, eles consideram que a aprendizagem do ofício de professor para o ensino superior tem ocorrido mais pela experiência e fora dos espaços de formação acadêmica, a qual pode ser sintetizada na frase do professor Milton: “*Eu não aprendi docência, nem na graduação, nem na pós-graduação*” (SARTORI, 2014, p. 16).

A compreensão de que ensinar é algo “prático” e de que se aprende no cotidiano desse ofício, quando os profissionais já estão empregados e trabalhando como docentes, é a percepção dominante. Nesse caso, não se faz necessária a formação pedagógica, teórica e metodológica e as reflexões sobre o ato de ensinar, como aponta Gil:

Boa parte desses professores aprendeu seu ofício como os antigos aprendiam: fazendo. Os professores universitários não recebem preparação pedagógica específica e mesmo ao longo da sua vida profissional raramente têm a oportunidade de participar em cursos, seminários ou reuniões sobre métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. A pedagogia fica, portanto, ao sabor dos dotes naturais de cada professor (GIL, 2012, p. 8-9).

Nessa direção, Sartori (2014) informa que muitos professores de antropologia não tiveram acesso à formação sistemática voltada à docência, mesmo nos programas de pós-graduação. A prática docente que exercem é uma forma de reprodução dos ensinamentos que obtiveram com professores cuja atuação consideram inspiradoras. Com isso, é comum que os professores reproduzam modelos e práticas sem reflexão sobre a eficácia desses métodos para a apreensão do conteúdo por parte dos estudantes (SARTORI, 2014).

O fato de o ato de ensinar ser fruto de repetição e de prática docente não reflexiva pode contribuir para afastar estudantes das ciências sociais. Estratégias utilizadas por professores em outras épocas, com público interessado em se especializar em antropologia, por exemplo, podem ser consideradas obsoletas e desinteressantes para adolescentes que cursam o ensino médio. Dauster (2015, p. 43) nos lembra que “o ofício do educador é diferente da prática do antropólogo, mesmo quando o antropólogo milita em projetos educativos e sociais”. Para esta autora, ao educador cabe, “por meio de ações simbólicas [...] transmitir, inculcar

valores e saberes, segundo determinados parâmetros [...] ensinar, orientar, avaliar, transformar” (DAUSTER, 2015, p. 43).

Percebe-se que a docência carrega consigo imensas expectativas atribuídas a ela por toda a sociedade. Porém, para ensinar e estabelecer vínculos é necessário aprender, estudar e treinar. Quando não há essa preparação, torna-se mais comum que professores e estudantes não consigam estabelecer vínculos e que o processo ensino-aprendizagem seja incompleto para ambos. Nessas situações, não é difícil que o docente se sinta frustrado e solitário ao exercer sua profissão.

Handfas e Teixeira (2007) rejeitam a ideia de que a formação do professor se constitui como ato “espontâneo ou improvisado”. Para as autoras, é necessário que a universidade reflita sobre o ensino das ciências sociais na educação básica e concilie as dimensões teórica e prática relacionadas à formação inicial e atuação do professor, de forma que esse seja estimulado a seguir nessa direção:

Reafirma-se a concepção de que a formação e a prática pedagógica devem englobar a dimensão do trabalho educacional e científico do professor, o que implica refletir sobre as questões referentes ao ensino da Sociologia no ensino médio, tendo como foco a escola – ambiente complexo e multifacetado – e a interação entre seus agentes em seus variados matizes. Nessa perspectiva, a escola é pensada como espaço privilegiado de estágio e, a Prática de Ensino, como espaço privilegiado de formação inicial e continuada dos professores (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007, p. 141).

A atuação dos antropólogos na educação básica poderia ser, além da docência, ponte entre o conhecimento produzido na universidade e o que é transmitido na educação básica. Para que haja alguma possibilidade de isso acontecer é fundamental que os departamentos acolham as demandas dos antropólogos docentes, estimulem e desenvolvam pesquisas sobre a disciplina e a atuação docente na educação básica e promovam a construção de formação permanente para esses profissionais.

Os professores também são sujeitos de transformação, que compreendem a realidade em que estão inseridos e que possuem papel fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. Sobre aspecto, Pereira (2007, p. 147) afirma:

Sugere-se a ideia do professor como sujeito de transformação se opondo à condição do sujeito que nega a realidade em que está inserido (VASCONCELLOS, 2003). O professor deve entender o ensino e a avaliação, por exemplo, como aspectos do processo de aprendizagem que merecem o maior cuidado. Acreditamos que o professor de Sociologia deve ter uma postura de sociólogo-professor e assim aplicar o que aprendeu em seu curso de Ciências Sociais. Como aprendeu a pesquisar é um pesquisador, portanto deve ser um professor-pesquisador e não simplesmente um reproduzidor de ideias. É importante auxiliar o aluno a desconstruir e reconstruir o conhecimento, considerando a sala de aula como um espaço de estudo e de pesquisa.

Outra dificuldade na prática dos professores é que o curso de ciências sociais é extremamente teórico, tendo poucas disciplinas dedicadas a instrumentalizar antropólogos para atuar fora dos muros da universidade. Sem essa instrumentalização, torna-se mais difícil para os graduados articularem as diferentes teorias aprendidas na formação acadêmica com a realidade encontrada em sala de aula. Esse fato, somado a pouca importância dada à licenciatura, contribui para que os professores da educação básica habilitados em antropologia encontrem dificuldades em transmitir os conceitos adquiridos em sua formação para o alunato.

A ANTROPOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Sabe-se que a antropologia não é um componente curricular obrigatório no ensino médio. No entanto, esse fato não impede que questões e temáticas fundamentais desse saber científico estejam presentes em documentos que orientam o ensino médio no Brasil e no Distrito Federal. Em nível nacional, as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM)⁹ caracterizam a estrutura e os princípios que devem orientar esta etapa da educação básica. Já quanto ao DF, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) possui o Currículo em Movimento da Educação Básica¹⁰, documento que descreve a organização curricular e as concepções político-pedagógicas que devem guiar o trabalho no magistério.

⁹ As DCNEM foram redefinidas na Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).

¹⁰ Link para acesso ao texto do Currículo em Movimento:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/5_ensino_medio.pdf>.

Ambos os textos permitem uma reflexão sobre as relações entre educação e antropologia, bem como sobre a presença desta última na própria concepção do ensino médio, área de atuação por excelência dos licenciados em ciências sociais. Ressaltamos, para início da discussão, alguns princípios do ensino médio descritos nas DCNEM:

Art. 5º: O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

[...]

VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.

No trecho destacado, podemos notar que o trabalho pedagógico deve contemplar o exercício da alteridade – conceito central do conhecimento antropológico –, de maneira que essa postura é norteadora das relações entre os chamados “sujeitos do processo educativo”. Além disso, temos a descrição da “cultura” como uma das quatro dimensões a serem trabalhadas e articuladas no currículo do ensino médio, ao lado do “trabalho”, da “ciência” e da “tecnologia”. Ao analisarmos o parágrafo 4 do artigo 5º das DCNEM, percebemos que a noção de “cultura” expressa no documento é condizente com as discussões feitas sobre esta categoria analítica no campo da antropologia, indicando a presença de seu saber

científico na concepção contemporânea de currículo escolar e, conseqüentemente, da própria escola como instituição.

Se analisamos o Currículo em Movimento, documento elaborado e organizado pela SEEDF, a presença da antropologia fica explícita nos “conteúdos” a serem trabalhados na matriz curricular da área de ciências humanas, visto que temáticas fundamentais e tradicionais do campo antropológico são especificadas. “Natureza e cultura”, “história e cultura afro-brasileira”, “relativismo cultural”, “identidade, diversidade e gênero”, “religiosidade africana e indígena”, “religiões afro-brasileiras”, “etnocentrismo”, “aspectos antropológicos e sociológicos da formação do povo brasileiro” e “conflitos étnicos, culturais e xenofobia” são alguns dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula que expressam mais claramente a presença e a importância da ciência antropológica no ensino médio. Além disso, há uma série de outras temáticas elencadas que não são tão influenciadas pela análise da antropologia, se considerarmos o contexto do campo mais alargado das ciências humanas, mas que podem ser (e são) apropriadas como objeto de estudo por aquela.

Pode-se constatar essa realidade analisando não apenas os conteúdos curriculares do ensino médio, mas os próprios livros didáticos, que geralmente trabalham o conteúdo a partir das três frentes disciplinares que compõem o campo das ciências sociais. É com segurança que se pode entender a antropologia como um saber relevante na formação escolar no nível do ensino médio, bem como na concepção de escola e do processo de ensino-aprendizagem elaborados nos documentos de Estado que orientam a educação.

Neste sentido, Dauster (2015, p. 45) argumenta que: “uma ‘educação’ em antropologia vai além de nos fornecer um conhecimento do mundo, de pessoas e de suas sociedades. A prática antropológica ‘educa’ e forma outra percepção do mundo, abrindo olhos e mentes para outras possibilidades de existência”. Como já foi dito, é urgente que haja articulações entre o conhecimento adquirido na academia com aquele que é o seu maior campo de trabalho: a licenciatura. Entendemos que a análise de Gusmão (1997) acerca da relação entre a antropologia e a educação se mantém precisa: “um campo de confrontação, em que a

compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação, a condição de prática”.

Takagi (2016) traz provocações necessárias sobre a indiferença das ciências sociais em refletir sobre a formação de novos professores de sociologia para a educação básica, bem como suas dificuldades com a docência e o currículo adotado:

O processo educacional vivido no curso produz tamanha adequação social que, ao ingressar, o aluno vive momentos de conflito, especialmente pelas dificuldades de acompanhá-lo, mas, ao longo do curso, ele assume que o conhecimento é mais relevante do que o exercício profissional. O licenciando acaba por assumir “papéis e atitudes dos outros”, ou seja, ele concorda com o projeto da intelligentsia de que os “altos estudos” definem o sociólogo, mas nem sempre coordena esse papel com o de docente. Além disso, com o pouco tempo destinado à licenciatura, por causa do número reduzido de disciplinas desta e do excessivo número do bacharelado, não consegue problematizar a docência em Ciências Sociais para dialogar com a formação do bacharel. Ao final, o licenciado em Ciências Sociais assume como seu o mundo das elites, de acordo com as intenções reveladas no currículo, e o mais preocupante: é possível que ele reproduza essa concepção na educação básica (TAKAGI, 2016, p. 166).

Não é incomum que pessoas que escolheram a antropologia como ofício ouçam perguntas como: “O que é antropologia?”, “Qual o ofício do antropólogo?” e “Para quê/ quem ela serve?”. Esses questionamentos revelam o desconhecimento de grande parte da população sobre a disciplina, presente dentro dos muros da universidade e, muitas vezes, ignorada fora dela. Tornar a antropologia, seus clássicos, conceitos e discussões acessíveis ao público que tem contato com a disciplina no ensino médio é uma forma de popularizar e democratizar a disciplina além de promover possível renovação, uma vez que divulgar a disciplina pode contribuir para atrair jovens para atuarem no campo das ciências sociais. Acreditamos que ter contato, estudar e se envolver com a antropologia contribui para novas formas de pensar e transformar a vida, como reflete Dauster (2015, p. 53): “ler antropologia é uma experiência transformadora da subjetividade, das formas de estar no mundo e de nele atuar e, certamente, de construir outras problematizações na esfera do conhecimento”.

Por fim, faz-se necessário salientar a contradição presente na construção da licenciatura como formação desprestigiada nas ciências sociais e, em especial, na

Universidade de Brasília, quando na contramão desse processo tem-se um interesse do campo da educação na antropologia. Oliveira (2015) relata que:

A Educação enquanto campo científico tem se consolidado historicamente por meio de um amplo diálogo com outras ciências, destacando-se a sociologia, filosofia, psicologia e história. Todavia, desde meados dos anos 80 do século passado, com a chamada “crise de paradigmas”, com certo esgotamento das investigações quantitativas que vão dando lugar à pesquisa qualitativa e à explosão da diversidade cultural no cenário pós-moderno, nota-se um crescente interesse por parte de pesquisadores da educação pela antropologia– num primeiro momento, visando a superação de uma visão dicotômica que concebe a segunda como ciência e a primeira como prática (Gusmão, 1997). Posteriormente, tal interesse também se direciona à busca de suporte teórico e, especialmente, metodológico com a etnografia, tendo em vista a discussão das culturas na educação e na escola (OLIVEIRA, 2015 p. 11).

É urgente, portanto, que as ciências sociais, e em particular a antropologia, repensem o lugar da licenciatura em seus currículos, visto que o atual tratamento oferecido a essa formação reforça hierarquias de conhecimento que nada auxiliam os estudantes de graduação e pós-graduação na busca por uma formação mais completa e integral, tampouco produz diálogos com outros campos de conhecimento fundamentais para a própria disseminação do saber antropológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio buscou refletir sobre o lugar da licenciatura no campo das ciências sociais e, sobretudo, na antropologia. Partindo da realidade dessa formação pela Universidade de Brasília, refletimos sobre o lugar da docência na formação do antropólogo, tanto no que diz respeito a sua preparação para atuar no ensino superior como no ensino médio. Outro ponto que destacamos é a presença do saber antropológico nos documentos de orientação do currículo de ensino e do trabalho pedagógico, presente em componente curricular obrigatório, e que a antropologia é difundida na forma de conteúdos e temáticas próprias e/ ou com longa tradição de estudos na disciplina. Desse modo, questiona-se a ausência de articulação entre antropologia e educação como campos do saber acadêmico na formação dos estudantes da UnB.

A omissão e desinteresse pela educação básica revelam, em última instância, a falta de preocupação com a difusão do conhecimento antropológico em larga escala. Se a escola é uma instituição que, por princípios expressos em diretrizes curriculares, deve promover conceitos e discussões de cunho antropológico, não deveriam antropologia e educação construir diálogos mais intensos nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, tripé fundamental da universidade? Sob o risco de ampliar o hermetismo de seu campo acadêmico, não estaria a antropologia se furtando a participar de maneira significativa do debate público sobre diversos temas importantes para a compreensão das sociedades contemporâneas? Longe de oferecer respostas definitivas, o presente ensaio objetivou explicitar reflexões que permitam questionar algumas tensões do campo das ciências sociais e contribuir para reflexões sobre a formação docente para educação básica e as ciências sociais, a fim de promover uma discussão sobre as consequências de uma formação fragmentada e insuficiente no que diz respeito à licenciatura em ciências sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02 de 30/01/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- DAUSTER, Tania. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação: representações e práticas. **Linhas Críticas**, v. 21, p. 39-56, 2015.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: _____. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.
- GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, v. 18, p. 8-25, 1997.
- HANDFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. **Revista Mediações**, v. 12, p. 131-14, 2007.
- JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Revista Mediações**, v. 12, p. 113-130, 2007.
- LEAL, Sayonara. Dispositivos de normatização do ensino de sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em Ciências Sociais no Distrito Federal. **Educação & sociedade**, v. 39, p. 1075-1099, 2017.
- OLIVEIRA, Amurabi. Apresentação: Antropologia e Educação. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 44, p. 11-17, jan./abr. 2015.
- PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando futuros professores de sociologia. **Revista Mediações**, v. 12, p. 143-157, 2007.
- SARTORI, Ari José. O ensino da Antropologia nos cursos de graduação: “o que ensinam” e “como ensinam”. **Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, UFRN, Natal RN, 2014.
- SOARES, Ademilson de Sousa. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2011.
- TAKAGI, Cassiana. A formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o curso de Ciências Sociais da universidade de São Paulo. **Inter-Legere**, v. 1, n. 18, p. 150-167, 2016.

Recebido em: 30/06/2018

Aceito para publicação em: 02/11/2018

