

**O HABITUS ANTROPOLÓGICO:
ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DOS MEMORIAIS PARA PROFESSOR TITULAR**

***The anthropological habitus:
some reflections from the memorials for full professor***

***El habitus antropológico:
algunas reflexiones de los memoriales para profesor titular***

Amurabi Oliveira

Doutor em Sociologia (UFPE), Livre-Docente em Cultura e Educação (Unicamp),
Professor da Universidade Federal de Santa Catarina

E-mail: amurabi.oliveira@ufsc.br

Áltera, João Pessoa, Número 17, 2024, e01704, p. 1-17.

ISSN 2447-9837



RESUMO:

A reflexão sobre a trajetória de antropólogos e antropólogas é constitutiva do próprio campo, porém, ainda examinamos pouco os rituais da vida acadêmica, bem como os materiais por eles produzidos. Visando a contribuir para esse debate, analiso neste trabalho a ideia de um *habitus* antropológico, partindo dos memoriais para professor titular defendidos em uma universidade pública federal na região Sul do Brasil. Em um primeiro momento, apresento a organização da carreira de professor federal do magistério superior no Brasil, e, posteriormente, examino os memoriais, buscando, a partir deles, captar pistas sobre a existência de um *habitus* antropológico.

PALAVRAS-CHAVE:

Professores de antropologia. Professor titular. Antropologia brasileira. Universidade.

ABSTRACT:

The reflection on the trajectory of anthropologists is constitutive of the field itself, however, we still examine few of the rituals of academic life, as well as the materials produced by them. Aiming to contribute to this debate, I analyze in this work the idea of an anthropological habitus, from the memorials for full professor defended in a federal public university in the southern region of Brazil. In the first moment, I present the organization of the career of a federal professor of higher education in Brazil, and, later, I examine the memorials, seeking from them to capture clues about the existence of an anthropological habitus.

KEYWORDS:

Anthropology professors. Full professor. Brazilian anthropology. University.

RESUMEN:

La reflexión sobre la trayectoria de antropólogos y antropólogas es constitutiva del propio campo, sin embargo, aún examinamos poco los rituales de la vida académica, así como los materiales producidos por ellos. Con el objetivo de contribuir a este debate, analizo en este trabajo la idea de un *habitus* antropológico, partiendo de los memoriales de profesor titular defendidos en una universidad pública federal de la región sur de Brasil. En un primer momento, presento la organización de la carrera de un profesor federal de educación superior en Brasil, y, luego, examino los memoriales, buscando de ellos captar pistas sobre la existencia de un *habitus* antropológico.

PALABRAS CLAVE:

Profesores de antropología. Profesor titular. Antropología brasileña. Universidad.



INTRODUÇÃO

A vida acadêmica demanda-nos a participação em um conjunto de rituais, que vão desde aqueles que envolvem a obtenção dos títulos universitários, até os de ingresso e promoção na carreira. Os antropólogos, apesar de refletirem continuamente sobre rituais nas mais diversas sociedades, realizam de modo menos frequente reflexões sobre os ritos nos quais eles mesmos participam.

Isso não quer dizer que não haja um esforço constante de se produzir uma reflexão antropológica sobre a antropologia, ou mesmo uma sociologia da antropologia; em verdade, diria que o processo contínuo de autorreflexão é uma marca central da antropologia brasileira (Peirano, 1981; Rubim, 1996; Trajano Filho; Ribeiro, 2004; Sanabria, 2005; Feldman-Bianco, 2013; Scott; Campos; Pereira, 2014). Porém, interessa-me neste trabalho examinar mais de perto a vida na academia, os antropólogos em seus rituais de passagem.

Um trabalho pioneiro na antropologia brasileira que se propõe a olhar mais de perto a vida dos antropólogos é o livro *Antropologia da academia: quando os índios somos nós* (1997) de Roberto Kant de Lima. Neste trabalho parte significativa das reflexões do autor origina-se em suas experiências na academia estadunidense e brasileira, demarcando distinções relevantes entre as duas, dentre as quais uma será fundamental para este artigo:

Reflexo das concepções individualistas e igualitárias na academia americana é o fato de que as ‘carreiras’ dos *scholars* são representadas como individuais e não como institucionais. Elas se organizam de modo que o professor ascende ao mesmo tempo em que *muda* de instituição, tendo seu desempenho julgado pela sua obra escrita e por sua capacidade de se adaptar a ambientes distintos. Nesse caso a publicização ampla de seu trabalho é condição fundamental para a consecução de posições cada vez melhores. Isto contrasta com as carreiras dos professores e pesquisadores brasileiros, onde as promoções e reconhecimento devem ocorrer dentro de suas próprias instituições, significando a transferência quase sempre um desprestígio. Muitos são, mesmo, graduados da própria instituição. Isto é bastante raro nos Estados Unidos, onde se dá especial relevo à exposição a vários ambientes, teorias e instituições como indicadores seguros de sólida formação acadêmica e social (Lima, 1997, p. 46).

Em período mais recente, alguns outros trabalhos têm se voltado para os rituais cotidianos da carreira, como o concurso de ingresso, e alguns desses trabalhos têm inclusive enfatizado como os diferentes marcadores sociais perpassam esses espaços. Alencar (2021), por exemplo, parte de sua experiência como uma antropóloga negra em meio a concursos para o magistério superior, levantando hipóteses sobre como o “racismo velado” se faria presente nesses processos. Tanto Lima (1997) quanto Alencar (2021) e Beserra (2016) partem principalmente de suas experiências



peçoais para refletir empiricamente sobre o campo acadêmico e seus rituais, algo completamente válido e necessário para avançarmos nesse debate.

No entanto, eu resolvi trilhar outro percurso metodológico. O objetivo do meu artigo é examinar a trajetória acadêmica de antropólogos e antropólogas que chegaram à posição de professor titular, examinando os memoriais de atividades acadêmicas apresentados em um departamento de Antropologia na região Sul do Brasil.

É importante mencionar que houve uma mudança substantiva nas instituições de ensino superior (IES) federais com relação à chegada à posição de professor titular, uma vez que até 2013 o único modo possível de se chegar a essa posição era por meio de concursos públicos que eram bastante raros; alguns departamentos passavam décadas sem conseguir vagas para professores titulares. A partir de 2013, abriu-se a possibilidade de os professores nas IES federais chegarem à posição de professor titular, o que pode ocorrer tanto por meio das progressões na carreira (algo que demora cerca de vinte anos para um professor doutor recém ingressante), ou que ainda pode ocorrer via concurso para a posição de “titular livre”.

Apesar deste trabalho se situar na interface entre a antropologia e a educação, apenas secundariamente utilizarei uma bibliografia específica sobre esse diálogo, pois, em que pese a relevância desse debate (Gusmão, 1996; Dauster, 2015), majoritariamente essas reflexões partem da discussão sobre a educação no sentido mais *lato*, ou ainda sobre a educação escolar. A reflexão sobre o ensino superior ainda é incipiente na antropologia da educação brasileira, talvez porque isso implique um deslizamento ainda maior de uma alteridade radical a uma alteridade mínima (Peirano, 2006), ou ainda uma antropologia radicalmente simétrica (Oliveira, 2021).

Para uma melhor organização de meus argumentos, assim como uma melhor apresentação para os leitores, dividirei meu trabalho em duas seções. Na primeira apresentarei como se organiza a própria carreira do magistério superior nas instituições federais de ensino no Brasil, do ingresso até a chegada à posição de professor titular, enfatizando a dimensão ritualística presente. Na segunda partirei para o exame mais empírico dos memoriais, buscando compreender como os agentes representam suas trajetórias como docentes e pesquisadores no ensino superior, e mais especificamente no campo da antropologia.

Como nota metodológica, vale a pena destacar que, apesar de estar me voltando para a análise de materiais que estão disponíveis publicamente para consulta, e que foram apresentados em sessões abertas por seus/suas autores/as, optei por manter o anonimato dessas pessoas, o que, a meu ver, me dá mais autonomia para realizar o exame das trajetórias desses/as antropólogos/as, pelos/as quais nutro uma profunda admiração.



OS RITUAIS DA VIDA ACADÊMICA: DO CONCURSO DE INGRESSO À TITULARIDADE

O ingresso na vida acadêmica implica a incorporação de um conjunto de disposições sociais. No contexto brasileiro, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desempenha um papel central no processo de socialização de pesquisadores em sua formação inicial (Pires, 2009), algo que acaba por continuar na pós-graduação (mestrado e doutorado). É bem verdade que, no caso específico da antropologia, o trabalho de campo também possui um papel de rito de iniciação no campo; e, ainda que etnografia e antropologia não se confundam (Ingold, 2016), inegavelmente tornar-se um etnográfico possui certa centralidade para se tornar um antropólogo, em certas tradições teóricas.

Para além de uma dimensão mais “técnica”, por assim dizer, no sentido de escrever trabalhos monográficos que correm contra os prazos institucionais (Grossi, 2004), a defesa de mestrado/doutorado possui uma ritualística própria. O/a supervisor/a abre os trabalhos, apresenta os membros examinadores e o título do trabalho e passa a palavra para o/a examinado/a. Há ainda a plateia, que, apesar de não ser integrante institucional do exame, desempenha um papel relevante, refletindo por vezes o capital social do/a examinado/a. Há ainda a escolha da banca, na qual tenta-se balancear um conjunto de critérios, pensa-se nos especialistas no tema, na proximidade deles com o/a supervisor/a, nas afinidades pessoais, no prestígio que podem agregar ao tema. Em período mais recente, há ainda um movimento de pensar critérios de inclusão e equidade na composição das bancas examinadoras, algo relevante para garantir uma maior pluralidade de ideias e de posicionamentos sobre determinados objetos de pesquisa.

Porém, não irei me alongar aqui nos ritos formativos, que, apesar de terem algum padrão, possuem certo grau de variação (por exemplo, onde fiz meu doutorado, havia colação de grau de mestres e doutores, algo bastante singular na realidade brasileira). Interessa-me explicar um pouco acerca dos rituais de ingresso na vida acadêmica como docente, mais especificamente no magistério superior federal.

É importante mencionar que a ideia de concurso público no Brasil foi sendo sedimentada ao longo do tempo, e, no caso das universidades, é válido rememorar que nossa tradição acadêmica é relativamente recente, com a fundação das primeiras instituições de ensino superior no século XIX, e das primeiras universidades no século XX. Apenas a partir da constituição de 1988 é que os concursos públicos se tornaram obrigatórios para o ingresso no serviço público; até pouco antes disso, ainda encontrávamos na literatura casos de docentes que ingressaram via convite em



universidades. Maia (2021), ao examinar a preparação para concursos públicos no Brasil, enfatiza a dimensão do desenvolvimento de certa tradição de conhecimento, bem como a aprendizagem de determinadas técnicas; porém, no caso dos concursos acadêmicos, desconheço que haja um processo de preparação nos mesmos moldes, talvez por se considerar que a formação acadêmica como um todo represente um processo de preparação para tais processos.

Além dos concursos públicos para o magistério superior, as universidades públicas no Brasil também promovem processos seletivos simplificados para professores substitutos e também visitantes, que visam a contratar docentes por tempo determinado. Há ainda universidades que têm feito algo denominado de seleção para “professores voluntários”, algo que mereceria um exame mais cuidadoso e em maior profundidade, considerando que aparentemente reflete um aprofundamento da precarização do trabalho acadêmico. Diferentemente do que ocorre em outros países, professores que possuem contratos por tempo determinado não assumem funções burocráticas como coordenação de centros e institutos de pesquisa, dedicando-se quase exclusivamente à docência.

Para compreendermos melhor a organização dos concursos públicos no Brasil, é importante considerar que, ainda que algumas universidades federais (UF) tenham abolido os departamentos, tradicionalmente é ali que começa todo o processo, uma vez que, quando há uma nova vaga disponível, os docentes que integram o colegiado daquela instância decidirão a área de concurso da nova vaga. Caso haja um concurso válido no mesmo departamento com candidatos aprovados, é possível nomear o próximo da lista, sendo ainda possível ocupar essa vaga por meio de um processo de redistribuição, trazendo um docente de outra UF.

O mais recorrente é que o departamento escolha realizar seu próprio concurso, e, uma vez definida a área, definem-se também os pontos do concurso e o perfil esperado em termos de formação (historicamente no Brasil, para docentes de antropologia, exige-se doutorado em Antropologia ou Ciências Sociais, porém, há casos nos quais se aceitam outras formações em áreas afins). O número de pontos para o concurso também possui alguma variação, porém com frequência gira em torno de dez, que podem ser mais ou menos dispersos, a depender da área escolhida pelo departamento.

Podemos dizer que ao menos três etapas são corriqueiras nesses exames: a) prova escrita; b) prova didática; c) prova de títulos (currículo). Cada uma delas possui um peso diferente para a atribuição da média final, e, em algumas universidades, incluem-se também plano de atividades e/ou memorial como fases de avaliação. Definidos esses elementos, o edital é publicado, contendo as informações relativas ao

período de inscrição e de realização das provas, além de outras informações adicionais, como resoluções de concurso próprias de cada universidade.

A partir da lista de candidatos cujas inscrições foram homologadas, é que se pode definir a banca examinadora, normalmente composta por professores do próprio quadro da instituição que promove o concurso e um ou mais externos. Há uma série de impedimentos que impossibilitam um docente de participar de uma banca de concurso, afinal, eles não podem ter vínculos de amizade/inimizade, parentesco, além de outros tipos de vínculos acadêmicos, como coautoria de trabalhos ou supervisão de algum candidato. Para as relações acadêmicas, algumas universidades entendem que há um limite temporal para o impedimento, ou seja, eventualmente, após determinado número de anos da orientação concluída, aquele/a docente já poderia examinar um candidato que ele/a supervisionou. Enfatiza-se que os examinadores devem possuir titulação igual ou superior àquela demandada pelo edital, sendo preferencialmente especialistas naquela área de conhecimento.

Na primeira etapa, sorteiam-se um ou mais pontos sobre os quais os candidatos devem dissertar. Em algumas instituições, há um tempo para consulta de material, em outras isso não é possível. Os candidatos devem, portanto, sintetizar seus conhecimentos sobre o tópico sorteado dentro de determinado tempo. Após essa etapa, segue-se a correção anônima por parte da banca examinadora, ou leitura pública das provas. Os/as candidatos/as devem atingir a média mínima estabelecida pelo edital para que sejam considerados/as habilitados/as para a próxima etapa, considerando que amiúde a prova escrita e a didática são classificatórias e eliminatórias.

No caso da prova didática há um novo sorteio, sendo que os candidatos terão 24 horas para preparar uma aula a ser apresentada para a banca. Há diversos elementos que são levados em consideração na avaliação dessa aula, desde domínio do tempo e do conteúdo, passando pelos recursos didáticos utilizados, etc. Falando como alguém que realizou alguns concursos públicos e esteve na banca examinadora de outros tantos, creio que há sempre alguma incerteza que passa na cabeça dos candidatos nessa etapa, buscando imaginar o que efetivamente a banca examinadora espera da aula: se algo pensado para estudantes de graduação, ou algo mais no formato de uma “aula magna”. Tendo a pensar que o desafio é equilibrar, justamente, erudição e profundidade com clareza e didatização.

É bem verdade que nossos concursos para o magistério superior não demandam dos professores uma formação específica para a docência, compreendendo-se que basta que os candidatos tenham uma titulação vinculada à pesquisa. Como sintetiza Moraes,

Das titulações de pós-graduação, apenas a de livre-docência refere-se explicitamente à função de professor; as outras duas anteriores – mestre e doutor – não conferem a habilitação de professor ao portador, pois são titulações profissionais de especialização técnica, por exemplo, mestre em ciências, doutor em educação. Já o livre-docente passa por uma prova didática para obter o título, como mestre, e doutor não. Com a posse desses últimos títulos, a pessoa pode-se candidatar, em universidades com plano de carreira, a cargos de professor-assistente, professor assistente-doutor ou professor doutor. Mas em nenhum caso é necessário que o titulado tenha feito o curso de licenciatura. Basta-lhe ter feito ‘pesquisa’ e defendido uma dissertação ou tese. Por esses exemplos, percebe-se que a própria universidade não reconhece a necessidade de uma formação específica para aqueles que fazem parte de seus quadros. Como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor (Moraes, 2003, p. 10).

Isso significa que, para alguns candidatos, a primeira experiência lecionando uma aula será no próprio concurso público. Notadamente, a experiência docente anterior não é garantia da aprovação nessa etapa do concurso, como também sua ausência não implica a desclassificação automática, pois o que é efetivamente avaliado é aquela aula em questão, referente àquele tópico sorteado. Podemos afirmar que em geral a prova didática possui caráter eliminatório e classificatório, exigindo-se uma nota mínima para o/a candidato/a seguir para a próxima etapa.

Caso o/a candidato/a seja aprovado/a nessa etapa, seguirá então para o exame de títulos, de modo que suas experiências profissionais, publicações e titulações serão avaliadas e pontuadas, normalmente tendo como referência um barema estabelecido pela universidade. Esses diferentes elementos possuem pesos distintos em cada instituições; ademais, há atividades que eventualmente podem pontuar em uma instituição e não em outra. Diferentemente das etapas anteriores, quando cada avaliador indica uma nota, de modo que se produz uma média ao final, no caso do exame dos títulos, trata-se de uma nota única – ao menos este é o modelo mais recorrente entre as UF.

Ao final, produz-se uma média para cada candidato com base nos diferentes pesos que cada etapa possui, produzindo-se assim uma ordem de classificação. Deve-se atentar ainda para o fato de que, a partir de 2014, passou-se a implementar ações afirmativas nos concursos públicos federais no Brasil, incluindo-se aí os concursos para docentes, de modo que, em um cenário no qual essa vaga seja exclusiva ou preferencial para candidatos/as negros/a, pardos/as ou indígenas, a ordem de classificação deve ainda considerar esse elemento¹.

1 Fugiria ao foco e ao escopo deste artigo debater em profundidade o tema sobre ações afirmativas na carreira acadêmica, porém é importante destacar os avanços nessa discussão, desde as cotas para cursos de graduação e pós-graduação, passando pelos concursos públicos, bem como os desafios que ainda se colocam no horizonte e que ainda não foram superados (Borges; Bernardino-Costa, 2022). Também cabe ressaltar que, segundo levantamento realizado por Candido, Feres e Campos (2019), 78% dos docentes que lecionam em programas de pós-graduação em Antropologia no Brasil são bran-



A partir do momento em que a pessoa aprovada toma posse e entra em exercício, ela passa a integrar a carreira do magistério superior federal e, a cada dois anos, ela pode realizar uma progressão funcional, atualmente composta por seis níveis de professor adjunto, quadro de associado e um de titular. Antes de 2013, havia apenas quatro níveis de adjunto, porém, para se chegar a titular, como já foi dito, o único caminho possível era por meio do concurso para professor titular, cuja abertura era bastante excepcional. Em termos práticos, até 2013, a maior parte dos professores chegava à aposentadoria sem atingir a titularidade, porém isso foi alterado com a reestruturação da carreira. A partir de 2013, os professores poderiam realizar a progressão para titular dois anos após a progressão para associado 4, devendo apresentar um memorial de atividades ou tese inédita. É importante mencionar que as progressões realizadas levam em consideração não apenas o tempo, como também o conjunto de atividades realizadas, incluindo-se aí docência, orientação, publicações, extensão, atividades administrativas, etc.

Nas universidades estaduais paulistas, há ainda a figura da livre-docência, titulação próxima do que se conhece na Alemanha como *Privatdozent*, ou ainda, em termos mais gerais, como *habilitation*², sendo mais comum em países europeus. A obtenção desse título é necessária para a progressão na carreira, além de ser requisito para poder concorrer ao concurso de professor titular nessas universidades.

Interessam-me neste artigo os memoriais apresentados para a promoção à titularidade realizada por professores/as de um departamento de Antropologia em uma universidade federal no Sul do Brasil. O exame mais minucioso dessa etapa da carreira será realizado na próxima seção.

MEMÓRIA E TRAJETÓRIA DE ANTROPÓLOGOS E ANTROPÓLOGAS NA PROMOÇÃO À TITULARIDADE

Apesar de serem abertas duas possibilidades para o docente atingir a titularidade, por memorial ou tese inédita, a primeira opção tem sido a mais recorrente, ao menos no departamento examinado. Seja por memorial ou por tese inédita, é necessário organizar uma banca examinadora composta por outros professores titulares, majoritariamente externos à instituição.

cos, seguindo uma tendência existente na pós-graduação em Ciências Sociais de modo geral, o que evidencia a relevância das ações afirmativas nas instâncias formativas e de ingresso à carreira acadêmica na área.

2 Em outros países, assume ainda outras denominações, como Agregação, em Portugal, e *Habilitation à diriger des recherches*, na França.



Ao que me parece, a escolha pelo memorial não é tão fortuita assim, pois, ao apresentar sua própria trajetória na academia, o evento também converte-se em um momento de celebração de uma trajetória. Considerando o atual cenário, um docente que ingressa hoje no magistério superior federal demoraria em princípio dezenove anos para chegar à titularidade, porém, como essa mudança na carreira ocorreu apenas em 2013, isso significa que há docentes com mais tempo de carreira, mas que atingiram essa classificação algum tempo depois.

Devo enfatizar desde já que a análise foi realizada com base nos memoriais disponíveis para consulta, de modo que foi analisada a maior parte dos memoriais de atividades acadêmicas. Foram analisados seis memoriais, e, para melhor situar os leitores nesse debate, apresentarei uma tabela-síntese com algumas informações referentes a seus autores:

Gênero	Década de ingresso na atual instituição	Formação inicial em Ciências Sociais	Área do Doutorado	Década de conclusão do doutorado	País onde concluiu o doutorado	Bolsista de Produtividade do CNPq
M	1990	SIM	Sociologia	1990	BRASIL	SIM
F	1980	NÃO	Antropologia	1990	FRANÇA	SIM
F	1980	NÃO	Antropologia	1980	BRASIL	SIM
F	1990	SIM	Antropologia	1990	BRASIL	SIM
M	2000	SIM	Antropologia	1990	BRASIL	NÃO
F	1980	NÃO	Antropologia	1990	FRANÇA	SIM

Quadro 1 – Informações acadêmicas dos/as autores/as dos memoriais analisados.³ Fonte: Autor (2023).

Como podemos observar, trata-se majoritariamente de antropólogos/as que finalizaram sua formação doutoral na década de 1990, mesmo período em que ingressaram como docentes em sua atual instituição. Também chama atenção o fato de que quase todos são bolsistas de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que reflete a obtenção de um certo prestígio no campo acadêmico e de reconhecimento dos pares (Oliveira *et al.*, 2022).

Como dito anteriormente, a mudança na carreira é recente, de modo que alguns desses professores aposentaram alguns anos depois de chegarem à titularidade. Considerando tais mudanças, bem como aquelas ocorridas no âmbito do direito previdenciário, podemos entender que a titularidade representa, para uma geração de professores universitários, o final da carreira na ativa, ao passo que, para as gerações seguintes, essa etapa representará o meio da carreira, salvas eventuais

3 Ao analisar os dados referentes ao período de formação e de ingresso na atual instituição, resolvi indicar apenas as décadas e não os anos precisos; com isso, meu objetivo é preservar a identidade dos autores dos memoriais, ainda que se trate de documentos disponibilizados publicamente.

mudanças que venham a ocorrer.

De maneira muito geral, os/as autores/as dos memoriais indicam prontamente o desafio de revisitar décadas de trajetória acadêmica, que, na maior parte dos casos, não necessariamente se iniciou na instituição onde eles/elas atingiram a titularidade, envolvendo mudanças de universidades e, em alguns casos, de departamentos. O ponto é que o desafio de ordenar os acontecimentos é sempre recorrente. Eu mesmo passei por isso quando recentemente me submeti ao concurso de livre-docência na Universidade Estadual de Campinas, tendo optado, em meu caso, por iniciar pela minha trajetória familiar, para depois apresentar meu percurso individual no sistema de ensino em geral e nas ciências sociais em particular.

Inevitavelmente, o debate sobre biografias nos remete de maneira quase imediata ao texto já clássico de Bourdieu, “A ilusão biográfica” (1996), que nos alerta aos perigos de tentar compreender uma biografia como um conjunto ordenado de acontecimentos. Nas palavras do autor:

Sem dúvida, temos o direito de supor que a narrativa autobiográfica inspira-se sempre, ao menos em parte, na preocupação de atribuir sentido, de encontrar a razão, de descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis, como a do efeito com a causa eficiente, entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário. (É provável que esse ganho de coerência e de necessidade esteja na base do interesse, variável conforme a posição e a trajetória, que os entrevistados atribuem à entrevista biográfica). Essa inclinação a se tornar ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos *significativos* e estabelecendo entre eles conexões que possam justificar sua existência e atribuir-lhes coerência, como aquelas que implicam na sua instituição como causa ou, com mais frequência, como fim, encontra a cumplicidade natural do biógrafo para quem tudo, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, leva a aceitar essa criação artificial de sentido (Bourdieu, 1996, p. 75-76).

Obviamente que, no material analisado, essa característica se acentua, uma vez que não se trata apenas de um memorial nostálgico escrito com fins literários, mas sim de um memorial apresentado a uma banca para fins de avaliação e com implicações para a carreira do/a examinado/a.

Chama atenção como, nos anos iniciais de formação, esses/as antropólogos/as buscam enfatizar as vicissitudes que os/as levaram até as ciências antropológicas, seja através de uma conversão intelectual vivenciada por aqueles/as que saíram de uma formação acadêmica que não das ciências sociais rumo à antropologia, seja por meio da trajetória não linear daqueles que, apesar de terem se graduado em Ciências Sociais, passaram também por outras formações acadêmicas e outras possibilidades profissionais.



Em todo caso, o *habitus* acadêmico, em grande medida, parece ser enfatizado desde o princípio, por meio do diálogo com pesquisadores mais experientes em suas instituições de origem, pela ênfase no apego às leituras, e, em alguns casos, através da inserção na militância política-acadêmica. Esse último aspecto remete a um dado constitutivo da antropologia latino-americana, algo que Jimeno (2004) definiu como antropólogo cidadão, engajado nas lutas políticas de sua própria sociedade, distando do modelo do antropólogo que apenas observa a sociedade estudada, supostamente de modo distante⁴.

Outro ponto em comum encontrado nesses memoriais é o impacto que o trabalho de campo teve em suas formações, especialmente na formação pós-graduada, de modo que são recorrentes frases do tipo: “Minha trajetória acadêmica mudou significativamente a partir do trabalho de campo”. Esse elemento nos remete à ideia de que a formação antropológica passa, necessariamente, por uma articulação entre a formação teórica e a empiria em campo. Portanto, compreendo tais etapas como complementares e necessárias para a constituição do *habitus* antropológico.

Talvez um dos elementos mais interessantes que possa ser extraído desses memoriais remete à possibilidade de examinarmos a constituição desse *habitus*, o *habitus* antropológico, compreendido como resultado da sedimentação de um conjunto de experiências acadêmicas e pessoais capaz de constituir determinadas disposições duráveis, tal como posto nos termos de Bourdieu (2009).

Algo interessante que aparece nesses memoriais é o papel da socialização no processo de constituição do *habitus* antropológico, considerando tanto uma socialização mais verticalizada (com orientadores e professores) quanto uma socialização mais horizontalizada (com pares que passavam pelo mesmo processo formativo, e posteriormente colegas de trabalho). Considero relevante indicar que as categorias “socialização verticalizada” e “socialização horizontalizada” são construções minhas, uma vez que, em muitos casos, as relações com os professores e orientadores são retratadas como amigáveis e próximas. Compreendo, porém, que se trata de uma relação profundamente assimétrica em termos de capital acadêmico; portanto, não seria possível pensá-la como horizontalizada, ao menos não nesse momento de formação.

Outro dado interessante que aparece nos memoriais é a referência às leituras tomadas ao longo do processo formativo, enfatizando-se autores/as que marcaram a constituição do *habitus* antropológico. Ainda que, em alguns casos, possa haver certa

4 Quando me refiro a um suposto distanciamento, refiro-me ao processo de autorrepresentação da antropologia em suas origens. Evidentemente essa perspectiva tem sido cada vez mais problematizada, enfatizando-se que não há observação neutra, e que os antropólogos são também autores de suas etnografias, no sentido que também constroem a realidade social que descrevem (Geertz, 2004).



continuidade teórica ao longo da carreira, em outros, a descontinuidade também é enfatizada, visibilizando as guinadas sofridas ao longo do processo.

Acredito que esse binômio é fundamental para compreendermos como esses/as antropólogos/as aprenderam antropologia: por meio de leituras e socialização. É necessário estar com os outros para realizar a pesquisa antropológica, mas é também necessário estar com “os seus”; trata-se de um movimento contínuo de ir e vir, cuja separação é, antes de tudo, analítica. Como nos coloca Geertz (2004), o duplo movimento de “estar lá” e “estar aqui” é fundamental para a formação do espírito antropológico; circular em eventos, conhecer pessoas, trocar experiências, todos esses elementos também aparecem no processo de formação desses agentes.

As trajetórias desses/as antropólogos/as apresentam-se como moldadas continuamente pelas possibilidades objetivas postas, considerando o clima político e intelectual no qual estavam inseridos, mas também pela capacidade de agência que eles demonstram ao selecionarem determinados campos de atuação ante a ampla gama de possibilidades postas. É especialmente relevante indicar que eles provêm de grandes centros de produção do conhecimento na academia brasileira; e isso quer dizer que encontraram condições objetivas favoráveis à inserção universitária. Por outro lado, alguns também enfatizam a própria trajetória familiar, o que por vezes indica também a existência de certo capital cultural.

O ingresso na atual instituição é um ponto no qual há maior heterogeneidade entre as trajetórias, pois, para alguns/mas, este foi o primeiro espaço de inserção como docente no ensino superior, ao passo que outros/as passaram por outras universidades, ou ainda outros departamentos dentro da mesma instituição. Esse dado me parece bastante crucial, pois acaba por enfatizar em que a progressão para titular se diferencia das demais: se, por um lado, a passagem de associado I para associado II leva em conta exclusivamente as atividades desenvolvidas na própria instituição em um intervalo de dois anos, por outro, o memorial para titular possibilita que os docentes articulem elementos que vão para além da instituição, incluindo os períodos anteriores a seu ingresso nela.

Outro exemplo significativo de algo que é considerado relevante nos memoriais, mas que ganha pouco espaço na progressão institucional, é a inserção em sociedades científicas, principalmente na Associação Brasileira de Antropologia (ABA). A participação não apenas em eventos como também em comitês científicos torna-se algo fundamental para visibilizar a inserção desses/as docentes em suas respectivas áreas. Tal qual a própria bolsa de produtividade do CNPq, esses espaços também podem ser pensados como uma instância de interreconhecimento por parte dos pares.

Por fim, cabe enfatizar como é apresentada a experiência da docência no en-

sino superior. Os/as docentes fazem referência tanto às disciplinas lecionadas na graduação quanto na pós-graduação, porém, percebe-se que há uma especial ênfase ao ensino de determinados tópicos especiais lecionados, normalmente mais diretamente conectados à área de especialidade desses profissionais. Percebamos que as disciplinas que são relacionadas a suas respectivas expertises podem ser compreendidas também como um espaço-chave para a reprodução do *corpus* acadêmico, na medida em que o ensino de tais disciplinas se relaciona também com as temáticas desenvolvidas por seus orientandos/as.

Poderíamos dizer que o *habitus* antropológico inicia a partir da socialização acadêmica com as teorias antropológicas, passando pelo trabalho de campo como processo de consolidação dessa socialização primária. Esse primeiro momento constrói determinadas disposições sociais em termos de leituras e temáticas, também mediadas pelas experiências pessoais vivenciadas anterior e paralelamente à vida acadêmica. Porém, é com a inserção na rotinização da ciência antropológica que esse processo se consolida, por meio das aulas, das orientações, e também da participação em estruturas burocráticas da própria universidade.

Por fim, um aspecto que é relevante destacar é a própria internacionalização da carreira desses docentes, cujo elemento mais significativo é a realização de estágios pós-doutorais no exterior, principalmente nos países do Norte Global (mas não apenas). Em alguns casos, isso incluiu também a realização de mestrado e doutorado no exterior; os estágios pós-doutorais, porém, são mais comuns ao grupo.

Esse processo possibilita não apenas a formação de redes e circulação de pesquisadores, como também a consolidação de suas posições no campo da antropologia no Brasil, na medida em que a internacionalização passou a ser um critério cada vez mais presente nos processos de avaliação institucional da pesquisa e da pós-graduação (Rial, 2014).

Em minha percepção, não seria preciso indicar que a internacionalização também é um elemento constitutivo do *habitus* antropológico. Todavia, ela é integrante do *habitus* antropológico daqueles que passam a ocupar determinada posição no campo; ou melhor, é uma chave importante de acesso a tal posição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, busquei captar algumas pistas para a compreensão do *habitus* antropológico a partir de memoriais para professor titular. Obviamente, devemos considerar nesse processo o próprio recorte geracional que está aí envolvi-



do, já que estamos nos referindo a um grupo de pesquisadores que passam a se inserir mais efetivamente no campo a partir das décadas de 1980 e 1990 (considerando o final do doutorado e o início da atuação no ensino superior). Certamente, se examinarmos as gerações anteriores, ou ainda deslocarmos nosso olhar para professores situados em instituições mais centrais no eixo Rio-São Paulo⁵, outras questões serão postas.

O que estou denominando de *habitus* antropológico aqui remete à constituição de determinadas disposições sociais incorporadas que possibilitam que esses/as docentes busquem visibilizar a leitura de determinados autores, o encontro com certos professores, assim como uma certa forma de se inserir no campo (no sentido acadêmico e no sentido mais etnográfico). A ordenação de suas memórias reafirma determinada autorrepresentação sobre si mesmos enquanto antropólogos, que, em última instância, pode ser também interpretada como uma representação sobre o que é ser antropólogo/a – ou ao menos a indicação de uma dessas possibilidades.

A diversidade de trajetórias nos faz perceber que há diferentes caminhos que podem ser traçados rumo à antropologia, incluindo aí a conversão intelectual sofrida por alguns docentes antes de ingressarem na pós-graduação. Mas o processo de consolidação se dá principalmente através da docência e da inserção na universidade e em determinados espaços fora dela, principalmente por meio de associações científicas.

Por fim, cabe destacar a necessidade de pensarmos outros trabalhos que busquem analisar as carreiras acadêmicas no Brasil, especialmente a partir de uma análise mais etnográfica de seus rituais. E, apesar de partir de casos particulares, aqui, creio que podemos pensar questões mais amplas sobre a carreira em antropologia no Brasil – algo necessário principalmente para as próximas gerações.

5 Indico a existência desse eixo de forma crítica, compreendendo que ele se estabelece a partir de uma determinada geopolítica acadêmica; no entanto, não podemos negar que as instituições que aí estão inseridas tiveram um papel relevante no processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil, assim como outras situadas em diferentes regiões do país. De forma objetiva, é nesse eixo que ainda se concentra parte significativa dos recursos para pesquisa e pós-graduação no Brasil.



REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira. Re-existências: notas de uma antropóloga negra em meio a concursos públicos para o cargo de magistério superior. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 64, n. 3, p. 1-22, 2021.
- BESERRA, Bernadete. **Dos riscos da diferença**: etnografia de um percurso acadêmico. Fortaleza: Edições UFC, 2016.
- BORGES, Antonádia; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Dessenhizar a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-20, 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Campinas: Papirus, 1996.
- CANDIDO, Marcia Rangel; FERES, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Desigualdades na elite da ciência política brasileira. **Civitas**, Porto Alegre, v. 19, p. 564-582, 2019.
- DAUSTER, Tania. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. **Vibrant**, Brasília, v. 12, p. 454-496, 2015.
- FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). **Desafios da antropologia brasileira**. Brasília: ABA, 2013.
- GEERTZ, Clifford. **Vidas e obras**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.
- GROSSI, Miriam Pillar. A dor da tese. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2, p. 221-228, 2004.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 18, p. 8-25, 1997.
- INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.
- JIMENO, Myriam. La vocación crítica de la antropología latinoamericana. **Maguaré**, Bogotá, v. 18, p. 33-58, 2004.
- LIMA, Roberto Kant de. **A antropologia da academia**: quando os índios somos nós. Niterói: Editora da UFF, 1997.
- MAIA, Bóris. O adestramento para o estado: tradição de conhecimento e técnicas de aprendizado entre candidatos ao serviço público no Brasil. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 46, n. 1, p. 253-271, 2021.
- MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**, São Paulo, v. 15, p. 5-20, 2003.
- OLIVEIRA, Amurabi. A alteridade na pesquisa escolar: apontamentos a partir de um trabalho de campo em escolas uruguaias. **Campos**, Curitiba, v. 22, n. 2, p. 97-114, 2021.



OLIVEIRA, Amurabi; MELO, Marina; PEQUENO, Mayres; RODRIGUES, Quemuel. O perfil dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq em Sociologia. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 24, p. 170-198, 2022.

PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida**: e outros ensaios. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PEIRANO, Mariza. **The anthropology of anthropology**: the Brazilian case. Tese (Doutorado em Antropologia) – Harvard University, Cambridge, 1981.

PIRES, Regina Celi Machado. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? **Avaliação**, Campinas, v. 14, p. 487-514, 2009.

RIAL, Carmen. A antropologia no Brasil. **Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales**, México, DF, v. 1, n. 1, p. 67-73, 2014.

RUBIM, Christina de R. **Antropólogos brasileiros e a antropologia no Brasil**: a era da pós-graduação. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SANABRIA, Guillermo V. **O ensino de antropologia no Brasil**: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Parry; CAMPOS, Roberta B. C.; PEREIRA, Fabiana G. (Org.). **Rumos da antropologia no Brasil e no mundo**: geopolíticas disciplinares. Recife: Editora UFPE: ABA, 2014.

TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo L. (Org.). **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa: Associação Brasileira de Antropologia, 2004.

