

FORMAÇÃO OU EDUCAÇÃO: OS DILEMAS DOS ANTROPÓLOGOS PERANTE A GRADE CURRICULAR

Peter Fry

Universidade Federal do Rio de Janeiro/IFCS

Aceitei o gentil convite de Mariza Peirano para participar deste fórum por concordar com a importância de se colocar o ensino na pauta da Anpocs, que é por tradição o fórum para os resultados da pesquisa. A pesquisa e as publicações que dela resultam são a face pública e universal do nosso ofício, enquanto o ensino é a contraface mais ou menos privada e local. Os artigos e livros conferem prestígio na profissão e são os critérios principais de avaliação formal dos programas de pós-graduação. O ensino, sobretudo nos cursos de graduação, confere um prestígio mais caseiro, que emerge informalmente através de conversas de bar e de bastidores entre alunos e colegas de uma e outra geração. Por mais importância que tenha o ensino, ele é hierarquicamente inferior à pesquisa, como a mão esquerda à mão direita, como o feminino em relação ao masculino na divisão tradicional dos papéis de gênero (HERTZ, 1988).

Recentemente, os professores de Ciências Sociais têm sido confrontados com alguns dados perturbadores que indicam que os cursos de graduação nas Ciências Sociais, dos quais a Antropologia faz parte igualitária com a Sociologia e a Ciência Política, estão num processo de franco declínio na hierarquia das carreiras universitárias, atraindo cada vez menos candidatos e recrutando alunos oriundos de camadas sociais mais carentes e com notas mais baixas no exame vestibular. Ao mesmo tempo, os cursos das ciências do social que permitem o acesso às

profissões, e aos quais a Antropologia contribui modestamente com cursos introdutórios, sobretudo Psicologia e Comunicação Social, sobem na hierarquia. Os cursos de pós-graduação continuam com seu prestígio relativamente intocado. Estas revelações, se não criaram um drama social *stricto sensu*, estão pelo menos provocando uma discussão bastante interessante sobre o futuro do ensino nos cursos de graduação em Ciências Sociais e o ensino de Antropologia, revelando representações normalmente mais implícitas e “*taken for granted*” do que abertamente formuladas. Para um antropólogo, portanto, esta situação apresenta-se como um ponto de partida conveniente para uma reflexão sobre o ensino das Ciências Sociais em geral e a Antropologia em particular no Brasil contemporâneo.

1. O Drama da “Queda” dos Cursos de Ciências Sociais

Numa publicação recente, Nelson do Valle Silva demonstrou que, de 1979 a 1993, as Ciências Sociais na UFRJ despencaram do 19º lugar da hierarquia das carreiras universitárias para o 24º. No mesmo período, Comunicação Social subiu do 9º para o 8º. Direito, do 17º para o 9º; e Administração, do 13º para o 7º. A razão candidato/vaga no vestibular de 1993 para o curso de Ciências Sociais foi de apenas 1,78 em contraste com 11,65 para Direito e 14,90 para Comunicação Social. Como observa Nelson do Valle Silva, “os resultados do exame vestibular espelham a seletividade implícita nestas razões candidato/vaga: as carreiras com maior demanda relativa recrutam os estudantes com melhor desempenho” (SILVA, 1994: 3). Assim, por exemplo, as médias obtidas pelos candidatos classificados em Comunicação Social e em Ciências Sociais foram, respectivamente, 5,10 e 3,50 em Língua Portuguesa; 4,10, e 2,75 em História; e 2,28 e 1,59 em Matemática. Além disso, os alunos dos cursos de Ciências Sociais são de famílias mais pobres em relação às dos alunos dos cursos profissionais. “A impressão que emerge”, escreve Nelson do Valle Silva, “quando examinamos as informações sócio-culturais preenchidas pelos candidatos quando da

inscrição no vestibular, é que os classificados para o referido curso [Ciências Sociais] são recrutados entre jovens de famílias de recursos relativamente modestos quando comparados com os demais estudantes universitários” (SILVA, 1994: 6).

Estes dados refletem a situação mais geral do país, como mostra Schwartzman (SCHWARTZMAN, 1991), que, aliás, acrescenta um dado inferido, porém ainda mais perturbador: “Para quase todos os estudantes [de Ciências Sociais], trata-se de uma segunda escolha, imposta pela impossibilidade de conseguir a primeira, que seriam os cursos diurnos das profissões mais tradicionais” (SCHWARTZMAN, 1991: 56).

E, finalmente, as taxas de “evasão escolar” se revelam como sendo tão altas quanto as do sistema escolar como um todo. Em algumas disciplinas, chegam a 60 ou 70% os alunos que simplesmente nunca terminam seu curso (SILVA, 1993; SCHWARTZMAN, 1991).

As várias interpretações destas cifras revelam distintas maneiras de encarar o ofício do cientista social universitário. Elas podem ser posicionadas num *continuum* cujos pólos seriam caracterizados como “pessimistas” e “otimistas”. Para os primeiros, as cifras ocasionam a mais profunda depressão: a sensação de uma queda, no sentido bíblico, de uma carreira antes vista como das mais nobres. O ensino na graduação parece um jogar de pérolas... De certa forma, os pessimistas refletem um aspecto dos cursos de graduação que ainda não mencionei, o seu pouco prestígio em relação aos cursos de pós-graduação, dos quais são separados por arranjos institucionais que obedecem mais a uma lógica simbólica do que prática. São alocados em “coordenações” específicas e, em alguns casos, possuem até um corpo docente distinto. Enquanto os cursos de pós-graduação recebem recursos financeiros do governo federal de acordo com o número de alunos matriculados, os cursos de graduação dependem das imprevisíveis benesses da universidade. A lógica dos pessimistas é bem descrita por Schwartzman: “Chegando à universidade com escolarização deficiente, os estudantes se matriculam em instituições que pagam mal e não dão condições mínimas de trabalho aos

professores, ou nos departamentos mais problemáticos das universidades públicas. O clima de desmotivação que predomina nesses departamentos e escolas explica em boa parte por que, quando possível, os professores procuram se refugiar na pós-graduação” (SCHWARTZMAN, 1991: 57). O raciocínio dos pessimistas, então, conduz a uma postura de resignação, a um pouco interesse pelos cursos de graduação e a uma concentração de esforços na pesquisa e no ensino de pós-graduação, onde, argumenta-se, o trabalho produz um efeito social mais marcante, mantendo a disciplina atualizada e assegurando a produção de profissionais de alta qualidade.

Para os otimistas, os dados não justificam tamanho desespero. Em primeiro lugar, os otimistas colocam em questão a capacidade do vestibular de medir a capacidade intelectual ou aptidão para os estudos, argumentando que, como os testes de inteligência, eles são etnocêntricos, privilegiando os já privilegiados. Argumentam também que as diferenças das médias não são tão enormes assim e até acham razões de elogiar o sistema público de educação: “se as escolas fossem tão ruins como dizem, as diferenças entre as médias seriam bem maiores, dadas as desigualdades familiares tão grandes”. Eles reconhecem, mesmo assim, que os alunos dos cursos de Ciências Sociais possuem um capital social e cultural menor do que os dos cursos mais altos na hierarquia das carreiras.

Outros, a partir da experiência de dar aula para turmas dos cursos de melhor ou de pior classificação na hierarquia das carreiras, acreditam que a diferença entre os alunos dos diferentes cursos vai além de origem social e “cultural geral” (VELHO, 1991); sentem uma diferença de *ethos*. Dizem que os alunos das turmas das carreiras mais altas “são mais parecidos conosco na sua maneira de ver o mundo”, enquanto os das turmas das carreiras de mais baixo prestígio parecem “diferentes”, com mais dificuldade em relação ao pensamento abstrato, em sua capacidade de perceber os problemas postos e os caminhos da sua resolução. Um colega sugeriu que “os outros” precisavam de uma “conversão” do status do “outro” para “nós”, para poderem tirar proveito do curso.

O pensamento dos otimistas conduz a renovadas tentativas de melhorar os cursos de graduação, num esforço de produzir uma educação razoável para os alunos menos favorecidos. Os otimistas argumentam que a diversidade social e cultural, que é o resultado positivo de uma política de aumento do acesso e da equidade no processo de recrutamento às universidades públicas, se constitui num desafio instigante: como conjugar uma educação de boa qualidade para os alunos de baixa renda e ao mesmo tempo manter e aumentar a excelência da pesquisa? Além disso, argumentam que a diversidade social e cultural das turmas de graduação é em si um processo de relativização da vida social, tão caro à Antropologia.

Um dos mais expressivos exemplos do trabalho dos otimistas nos cursos de graduação em Ciências Sociais é o Laboratório de Pesquisa Social (LPS) do IFCS da UFRJ. Em 1986, um conjunto de professores, a maioria antropólogos, implantou o LPS para alunos de graduação poderem aprender ciência social, fazendo-o através da participação em pesquisas orientadas pelos seus professores e com bolsas de iniciação científica. Segundo Dados de Nelson do Valle Silva, a taxa de evasão foi reduzida de 63,3% para 37,4% nos últimos cinco anos (SILVA, 1994), e grande número dos alunos do Laboratório conseguiu entrar em cursos de pós-graduação. Ainda não existem dados sobre a inserção dos outros no mercado de trabalho mais em geral. Esta mudança é atribuída a um conjunto de fatores relacionados entre si: a experiência de pesquisa; o contato mais direto que o LPS proporciona entre professores e aluno; e a possibilidade de estudar em tempo integral. Eu acrescentaria ainda mais um fator: uma transferência, embora ainda pequena, da responsabilidade, pelo processo de ensino, dos professores para os próprios alunos.

Mas mesmo os entusiastas mais otimistas sofrem recaídas de pessimismo, sobretudo quando se dão conta da quantidade de trabalho que o LPS exige e os conseqüentes prejuízos que acarreta para a produção intelectual, o único critério para distribuição de prestígio e de poder no mundo acadêmico.

Isso tudo sugere que a experiência do LPS, uma brava iniciativa de reforma, revela, em última instância, as dificuldades de se tentar educar alunos autônomos e responsáveis no contexto de um sistema de graduação cujas premissas básicas apontam em sentido contrário. Operando nos pequenos interstícios da “grade curricular”, que continua exigindo milhares de horas em atividades formais na sala de aula e pelos seus compromissos de pesquisa, e dos alunos, cujo tempo livre deveria ser empregado em leituras associadas aos cursos. É talvez por aí que surge um certo “pesquisismo” tão deplorado por Renato Lessa (LESSA, 1991).

Para entender melhor essa situação e as opiniões dos otimistas e pessimistas, convém recuar para uma discussão sobre o ensino na graduação como um sistema cultural, para depois voltar especificamente à Antropologia e às Ciências Sociais.

2. Formação, Grade Curricular e o Aluno Genérico: uma Antropologia do Ensino de Graduação

O rito de passagem da graduação pressupõe que calouros reduzidos a um padrão comum, através de um rito de desagregação e degradação (o “trote”), entrem na universidade, onde, após ficarem no mínimo 2.050 horas em sala de aula, colhendo créditos segundo uma lógica que, embora clara para quem desenhou o currículo, não é tanto para quem é destinado, cheguem ao rito final de reagregação, a colação de grau.

Para relativizar o sistema em pauta, comparo-o com o sistema no qual vivi na Inglaterra na década de 60. Para se graduar na Universidade de Cambridge, o aluno precisava passar dois exames e comprovar residência na universidade, jantando um certo número de vezes no refeitório do seu colégio. Assistir às aulas formais era assunto de foro íntimo, e participar nos “tutoriais”, reuniões bi-semanais de pequenos grupos de aluno com um professor ou aluno de doutorado, aconselhável, porém não obrigatório. O sistema privilegiava a convivência, a comensalidade, a separação da sociedade envolvente e a

atividade voluntária do aluno como indivíduo autônomo. Não foram poucos que conseguiram notas altíssimas sem aparentar estudar nada, como não foram menos aqueles que assistiram às aulas religiosamente para galgar apenas um triste grau de terceira classe.

Relativo a este sistema de muito privilégio, já certamente ultrapassado e modernamente inviável, as características do sistema brasileiro contemporâneo ficam mais evidentes. Formar, segundo Aurélio Buarque de Hollanda, significa “[d]ar a forma natural a (alguma coisa); ter a forma de conceber; assemelhar-se a; constituir; fabricar; estabelecer; determinar; promover ou facilitar a formatura a; [...]” (BUARQUE DE HOLLANDA, 1969). Assim, a ênfase parece recair sobre a ação de uma força externa agindo sobre o aluno inerte que é obrigado a seguir um currículo formal, negociando a “grade curricular”. Formado, o aluno é credenciado como cidadão especial, como que um assimilado nos regimes coloniais portugueses e franceses, que galgava a cidadania metropolitana sabendo vestir, comer e falar como seu colonizador. Como assimilado, ele ganha acesso ao estamento mais prestigioso da sociedade, aos escalões mais altos da burocracia estatal, a determinadas profissões e aos aposentos mais luxuosos das cadeias.

Exagerando as características dos dois sistemas e construindo-os em tipos ideais, pode-se argumentar que um é calcado no valor indivíduo e o outro, no valor hierarquia, em termos Dumontianos. Assim, enquanto o primeiro sistema pressupõe um aluno responsável, com a liberdade de agir de acordo com sua própria vontade, o segundo pressupõe um aluno irresponsável que, despido de vontade própria de estudar, tem de ser coagido pela grade curricular. O primeiro sistema visa encorajar um indivíduo “educado”, livre para seguir a sua carreira ou vocação, enquanto o segundo vislumbra uma pessoa “formada”, assimilada ao estamento dos bacharéis.

Vejam algumas características correlatas do modelo hierárquico brasileiro. O currículo lembra um pouco a legislação em geral. É um conjunto de regras que é tão complexo e irrealista que, no seu afã de controlar o comportamento dos cidadãos

(neste caso, os alunos), produz os efeitos opostos: alunos e professores rebelam-se silenciosamente contra as regras para garantir o que é considerado efetivamente possível e resguardar um mínimo de autonomia pessoal. São tantas horas consumidas, que sobra pouco ou nenhum tempo para qualquer outra atividade significativa para aqueles que procuram assistir às aulas, ler as bibliografias e trabalhar fora para ganhar dinheiro para sobreviver¹. Não há quase nenhum incentivo (nem tempo, aliás) para atividades geridas pelos próprios alunos, a não ser os regulares movimentos de protesto, geralmente caracterizados por uma atitude em relação ao corpo docente semelhante ao “trabalho” perante o “capital”. E não sem razão – afinal, ao desenfatizar a “responsabilidade” dos estudantes no processo de “formação”, o sistema faz com que eles se vejam, como por assim dizer, “dominados” pelo corpo docente.

Como o mote do sistema é a formação de uma pessoa mais do que a educação de um indivíduo, tanto calouros como formandos são vistos como genéricos. Os calouros são supostamente dotados de uma série de conhecimentos e capacidades que teriam adquirido ao longo da sua escolarização, uma representação que os autores dos currículos têm de si mesmos na sua juventude, ou dos seus próprios filhos na atualidade. É por ameaçar esse pressuposto implícito, sem dúvida, que os dados de Nelson do Valle Silva tanto perturbam. Mas, sugiro, é a contradição entre a vontade de providenciar uma educação individualista por parte dos professores otimistas dentro de um sistema fundamentalmente hierárquico que leva a tamanha frustração e desentendimento. O futuro do LPS e de outras iniciativas de melhorar a eficácia dos cursos de graduação nas Ciências Sociais depende, então, de uma reforma na própria cultura da graduação.

3. Reforma Geral

Um *sine qua non* de qualquer reforma dos cursos de Ciências Sociais em geral, e a participação da Antropologia em particular, exigiria como primeiro passo uma etnografia

detalhada e detalhista na universidade para aprofundar um conhecimento do ponto de vista dos vários “nativos”: os alunos, os funcionários e os professores. Os dados “objetivos” não bastam por si só, nem a sua interpretação por alguns professores; precisa-se entender as representações dos vários atores envolvidos. Desta forma, a própria Antropologia poderia contribuir para encontrar soluções para o desafio tão claramente enunciado por Simon Schwartzman: “proporcionar a este meio milhão de estudantes [o número de estudantes matriculados em cursos na área das humanidades] uma educação minimamente adequada” (SCHWARTZMAN, 1991: 56).

O próprio Schwartzman propõe um repensar do conteúdo dos cursos e o oferecimento de materiais didáticos “adequados e orientados para a realidade brasileira e internacional contemporânea”; que os professores das disciplinas “básicas” façam “um investimento considerável para entender as necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos, assim como as características mais gerais dos cursos em que ensinam”, e a “incorporação dos temas dos cursos aplicados na agenda central de trabalho dos cientistas sociais mais capacitados, ampliando, assim, sua temática e seu envolvimento em temas considerados normalmente fora de sua especialidade” (SCHWARTZMAN, 1991: 57).

A análise do sistema cultural da graduação que já esbocei, embora parcial e preliminar, sugere algumas reformas radicais. Em primeiro lugar, parece fundamental equilibrar melhor a responsabilidade de alunos e professores na cultura do ensino superior. Isso implicaria uma redução dos aspectos mais coercitivos, matemáticos e formais do sistema de graduação, e sua substituição por atividades com uma participação mais ativa por parte dos estudantes. Essa opinião não decorre apenas de possíveis preferências minhas, mas da análise já feita das dificuldades enfrentadas na reforma parcial do LPS e da convicção de que o “indivíduo moderno” fica numa situação de “vantagem comparativa” perante os desafios da sociedade contemporânea, e, portanto, do mercado de trabalho tanto acadêmico quanto mais geral. Este mercado, cada vez mais

flexível, cobiça indivíduos com uma educação que os equipara com a capacidade de identificar problemas, de arregimentar informações relevantes e de propor soluções viáveis.

Em segundo lugar, acredito ser essencial, a partir da etnografia proposta, pensar formas de educação dos alunos do primeiro ano do curso de graduação capazes de encorajar a “conversão” dos alunos menos privilegiados para uma postura mais autônoma e responsável perante o processo de educação, além de ensinar “capacidades básicas”, como a leitura crítica e a escrita. Nas universidades dos Estados Unidos e África do Sul, países com “minorias” facilmente identificadas, há uma crescente experiência neste sentido que poderia ser-nos útil. O ensino da Antropologia poderia desempenhar um papel decisivo em tal empreendimento, buscando formas de relativizar a experiência pregressa dos alunos não apenas a partir de aulas formais e textos, como também através da provocação de uma verdadeira “etnografia coletiva” sobre a diversidade social e cultural dos próprios alunos, amparada por uma literatura relevante, jornais, filmes e teatro. Tal exercício teria a vantagem adicional de aumentar a “cultura geral” dos alunos (VELHO, 1991).

Em terceiro lugar, a etnografia proposta deveria provocar uma discussão sobre a inserção da Antropologia no ensino das Ciências Sociais e fora delas, indagando sobre as práticas atuais, mas, sobretudo, as representações que os próprios antropólogos têm de si e de sua disciplina. Afinal de contas, são eles, pessoas de carne e osso, com suas qualidades, defeitos, concordâncias e diferenças, que representam os recursos com os quais é possível construir uma Antropologia real e não apenas virtual ou ideal.

4. O Olhar Antropológico

Como preparação para esta comunicação, conversei com alguns colegas antropólogos (e comigo mesmo) sobre a sua visão da Antropologia no Brasil. Deste pequeno exercício, verifiquei a existência de um conjunto de representações dotadas de uma razoável coerência lógica interna. Um sub-

conjunto destas coincide com o diagnóstico da disciplina feita em 1991 por Mariza Peirano: “(a) a pesquisa de campo e a tradição teórica da antropologia se relacionam no dia-a-dia dos especialistas, (b) a pesquisa de campo, concebida como o encontro com o “outro” é constitutiva do conhecimento disciplinar, (c) a teoria antropológica se desenvolve colada no conhecimento etnográfico, (d) teoria e história da antropologia são inseparáveis” (PEIRANO, 1991: 48).

Além disso, porém, detectei um segundo sub-conjunto de representações que se forma em volta do que os antropólogos chamaram de um “olhar” e/ou “postura” antropológicos perante o mundo. Mesmo com as ressalvas rituais, reclamando a unidade das Ciências Sociais e a não nitidez das fronteiras entre as suas disciplinas constitutivas, as referências ao “olhar” e as suas características deixaram uma impressão de que os antropólogos se vêem como diferentes, possuidores de um *ethos* e de uma cosmologia próprios.

O “olhar” se caracteriza, sobretudo, por uma certa “distância” do mundo, distância esta vista como essencial para a relativização e desnaturalização do mundo social. Ao longo das conversas sobre esse “olhar” e suas virtudes quase místicas, fiquei com a sensação de que os antropólogos sofrem de uma ligeira sobrançaria em relação às demais Ciências Sociais, como que se a Antropologia as subsumisse. Alguns acusam os sociólogos e cientistas políticos de particularistas disfarçados de universalistas, produzindo uma teoria dita geral a partir da observação das sociedades ocidentais modernas às quais eles próprios pertencem. A Antropologia, argumentam os antropólogos, é universalista mesmo se muitas vezes parece particularista pela sua insistência no detalhe e pela situação específica das suas etnografias, além da busca dos “pontos de vista dos nativos”. Pautada no eterno dilema da universalidade da humanidade manifesta através de diferenças culturais particulares, a Antropologia é obrigada a um constante vai-e-vem do particular para o universal, na procura da teoria mais convincente.

Na prática de ensino atual na graduação, a Antropologia contribui uma terça parte, junto com a Sociologia e a Ciência

Política, aos cursos de Ciências Sociais. Em algumas universidades, o aluno pode se “especializar” numa ou duas destas três disciplinas, obtendo, em consonância com a lógica matemática da cultura da graduação, uma determinada porcentagem de créditos nas disciplinas escolhidas. A Antropologia também oferece disciplinas introdutórias a uma variedade de outros cursos de graduação, que na UFRJ incluem alguns dos cursos profissionalizantes na área das humanidades, como Comunicação Social, Pedagogia, Serviço Social e Psicologia, e também para um conjunto estranhamente heterogêneo de cursos como Odontologia, Geo-Física, Enfermagem e Educação Física. Dois desses cursos (Psicologia e Comunicação Social) ocupam posições altas na hierarquia das carreiras.

A distribuição da Antropologia pelos cursos de graduação, com a possível exceção da sua presença nos cursos de Ciências Sociais propriamente ditos, não parece obedecer a nenhuma lógica geral, mas antes a casuísmos históricos. Se não, como explicar sua presença na UFRJ na Odontologia e não na medicina, na Comunicação Social mas não na Administração ou no Direito? Além disso, os professores de Antropologia tendem a encarar as matérias oferecidas fora do âmbito das Ciências Sociais como um fardo, em vez de uma contribuição essencial e positiva. Assim, a atual distribuição do ensino da Antropologia é ilógica e ineficiente. A maior parte dos ensinamentos da Antropologia é dirigida para os alunos do curso de Ciências Sociais que queriam estar alhures. A outra parte é dirigida, um tanto perfunctoriamente, aos cursos profissionais.

Sem curso de graduação próprio, a Antropologia (a Ciência Política e a Sociologia também) depende dos cursos de pós-graduação para sua reprodução institucional. Muito prestigiosos na sua maioria, esses cursos recrutam bacharéis de quaisquer cursos de graduação, e não apenas aqueles com formação nas Ciências Sociais ou com habilitação em Antropologia. Desta forma, garantem o recrutamento de alunos já “convertidos” ao modo de vida intelectual. Mas, justamente pela heterogeneidade dos seus alunos, esses cursos de

assemelham, em muitos aspectos, ao que seriam cursos de graduação em Antropologia caso tais existissem, tentando cobrir em pouco tempo a “tradição” da disciplina.

5. O Futuro do Ensino na Antropologia

Em primeiro lugar, gostaria de reiterar que o papel mais significativo que a Antropologia poderia desempenhar na atual situação seria o de colocar o seu “olhar” na própria universidade e sobre si mesma. Uma descrição e análise antropológicas tirariam o debate do “etnocentrismo” atual, em que apenas alguns dos nativos, quatro dos quais neste fórum, têm voz.

Seguindo meu argumento até agora, qualquer mudança teria de levar em conta alguns fatores:

- a necessidade de promover maior responsabilidade e autonomia por parte dos alunos, incluindo uma redução dos aspectos mais matemáticos e formais da “grade curricular”;
- a existência de uma forte identidade antropológica e a vontade de mantê-la e reproduzi-la através do ensino e da pesquisa;
- a crença dos antropólogos na importância da disciplina para a análise das sociedades complexas modernas, bem como as populações “primitivas” nelas encapsuladas;
- a importância do olhar antropológico tanto para os cursos de Ciências Sociais quanto para outros cursos universitários;
- a manutenção dos recursos humanos e materiais atualmente disponíveis.

A partir desses pressupostos, termino apresentando esquematicamente duas direções de mudança que já circulam nos meios antropológicos.

I. Antropologia para a Antropologia na Pós-Graduação e para os outros na Graduação

Neste cenário, a disciplina plantaria a sua raiz profunda nos cursos de pós-graduação, onde zelaria pela “integridade” da disciplina como instituição. A Antropologia retirar-se-ia dos cursos de Ciências Sociais como parceiro igualitário, abrindo mão, inclusive, de oferecer habilitações em Antropologia em nível de graduação. Sua participação na graduação dependeria de uma negociação com os cursos da área das humanidades, as Ciências Sociais inclusive, e com outros cursos capazes de produzir bons argumentos para incluir disciplinas em Antropologia nos seus currículos. Neste cenário, o esforço da Antropologia na graduação seria disseminado pela universidade; na pós-graduação seria concentrado na formação de antropólogos especializados.

II. Uma Declaração de Independência

Neste cenário, a Antropologia retirar-se-ia do curso de graduação em Ciências Sociais, estabelecendo um curso de graduação em Antropologia. Este curso seria composto de atividades desenhadas para (a) a produção de antropólogos (ou seja, os alunos matriculados no curso) e para (b) subsidiar outros cursos de graduação que teriam negociada a participação da Antropologia nos seus currículos. Os alunos matriculados obviamente participariam das atividades promovidas pela Sociologia e pela Ciência Política, bem como de outras áreas de conhecimento.

Em ambos esses cenários, a divisão entre as atividades da pós-graduação e da graduação ficaria mais tênue. Alguns colegas, por exemplo, pensam que os alunos de pós-graduação poderiam ser formalmente incorporados ao ensino da graduação como Assistente de Ensino. Responsáveis pelo acompanhamento dos alunos através de seminários e de outras atividades, contribuiriam para aumentar a autonomia e responsabilidade estudantil e adquiririam uma prática de ensino necessária para sua formação como profissionais.

Também, em ambos os casos, a identidade antropológica específica seria mantida (e até fortalecida), mas a sua relevância para outras áreas do conhecimento seria reconhecida e instrumentalizada.

Não tenho preferência por qualquer um desses cenários. Talvez nenhum. Mas estou convencido de que a mudança é imperativa. Na Inglaterra, as universidades foram obrigadas a mudanças, muito a contragosto, pelo governo de Margaret Thatcher. Ainda há tempo para as universidades brasileiras tomarem a dianteira no processo de reforma antes que caia a espada de Democles.

Adendo de 2006 (dez anos depois)

Muito do que escrevi neste artigo representa o que penso ainda, mais de dez anos depois. A principal mudança se refere ao clima catastrófico que descrevi com respeito ao “despencar” dos cursos de ciências sociais na hierarquia das carreiras universitárias. Meus colegas imaginam que o curso de ciências sociais sofreu certa ascensão social. Não tendo tempo de pesquisar detalhadamente, vale, mesmo assim, notar que a razão candidato/vaga na UFRJ aumentou de 1,78 para 5,15 para Ciências Sociais, e de 14,9 para 18,76 para Comunicação Social entre 1993 e 2005. Esta razão diminuiu no curso de Direito de 11,46 para 10,9. As notas mínimas do vestibular em 2005 foram 36,57 para o curso de Ciências Sociais, 42,94 para o curso de Comunicação Social, e 44,57 para o curso de Direito. Dados de um *survey* realizado na UFRJ em 2005 revelam que os alunos do curso de graduação em Ciências Sociais se encontram no centro da hierarquia das carreiras medida pela razão candidato/vaga e pelas notas mínimas no vestibular.

Ao longo desses anos, houve tentativas de modificar a grade curricular no IFCS, no sentido de aproveitar a flexibilização possibilitada pela redução de exigências curriculares do Ministério de Educação. A proposta de reduzir

as horas de aula em favor de atividades de pesquisa bibliográfica e de campo esbarrou com a intransigente oposição de alunos influentes que enxergaram um complô para “satisfazer o mercado de trabalho” (como se os graduados em Ciências Sociais pudessem se prescindir dele) e de dilapidar o caráter supostamente crítico do curso de Ciências Sociais, excluindo determinados autores. Essas desconfianças refletem a continuidade de uma percepção de que o curso de Ciências Sociais deva ser enciclopédico e de que a “crítica” emane mais da grade curricular que do encorajamento e do exercício da autonomia intelectual de todos. Sugerem também que, do ponto de vista desses alunos, o curso de Ciências Sociais deva ser orientado apenas para aqueles alunos que desejam uma carreira universitária.

O que aconteceu também nos últimos dez anos foi a generalização de acesso à internet. O *survey* na UFRJ revelou que 94,3% dos alunos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas têm computador e que 90,0% dos alunos têm acesso à internet em casa – mais uma razão de incorporar a pesquisa bibliográfica na “grade”, sem falar do incremento possível de comunicação *por escrito* entre todos.

REFERÊNCIAS

BOMENY, H. & BIRMAN, P. (orgs). **As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1991.

HERTZ, R. “A preminência da mão direita”. *In: Religião e Sociedade*, 6 (trad. Alba Zaluar), 1988.

LESSA, R. “O ensino de ciências sociais: uma conjectura pessoal”. *In: BOMENY, H. & BIRMAN, P. (orgs). As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1991.

PEIRANO, M. “Os antropólogos e suas linhagens”. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 16, 1991 (pp. 43-50).

SCHWARTZMAN, S. "As ciências sociais nos anos 90". *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 16, 1991 (pp. 51-60).

SILVA, N. do V. "Algumas observações sobre a graduação em Ciências Sociais e o treinamento no Laboratório de Pesquisa Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais". *In: Série Estudos Ciências Sociais*, nº 4, Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1994.

VELHO, G. "Ciências Sociais e humanismo". *In: BOMENY, H. & BIRMAN, P. (orgs). As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1991.