

POR QUE GOSTAMOS TANTO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS?

Yvonne Maggie
Universidade Federal do Rio de Janeiro/IFCS

O tema do ensino das “assim chamadas ciências sociais” na graduação das universidades brasileiras tem sido para mim uma reflexão de vida além de um tema de pesquisa. Este ensaio será baseado na experiência particular de trabalhar em um departamento que se insere em um curso de graduação em ciências sociais e no qual a antropologia vem dialogando com as disciplinas que convencionamos chamar de ciências sociais. Vou explicar, ao longo do trabalho, o que me levou ao título “Por que gostamos tanto do curso de ciências sociais”.

Discuto a inserção da antropologia no curso de ciências sociais e o próprio curso de ciências sociais há muitos anos. O primeiro texto muito instigante e que veio cutucar a academia de uma forma muito engraçada, como era seu estilo, foi um texto de Antonio Luiz Paixão¹. Naquela época – e lá se vão quase 20 anos –, a pós-graduação já estava consolidada em nosso país, e a graduação ficava ali perdida, com uma série de, digamos assim, contratos não muito honestos entre alunos e professores².

A pós-graduação em antropologia e nas outras ciências sociais estava tendo muito sucesso e produzindo pessoas e trabalhos importantes. Mas, como eu disse acima, os cursos de graduação em geral, e entre eles o de ciências sociais, ficava sem nenhum incentivo não só das agências de fomento, como também das reitorias e dos próprios professores. Uma explicação para esse “abandono” está, como muitos sabem, na

¹ O texto de Paixão (1991) foi editado em 1991 na coletânea citada (ver Birman e Bomeny 1991), mas circulou em versão *mimeo* desde pelo menos meados de 1980.

² Coelho (1988)

nossa própria história. Era difícil falar em ciências sociais durante a ditadura e os cursos de graduação, vigiados mais do que os de pós, viviam uma crise histórica com agentes da polícia secreta nos corredores e estudantes sendo presos. Essa história nunca foi especialmente danosa para as nossas ciências sociais porque dessa espécie de barbárie a pós-graduação foi mais protegida. Poucos estudantes escolhidos a dedo e poucos professores mais qualificados podiam falar mais livremente. A própria estrutura dos cursos de pós-graduação se baseava muito mais em um modelo norte americano, muito mais tutorial e menos enciclopédico, especialmente os das chamadas ciências sociais (antropologia, sociologia e ciência política).

A discussão sobre os cursos de graduação em ciências sociais se inicia então a partir de uma espécie de perplexidade que se abatia sobre aqueles professores que estavam inseridos nesses cursos de graduação. Ficávamos absolutamente espantados com o estado de limbo em que se tinham tornado. Falávamos entre nós e em surdina. Somente anos mais tarde a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs) iniciou um debate sobre os cursos de graduação e o ensino de antropologia no Brasil em uma mesa organizada pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA)³. Em abril desse mesmo ano, a ABA promoveu um seminário sob a coordenação de Mariza Peirano sobre ensino de antropologia no qual muitos antropólogos foram chamados para o debate. No âmbito desses dois eventos, acho que pela primeira vez houve quem propusesse a criação de um curso de graduação em antropologia⁴.

³ Sobre isso, ver Peirano (1995).

⁴ Ver Mariza Peirano (1995). Eduardo Viveiros de Castro (1995) e Peter Fry (1995) levantaram questões diversas, mas convergentes, sobre os limites impostos à nossa disciplina pelo fato de estarmos inseridos em um curso de graduação, e propuseram a criação do curso de antropologia na graduação em outro formato. Mariza Correa, comentando os dois textos, propõe que a ABA liderasse a discussão sobre o tema. No seminário organizado pela ABA em abril daquele ano de 1995 foi feita uma das objeções mais recorrentes quanto à criação de um curso de antropologia na graduação. Esses graduados poderiam fazer laudos aliados aos grandes proprietários de terra. Seriam formados muitos antropólogos na graduação e isso dificultaria o controle da produção desses laudos. Não me recordo mais de quem partiu a objeção.

A estrutura dos cursos de ciências sociais

Embora a grande reforma universitária de 1968⁵ não tenha modificado a estrutura dos cursos de graduação em ciências sociais, como muito bem disse a Eunice Durham⁶, fundados no Brasil no final dos anos 1930, houve uma mudança estrutural que explica muito os acontecimentos posteriores.

Em 1968 a reforma acabou com os cursos seriados e introduziu o sistema de créditos. A introdução do sistema de créditos possibilitou uma maior abertura dos cursos, antes limitados às determinações centralizadas pelo então Conselho Federal de Educação nos chamados *currículos mínimos*. Mas a introdução do novo sistema de estruturação dos cursos de graduação no Brasil não foi acompanhada de uma mudança que seria fundamental para lhe dar musculatura, um sistema de orientação acadêmica dos estudantes. Em todos os países que utilizam o sistema de créditos, a orientação acadêmica acompanha esta estrutura e tem a função de auxiliar os estudantes a formar os seus currículos e percorrer todo o caminho de uma forma mais lógica e menos burocrática. O que ocorreu então após a introdução do sistema de créditos é que aquele caminho que tínhamos como obrigatório antes da reforma de 1968 por termos cursos seriados na graduação ficou muito tortuoso. Quem não conhece a burocracia da graduação, o significado de uma “grade curricular” e o que são “ciências sociais”, não chega ao final do curso. É preciso uma espécie de bússola que indique o caminho naquele labirinto de créditos e disciplinas para sair formado do outro lado. Essa bússola, que se consolida na orientação acadêmica ou em cursos mais tutoriais, não foi introduzida junto com os créditos. O máximo que conseguimos fazer para orientar o estudante foi criar um organograma, uma espécie de planilha, com os cursos que os estudantes devem fazer para se formar em quatro anos. No

⁵ Leis nº 5540 de 28 de novembro de 1968 e nº 5692 de 1971 e Decreto nº 63817 de 16 de dezembro de 1968. Foi extinto o sistema de cátedras (Decreto nº 53), ocorrendo o desmembramento das unidades existentes em Institutos e Faculdades, com funções diferenciadas e a centralização de matrículas e de inscrições para os vestibulares, que anteriormente eram feitas nas diversas unidades. Foi também instituído o sistema de créditos.

⁶ Ver texto de Durham nesta coletânea.

Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ (IFCS) só conseguimos tornar público essa planilha, que existe nas secretarias de graduação mais ou menos incógnita, em 1994, na gestão de Marco Antonio Gonçalves na coordenação do curso. Hoje essa bússola está na página do IFCS assim meio envergonhada, com o título: *Quantas cadeiras e em que ordem?*⁷.

Mas o labirinto, como na tragédia grega, continua levando os estudantes ao Minotauro⁸ e ainda não encontrou a sua Ariadne para tecer o fio que conduzirá Teseu a finalmente vencer aquele que come os que se perdem naquela confusão de caminhos. É verdade que ao longo desses últimos trinta e cinco anos muitas coisas mudaram. Os professores foram mais bem formados, a grande maioria dos que dão aula na graduação são agora mestres ou doutores⁹. Os cursos de graduação receberam incentivos significativos como o Programa de Iniciação Científica do CNPq, o Proin da Capes e a avaliação do Exame Nacional de Cursos – o Provão, que hoje passa por uma grande reestruturação¹⁰. Até à introdução do Provão, em meados dos anos 1990, os cursos de graduação eram avaliados pelo Guia dos Estudantes do jornal *A Folha Dirigida* e pela revista *Playboy*, que hierarquizavam os cursos a partir de critérios não controlados¹¹.

Sempre que falamos do curso de graduação em ciências sociais rimos e choramos. Para evitar mal entendidos, vou descrever as questões que me parecem fundamentais para o debate a partir de uma experiência pessoal que foi a minha trajetória na vida acadêmica no IFCS. Não quero tomar a minha

⁷ Ver www.ifcs.ufrj.br

⁸ A mortalidade estudantil que chamamos de “evasão” nos cursos de graduação em ciências sociais é fabulosa, chegando, em alguns casos, a 75%.

⁹ Em 1995 tínhamos no sistema de ensino superior 1759 703 estudantes matriculados. Tínhamos 145 290 professores, dos quais 830 sem graduação, 34 243 com graduação, 52 527 com especialização, 34 882 com mestrado e 22 808 com doutorado. Em 2000, o número de matrículas subiu para 2 694 245. Tínhamos 197.712 professores, dos quais 151 sem graduação, 32 228 com graduação, 63 503 com especialização, 62 123 com mestrado, 40 707 com doutorado. Fonte: Inep/Mec.

¹⁰ Embora os cursos de Ciências Sociais não tenham sido submetidos ao Exame Nacional de Cursos, a perspectiva dessa avaliação de certa forma impulsionava algumas mudanças na gestão universitária.

¹¹ Paixão (1991) começa o seu artigo dizendo que ele vai falar do melhor curso de ciências sociais, conforme avaliação desse Guia, em tom de gozação.

experiência como experiência universal. Ela é uma experiência muito específica e circunscrita a um ambiente acadêmico particular. Mas sei que ela tem ecos pelo Brasil afora. Gosto muito de dar aulas na graduação e também de discutir o curso com os meus alunos e meus colegas. Mas não posso deixar de ser crítica e ter certo humor quando falo desse assunto.

As mudanças no currículo e a formação dos antropólogos na graduação

Havia uma espécie de mágica ou regulamentação burocrática que dizia que as universidades federais tinham que discutir de dois em dois anos o seu currículo. Quando entramos, eu e Gilberto Velho, para o Departamento de Ciências Sociais do IFCS em 1969, indicados por D. Marina São Paulo de Vasconcellos, que sucedera Artur Ramos na cátedra, fizemos algumas mudanças, introduzindo novas disciplinas, mas sobretudo mudando uma certa versão Leslie-Whitiana na organização dos cursos de antropologia na grade curricular¹². Ao longo de três ou quatro anos conseguimos nos afastar desse modelo e construir uma estrutura na qual, nos dois primeiros anos, se discutia mais o trabalho de campo e as várias teorias antropológicas. Mas a partir da anistia, em 1979, com a volta dos cassados e uma paulatina abertura política, as reuniões de departamento para discutir o currículo ficaram assim fantásticas. O debate era dividido pelos partidos, de início o PCB e o PC do B, e nos anos 1980, além desses, o PSTU e o PT e todas as suas tendências e, é claro, os neoliberais. Era difícil chegar a algum consenso.

Nessas reuniões havia sempre algum professor que nos humilhava muito. Especialmente a mim que vivo nesta terra – na qual nasci e que escolhi para ser minha terra. O professor dizia: porque em Oxford o curso não é assim, ou dizia, em

¹² Leslie White, o antropólogo norte-americano conhecido por suas idéias sobre a evolução da cultura. A vida social, segundo ele, devia ser entendida a partir dos três níveis que a estruturavam: o nível econômico, o nível social e o nível ideológico ou político. O curso era então organizado a partir dos três níveis. Primeiro, o estudante deveria fazer o curso de antropologia econômica, depois de organização social e parentesco e finalmente os de organização ideológica ou religião.

Chicago não é assim e ficávamos arrasados. Então em Chicago não é assim? Realmente foram anos muito engraçados e o que se produziu foi um currículo constantemente ampliado com a introdução de inúmeras disciplinas dentro de uma estrutura cuja premissa básica é a de que os estudantes são como *tabulas rasas* e as disciplinas devem encher a cabeça deles¹³.

As disciplinas iam crescendo também porque ainda havia e ainda há que ter lugar para os professores e suas especializações – etnologia indígena, antropologia da religião, antropologia urbana, antropologia rural, etc. Se tomarmos a grade curricular dos cursos de ciências sociais veremos claramente uma sucessão de cursos e disciplinas como uma espécie de enciclopédia. O aluno, cujo pai não é professor universitário, que não vem de famílias de formação universitária, fica perplexo para entender aquele sistema e não consegue saber o que a pessoa tem de fazer para chegar ao final. Então fizemos, no IFCS e em muitos outros departamentos de ciências sociais, esses esforços de pesquisar e repensar a estrutura do curso¹⁴.

Em meados dos anos 1980, havíamos inventado o Laboratório de Pesquisa Social do qual falarei adiante, e jovens antropólogos e sociólogos contratados àquela altura propuseram mudanças de currículo que na cabeça dos mais velhos eram impensáveis. Os cursos de antropologia, por exemplo, começavam com a pesquisa e o trabalho de campo desde as mudanças introduzidas no final dos anos 1960. Malinowski e os Argonautas do Pacífico viviam lá no IFCS entre

¹³ Se olharmos a história do currículo do curso de ciências sociais na Faculdade Nacional de Filosofia e no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, por exemplo, veremos que a sua estrutura não mudou muito e que houve apenas acréscimos de disciplinas. Gláucia Villas Bôas (1995) faz uma excelente história e interpretação desses currículos.

¹⁴ Dois seminários foram importantes para o debate – um deles realizado pela UERJ e o outro pelo IFCS. Os seminários resultaram em duas coletâneas: *As assim chamadas ciências sociais*, organizada por Helena Bomeny e Patrícia Birman em 1991, e *Ensino e pesquisa na graduação: ciências sociais*, organizada por Elina Pessanha e Gláucia Villas Bôas em 1995. De tanto sofrer no curso de ciências sociais fazíamos muitos seminários para debater o tema e tentar melhorar o curso, espantando os demônios. Em maio de 1994, no IFCS, organizamos um seminário que teve a participação de muitos pesquisadores, entre os quais Eunice Durham, Simon Schwrtzman, Luiz Weneck Vianna, Maria Alice Rezende de Carvalho, Guita Debert, César Barreira, Josefa Salete Barbosa Cavalcanti, Lorena Holzmann, Manuel Palácios da Cunha Melo, Marco Antonio Gonçalves, Maria Celina D'Araujo, Mariza Correa, Mariza Peirano, Nelson do Valle Silva, Patrícia Birman e Gláucia Vilas Boas.

as muitas outras monografias clássicas. Os estudantes eram estimulados a produzir pequenas etnografias e ficavam bem entusiasmados com a iniciação na pesquisa. Os jovens professores propuseram uma mudança e retiraram esse curso do início, substituindo-o por dois ou três semestres de teoria, assim como faziam a sociologia e a ciência política. Os mais velhos se renderam, derrotados, e na verdade o curso de ciências sociais hoje do IFCS é bem organizado e a antropologia tem um lugar muito estruturado dentro dele. Mas o curso é quase seriado, deixando os estudantes com poucas opções entre as muitas disciplinas optativas.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, fizemos então muitas experiências para melhorar o curso e a produção dos estudantes, e uma delas foi, como disse, o Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais (LPS). Neste Laboratório, os estudantes participavam da vida acadêmica na pesquisa e eram inseridos nos projetos dos professores como estudantes de Iniciação Científica. Essa experiência, de certa forma, contrabalançava o currículo, que tendia à ênfase na exegese dos autores clássicos (os três porquinhos, como chamávamos em tom de brincadeira – Marx, Weber e Durkheim). Além disso, uníamos em núcleos temáticos de pesquisa professores de antropologia e sociologia e assim nosso diálogo entre as duas disciplinas pode crescer bastante.

Com um financiamento da Fundação Ford e com o apoio do CNPq organizamos a pesquisa dos professores de tal forma que os alunos pudessem ter acesso ao que era produzido e pudessem se inserir nos projetos. Isso foi fundamental para dar aos alunos uma outra dimensão do que eles aprendiam nas salas de aula, porque puderam participar de pesquisas em andamento e discutir os “três porquinhos” na prática da pesquisa o que os mobilizava de forma muito mais evidente. Sobretudo os estudantes menos aquinhoados pela fortuna e herança familiar que puderam aprender a teoria fazendo pesquisa¹⁵.

O Laboratório tinha uma estrutura semelhante ao

¹⁵ Essa experiência teve muitos críticos ao lado daqueles que elogiavam. Alguns diziam que era uma espécie de “pesquisismo” com os estudantes fazendo “corte e cola” de jornais. Mas o resultado foi muito positivo, pelo menos nos números, como mostrou Nelson do Vale Silva (1995). Ver também Peirano (1995) para uma discussão da relação entre pesquisa e teoria na antropologia.

Programa Especial de Treinamento (PET) da Capes, criado na gestão de Cláudio Moura Castro naquela instituição. No entanto, tinha uma relação mais próxima com a pesquisa e era mais flexível, deixando os professores mais livres para escolher alunos e fazer times de pesquisadores sobre uma determinada questão. Foi, nesse sentido, uma das experiências que inspirou a criação do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq, que foi estruturado em 1989.

A experiência do Laboratório marcou profundamente uma geração de professores e estudantes do IFCS, mas, no entanto, mesmo com todo esse esforço o debate em torno da estrutura do curso continuava sempre esbarrando nessa metáfora do Labirinto. Mesmo com as tentativas de melhorar a relação da graduação com a pós, o curso de graduação continuava com os mesmos impasses.¹⁶

Conseguimos fazer com que a antropologia no currículo de ciências sociais do IFCS tivesse uma posição especial, com os estudantes se formando em grande número no treinamento em pesquisa de campo. No entanto, ainda era dolorosa para muitos de nós essa estrutura muito amarrada e na qual havia pouco espaço para a conversa com a lingüística, a antropologia biológica, a filosofia ou a arqueologia, por exemplo. Mas parecia que as mudanças na formação dos antropólogos na graduação estava fadada a esta conversa com a sociologia, a ciência política e algumas coadjuvantes como a economia, a história, a estatística e a geografia.

A Comissão de Especialistas de Ensino e as ciências sociais em âmbito nacional

Em 1997, o professor Abílio Baeta Neves, então Secretário de Ensino Superior do MEC, convidou-me para participar a Comissão de Especialistas de Ensino,¹⁷ em um esforço de

¹⁶ Sobre isso, a Capes em 1996 fez um enorme esforço para pensar as diretrizes que norteariam a relação entre graduação e pós, e criou programas especialmente desenhados para isso, como o PROIN. Ver Maggie (1996).

¹⁷ As comissões de especialistas de ensino, como são chamadas, são escolhidas pelo Conselho Nacional de Educação e nomeadas pelo Ministro da Educação, e têm como função avaliar os cursos de graduação nas suas áreas de atuação específicas, julgar cursos novos, reestruturar currículos, etc. Algumas áreas já estavam mais organizadas, como medicina e direito, mas a de ciências sociais não tinha uma atuação muito presente.

reestruturar as Comissões que existiam, mas eram pouco atuantes em algumas áreas.

Fiquei muito feliz com o convite e pensei: vou poder mudar muitas coisas. Participaram desta primeira comissão também as professoras Gláucia Vilas Boas e Maria Helena Magalhães Castro, professoras de sociologia do IFCS, Marnio Teixeira, então professor de antropologia da Universidade Federal do Paraná, e Andréa Moraes, naquela época professora de sociologia da Universidade de Brasília. Em um ano de trabalho árduo elaboramos o que se convencionou chamar de “padrões de qualidade” para os cursos de graduação em ciências sociais.¹⁸ O Ministro da Educação e o Conselho Nacional de Educação estavam preocupados em estabelecer normas gerais face ao grande número de solicitações de criação de novos cursos de graduação (entre eles os de ciências sociais) nas inúmeras faculdades particulares do país. O que era importante para fazer um bom curso de ciências sociais?, perguntava-se. Era preciso desregular o sistema de ensino superior e, para isso, precisávamos criar diretrizes gerais e também parâmetros para o funcionamento dos cursos. Uma quantidade gigantesca de solicitações de cursos de ciências sociais estava como que represada na Secretaria de Ensino Superior (SESU), que não avaliava esses cursos há três anos, exatamente por falta desses parâmetros básicos. Examinamos os pedidos e, para nosso espanto, não havia muita originalidade. Não havia nenhuma solicitação de curso específico para antropologia ou sociologia. Havia sim, como na tradição das nossas ciências sociais, cursos específicos de ciência política.¹⁹

¹⁸ Era preciso desenvolver critérios que pudessem nortear os avaliadores de novos cursos pelo Brasil afora. Assim, a comissão teria de avaliar o perfil do curso, o perfil do formando e o que é necessário em termos de estrutura material para que o curso funcionasse a contento. Esses padrões de qualidade de cada área profissional orientam o trabalho das comissões de avaliação de cursos em todas as áreas. O curso de ciências sociais não tinha feito até então nenhuma orientação nesse sentido, e era preciso fazê-lo. Na gestão do Ministro Paulo Renato Sousa, um esforço muito grande foi feito no sentido de organizar toda a graduação em termos de diretrizes curriculares e modelos de avaliação por curso.

¹⁹ Em Minas Gerais o curso de ciência política já nasceu separado de sociologia e antropologia, por exemplo. No Rio de Janeiro, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), o curso criado em no final dos anos 1960 era de sociologia e política e a antropologia sempre foi uma perna menor.

Mas as solicitações de novos cursos, na sua imensa maioria, seguiam mais ou menos o padrão existente hoje nos cursos das universidades federais e da Universidade de São Paulo (USP). Aquela grade curricular que eu considerava horrorosa era modelo para o Brasil inteiro tanto nas instituições privadas como nas públicas. Essa foi a minha primeira surpresa ao me defrontar com esse universo mais amplo e além das fronteiras do IFCS, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Todos pareciam gostar muito da estrutura do curso de ciências sociais com os “três porquinhos” e a conversa com a sociologia e a ciência política. Foi quase impossível mudar essa visão. Mas acabei essa tarefa sem ainda me sentir rendida.

Em uma segunda fase, depois de elaborarmos esses objetivos gerais do curso de graduação em ciências sociais e os tais padrões de qualidade que serviram e servem de base para a avaliação de solicitações de novos cursos, pudemos partir para a discussão das diretrizes curriculares. Nesta fase, a Comissão era composta pelas professoras Heloísa Martins da USP e Ilse Sherer-Warren da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o professor Luiz Wanderley da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP).

Achei que íamos propor caminhos novos para o curso de ciências sociais. Começamos a debater o tema nacionalmente, na ANPOCS, em reuniões da ABA e em muitos seminários promovidos pelas instituições de ensino superior em todo o país. Qual não foi o meu espanto quando percebi que todo mundo adorava o curso de ciências sociais. Desde o Simon Schwartzman passando pela Eunice Durham²⁰ e o PSTU, o PCdoB e o PT com suas muitas tendências. Todos achavam esse curso bom por motivos nem sempre coincidentes mas que estavam mais ou menos alinhados em dois grandes eixos. Primeiro por ser considerado um curso de humanidades. É um curso que não especializa cedo demais. É um curso que forma os alunos com um leque grande de ciências humanas – história, geografia, economia, ciência política, sociologia, antropologia, estatística, matemática. Por isso, tanto o Simon Schwartzman,

²⁰ Ver o artigo do Simon Schwartzman (1995) e de Eunice Durham nesta coletânea.

que vem dizendo isso há muito tempo, como todos os que mandaram suas sugestões de todo o canto do Brasil diziam que o curso deveria ser mantido nesses moldes. As minhas pretensões de “revolucionar” o curso de ciências sociais foram sendo abatidas pelas inúmeras cartas e bibliografia, e mensagens eletrônicas dizendo que o curso era bom por ser um único curso generalista e de humanidades da graduação nas universidades brasileiras. O segundo eixo de questões que sublinhavam a importância de se manter essa estrutura era mais, digamos, burocrático. O curso de ciências sociais formava professores de ensino médio em sociologia, história e geografia e esse era um perfil dos formandos de ciências sociais. Todos sabem que o curso de ciências sociais forma pouquíssimos alunos e, como diz o próprio Simon Schwartzman, forma basicamente a profissão acadêmica.²¹ No entanto, parece que, mesmo assim, era preciso manter o domínio das ciências sociais neste terreno de profissionalização.

Apesar de encontrar o campo acadêmico a favor dessa estrutura eu continuava querendo modificar o curso. No entanto, fui de certa maneira sendo forçada a reconhecer que a Comissão de Especialista de Ensino não poderia impor mais uma norma de cima para baixo e que era preciso ouvir as bases e fazer tudo a partir daí. Resisti ao processo democrático necessário ao bom funcionamento da Comissão de Especialista que implicava em ouvir o máximo de pessoas sobre o tema. Achei que iria demorar muito. Mas pressionada pelos meus companheiros mais liberais resolvi agir como manda a democracia e solicitamos aos cursos e departamentos de antropologia, sociologia, ciência política e ciências sociais de todo o Brasil que enviassem suas sugestões. Apenas dez sugestões nos chegaram às mãos. Mas entre elas uma maravilhosa proposta do departamento de ciências sociais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Rendi-me à democracia. Sem ela, quem sabe, essa proposta não teria sido ouvida. Na verdade a proposta da UFMG já vinha sendo amadurecida desde os anos 1970 a partir do grande animador

²¹ Ver Schwartzman (1994).

que foi o saudoso Antonio Luiz Paixão.

A proposta da UFMG foi uma salvação. Como eu já disse, como presidente da Comissão de Especialista, ansiava pela separação das três pernas do nosso curso e propunha cursos independentes de antropologia, sociologia e ciência política. Fui totalmente derrotada ao longo das discussões e rendi-me graças a esta idéia gestada pelo departamento de ciências sociais da UFMG. Como eles já vinham discutindo o currículo há muito tempo, meio caminho andado. A discussão já estava adiantada e podíamos poupar muito tempo. A proposta da UFMG não fazia a reforma que eu gostaria criando um curso de antropologia, mas introduzia mudanças muito importantes na concepção de aula, na atribuição de créditos, além de estar baseada em uma idéia de formação mais tutorial.

Basicamente, a proposta da UFMG buscava implodir essa idéia de “grade curricular”, tão cara ao nosso sistema de ensino. Grade no sentido em que é usado no nosso ethos universitário tem um duplo sentido. De um lado é conjunto de matérias e disciplinas que são oferecidas, de outro o limite da enciclopédia. Aquela grade ofertada é aquilo que os estudantes devem ou têm que estudar para poder saber sobre a sua disciplina. Essa idéia de grade perpassa todos os cursos e significa que sociologia, antropologia e ciência política são as matérias que estruturam o aprendizado e o ensino. Temos que percorrer as três disciplinas e a conversa tem de se dar entre elas. Raramente o estudante pode ir construindo o seu currículo. Ele é limitado pela grade ofertada e pela quantidade de pré-requisitos.

As diretrizes curriculares implantadas pela Comissão de Especialistas de Ensino e sancionadas pelo CNE em 2001 foram então feitas a partir dessa idéia de que era preciso desregular a graduação e permitir o surgimento de novas idéias e novos formatos de cursos, apesar de todos gostarem muito do que existe hoje. As diretrizes descrevem o perfil dos formandos, as competências e habilidades que se vão exigir e a organização dos cursos.

A idéia central das diretrizes é a de que o curso deva ter as três disciplinas-chave sociologia, antropologia e ciência

política, e ainda um espaço para metodologia. Até aqui tudo como antes. No entanto, o modelo proposto pela UFMG nos permitiu formular a idéia de que, dependendo do lugar, da universidade, do conjunto de professores e suas competências, os cursos podem dar mais ênfase em antropologia, ou sociologia ou política. Três eixos²² compõem o curso. Um eixo de formação específico, um eixo de formação complementar e um eixo de formação livre. A idéia é a de que o estudante pudesse percorrer esses eixos paralelamente. Não haveria pré-requisito. Os estudantes montariam os seus currículos com a ajuda de uma orientação acadêmica em torno de temas ou questões. O estudante que escolhesse, por exemplo, um tema como o Patrimônio, daria ênfase no eixo fundamental à antropologia. Depois escolheria disciplinas complementares como arqueologia, e poderia, no eixo de escolha livre, cursar disciplinas em outros departamentos, como química, etc. Nessa estrutura os departamentos teriam um papel fundamental, não só para definir os créditos que seriam oferecidos mas também para atender às demandas dos estudantes.

Finalmente, na estruturação dos cursos, contemplou-se o que se convencionou chamar de “currículo oculto”. Ou seja, aquilo que os estudantes e professores fazem mas que não aparece nem no histórico escolar do estudante e nem nas atividades do professor – coisas como palestras, seminários e congressos organizados ao longo do semestre, além de estágios, iniciação científica, etc. Os departamentos teriam que, de antemão, definir aquelas atividades que seriam contadas como créditos. É preciso então não só programar essas atividades mas também elaborar algumas formas de avaliação. Isso tudo é muito custoso e dependerá de muito trabalho para sua implantação. No entanto, na formulação das diretrizes curriculares apostou-se na criatividade e na vontade de mudar dos professores.

As diretrizes curriculares abrem assim a possibilidade de criar um curso com ênfase maior em sociologia, ou em antropologia ou ainda ciência política. Mesmo não tendo sido

²² O currículo será organizado em torno de três eixos: Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.

contemplada a idéia de um curso de graduação em antropologia que dialogasse com outras disciplinas e não necessariamente com sociologia e ciência política, as diretrizes não fecham questão e ainda são flexíveis para montar um curso maior ou menor e mais tutorial ou mais “magistral”.

Algumas conseqüências possíveis à guisa de conclusão

A discussão dessas diretrizes nos leva a pensar sobre como essas opções aparentemente práticas afetam o rumo da disciplina em termos teóricos. Mesmo tendo sido aprovadas em 2001, até hoje poucas experiências de mudança nos cursos foram realizadas. O departamento de antropologia da Universidade de Brasília (UNB) implantou uma reforma que não aboliu o curso de ciências sociais, mas criou uma habilitação em antropologia.²³ Parece mesmo que todos gostam muito do curso de ciências sociais. Na imensa maioria das universidades públicas e das particulares, os cursos de ciências sociais continuam sendo ofertados obedecendo às antigas determinações do currículo mínimo e ao mesmo sistema de atribuição de créditos e pré-requisitos.

O dilema que descrevi nas páginas desse ensaio não é apenas vivido no Brasil. Lendo a história de outras universidades no mundo pode-se ver bem que, lá como cá, as dificuldades foram muitas vezes parecidas.²⁴ Vou citar um trecho de uma entrevista da Mary Douglas na qual ela fala dos impasses surgidos na antropologia britânica por não ter sido criado um curso de graduação em antropologia em Oxford, como propôs Evans-Pritchard. Afinal, lá como cá, as escolhas são difíceis e nem sempre os caminhos são fáceis de serem criados, ao contrário do que diziam muitos dos meus colegas quando citavam exemplos de cursos no exterior em uma espécie de ritual de degradação.

²³ Ver www.unb.br para uma descrição da estrutura do curso com habilitação em antropologia.

²⁴ Para uma belíssima discussão da criação do departamento de antropologia da Universidade de Chicago, ver o livro ainda no prelo org. por Fernanda Peixoto, Heloísa Pontes e Lília Schwarcz e que sairá em breve pela Editora da UFMG.

Vejamos o que diz Mary Douglas:

Evans-Pritchard tentou criar em Oxford um curso de graduação em antropologia. Às vezes fico pensando que se ele tivesse conseguido tudo teria sido diferente na antropologia britânica. O curso que ele planejou incluía antropologia física, antropologia social, museologia e uma área de lingüística. Mas o projeto não foi aceito. Se tivesse sido, cada faculdade que tivesse alunos de graduação que quisessem estudar antropologia tentaria indicar um orientador nesta área. Isso teria estabelecido a antropologia dentro da estrutura universitária. Sem isso, a antropologia continuou a ser ensinada apenas nos institutos de pós-graduação, portanto sem lugar na estrutura universitária, que é uma federação de faculdades que têm curso de graduação. Além disso, há ainda outra razão para achar uma pena que o curso de graduação não tenha sido criado. Por causa de Malinowski, a lingüística sempre foi importante. Estávamos no final dos anos 1940 e começo de 1950, em uma época em que Roman Jakobson ainda estava ensinando e Chomski ainda não tinha entrado em circulação. Se a lingüística estivesse dialogando conosco, ambas as disciplinas teriam estado mais preparadas para receber as idéias de Lévi-Strauss, em lugar de termos sido tomados totalmente de surpresa pela antropologia estruturalista. E a lingüística, no seu grande período de expansão, não teria se mantido tão distante da vida social.

Peter Fry: Um caminho que não foi tomado. Por que eles não aceitaram o projeto?

Mary Douglas: Ah, é sempre muito difícil conseguir que um novo curso seja aceito.

(Revista *Mana*: estudos de antropologia social, outubro de 1999 n. 5/2).

A nossa escolha por um curso de cunho enciclopédico, digo de aulas magnas, sem orientação acadêmica e com uma grade curricular fixa e por essa relação e conversa limitadas à sociologia e à ciência política, tem conseqüências. A escolha fez com que nos distanciássemos na graduação da lingüística, da arqueologia e da antropologia biológica. Além disso, uma formação mais geral e humanística na graduação pode certamente estar em um bom curso centrado na antropologia.

O treinamento na disciplina estaria aliado à idéia de que é impossível ser um bom antropólogo sem conhecer os grandes ramos da civilização, como a arte, o cinema, a literatura, o teatro e, por que não, a língua portuguesa, além de uma língua estrangeira. A nossa escolha tem conseqüências que serão sentidas no futuro não tão distante.

A escolha que temos feito ao longo desses 65 anos por este curso de ciências sociais na graduação e pela antropologia dentro dele limita as nossas possibilidades de formação na graduação. Hoje, relendo aqueles trabalhos publicados há quase uma década por iniciativa da ABA, fico imaginando o quanto perdemos. Não teria sido mais proveitoso justamente criar um curso de antropologia na graduação? Como disse Viveiros de Castro naquela altura:

Uma graduação própria permitiria ainda que se lesse, desde os primeiros anos de universidade, uma bela porção dos 'clássicos', liberando a pós para o avanço de fatias mais contemporâneas da antropologia (e para leituras um pouco mais aprofundadas dos ancestrais).

Penso que este gostar do curso de ciências sociais é mais uma das versões do nosso modo politicamente correto de pensar a educação, inclusive superior. Muitos conteúdos e uma versão enciclopédica do conhecimento. A escolha confortável da antropologia dentro do curso de ciências sociais parece ter um quê de vergonha de nos definirmos claramente como uma ciência que talvez não tenha muito a ver com a versão politicamente correta do momento. Pode-se argumentar que esta guinada para a antropologia *tout court* na graduação é uma estratégia mercadológica para atrair outro tipo de estudante mais prestigioso e mais bem formado. Esse é um dos lados da questão. Mas há outros mais ligados à construção teórica da ciência.

Por que gostamos tanto do curso de ciências sociais é uma paródia e ao mesmo tempo um desabafo. Nos últimos dez anos, tendo participado de muitos fóruns de discussão sobre o tema, não consegui demover colegas e administradores dessa trilha ou trilho que foi traçado nos anos 1930, quando vivíamos um outro sonho de ciência, educação e civilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIRMAN, Patrícia e BOMENY, Helena. **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/Relume-Dumará, 1991.

COELHO, Edmundo Campos. **A sinecura acadêmica**. São Paulo: Vértice/UPERJ, 1989.

FRY, Peter. "Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular". *In: Temas para Discussão: O Ensino da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: ABA, 1995.

_____. "Racionalismo e crença". Entrevista com Mary Douglas. *In: Revista Mana: estudos de antropologia social*. Outubro de 1999, n. 5/2.

MAGGIE, Yvonne. "Graduação e pós-graduação em ciências humanas no Brasil: desafios e perspectivas". Discussão da pós-graduação no Brasil. *In: DILLENBURG et alli (org.). Projeto de discussão da pós-graduação no Brasil*. Brasília: MEC/CAPES, 1996.

PEIRANO, Mariza. "Um ponto de vista". *In: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

_____. **Temas para Discussão: O Ensino da Antropologia no Brasil**, Rio de Janeiro: ABA, 1995.

PEIXOTO, Fernanda; PONTES, Heloisa; SCHWARCZ, Lilia. **Antropologias, histórias, experiências**. Belo Horizonte: Editora UFMG (no prelo).

PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. **Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

SCHWARRTZMAN, Simon. "Os estudantes de ciências sociais". *In: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

_____. "Academics as a profession: what does it mean? Does it matter?". *In: Higher Education Policy*, 7, 2, 1994 (pp. 24-26).

VALLE SILVA, Nelson e KOCHI, Regina Celi. “Algumas observações sobre a graduação em ciências sociais e o Laboratório de Pesquisa Social”. *In*: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. **Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

VILLAS BÔAS, Gláucia. “Tempos de formação: currículos e evasão na UFRJ 1939-1988”. *In*: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. **Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

_____. “Nem cardeal nem samurai: sobre a lógica da acumulação dos currículos”. *In*: PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. **Ensino e pesquisa na graduação: Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Sobre a antropologia hoje: te(i)ma para a discussão**.

Documentos consultados:

BRASIL, Lei nº 5540, de 28.11.68, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campina, SP: Autores Associados, 1996 (p 87-99).

Diretrizes curriculares de ciências sociais. Parecer CNE/CES 491/2001 Despacho do ministro em 04/07/2001 e publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001, seção 1 (pp. 50).

www.ifcs.ufrj.br Curso de ciências sociais

www.inep.gov.br Sinopse do ensino superior 1995 e 2000

www.mec.gov.br SESU. Diretrizes curriculares de ciências sociais (pp. 22-23).

www.unb.br cursos de graduação.

Anexo

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANTROPOLOGIA, CIÊNCIA POLÍTICA, SOCIOLOGIA

Parecer cne/ces 491/2001 Despacho do ministro em 04/07/2001 e publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001, seção 1, p. 50

Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares:

- Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da idéia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

- Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.
- Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.
- Profissional que atue em planejamento, consultoria,

formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica
- Autonomia intelectual
- Capacidade analítica
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social
- Compromisso social
- Competência na utilização da informática

B) Específicas para licenciatura

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino

3. Organização do Curso

Bacharelado e licenciatura.

4. Conteúdos Curriculares

O currículo será organizado em torno de três eixos : Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.

Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Recusando a especialização precoce, o que se propõe é o estabelecimento de conjuntos de

atividades acadêmicas definidos a partir de temas, linhas de pesquisa, problemas teóricos e sociais relevantes, bem como campos de atuação profissional.

- O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.
- O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.
- O Eixo de Formação Livre compreende atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

O Colegiado do curso deve definir a proporcionalidade de cada Eixo na totalidade do Currículo.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas

Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

6. Estágios e Atividades Complementares

Devem integralizar a estrutura curricular (com atribuições de créditos) atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado, tais como: estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, empresa júnior, projetos de extensão.

7. Conexão com a Avaliação Institucional.

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.