

FORMAÇÃO E “CULTURA DA AVALIAÇÃO”: Dilemas e possibilidades da antropologia na pós-graduação¹

Luciana Chianca
Universidade Federal da Paraíba

Em agosto de 2002 a Associação Brasileira de Antropologia-ABA – dirigida na época por Gustavo Lins Ribeiro – decidiu realizar um grande levantamento sobre a situação da antropologia brasileira. Esse estudo foi coordenado por outros antropólogos e recebeu contribuições de 13 colegas de todo o Brasil, sendo sistematizado na forma de uma publicação intitulada *O Campo da Antropologia no Brasil*, com data de 2004, e onde eram sintetizadas e atualizadas as preocupações da instigante e provocativa “tribo dos antropólogos”. Dois anos depois, a ABA nos brindou com outra publicação, resultado da compilação de uma série de artigos e comunicações orais em Mesas Redondas e Grupos de Trabalho realizados em diferentes eventos de 1994 a 2006², focando a questão do ensino, e intitulado *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas interdisciplinares e além-fronteiras*. Vemos nessas duas coletâneas como as questões do ensino e do exercício profissional têm sido renovadas em nossa disciplina, tema que nunca sai, por assim dizer, “de moda”. Tais questões guardam sua vitalidade desde que Egon Schaden publicou, em 1954, *Problemas de ensino na antropologia*, seguido de Mário Wagner Vieira, que em 1955 publicou *Possibilidades de exercício de atividades docentes, de pesquisa e técnico profissionais por antropólogos no Brasil*.

¹Este texto é originário da 1ª. Aula Inaugural do programa de Pós-graduação em Antropologia na UFPB, ministrada na UFPB- Campus IV (Rio Tinto- PB) em 01 de março de 2011. Dediquei esta aula à profa. Dra. Simone Carneiro Maldonado, antropóloga, que atua na UFPB desde 1979.

² Segundo Grossi (2006), “textos produzidos na gestão 1994/1996; artigos resultantes do Encontro sobre ensino de antropologia realizado na gestão 2002/2004; reflexões feitas em fóruns organizados pela Comissão de Ensino de Antropologia da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) nos anos de 2005/2006” (p. 09).

De certa maneira, estes artigos pioneiros antecipam dois dos principais problemas da antropologia contemporânea no Brasil: o exercício profissional e o ensino da antropologia. Passados sessenta anos percebemos que tais questões já eram candentes naquele momento histórico de nossa disciplina no país, quando a neófito antropologia brasileira começava sua institucionalização como disciplina em nível superior - naquela que Cardoso de Oliveira (1986) chamou fase "heróica", ou de "pioneirismo", como preferiu nominá-la Mariza Peirano em 1991.

Concluimos que, com a autoridade que lhe confere sua posição no nosso campo profissional, a ABA tem apoiado, organizado e centralizado este debate contemporaneamente, na medida em que ele ocupa um lugar central na nossa disciplina. Por isso, muitos professores e pesquisadores em diversos domínios da antropologia se fazem presentes nessas coletâneas, como autores ou referência bibliográfica, revelando o quanto esse tema é estratégico e crucial, tanto para a afirmação de nossa identidade como de nosso campo de atuação profissional.

Ora, se a antropologia recebeu em meados dos anos 1960 uma primeira institucionalização pelo Conselho Federal de Educação, quando foram reformuladas as regras da pós-graduação no Brasil, foi nesse período também que "caíram" as cátedras das disciplinas e foram criados os Departamentos e Institutos como unidades didático-administrativas³. Assim, data do final dos anos 1960 e do início dos anos 1970 a formação dos primeiros programas de pós em antropologia no país.

Estendendo-se ao longo desses quase 50 anos, é sobretudo nos anos 1980 - e mais ainda nos anos 1990 -, que o debate sobre o exercício profissional dos antropólogos se acirra. Examinando os títulos dos artigos nas duas coletâneas acima referidas, pode-se concluir como os problemas da antropologia brasileira se complexificaram. Além dos sempre renovados temas do ensino e da atuação profissional, revelam-se ali os problemas contemporâneos do nosso campo disciplinar, dos quais podemos citar a nossa internacionalização, as especificidades regionais e locais (onde se destacam o Nordeste e a Amazônia), mas também as questões relativas à nossa institucionalização, financiamento, avaliação e ensino de pós-graduação.

Apurando o olhar sobre estas coletâneas, percebemos um consenso que pode ser resumido em quatro itens: a história da disciplina é ratificada nos sucessivos artigos que a ela se referem, e todos concordam que a graduação é crucial para a formação da base nossa disciplina. Considerando sempre as

³ "Na esteira dessas mudanças foram criados ou reformulados os cursos de pós-graduação em antropologia: em 1968, no Museu Nacional; em 1970, a pós-graduação já existente na USP; em 1971, na UNICAMP; e em 1972, na UnB." (Debert, 2004, p. 144-145).

adversidades e as limitações de ordens diversas que regem nosso fazer cotidiano, ressalta da maioria dos relatos e depoimentos a satisfação coletiva acerca da qualidade de nossa produção, assim como da sua boa receptividade e imagem junto às instituições de avaliação e a órgãos de fomento e apoio. Por último, destaca-se o *ethos* de nossa disciplina, impondo-se uma reflexão constante sobre as práticas e os caminhos a serem seguidos, exercitando diuturnamente a pesquisa antropológica sobre nós mesmos.

Muitos são os temas e cada vez mais amplos os contextos de atuação do antropólogo hoje, no Brasil, especialmente com a criação recente de cursos de graduação em antropologia e de pós-graduações que somam 20 programas em antropologia e arqueologia em 2011. Constata-se que, em termos de presença e atuação, a disciplina encontra-se bem consolidada nacionalmente, com boa produtividade, boa inserção nacional e internacional.

Muito válida seria a realização de uma síntese, um “estado da arte” de todos esses debates, mas ele seria impraticável para os fins deste artigo e não corresponderia a nossos objetivos, que são aqui conduzidos para a reflexão sobre dois grandes “temas”, apontados por Schaden e Vieira ainda nos anos 1950: o ensino na graduação e o mercado de trabalho.

Uma perspectiva relacional e situada

Essa escolha é movida por duas razões. Primeiro, no que concerne à relação com a graduação, penso que este é um tema que deve ser norteador de nossa observação e análise na UFPB, pois seu contexto privilegiado abriga uma situação experimental de grande relevância: trata-se de uma das primeiras experiências de ensino de antropologia na graduação no Brasil⁴. Buscar significados impressos neste contexto nos conduz à reflexão sobre a trajetória das experiências relatadas, sobretudo naqueles dois relatórios publicados pela ABA e em nossa própria experiência, encetando o jogo da relação neste campo, configurado por superposições e justaposições.

Quando estreitamos nosso foco de análise para a pós-graduação, vemos que, deste universo, apenas a UFMG e a UFSC vivem situações semelhantes à UFPB, ou seja: têm dois cursos de graduação, um em antropologia e outro em

⁴ Hoje (2011) existem sete cursos de graduação em antropologia no país: na PUC-GO, UNILA, UFPB, UFMG, UFPEL, UFSC e UFAM. Destas universidades a maioria tem cursos de ciências sociais em paralelo, exceção feita à UNILA e à PUC-GO. (fontes sites MEC e CAPES).

ciências sociais, e uma pós-graduação em antropologia na mesma Universidade. Pode-se afirmar, então, que a partir desta pós-graduação em antropologia, a UFPB poderá formular reflexões e exercícios comparativos sobre o ensino em graduação, já que a formação em graduação dos pós-graduandos é tema frequentemente abordado nas análises sobre o caráter mais ou menos formativo de base que uma pós-graduação deve ter⁵.

Adaptando-nos aos contextos de produção de conhecimento antropológico no Brasil, ressaltaremos num primeiro momento a conexão da graduação com a pós-graduação, e num segundo momento a relação do mercado com a formação em pós-graduação. Nossa reflexão terá alguns focos através dos quais esses dois temas serão contextualizados: a interdisciplinaridade, a avaliação/ financiamento e a prática "extramuros", perpassando os quatro parâmetros centrais da formação e do ensino de antropologia apontados por Debert (2004): "os currículos e as atividades a partir das quais são atualizados, a relação tutorial, o papel da pesquisa na formação e a origem dos estudantes de pré-graduação" (p. 148).

Através da reflexão sobre nós mesmos - o quarto ponto do que chamamos de "consenso disciplinar" - buscaremos retomar nossas práticas didáticas e nosso exercício profissional, especialmente em contexto universitário, quadro no interior do qual se inscrevem as nossas graduações e pós-graduação em antropologia.

Cardoso de Oliveira já atentava, em 1986⁶, para a nossa dificuldade de pensar a antropologia sem sair dela, fazendo antropologia, ou seja; sem confundir o objeto com o modo de conhecimento, que é antropológico. Essa confusão, denunciada com propriedade, nos trouxe muitos equívocos, porque o primeiro (o objeto) não condiciona o segundo (o modo de conhecimento). Assim, o mesmo objeto pode e deve ser apreendido por vários caminhos, que podem marcar também fronteiras disciplinares. Ele ressaltava, ainda, àquela época, a importância de se conhecer a história da disciplina no país para delinear a sua configuração e consolidação como um campo autônomo.

Em alguns contextos mais, noutros menos, a antropologia conviveu com mais proximidade com vários campos do saber. No entanto, a confusão entre objetos reais e metodicamente construídos desencadeou a formação de um campo disciplinar nacional abarcando duas grandes perspectivas: a etnologia indígena e a antropologia da sociedade nacional, caminhos que perduraram e se multiplicaram por algumas décadas em nossa disciplina no Brasil, chegando mesmo a marcar a

⁵ A esse respeito, ver os interessantes artigos de Fonseca (2006) e Pierre Sanchis (2006).

⁶ Em conferência proferida por ocasião da I Reunião Regional de Antropólogos do Nordeste, na Fundaj, em Recife, 1985.

nossa imagem e identidade: “antropólogo não estuda índio?” Quem de nós nunca escutou essa pergunta?

Se não cabe aqui uma reflexão sobre as consequências desse estereótipo, aprendemos e ensinamos em nossas primeiras aulas que a antropologia não é “o estudo disso” ou daquilo, mas *uma certa perspectiva* sobre isso ou aquilo. Ou, como disse Pierre Sanchiz (2006) trata-se de “uma cultura antropológica” que é preciso ensinar: é o exercício do campo, são as metodologias, as técnicas, as epistemologias.

Entretanto, se “o que o antropólogo faz é ciência; o que o nativo diz é informação” (Kant de Lima, 1985, p. 13). Enquanto “nativa”, com uma trajetória particular e uma subjetividade própria, como perceber o campo da pós-graduação da antropologia na UFPB sem me apresentar enquanto autor e também enquanto observador participante da disciplina?

Sem buscar particularizar minha análise, devo situar-me no campo desta pós-graduação hoje nascente: embora não tenha participado diretamente do seu projeto estou ligada a ele desde que fiz minha graduação em Ciências Sociais na UFPB (hoje UFCG), onde fui aluna de Ruth Almeida, Gisélia Potengy, Ghislaine Duqué, Cristina Marin, Maristela Andrade e Marcio Caniello, em meados dos anos 1980. Concluí minha graduação com habilitação em Ciência Política em 1987, quando escrevi uma monografia sobre a relação do poder público com a festa junina espetacular de Campina Grande (PB), orientada por Rômulo A. Lima- um sociólogo. A partir de então me dirigi à antropologia, mas fiz meu mestrado na UFPB, no então PPG em Ciências Sociais. Partindo do tema até então pouco explorado pela antropologia nacional - a festa junina - busquei compreender as relações dessa festa com o texto folclórico e bíblico, sob orientação da antropóloga Simone Maldonado, em 1987. Empregando a construção tipológica de Cardoso de Oliveira (1986), a antropologia na UFPB - João Pessoa, àquela época, estava em sua fase “carismática”. Senão, vejamos.

Para Cardoso de Oliveira (1986), se dividirmos a história da antropologia brasileira em três tempos, o primeiro deles é heróico - ou pioneiro, seguido de uma fase carismática, em que há manifestações episódicas, sem uma “continuidade ininterrupta de obras e autores, (o que) não impede que surjam obras de valor” (Peirano, 1991, p. 46).

Depois, se

rotiniza o carisma daquelas lideranças (...) e em seu lugar surgem novas formas de divisão do trabalho na disciplina, imbuídas de uma preocupação de estabelecer organizações (os Programas de Pós-Graduação) que “racionalizem” os projetos de formação avançada em Antropologia, e onde a pesquisa passasse a ser condição imprescindível ao adestramento de qualquer

antropólogo. (...) para reforçar os departamentos (portanto, coletividades) e diminuir o impacto das personalidades carismáticas (Cardoso de Oliveira, 1986, p. 232).

Assim, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPB inaugura a “fase burocrática” da antropologia na Paraíba em 2011, institucionalizando sua pós-graduação - que congrega mais de 20 professores de dois departamentos de uma mesma Universidade (Departamento de Ciências Sociais e Departamento de Antropologia). O momento presente é, pois, extremamente estratégico para a definição de nosso campo de atuação na UFPB, pois é a primeira vez em sua história que uma iniciativa como essa se configura. Nem prematura nem temporã, a Pós-graduação de Antropologia da UFPB revela a maturidade de um corpo docente especializado, que necessita se “emancipar” da sociologia - até então hegemônica nas ciências sociais local, tendo inclusive renomeado o seu Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais para Programa de Pós-Graduação em Sociologia, em 1999.

É a segunda vez que presencio esse momento de burocratização da antropologia numa universidade do Brasil, pois tive a oportunidade de assinar (em 1999) o processo administrativo reivindicando a fundação do Departamento de Antropologia da UFRN⁷, quando coordenava a “equipe de antropologia” do Departamento de Ciências Sociais. Foi um processo emocionante que trouxe muito aprendizado para todos e uma grande surpresa: em sua grande maioria nossos colegas sociólogos e politicólogos resistiam a nosso pleito, embora a conjuntura institucional nos fosse favorável. Deste modo liberamos progressivamente todos os entraves à nossa autonomia administrativa e política, o que finalmente ocorreu em 2001. Como resultado desta emancipação, em 2006 o PPGAS/UFRN recebeu sua primeira turma.

Concluí meu doutorado em Antropologia Social e Cultural na Universidade de Bordeaux 2, na França, em 2004, sob a orientação de Christian Mériot. Para os fins da tese de doutorado, analisei os processos identitários e territoriais contemporâneos circunscritos na festa junina urbana da cidade de Natal (RN). Deste breve relato pessoal ressalto a minha formação interdisciplinar, da qual me considero um típico exemplar. Pautada na minha própria experiência, penso que a formação dos alunos de antropologia não deve ser exclusiva nesse campo disciplinar: por mais especializada que seja a sua formação, ela é relacional, como são os processos sociais que nossos alunos e nós mesmos etnografamos, e sobre os quais produzimos reflexões e teorias.

⁷ Na qual ingressei em 1995, através de Concurso Público para professor assistente na disciplina Teoria Antropológica.

Essa formação “pluralista” é inclusive defendida por Mariza Peirano (1991) e Pierre Sanchiz (2006), quem considera que “pode ser importante - apesar de discutível - manter uma certa indefinição de identidade disciplinar em todo o âmbito da formação no básico.” (Sanchiz, 2006, p. 118). Tal posição não é excêntrica, considerando-se que nossa antropologia foi gerada entre os anos 1930-1950 nas entranhas da sociologia (na USP), da geografia e da história (no Museu Nacional e na Bahia), e em Pernambuco, da medicina.

Foi nessa perspectiva, e objetivando a construção de um saber menos fragmentário, que propus o Projeto de Ensino Interdisciplinar *Interfaces Humanísticas da Antropologia*, realizado na UFRN em colaboração com colegas sociólogos e politicólogos, e que foi premiado pela ABA e Fundação Ford na modalidade *Experiências inovadoras de ensino da antropologia*, em 2006. Embora premiado como pioneiro, esse projeto não trouxe à luz um questionamento original, mas a razão de seu reconhecimento pode ter sido o exercício prático da interdisciplinaridade na graduação, pois de modo geral o aluno é apresentado às três ciências sociais simultaneamente e num momento muito precoce de sua formação, ainda nos primeiros semestres da graduação, sem a constituição de uma consciência crítica na qual ele mesmo desperte para as diferenças entre cada uma delas. O principal objetivo do projeto era justamente oferecer aos alunos uma experiência de pesquisa na qual eles realizassem simultaneamente antropologia, sociologia e política, construindo, ao seu próprio modo, uma visão do que fossem as especificidades disciplinares e libertando-se, precocemente, da confusão aludida por Cardoso de Oliveira (1986) entre objetos e métodos, domínios temáticos e disciplinas.

O produtivo diálogo graduação/ pós-graduação

Da relação graduação/ pós-graduação emerge um dos maiores consensos da nossa disciplina: é preciso formar nossos alunos para a pesquisa desde a graduação, porque o interesse e a sensibilidade teórica são despertados e se afirmam nesse momento. Como disse Yvonne Maggie (1991), nossos programas de pós-graduação têm se voltado para a pesquisa, sendo que historicamente - pelo menos desde 1979 com a criação da ANPOCS e o fomento das pós-graduações -, houve um maior desenvolvimento destas últimas, em detrimento das graduações, que desde 1968 ficaram atreladas ao Currículo e às exigências mínimas das graduações, definidas pelo Conselho Federal de Educação. Tal conjuntura histórica marcou a pós-graduação e confinou a graduação a uma posição subalterna à pós-graduação, considerada doravante como parte indesejável da tarefa científica e, sobretudo uma parte menor. Em alguns casos separaram-se professores da

pós dos de graduação. Assim criou-se uma profecia: só se faz pesquisa de qualidade os só os bons pesquisadores estão na pós (p. 132).

Através desse distanciamento foram se ampliando as

clivagens internas, (e) proporcionando novas estratificações (doutores/ não-doutores, grupos consolidados/ grupos emergentes, pesquisadores/ não-pesquisadores, ensino graduado/ ensino pós-graduado) (Veiga, 1991, p. 182).

Mas se Yvonne Maggie (1991) ressalta sem nostalgia que “os tempos mudaram” é porque cresce a consciência profissional de que devemos formar estudantes capacitados para a pesquisa e atuação profissional, reforçando especialmente a perspectiva do ensino, em um contexto nacional onde o campo de atuação do antropólogo é bastante marcado pelas atividades formativas de novas gerações. Como sintoma dos novos tempos, nem a graduação é “terra de ninguém” sempre, nem a pós é tão especial assim” (p. 133).

Superar o falso dilema graduação/pós-graduação só é possível se aceitarmos o desafio de romper o que Laura da Veiga (1991) nomeia como o “desprestígio” da graduação. Essa decisão exige um grande investimento coletivo, pois é oposta à cultura da avaliação na qual “o prestígio e a visibilidade de um professor decorrem, em geral, de suas publicações e de suas pesquisas e, raramente, do seu desempenho em sala de aula ou como administrador” (Veiga, 1991, p. 183).

Tal lógica é confirmada e reforçada pelas agências de fomento, inclusive a própria CAPES, provocando um círculo vicioso bastante conhecido onde a avaliação da “produtividade” de um programa de pós-graduação toma como base a publicação de artigos científicos de professores e alunos em periódicos indexados e classificados segundo sua qualidade - auferida pela relação dos Periódicos indexados no *Qualis*⁸.

Além de gerar um grande mal-estar entre os colegas, através de um clima de competição dissimulado ou explícito, há que se contabilizar a tensão entre os que publicam e não publicam, e os que o fazem em *Qualis A, B* ou em “inúteis”

⁸ “A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.” (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>). Capturado em 19/12/2011 às 08:29.

C⁹. Hoje essa vigilância está presente nos nossos programas, que, baseados no critério fetichista da produção do seu corpo docente nos espaços de publicação “ranqueados” pela CAPES, acirra um modelo de competitividade no qual não se reconhece quem orienta alunos de graduação e pós-graduação, ou ainda quem publica em outros veículos informativos ou participa da divulgação da disciplina em outros fóruns da sociedade, quem realiza atividades de extensão universitária ou até quem administra tudo isso: diretores, chefes de departamento, coordenadores e seus vices.

Decerto precisamos perceber e distinguir as diferentes formas de controle da produção intelectual, imbuídas na pergunta “Seu periódico tem Qualis?”¹⁰. Se a antropologia acadêmica se configura “ao mesmo tempo em suporte e produtor da comparação e da crítica”, o *Qualis* - associado a outros instrumentos de avaliação da CAPES - deve ser desnaturalizado, pois não se reduz à mera “informação” sobre a produção, mas se constitui para os antropólogos como uma “parte condicionante de sua produção intelectual, ao determinar não só a direção e conteúdo de seus interesses como as regras de seu desenvolvimento e legitimação” (Kant de Lima, 1985, p.14).

As contingências das agências: de critério de avaliação a objetivo de produção

Tal processo pode ser resumidamente historicizado aqui tomando-se como ponto de partida os anos 1960, quando são reformuladas as regras da pós-

⁹ Interessante paradoxo: embora o termo “Qualis” sugira um enfoque na qualidade da produção acadêmica, o aspecto escalonável da experiência do professor ganha centralidade no cotidiano dos professores, que se encontram na imperiosa necessidade de produzir “x” artigos por ano em revistas bem estratificadas, sob o risco de “punir” os colegas mais “produtivos” e os programas dos quais participam, já que a informação sobre a atividade dos Programas é centralizada pelo Coleta CAPES, sistema de coleta de dados que “prestam-se principalmente à avaliação dos programas de pós-graduação e para constituição da chamada ‘memória da pós-graduação’ (...). A coleta de dados objetiva ainda prover à CAPES, informações necessárias ao planejamento dos seus programas de fomento e delineamento de suas políticas institucionais.” http://www.capes.gov.br/images/stories/download/coletadados/Manual_do_Usuario_Coleta_12.pdf capturado em 19/12/2011 às 08:59.

¹⁰ Que é título de um artigo instigante e oportuno de autoria de Antônio Ozáia da Silva, professor da Universidade Estadual de Maringá. A crítica contida nesse artigo tem alvo certo: o perigo da “repressão institucional”, que reforça a ênfase na produção acadêmica definindo os modos “válidos” de produção de conhecimento antropológico.

graduação no Brasil, num documento do Conselho Federal da Educação conhecido como “Parecer Sucupira”. Desde então, as pós-graduações estão submetidas a um único sistema de avaliação e acompanhamento, que se refina quando, em meados dos anos 1970, o CNPQ criou a categoria de “Centros de Excelência”. Estes recebiam suas bolsas para estudantes num sistema de quotas, diferentemente de outros contextos em que eram distribuídas sob demanda (com critério “social”, por exemplo).

Se hoje parece inapropriado e deselegante citar os “centros de excelência” e as “bolsas de demanda social”, é oportuno lembrar que a primeira delas já foi referência explícita para a produção dos programas de todo país, permanecendo desde 1976 enquanto paradigma dominante, quando a CAPES implantou tal sistema através de um “modelo universal” de avaliação da pós-graduação vigente. É forçoso reconhecer o quanto esse modelo ignora as especificidades e demandas locais, lançando a pós-graduação num círculo vicioso onde as

avaliações quantitativas [...] tendem a homogeneizar os programas e desconhecer suas particularidades, uma vez que os controles de qualidade do ensino e da produção científica exigem que as instituições copiem o que é feito nas demais. [Tal sistema também engendra] a possibilidade de que as notas atribuídas a cada programa no processo de avaliação venham a ser diretamente proporcionais ao financiamento recebido por cada um deles tende(ndo) a transformar os critérios utilizados para medir o desempenho das universidades na finalidade dos programas” (Debert, 2004, p. 159).

Essa citação resume o centro do problema, apontando para alguns de seus desdobramentos. O primeiro deles é um aspecto importante das agências: o jogo de negociações e conflitos que as cercam, com representantes de comunidades diferentes competindo pela preferência em torno, inclusive, de associações organizadas, “atuando politicamente e fazendo lobby” (Debert, 2004, p. 147). A avaliação/financiamento surgem, então, como temas inter-relacionados, pois das primeiras dependem os recursos e bolsas ao programa. Esta, que se convencionou chamar “cultura da avaliação”¹¹, vem sendo criticada por muitos antropólogos

¹¹ “Em 1998, a professora Marilyn Strathern (Universidade de Cambridge, Reino Unido), por ocasião de sua visita à Unicamp, dedicou uma das suas palestras à análise das condições da prática acadêmica. Ela mostrou interesse em saber qual era a situação no Brasil a este respeito, uma vez que considerava o sistema de *accountability* e da avaliação nas universidades um fenômeno de proporções globais, cujos efeitos iriam para além de um simples aumento da burocracia (...) O termo *accountability* se refere ao conceito de responsabilidade, mas também à idéia de prestação de contas.” (Ramírez-Gálvez, 2009, p. 01).

porque trabalha com os resultados da adequação a regras, sem a necessária avaliação da qualidade.

O etnocentrismo acadêmico da “cultura da avaliação” se expressa flagrantemente nos questionários enviados e preenchidos anualmente pelos programas, que apresentam pouca flexibilidade, privilegiam as publicações internacionais, e valorizam a quantidade dos trabalhos publicados e dos periódicos, que se multiplicam como obra de um milagre. Não se valorizam as coletâneas temáticas, capítulos de livros internacionais, divulgação científica, nem se considera alguns aspectos próprios da cultura antropológica acadêmica brasileira, onde a relação alunos e professores comporta uma certa personalização das relações e um estreitamento de vínculos além e aquém da sala de aula, num ambiente que enfatiza “atividades didático-pedagógicas que alternam situações formais e informais, comunicação com ênfase na oralidade, empréstimo de livros a alunos, agenda flexível, frequência ao ‘bar do instituto’” (Kant de Lima, 1985, p.19).

A cultura da avaliação chega ao seu paroxismo quando, diante de uma forte diversidade de fontes de apoio (como a CAPES, CNPq, FINEP, FAPs entre outros), a demanda se adapta, “atrelada à oferta”, ou seja, se deslocando “conforme a maior ou menor disponibilidade das agências” (Debert, 2004, p. 147).

Parece ser consenso em nossa disciplina que a avaliação não pode ganhar vida própria, ferindo a essência da vida acadêmica, que deve ser criativa, ou como disse Pierre Sanchiz (2006), deve habitar num campo “por definição tensional”.

Os critérios criados para medir a produtividade não podem bloquear o debate, os desacordos, a criatividade e a inovação, pois são esses os espaços que, na maioria das vezes, mostram-se capazes de estender ao máximo nossos horizontes intelectuais, morais e imaginativos (Debert, 2004, p. 159).

É preciso buscar um equilíbrio entre o modo “como os programas gostariam de ser e como as agências gostariam que fossem” (Debert, 2004, p. 158), mesmo reconhecendo

Que o sistema de avaliação da CAPES tem características de diagnóstico que permitem aprimorar a pós-graduação, detectar pontos críticos no desempenho dos programas e encaminhar sugestões de consolidação e recuperação (Seyferth, 2004, p. 115).

Outro importante efeito do sistema de avaliação universal que repercute nos nossos programas de pós-graduação é a noção de “tempo médio” de

conclusão. Considerando as especificidades do campo antropológico, convivemos com alunos estressados entre a carga horária de aulas e o tempo “limite” condicionado pela duração da bolsa e pelos prazos institucionais, gerando uma compressão da fase de pesquisa de campo - muitas vezes originalmente prevista com duração maior.

Além disso, como lembra Schwarcz (*apud* Debert, 2004) o mestrado não abriu mão de seu “caráter cada vez mais formador [...]”. Ou seja, a despeito dos prazos mais curtos, de uma maneira geral não se abriu mão de um maior investimento na capacitação do aluno, evidenciada pela insistência geral nos cursos obrigatórios e eletivos” (p. 153). As consequências da redução de tempo de pesquisa são especialmente nefastas quando se pesquisa populações e grupos geograficamente distantes do local do curso do aluno.

Concordamos então que há “um limite a partir do qual a produção de teses e dissertações pode ser comprometida [...]. Daí o procedimento cauteloso relacionado à “naturalização” dos indicadores quantitativos” (Seyferth, 2004, p. 101). Ela lembra ainda que tais imposições nem sempre são justificáveis, pois a despeito das boas avaliações que ressaltam das estatísticas, nossos cursos devem se submeter a uma agenda crescente de restrições e imperativos de tempo e rendimento.

Sobre a sutil transição dos “critérios de avaliação” passando a “metas a atingir”, é interessante observar como nossa prática reflete – inconscientemente - a universalização e homogeneização acadêmica, ressaltada tanto por Schwarcz (2006) quanto por Debert (2004), que apontam a homogeneidade nos currículos e no formato dos programas de pós-graduação. Em sua maioria, eles constam de duas disciplinas de Teoria ou História da Antropologia e de uma obrigatória na parte de Metodologia. Muitas optativas se repetem, algumas podendo ser fundadoras (como Parentesco ou Organização Social) ou reproduzindo áreas temáticas correntes. Por que não flexibilizamos e atualizamos nossos currículos? Apesar de estarmos muito preocupados com a delimitação do campo disciplinar nos cursos de graduação em que atuamos - pela necessidade justificável de afirmar também uma identidade disciplinar -, na pós-graduação ela já é uma realidade, pois nossos alunos vêm em sua maioria das Ciências Sociais, tendo uma formação plural em sociologia e política (sem esquecer os alunos oriundos da história, psicologia, letras e outros cursos de humanas)¹².

Por que não incluímos o já mencionado ensino da antropologia e a experiência em atuação na extensão universitária em nossos currículos de pós-graduação, contribuindo para a formação extramuros dos nossos alunos, quando

¹² Cf. Trajano Filho, Wilson & Ribeiro, Gustavo Lins (orgs.) (2004).

sabemos que o ensino e a atuação em organismos de intervenção social são as principais alternativas de trabalho dos nossos egressos de pós-graduação? Seria muito positivo se nas pós-graduações de antropologia houvesse um destaque para a formação para o ensino, incorporada talvez às atividades obrigatórias, sabendo-se que, de modo geral, ela nem chega a ser contemplada nos nossos currículos obrigatórios. Que futuros professores estamos formando?¹³

No sentido de recuperar alguns aspectos positivos dos agenciamentos nacionais, podemos ressaltar a experiência do Programa REUNI das Universidades brasileiras, que regulamentou a concessão de bolsas de estudos de pós-graduação, possibilitando a permanência e o sucesso escolar de nossos alunos, mas exigindo destes últimos uma iniciação à docência na graduação. Se dados da pesquisa da ABA¹⁴ (de 2002) revelam o quanto a bolsa de estudos é crucial, sobretudo para mestrandos, a grande maioria dos quais não tem inserção profissional nem meios para garantir seu sustento durante o curso, a contrapartida da iniciação ao ensino é o exemplo de um sistema que pode conciliar pedagogicamente objetivos acadêmicos e profissionais¹⁵. Contudo, o programa carece de uma consciência local (em cada universidade) e decisões políticas que viabilizem essa importante possibilidade de formação pedagógica, evitando a instrumentalização de alunos de pós como “substitutos” de professores ausentes e descompromissados com a formação na graduação.

Gostaria ainda de ressaltar um último aspecto que define o campo contemporâneo da pós-graduação em antropologia no Brasil, inscrevendo nossos egressos no campo do trabalho com uma identidade bem definida “de antropólogos”, estabelecendo a conexão da pós-graduação com outros desafios profissionais.

¹³ Essa sugestão é originária de nossa atuação junto à PPG da UFRN em 2010 (de fevereiro a dezembro) quando compus a Comissão de Apoio Técnico Pedagógico da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN.

¹⁴ In Trajano Filho, Wilson & Ribeiro, Gustavo Lins (orgs.) (2004).

¹⁵ “Dentre os pontos fortes destacados pelos professores dos componentes curriculares, podemos ressaltar o (...) o papel de ensaio para a docência. Essa opinião é compartilhada pelos bolsistas, expressa no depoimento que segue extraído dos instrumentos de avaliação: “Com o Reuni estas atividades me fizeram ter mais autonomia perante uma platéia e como resultado positivo consegui ser classificada em um concurso para docente em uma instituição federal de ensino técnico e superior, o IFPB em Sousa.” (Bolsista de 2009).” (Relatório CATP PPG/UFRN, 2009, p. 65).

Práticas de ensino e atividades extramuros: novas demandas para a pós-graduação

Analisando os resultados da pesquisa dirigida pela ABA em 2002, Fonseca (2004) afirmava que apenas 3,6% dos doutores e 10,6% dos mestres não trabalhavam depois de receber seu diploma, ou seja: “as chances de emprego, relativamente boas com o título de mestre, aumentam com o doutorado” (p. 69). O mesmo artigo revela outra impressionante informação: 30% dos estudantes de pós “já tinham atuado como professores de ensino superior antes de fazer a seleção para o mestrado” (p. 71), e somados aos que já haviam atuado na pesquisa, chegava-se a quase 40% deles. Se no mestrado: “quase 40% dos ingressos vem de instituições do ensino superior ou de institutos de pesquisa, 60% dos egressos vão trabalhar nesse ramo” (p.73).

Tais dados confirmam nossas suspeitas e observações precedentes: nossos programas preparam pós-graduados para serem - em sua grande maioria - professores de antropologia, sendo que muitos deles já atuam no ensino antes de iniciar a pós (número que aumenta quando se trata de doutorado, passando a 79% dos ingressos e 87% dos egressos). Essa tendência se consolida com a abertura de um campo de trabalho relativamente frutífero a partir dos anos 1990, decorrente da descentralização regional, da interiorização das universidades e da multiplicação de instituições privadas, pelo menos desde meados dos anos 1990.

Tal encaminhamento para o ensino nos conduz a uma realidade nem sempre esperada por nossos egressos, pois “seguir carreira de pesquisador” é a aspiração principal de 94,9% dos doutorandos e de 85,7% dos mestrandos que iniciam um curso de pós-graduação em antropologia (Fonseca, 2004, p. 71). Para dificultar as coisas, depois de qualificados “mais da metade dos professores mestres em antropologia e um terço dos professores doutores não atuam na área de antropologia, sequer na área de ciências sociais: dão aulas em cursos de educação, psicologia, comunicação, serviço social, e nas mais diversas áreas de saúde” (Fonseca, 2004, p. 70), encaminhando a antropologia não só para setores extra-disciplinares como também extra-acadêmicos.

Longe de ser catastrófico, esse dado pode ser importante na definição de uma política de pós-graduação, pois estamos ensinando para alunos que vão atuar em diversas áreas, geralmente como professores, mas nem sempre na pós-graduação, e raramente nas graduações de ciências sociais ou antropologia. Nas universidades privadas, sem departamentos de ciências sociais nem antropologia, muitas sem espaço para pesquisa, o antropólogo se encontra diante do desafio de pensar esse “dilema da prática profissional. Como conciliar o desejo de atuar

como antropólogo a lado de futuros antropólogos com a demanda de instituições de ensino de antropologia em outros cursos?” (Grossi, 2004, p. 60). Ou, melhor ainda: como responder “às indagações muitas vezes céticas” (Fonseca, 2004, p. 70) de nossos estudantes das ciências sociais aplicadas, saúde, ciências da terra, artes, letras e mesmo engenharia? Este é, sem dúvida, um dos nossos maiores desafios, além de refletir sobre as “possíveis estratégias que proporcionem uma formação condizente com as demandas do mundo contemporâneo” (Fonseca, 2004, p. 70).

Acredito que o reconhecimento da antropologia como formadora de outras áreas significa uma real e insofismável conquista profissional da disciplina. É, portanto, urgente “cultivar fóruns, consolidar redes e discutir mais sobre o ensino de antropologia para não- antropólogos, problematizando assim a hierarquia de prestígio que deixa eternamente esse tipo de ensino em segundo plano” (Fonseca, 2004, p. 76).

Consideremos inclusive que a pós em antropologia também é procurada por profissionais externos ao ensino e à pesquisa - oriundos de empresas, ONGs, ou funcionários de administração pública - , a fim de “ampliar oportunidades de trabalho ou obter melhor trabalho em termos acadêmicos”, gerando um “frutífero vai e vem entre universidade e sociedade civil” (Fonseca, 2004, p. 81).

Quando se vão, nossos egressos podem atuar como consultores de planejamento e intervenção em instituições internacionais (UNESCO, OEA, BID, PNUD) ou nacionais, geralmente no setor público (Ministérios, FUNAI, Iphan ou IBAMA), no setor privado ou terceiro setor, realizando laudos, estudos socioambientais, avaliações de patrimônio, programas de saúde, segurança pública, assentamentos rurais e escolas comunitárias, elaborando material didático e/ou formando quadros locais.

Penso que temos como objetivo “traduzir os resultados de (nossas) análises para uma linguagem que possa ser assimilada por não-antropólogos que procuram sofisticar sua prática profissional” (Fonseca, 2004, p. 82), ao invés de praticar uma antropologia “proselitista”, onde se busque converter à “nossa fé” os demais profissionais. Como reflexo dessa intenção salvadora, nossas seleções geralmente priorizam perfis acadêmicos de nossas áreas ou das ciências sociais: como não lamentar os candidatos frustrados, oriundos de outros horizontes que abortam definitivamente “a oportunidade de ver a antropologia penetrar nesses diversos campos?” (Fonseca, 2004, p. 82).

Como Fonseca (2004), concordo com a necessidade de uma agenda que comporte a preparação de intelectuais universitários, cuja formação deva “ser, de alguma forma, completada com uma educação mais ampla para que os diplomados encontrem um lugar na sociedade do futuro” (p. 87). Ela sugere o

que chama de “*currículum oculto*”, ou seja, “atividades extracurriculares [...] em que os alunos se envolvem em projetos multidisciplinares voltados para um objetivo prático ou uma intervenção”, exercitando a antropologia extramuros, pois “é nesses espaços [...] que os antropólogos em formação aprendem a dialogar com pessoas de outras disciplinas” (Fonseca, 2004, pp. 87- 89). Ela lembra também que, além de formar nossos alunos, também formamos nossos interlocutores, que podem modificar suas práticas e visão acerca do trabalho antropológico.

São essas atividades que nos ajudarão a fazer a ponte entre uma reflexão teórico-metodológica e a aplicação desses conhecimentos no contexto extra-acadêmico, pois acredito, como Kant de Lima (1985, p. 57), que esse é “o caminho para uma produção intelectual que seja sempre crítica de si mesma (...) produzindo um conhecimento inédito e politicamente eficaz na tão desejada transformação de nossa realidade social e cultural”.

Reconhecendo nossos limites quanto à formação dos alunos ingressantes na nossa graduação, podemos intervir nesse quadro através de uma atuação que relativize a centralidade das agências de fomento e que questione os critérios e “metas” da própria CAPES, investindo em aspectos pouco valorizados no atual sistema de avaliação desta última, mas que são reconhecidos pela nossa tradição acadêmica e por nosso saber constantemente reflexivo. Cada vez mais expansiva, a antropologia requer formações de pós-graduação na qual a interdisciplinaridade no ensino e uma prática pautada nas demandas contemporâneas de nossa sociedade poderão construir uma nova geração de pós-graduados afinados com o exercício docente e da pesquisa numa prática sempre crítica e auto-reflexiva.

Referências

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O que é isso que chamamos de antropologia brasileira? **Anuário antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
CAPES: <http://www.capes.gov.br>
- DEBERT, Guita Grin. Formação e Ensino. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins. (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004, v. 1, pp. 143-162.
- FONSECA, Claudia. Totens e Xamãs na pós-graduação In: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). **Ensino de antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

_____. Antropólogos, para que? O campo de atuação profissional na virada do milênio In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins. (Org.). **O campo da antropologia no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004, v. 1.

GROSSI, Miriam Pillar. Pós-graduação, graduação e especialização: novas demandas de formação em antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). **Ensino de antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

_____. Os egressos dos programas de pós-graduação em antropologia In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins. (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004, v. 1.

LIMA, Roberto Kant de. **A antropologia da academia: quando os índios somos nós**. Niterói: Vozes/UFF, 1985.

MAGGIE, Yvonne. Relação entre a pós-graduação e a graduação em Ciências Sociais: a discussão de um modelo. In: BOMENY, H.(org). **As assim chamadas ciências sociais**, Rio de Janeiro: Relume-Dumará,1991.

MEC: <http://emec.mec.gov.br>

MOTTA, Antônio Carlos & BRANDÃO, Maria do Carmo. **Aproximações: antropologia no norte e nordeste**. Recife: Bagaço, 2003.

_____. O campo da antropologia e suas margens: a pesquisa e sua disseminação em diferentes instituições de ensino superior no Nordeste. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins. (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004, v. 1.

PEIRANO, Mariza. **Por um pluralismo renovado**. In: BOMENY, H.(org). **As assim chamadas ciências sociais**, Rio de Janeiro: Relume-Dumará,1991.

RAMÍREZ-GÁLVEZ, Martha. Algumas considerações sobre a cultura da avaliação Revista Espaço Acadêmico. Nº 102, novembro de 2009. Recuperado 27/02/2011, de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index> .2009

Relatório CATP. 2009. Pro - reitoria de Pós-Graduação/UFRN. Disponível em <<<http://www.reuni.ufrn.br/files/documentos/relatorioFinal20090.pdf>>>. Natal, 2009.

RIBEIRO, René & HUTZIER, Celina Ribeiro. A institucionalização da antropologia cultural na Universidade Federal de Pernambuco. In: BOMENY, H.(org). **As assim chamadas ciências sociais**, Rio de Janeiro: Relume-Dumará,1991.

SANCHIS, Pierre. Uma leitura dos textos da mesa redonda sobre o ensino de ciências sociais em questão: a antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). **Ensino de antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

SCHWARCZ, Lilia M. Ensino de pós-graduação em antropologia: algumas primeiras notas comparativas. In: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). **Ensino de antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

SEYFERTH, Giralda. O papel do financiamento e da avaliação na constituição do campo disciplinar. In: TRAJANO FILHO, Wilson & MARTINS, Carlos Benedito. **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Associação Brasileira de Antropologia, 2004.

SILVA, A. Sua revista tem *Qualis?*. **Mediações: Revista De Ciências Sociais**, Vol. 14(1), 2009. Recuperado em 24/02/2011 de Disponível em <<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3350/2736>>> .

TRAJANO FILHO, Wilson & MARTINS, Carlos Benedito. Introdução In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins. (Org.). **O campo da antropologia no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004, v. 1.

_____; RIBEIRO, Gustavo Lins. (Org.). **O campo da antropologia no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004, v. 1.

VEIGA, Laura da. Ciências Sociais: dilemas, vocações e contextos de trabalho. . In: BOMENY, H.(org). **As assim chamadas ciências sociais**, Rio de Janeiro: Relume-Dumará,1991.

FORMAÇÃO E “CULTURA DA AVALIAÇÃO”: Dilemas e possibilidades da antropologia na pós-graduação

Resumo

Qual o lugar da formação acadêmica na pós-graduação em sua relação com a graduação? Como formar um antropólogo autônomo, conciliando os interesses formativos da disciplina com aqueles do mercado de trabalho e as lógicas dos gestores do processo de produção do conhecimento contemporaneamente ativos no cenário intelectual brasileiro?

Palavras-chave: ensino, pós-graduação, avaliação.

GRADUATING, AND THE “CULTURE OF TESTING”: Dilemmas and possibilities of anthropology in postgraduate education

Abstract

What is the place of post-graduate school in relation to undergraduate studies ? How to train the autonomous anthropologist, reconciling educational interests with those of the labour market and the logic of the academic professionals who guide the process of knowledge management on the Brazilian intellectual field ?

Keywords: education, postgraduate studies, testing