

Roberto Kant de Lima



A antropologia da academia: quando os índios somos nós



Coleção

Antropologia e Ciência Política-5

A coleção *Antropologia e Ciência Política* destina-se a reunir tanto trabalhos de alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Ciência Política da UFF, como outros textos de relevante interesse para o desenvolvimento de nossas atividades didáticas e linhas de pesquisa.

A seleção dos textos é da responsabilidade coletiva dos membros do Colegiado do Programa, ouvida a Comissão Editorial da EDUFF. As edições são financiadas com recursos da EDUFF, associados a outras fontes, como o CNPq e a CAPES/MEC.

Com esta iniciativa, esperamos expor e divulgar parte do trabalho que se realiza na Universidade Federal Fluminense, contribuindo não só para emprestar-lhe maior visibilidade, mas também para subsidiar a formulação de critérios justos para sua necessária avaliação, tanto por parte do público acadêmico especializado, como da sociedade em geral.

ISBN 85-228-0210-5



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Rua Miguel de Frias, 9, anexo, sobreloja - Icaraí - Niterói, RJ - CEP 24220-000
Tel.: (021) 620-8080 - ramais 200 e 353 - Fax: (021) 620-8080 - ramal 356

E

ste ensaio foi publicado pela primeira vez em 1985, a partir de uma etnografia realizada nas décadas de 60 e 70, no Brasil, e em 1979-1981, nos Estados Unidos, sobre práticas acadêmicas e universitárias de produção, reprodução, transmissão e consagração do conhecimento.

Esta primeira aparição foi, então, generosamente contemplada pela leitura atenta de um público interessado nas questões relacionadas ao colonialismo cultural e ao papel da disciplina antropológica — e das ciências sociais — neste contexto, tendo sido traduzido e publicado para o inglês.

Na época, serviu, mesmo, de livro-texto para cursos introdutórios de graduação onde a disciplina da Antropologia era requerida. Hoje, 12 anos passados, seria, talvez, ocioso reeditá-lo, se não tivesse tomado vulto impressionante a discussão sobre um processo inexorável de globalização a que estaríamos fadados a curvarnos com humildade e eternos agradecimentos àqueles que nos proporcionam tão oportuna ocasião de nos civilizarmos, de uma vez por todas.

Como se poderá ver da leitura do ensaio, tais dispositivos culturais de exercício do poder podem ser analisados como mera e monótona repetição de processos de imposição de valores culturais particulares, como se fossem universais, adotados pelos mais poderosos, a grupos deles relativamente dependentes e, muitas vezes, ávidos para assimilá-los, a título da participação cívica em necessária missão civilizadora.

Mantém-se, assim, atual a preocupação com as formas de manutenção e reprodução das diferenças em um mundo que se representa como cada vez mais homogeneizado, o que tanto tem preocupado os antropólogos que, como aponta Lévi-Strauss em seu belo *Raça e história*, consideram-nas requisito necessário para a própria reprodução dinâmica da sociedade ocidental como a conhecemos.

O autor é Professor Titular de Antropologia da Universidade Federal Fluminense.

**A ANTROPOLOGIA
DA ACADEMIA :
quando os índios somos nós**

COLEÇÃO ANTROPOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA

1. *Os fornecedores de cana e o Estado intervencionista*
Delma Pessanha Neves
2. *Devastação e preservação ambiental* – os parques
nacionais do Estado do Rio de Janeiro
José Augusto Drummond
3. *A predação do social*
Ari de Abreu Silva
4. *Assentamento rural* : reforma agrária em migalhas
Delma Pessanha Neves
5. *A antropologia da academia* : quando os índios
somos nós
Roberto Kant de Lima

Próximo lançamento:

6. *Jogo de corpo*
Simoni Lahud Guedes

Roberto Kant de Lima

**A ANTROPOLOGIA
DA ACADEMIA :
quando os índios somos nós**

*2ª edição
revista e ampliada*



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Niterói, RJ – 1997

Copyright © 1997 by Roberto Kant de Lima

Direitos desta edição reservados à EDUFF - Editora da Universidade Federal Fluminense - Rua Miguel de Frias, 9 - anexo - sobreloja - Icaraí - Niterói, RJ - Brasil - CEP 24220-000 - Tel.: (021) 620-8080 - ramais 200 e 353 - Fax: (021) 620-8080 - ramal 356

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.

Edição de texto: Rita Godoy

Projeto gráfico e editoração eletrônica: José Luiz Stalleiken Martins

Capa: Marcio André Baptista de Oliveira

Digitação: Káthia M. P. Macedo, Jussara M. Figueiredo

Revisão: Rita Godoy e Damião Nascimento

Coordenação editorial: Damião Nascimento

Catálogo-na-fonte

L732 Lima, Roberto Kant de.

A antropologia da academia : quando os índios somos nós. – 2. ed. rev. ampl. – Niterói : EDUFF, 1997.

65 p. ; 21 cm. — (Coleção Antropologia e Ciência Política ; 5)

Bibliografia: p. 59

ISBN 85-228-0210-6

1. Antropologia Social. I. Título. II. Série.

CDD 331.76163361

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor

Luiz Pedro Antunes

Vice-Reitor

Fabiano da Costa Carvalho

Diretora da EDUFF

Eliana da Silva e Souza

Comissão Editorial

Anamaria da Costa Cruz

Gilda Helena Rocha Batista

Heraldo Silva da Costa Mattos

Ivan Ramalho de Almeida

Luzia de Maria Rodrigues Reis

Maria Guadalupe C. Piragibe da Fonseca

Roberto Kant de Lima

Roberto dos Santos Almeida

Vera Lucia dos Reis

– Agradeço ao estímulo e comentários recebidos dos participantes do grupo de Ensino da Antropologia, em especial do professor Luiz de Castro Faria, por ocasião da sua apresentação realizada na XIII Reunião da ABA;

– a meus colegas americanos, informantes involuntários, que com infinita paciência me iniciaram nos segredos de sua academia; a meu orientador, professor David Maybury-Lewis e a meus professores da Harvard University; ao professor Roberto da Matta, cuja inspiração neste trabalho é evidente e difusa por todo o texto, particularmente a de seu artigo seminal “Você sabe com quem está falando?”; ao professor Marco Antônio da Silva Mello, a revisão, críticas e a maioria das indicações bibliográficas; ao professor Alex Varella, o incentivo; a João Luiz de Lima Ruas, sugestões; aos professores Jamile Esper Saud, Moacy Cirne e Renato Lessa, a oportunidade de publicá-lo pela primeira vez.

– pelo trabalho, a todos os que comigo colaboraram nesses anos, na administração, ensino e pesquisa acadêmica;

– pela divulgação, a todos os leitores que compraram, divulgaram, copiaram e leram a primeira edição deste livro; e

– pelas sugestões editoriais, a Solange Cretton e a Rita Godoy.

I

“Em cada um de seus empreendimentos práticos, a antropologia não faz mais do que verificar uma homologia de estrutura entre o pensamento humano em exercício e o objeto humano ao qual se aplica. A integração metodológica de fundo e forma reflete, à sua maneira, uma integração mais essencial: a do método e da realidade”. Lévi-Strauss.

II

“Um idioma não se define pelo que impede de dizer, mas pelo que impõe dizer” (JAKOBSON, apud BARTHES).

III

*“O Arno não me perguntou como deveria escrever a tese. No entanto, se o tivesse feito, eu teria estimulado essa maneira literária de apresentação do texto. Uma tese escrita por um brasileiro deve ter uma maneira peculiar de se apresentar que não siga necessariamente os cânones da academia americana ou europeia, mas reflita nosso modo de fazer sociologia, uma sociologia criativa e brasileira”.**

* Parte dos comentários finais de Roberto da Matta (orientador) à dissertação de mestrado de Arno Vogel, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, UFRJ. O trecho, reproduzido de memória, constituiu-se em resposta às observações feitas pelo examinador americano de que a tese, em que pesasse sua excelência, teria sido apresentada em forma “um tanto literária”, o que teria de alguma maneira prejudicado seu rigor acadêmico.

SUMÁRIO

PREFÁCIO À SEGUNDA EDIÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1 O PROJETO ANTROPOLÓGICO NA ACADEMIA ..	15
2 O ADESTRAMENTO	19
A experiência brasileira	19
A experiência americana	23
3 A DISCIPLINA PELA FORMA	27
4 A PARTICULARIZAÇÃO DO PÚBLICO E O SIGNIFICADÔ DA REPRESSÃO	39
5 DE CAOS E ESTRELAS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
POSFÁCIO	59

PREFÁCIO À SEGUNDA EDIÇÃO

Relendo as provas fornecidas pela editora para a publicação da segunda edição deste ensaio na *Coleção Antropologia e Ciência Política* da Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), fiquei surpreso com o fato de que nele, de certa maneira, estavam presentes quase todas as questões de que me tenho ocupado profissionalmente durante os anos que o sucederam. Assim, minha permanência em Harvard, que tentei compreender e exorcizar escrevendo-o, acabou por determinar em muito minha trajetória profissional, confirmando a forte influência que aquela instituição exerce nos que a freqüentam, mesmo criticamente.

Dezesseis anos depois de escrevê-lo, no entanto, não senti necessidade de alterar a substância do texto, tendo as poucas modificações introduzidas apenas a intenção de esclarecer mais alguns aspectos do contraste pretendido e que agucei nos anos que se seguiram. Desejo aqui registrar brevemente, entretanto, alguns momentos da trajetória do livro neste período, que ilustram as hipóteses que nele discuti sobre a academia do Brasil e dos Estados Unidos.

Quanto a esta última, duas ofertas foram feitas para publicação deste texto em língua inglesa. Em uma delas, propôs-se sua inclusão em uma coletânea de “depoimentos” de estudantes de antropologia estrangeiros, que narrassem suas experiências nos Estados Unidos.

Embora esta fosse, provavelmente, a mais rentável do ponto de vista de proporcionar-me maior visibilidade no mercado, acabou sendo descartada, porque as modificações sugeridas pelo editor importariam a desfiguração teórica do texto, modificando sua inserção acadêmica. Acabei por aceitar uma outra, do meu generoso amigo, colega, tradutor e editor David Hess (KANT DE LIMA, 1992a).

Mais interessante, entretanto, é registrar sua trajetória brasileira. Embora nunca tenha sido formalmente lançado ou divulgado, nem, que eu saiba, tenha recebido nenhuma resenha ou comentário da crítica especializada, ou não, este livro esgotou os dois mil exemplares da primeira edição em dois anos. No entanto, embora eu tenha, por diversos meios, tentado reeditá-lo, nunca minhas tentativas tiveram sucesso. Em uma destas ocasiões, fui secamente informado pela responsável pela editora de que “obras só devem ser reeditadas depois de, no mínimo, 20 anos de sua primeira edição!”. Isto, meses após haver-me informado de que o livro tinha sido o único que, levado a seu estande na Bienal do Livro daquele ano, havia vendido todos os exemplares... Em outra, enquanto a editora informava oficialmente a distribuidores e compradores interessados, sistematicamente, que não dispunha de exemplares disponíveis em estoque, quando consultada sobre seu interesse em reeditar o livro, enviava correspondência assinada pelo responsável declarando não haver interesse em publicar uma segunda edição de um livro do qual não havia ainda vendido todos os exemplares da primeira... Menos mal, pois assim adquiri sem problemas os direitos autorais para a tradução em inglês deste *encalhe*, que, paradoxalmente, foi também excluído do catálogo das editoras que o publicaram...

Quero dizer que foi muito importante para mim escrever este livro e, ainda mais, que tenha sido tão lido. É relevante, também, que possa reeditá-lo, especialmente dadas as circunstâncias anteriormente descritas.

Continuo achando que devemos nos esforçar por encontrar caminhos próprios de reflexão, fugindo à sanha modernizadora dos que nos querem impor, como se fossem universais, modelos particulares, que são, no máximo, mais ou menos majoritários em outras culturas. Pretendo continuar criticando, explicitando e argumentando contra este *ethos* colonizado de nossas elites intelectuais, políticas e econômicas, seduzidas, desde sempre, pelas facilidades da cópia e do lucro aparentemente mais fácil e imediato.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir algumas questões relativas ao tema do colonialismo cultural, em particular no que se refere à possibilidade da produção de um conhecimento antropológico capaz de descobertas esclarecedoras no âmbito da interpretação de países do Terceiro Mundo e, em especial, do Brasil.

Fundamentado em experiências pessoais, ficarei contente se for capaz de suscitar discussão e polêmica, sem as quais a produção intelectual é impossível. O estilo é acadêmico de propósito, como que a pretender implodir, de dentro, os próprios limites que nos cerceiam a criatividade e o intelecto.

É um de meus pressupostos a concepção da Antropologia como um campo de conhecimento formado enquanto disciplina científica nos quadros do pensamento do século XIX, voltada para a investigação de povos exóticos, progressivamente incorporados à cultura européia desde o início da expansão colonial. Sua trajetória marcou-se pela perspectiva comparada que permitiu a crítica das categorias empregadas na interpretação de outras sociedades, culminando com uma investigação voltada para a compreensão da sociedade ocidental ela mesma. É meu ponto de vista que a Antropologia sempre foi e ainda é uma disciplina voltada para a compreensão dos problemas enfrentados pela sociedade que a originou, realizada através do método comparativo.

É também meu pressuposto que o colonialismo e, mais tarde, o imperialismo, enquanto fenômenos de dominação política, econômica, social e cultural, não se fizeram manifestar da mesma forma sobre todas as sociedades dominadas ou dependentes. No Brasil, por exemplo, interessa destacar um aspecto do colonialismo cultural em relação a outros casos de dominação: nossa identidade “brasileira” não advém de uma suposta recuperação de um momento pré-colonial, como acontece com sociedades da África e da Ásia, por exemplo, mas de um processo que se inicia com a colonização ela mesma, enquanto descontinuidade da sociedade portuguesa que a realizou. As conseqüências dessa circunstância são relevantes para a discussão da possibilidade de uma produção intelectual independente em nosso país, em especial de uma produção antropológica, definida aqui como conhecimento permanentemente crítico das categorias, moldes e teorias em que se investe.

Acredito ser tarefa relevante desvendar as diferentes formas que a dominação intelectual ou cultural reveste em diversas sociedades, e mesmo dentro de uma mesma sociedade. Pois a dominação não pode ser vista como determinada apenas por sua forma mais evidente, a econômica, o que pode levar à conclusão ingênua de que sua supressão pode ser alcançada com uma produção e tecnologia independentes. São muito mais sutis os caminhos do poder, e cabe a nós, antropólogos, explicitá-los como parte da vivência diária de nossas pesquisas.

1

O PROJETO ANTROPOLÓGICO NA ACADEMIA

Chamo aqui de projeto antropológico um objeto que se constituiu a partir de diversos ramos da disciplina antropológica ao se determinar como tarefa fundamental a comparação entre sociedades ou grupos sociais, buscando a interpretação e compreensão dos diversos aspectos da vida humana em sociedade.

A perspectiva comparativa se desenvolveu, grosso modo, a partir do que se costuma denominar de etnocentrismo, isto é, do pressuposto de que um dos termos da comparação, aquele representado pelo observador e sua sociedade, era um dado privilegiado ao qual deveriam ser gradativamente ajustados os diferentes fatos apurados no estudo de outras sociedades. Tal ponto de vista sofreu sucessivas críticas e relativizações chegando-se a concepções mais flexíveis e mais refinadas do método comparativo. Essa trajetória, no entanto, não se deu em um vazio social. Foi produto não só de pesquisas de campo orientadas para determinados interesses, como também de instituições acadêmicas responsáveis pela formação de

quadros profissionais incumbidos de realizar as tarefas de produção intelectual que se definiram como de sua competência.

De um ponto de vista substantivo, poderia dizer que a Antropologia partiu de uma investigação sobre povos e instituições sociais exóticas, descobrindo nesse movimento que tais instituições não eram tão exóticas nem “indígenas”, mas que em certos aspectos em muito se assemelhavam à própria sociedade do investigador. Ao mesmo tempo, o conhecimento assim produzido passou a servir de quadro comparativo em que a sociedade do investigador se insere como mais uma peça, perdendo quaisquer pretensões heurísticas que sua posição como ponto de partida antropológico porventura pudesse ter.

O conhecimento antropológico, no entanto, não é, nem poderia ser, neutro. A evidenciar seu caráter interessado está o fato incontestável de que a relação da Antropologia e dos antropólogos assume a assimetria implícita em sua definição como disciplina acadêmica de caráter científico: o que o antropólogo faz é ciência; o que o nativo diz é informação.

Responsáveis por esta situação, muito mais do que antropólogos particulares ou resquícios colonialistas da prática antropológica, são as condições da produção intelectual, onde se verifica a repartição, consumo e reprodução do conhecimento científico. Tais condições são marcadas principalmente pela circunstância de ser a Antropologia aquilo que se denomina de *disciplina acadêmica*. Para o que me interessa aqui discutir, isso implica, primeiro, que ela está submetida a regras que controlam a quantidade e qualidade do conhecimento a ser incorporado a seus domínios; segundo, que ela se constitui em uma *disciplina*, isto é, algo que se propõe à produção de um resultado mediante certas contenções ou constrangimentos. Nesse sentido, por exemplo, a repressão institucional se constitui em algo que lhe é estranho e até mesmo contraditório. A repressão visa impedir a produção de determinado comportamento físico ou intelectual; a disciplina visa produzir certos comportamentos de uma determinada maneira, isto é, preocupa-se muito mais com o controle da forma como qualquer conhecimento é produzido do que com seu conteúdo. É evidente que o descaso pelo conteúdo é apenas aparente: a ênfase é colocada no que *se diz* e não naquilo que *não se deve dizer*. A forma de controle disciplinar é mais dissimulada e por isso mesmo pode ser de maior eficácia.

Essa característica se apresenta como paradoxal a uma “intenção” antropológica supostamente fundada em uma reflexão informada por categorias de outras culturas e, portanto, sujeita a outros sistemas legitimadores. A questão que parece pertinente é a da possibilidade de uma produção antropológica nativa, nos quadros de uma academia. *Apenas esse discurso nativo pode não ser reduzido a mera “informação”*, constituindo-se ao mesmo tempo em suporte e produtor da comparação e da crítica, e fugindo à reprodução de conceitos e categorias produzidos sob outras circunstâncias e condicionamentos que não os da instituição acadêmica nativa, se é que assim se pode denominá-la.

A socialização acadêmica dos antropólogos, sua educação, assume desta maneira posição relevante na discussão que se pretende, na medida em que é parte condicionante de sua produção intelectual ao determinar não só a direção e conteúdo de seus interesses, como também as regras de seu desenvolvimento e legitimação. Tendo as diversas academias *formas* diferentes, deverão apresentar diversidade no conteúdo de sua produção. Eis aí, portanto, uma possibilidade a ser explorada na tentativa de pensar a Antropologia de forma criativa.¹

¹ É importante esclarecer a diferença entre *treinamento*, que desenvolve instintos e inculca hábitos, e *educação*, que reprime instintos e inculca regras, as quais podem ser praticadas por nós sem que sejam habituais. (DURKHEIM, 1973, p. 648-649)

2

O ADESTRAMENTO

A experiência brasileira

Como se faz um antropólogo no Brasil? A questão é bastante ampla, considerando principalmente a diversidade de formações profissionais à disposição. Minha intenção aqui será a de suscitar a reflexão para nossas condições de produção intelectual e obter dos colegas as contribuições necessárias para a constituição de uma interpretação plausível e crítica desses fatos. Estou ciente de penetrar em águas turbulentas, uma vez que arrisco uma situação ideal de pesquisa: aquela onde o controle do conhecimento produzido é feito pelos próprios informantes, eles mesmos confrontando suas teorias com a explicação do antropólogo. Por isso mesmo, usarei meu depoimento pessoal e outras informações obtidas através de contatos com colegas brasileiros e estrangeiros para relatar e interpretar minha formação profissional não como uma experiência paradigmática, mas como uma das muitas possíveis experiências de antropólogos profissionais. A circunstância de serem essas experiências tão diversas permite perceber uma delas

com suficiente especificidade para ser erigida em base qualitativa da reflexão sociológica. (GEERTZ, 1978).

Faz-se necessário também destacar que as referências que vou fazer às diferentes formas de socialização acadêmica implicam reconhecer algo que pode ser identificado como uma comunidade acadêmica, isto é, como um grupo de pessoas que tem interesses próprios e mecanismos de relativa eficácia para incluir/excluir membros. Essa “comunidade” encontra-se inserida na sociedade mais ampla, e as pessoas que a ela pertencem decerto têm muito desse *ethos* social mais geral. Para efeito desse trabalho, no entanto, limito minhas avaliações a comunidades acadêmicas determinadas, preferindo não discutir suas relações com a sociedade mais abrangente. Isto não implica desprezar esse dado, que pesará nas interpretações, mas apenas escolher uma estratégia para iniciar a discussão.

Minha socialização acadêmica no Brasil constituiu-se em duas graduações (Direito, 1964-1968, e Ciências Sociais, 1971-1974) e uma pós-graduação (mestrado em Antropologia Social, 1974-1978). Essas experiências, além de terem sido obtidas em instituições e cidades diferentes, tiveram também *pesos* diferentes: não há dúvida de que, para a discussão que pretendo desenvolver, foram mais importantes as vivências relacionadas à graduação em Ciências Sociais e à pós-graduação em Antropologia.

No curso de Direito a didática se resumia a aulas expositivas, dadas pelos professores de maneira bastante formal, sendo muito claro para todos os meus colegas que a *profissão* de advogado, sua técnica, deveria ser aprendida em estúdios, à época informais, em escritórios de advocacia, obtidos mediante recomendações pessoais. À faculdade restava o papel de formar *bacharéis*, constituindo-se o diploma em requisito necessário, mas não suficiente para a prática da advocacia. O verdadeiro aprendizado ficava por conta de mecanismos, processos e práticas informais a serem socialmente (e não tecnicamente) aprendidos. Assim, opunham-se relações distantes e formais com os professores à interação intensa e informal com colegas de curso e com profissionais da área. As exceções a esse tipo de comportamento ficavam por conta daqueles que aspiravam a posição de *juristas*, caso em que a prática advoca-

tícia e a formação bacharelesca não eram tidas como necessárias à formação erudita de um especialista em direito e jurisprudência.¹

A graduação em Ciências Sociais diferia bastante disto, em aparência. Aqui os professores tinham uma relação muito mais informal com os alunos, reafirmada em sucessivos encontros em suas casas, bares e restaurantes, onde se complementavam os ensinamentos ministrados nas aulas da Faculdade. Até mesmo as aulas tinham aparência informal, realizando-se muitas vezes sob a forma de seminários ou de discussões em grupo. Dava-se bastante valor ao que se denominava de *participação* na avaliação dos alunos, fórmula que tentava aferir o grau de interesse e de aprendizagem do aluno através de seu desempenho oral em aulas e seminários. Os trabalhos escritos eram também base para a avaliação, mas um de seus critérios mais importantes de julgamento era a dose de “criatividade” que apresentavam. A mera repetição do que diziam autores clássicos ou mesmo o professor não costumava arrancar aplausos. O horário e o conteúdo das aulas não eram cumpridos com rigidez, não havendo hora certa para começar nem para terminar. Prolongavam-se às vezes noite a dentro em exposições orais de brilhantes teorias e divagações espiraladas de centro ignorado. Obviamente, não havia como disciplinar conversas paralelas e intervenções repetitivas, as quais muitas vezes eram responsáveis por uma mudança completa de tema em discussão, ou pelo menos da perspectiva de sua abordagem. Não havia rigidez na programação de provas e aulas, nem mesmo uma agenda que delimitasse compromissos didáticos recíprocos. Aulas não eram dadas ou eram repetidas por falta de *quorum* dos alunos, assoberbados com tarefas de política estudantil ou mesmo empenhados em atividades sociais por ocasião de feriados, etc. Os alunos procuravam estruturar-se em grupos que se revezavam na discussão da matéria na sala de aula, havendo mesmo graus atribuídos pelo professor de forma coletiva.² Embora houvesse biblioteca, era através dos livros dos professores, de sua biblioteca privada, que se tinha acesso à matéria. Para tal privilégio era em

¹ Projetos de pesquisa voltados para o estudo das formas de socialização jurídica no Brasil e nos Estados Unidos, desenvolvidos por meu grupo de pesquisa “Religião, Direito e Sociedade em uma Perspectiva Comparada”, produziram relevantes resultados, em seguida publicados em volumes desta Coleção.

² Isto se opunha à prática da Faculdade de Direito, onde as aulas eram conferências e a avaliação feita através de provas individuais.

geral necessário estabelecer algum tipo de relação pessoal com o professor, que guindava o estudante à categoria de “bom aluno”.

Na pós-graduação a agenda tornou-se de mais rígido cumprimento, e a interação com colegas e professores, mais difícil. Isso não a tornou inexistente, pois com frequência comparecia a suas residências para conversas informais que *sempre* terminavam na discussão de assuntos relacionados com as diferentes teorias e interpretações ou com a própria prática profissional da Antropologia. Os seminários também se faziam mais “secos”, com menos divagações, embora essas não tivessem desaparecido. As obrigações didáticas eram mais explicitamente definidas e cobradas. Datas para a entrega de trabalhos eram objeto de eterna discussão e muitas vezes de sucessivas prorrogações. O grupo de referência formado na graduação em ciências sociais funcionava e expandia-se, auxiliado pelo fato de que a maioria de seus membros acabava, cedo ou tarde, vindo parar na mesma instituição de pós-graduação ou mesmo vindo a trabalhar nas mesmas instituições onde havia sido aluno. Tal interação era certamente facilitada por nossa residência comum na área do Grande Rio, dominada por determinadas instituições especializadas na transmissão e reprodução do conhecimento na área de Ciências Sociais. Até mesmo o hábito de empréstimo de livros por parte de antigos professores não se alterara, pois a biblioteca da pós-graduação era ainda bastante pobre à época. Havia, é inegável, uma maior preocupação de universalização e democratização do uso dos livros, que não chegava, no entanto, a desparticularizar o acesso ao conhecimento.

Quanto à avaliação dos cursos, constituía-se na observação dos alunos em seminários, onde pesavam suas intervenções orais, e também na correção de trabalhos escritos, que envolviam em geral algum trabalho de campo e deviam apresentar certa “originalidade” na interpretação dos dados. Após algum tempo, estabelecia-se distinção entre as pessoas que “escreviam bem” e as pessoas que não o faziam. “Escrever bem”, tanto quanto me foi dado observar, referia-se a uma certa forma literária na apresentação correta da matéria conceitual.

Por essa época, tornei-me professor da graduação em Ciências Sociais, na mesma instituição em que antes estudara, e passei a reproduzir as mesmas características de minha experiência como aluno: ênfase nas relações pessoais, atividade pedagógico-didática que alternava situações formais e informais, comunicação com

ênfase na oralidade, empréstimo de meus livros a determinados alunos, agenda flexível, frequência ao “bar do instituto”, situado sempre em suas proximidades, apesar das mudanças de localização da instituição.

A experiência americana

Em 1979 saí do país para cursar uma pós-graduação em Antropologia Social em nível de doutorado numa Universidade dos Estados Unidos da América.

Possuía na época limitados conhecimentos de inglês e, como depois vim a constatar, nenhum conhecimento dos procedimentos acadêmicos adequados à prática universitária americana. Ao iniciar o curso, percebi que teria que desenvolver intenso trabalho de campo com o objetivo de identificar não só as características da sociedade em que me encontrava, como também da “comunidade” acadêmica a que me propunha pertencer, se quisesse ter sucesso em meu projeto acadêmico.

De início fui muito bem contemplado pela sorte, pois tive o benefício de ser recebido na própria residência de meu orientador. Tal deferência, extremamente rara, foi de imenso valor em meu rendimento acadêmico, pois havia chegado com atraso, e as aulas já se haviam iniciado. Comovido e incentivado por este tratamento social, pensei em dar continuidade ao tratamento informal da disciplina acadêmica a que me havia habituado no Brasil, como aluno e professor. Logo ficou evidente que não se misturavam relações e acontecimentos sociais com relações profissionais e acadêmicas. Os assuntos a serem conversados socialmente eram desvinculados da prática ou teoria antropológica. O *lugar* dessa discussão era a aula ou seminário e entrevistas marcadas com os professores com essa finalidade expressa.

O ensino acadêmico se atualizava na forma de conferências (*lectures*) pronunciadas a partir de texto escrito e lido pelo professor, pelo período *exato* de uma hora, diante de platéias constituídas de alunos da graduação e da pós-graduação (*undergraduates* e *graduates*, respectivamente). Apesar de ter cursado e participado com assiduidade como “ouvinte” de vários desses cursos, foram raríssimas as vezes em que presenciei perguntas por parte dos alunos, embora elas fossem permitidas. As ocasiões de discussão e expli-

citação de dúvidas eram as de seminários (*seminars*) quinzenais com o professor ou seus monitores (*teaching-assistants*), colegas nossos da pós-graduação mais adiantados, que se realizavam em paralelo com os cursos de *lectures*. Os monitores também dirigiam seminários semanais para os alunos da graduação matriculados nesses cursos. Havia ainda cursos exclusivos da pós-graduação, constituídos apenas por seminários. Nesses, semelhantes aos da pós-graduação brasileira, pelo período exato e predeterminado de duas ou três horas, sentavam-se alunos e professor em volta de uma mesa para discutir os temas da pauta do curso. Algumas vezes tais seminários foram realizados na casa dos professores, em casos de sua transferência, por algum motivo, do horário normal. Os procedimentos, entretanto, seja na sala de aula, seja na casa do professor, permaneceram os mesmos: o professor dava início às discussões exatamente na hora aprazada, após ligeira interação social em que se conversava sobre amenidades, como o estado do tempo, por exemplo. Cada aluno então intervinha ou era a isso expressamente solicitado pelo professor. As falas deviam ser curtas e objetivas, e uma de cada vez, isto é, havia que deixar alguém terminar para que se iniciasse outra intervenção. Também não se admitia, nem eu nunca vi, aquilo que aqui se denomina de “conversas paralelas”, tão freqüentes e inspiradoras nos seminários brasileiros.

Característico do ritual acadêmico era que, mesmo quando estávamos no mesmo andar, nos “encontrávamos” apenas na hora do seminário, 10 a 15 minutos antes do seu início, e nos separávamos logo após. Não havia bate-papo, cafezinho, ou outra forma de interação social relacionada aos temas discutidos ou a discutir, os famosos “comentários” brasileiros. Esse contraste era tanto mais marcado porque as aulas eram dadas no mesmo andar ou no andar acima daquele em que tínhamos nossos *offices*, escritórios partilhados por três alunos, no 1º ano. Em meu cubículo, também logo percebi que não eram bem-vindos bate-papos e que ninguém entrava em nenhum deles sem pedir licença, mesmo quando a porta se encontrava aberta. Mesmo quando a licença era dada, quer dizer, quando o ocupante se dispunha a falar com a pessoa, a conversa se limitava a combinar algum outro momento para se discutir assunto de interesse comum. Ficava claro, assim, que a disponibilidade das pessoas era limitada a temas, horas e locais determinados.

As atividades dos cursos eram complementadas por palestras (*talks*) ou conferências (*lectures*) ministradas por professores convidados. Desses eventos éramos informados através de cartazes impressos e afixados nas paredes. Não havia nenhuma referência pessoal a esses compromissos, nem qualquer tipo de cobrança quanto à sua assistência, tão comum no Brasil.

Certa vez, logo no início de minha permanência, esqueci que após um seminário haveria uma palestra que me interessava. Dirigi-me ao cubículo para guardar minhas coisas, como meus colegas, ao final da aula. Cada um entrou no seu, como de hábito, guardou suas coisas e se retirou. Como eu quisesse estudar mais um pouco, permaneci. Dez minutos depois, saí do escritório para beber água e deparei com um cartaz alusivo à palestra, a ser realizada no prédio ao lado. Apressei-me a chegar lá. Qual não foi minha surpresa ao verificar que todos os meus colegas de seminário lotavam a sala: *tinham ido todos, mas cada um por si*. Acabada a palestra, como de hábito, *todos* apressam-se a se retirar, como se algum compromisso urgente os impedisse de permanecer mais no local. Nenhum comentário, nenhuma discussão. Com o tempo, no segundo ano, esse procedimento se tornou mais flexível. Fazíamos comentários às palestras, mas não logo após seu acontecimento e sim no outro dia, por exemplo. Também não sofreu nenhuma alteração o hábito de irmos todos ao mesmo lugar, mas em separado.

A atitude dessas pessoas durante tais palestras era também bastante contrastante com a brasileira: após a exposição, abriam-se os debates, de que participavam igualmente alunos e professores, sem nenhum constrangimento. Faziam-se então *perguntas* aos conferencistas, que as respondiam. Essas perguntas e respostas eram frequentemente bastante agressivas quando comparadas aos padrões brasileiros, mas a sua aparente “objetividade” fazia com que o debate não fosse considerado de caráter pessoal. Quando havia algum exagero, motivado por conhecidas desavenças pessoais, o debate era considerado sem substância, como se a discussão (ou a ciência...) fosse neutra, por definição sem *parti pris*. Por outro lado, não havia hierarquia nesses debates, entre alunos e professores. Era bastante claro que apenas a pertinência da pergunta ensejava maior ou menor interesse em respondê-la. As questões também

eram consideradas como “contribuições à exposição” mesmo e, talvez, principalmente, quando divergiam dela.³

³ A diferença entre esses debates que explicitam publicamente as diferenças através de perguntas e respostas e as nossas declarações de princípios que se constituem em conferências paralelas, muitas vezes sem nada a ver com o tema supostamente a ser debatido, é crucial. Também o medo de perguntar aponta para a presença de uma rígida hierarquia entre os participantes de nossos debates. Talvez por isso eles sempre se tornem disputas pessoais, ao invés de discussões em torno de temas específicos. Sobre o significado da pergunta, no Brasil, ver Da Matta (1979) e Kant de Lima (1992b).

3

A DISCIPLINA PELA FORMA

Durante o primeiro ano atribuí grande parte de minhas dificuldades de interação com a comunidade acadêmica à minha condição de estrangeiro. Pouco a pouco fui-me apercebendo de que meus problemas, ou pelo menos parte deles, eram comuns a todos os meus colegas. Eram eles de outros estados, moravam sozinhos, não eram antigos colegas nem interagiam entre si, ressentiam-se de mais discussões acadêmicas e convívio social, etc. Culpavam muitas vezes a instituição em que estávamos, caracterizando-a como extremamente formal. Entretanto, não pareciam muito dispostos a transformá-la, discutindo sua estrutura e organização, como é hábito no Brasil. Os inconvenientes eram como que parte necessária ou mesmo indispensável de sua formação (*education*).¹

¹ Para exemplificar o que digo, narro um fato ocorrido no final do primeiro ano. Ao entrar no prédio onde tinha meu escritório, encontro um dos colegas com quem o dividia. Ele está acompanhado por outro rapaz e, apresentando-o como seu irmão, diz que sou seu melhor amigo na Universidade. Disse-lhe que me sentia muito lisonjeado, embora surpreso, pois havíamos conversado apenas três ou quatro vezes *durante o ano todo*. Ele retrucou que era verdade, mas que eu havia sido a pessoa da Universidade com quem ele havia mais e proveitosamente conversado naquele ano!?!

Particpei de situação exemplar desta atitude quando de uma discussão sobre a distribuição dos *offices* entre os alunos. Os nossos escritórios estavam situados em dois dos andares do prédio que ocupávamos. No andar de cima havia gabinetes de professores, a sala de aula para seminários, escritórios de alunos e o *lounge*, espécie de salão de recreação onde ficava a máquina de fazer café, o telefone para recados, sofá e poltronas. Neste local, todas as quintas-feiras realizavam-se *beer hours*, sessões de beber cerveja, paga pelo Departamento, encarregadas de promover e institucionalizar nossa interação social, contando com a presença de professores, alunos e convidados (minha mulher, por exemplo). Neste andar os *offices* eram mais espaçosos e claros, sendo ocupados por dois alunos. No andar inferior, que era dividido com o Departamento de Sociologia, os *offices* eram menores e alguns não tinham janela. A praxe era que os espaços de cima fossem destinados aos alunos mais adiantados, ou àqueles que, de volta do campo, estavam redigindo suas dissertações. Os de baixo ficavam para os mais modernos, que os ocupavam aos dois e três.²

Certa vez, tendo sido aprovado um projeto da área de Antropologia Biológica, disseram-nos que teríamos de desocupar os *offices*, pois nem mesmo direito a eles tínhamos, enquanto estudantes, sendo a permissão para seu uso mera concessão departamental. Tratou-se logo de fazer uma reunião, onde se discutiu a questão de como encaminhar nossas reivindicações, uma vez que os alunos não tinham assento nas reuniões departamentais. A distribuição dos *offices* era considerada uma tarefa administrativa, realizada pela secretária do Departamento. À brasileira, quis politizar e ampliar a questão, começando por reivindicar nossa representação no Departamento, o direito adquirido pelo costume de nos darem os *offices*, o arbítrio implícito na medida, a impossibilidade de nos deslocarmos para outros espaços, etc. Meus colegas, com condescendência, explicaram-me que concordavam comigo, mas que isso era outro assunto, e eu devia ser mais “objetivo”. Outras reuniões foram feitas, tendo eu ido a algumas e a outras não. Religiosamente, entretanto, era informado por um colega, membro

² A disposição interna e uso social do espaço dos *offices* obedecia àquela já referida por Hall (1959, p. 200) para os escritórios americanos em geral. Dado um certo espaço, este é dividido igualmente entre seus participantes. Os recém-vindos têm *direito* à ocupação de seu espaço, que deve ser cedido voluntariamente, mesmo que seja necessário efetuar deslocamentos de antigos ocupantes. Distribuem-se ao longo das paredes escrivaninhas e estantes, deixando-se o centro livre para eventuais encontros.

de uma comissão de representantes, “para assuntos de *office*”, do que havia sido discutido. Mais, se eu tinha alguma restrição às decisões tomadas, quando não havia podido comparecer. Era como se minha ausência não implicasse sanções ou perda de direitos, pelo contrário, em seu respeito e conservação obrigatórios.³

Depois de muita discussão, chegou-se a uma comissão mista de professores e alunos que negociou a distribuição dos espaços. Foram criados vários Laboratórios, que tiveram seus espaços distribuídos pelos andares e ocupados pelos alunos e pelos membros do projeto. A estrutura e organização do Departamento continuaram as mesmas, é claro.⁴

Do ponto de vista das discussões, os cursos não apresentavam maior novidade se comparados com os que realizei na graduação e pós-graduação brasileiras. A bibliografia era mais ou menos a mesma, talvez com a característica de ser mais clássica, isto é, voltada para dar a visão já cristalizada dos progressos e trajetória da disciplina antropológica, sem enfatizar aspectos contemporâneos controversos. Tal característica se expressava na proporção muito maior de livros nas relações de bibliografia e de bem menor número de artigos do que os daquelas da pós-graduação brasileira.

A área coberta pela bibliografia era bem vasta, tanto teórica como geograficamente falando. Os alunos faziam questão de ser expostos ao maior número de correntes e experiências possíveis, para que pudessem com eficácia realizar sua formação profissional.⁵

³ Isto é exatamente o oposto do que ocorre em nossa prática política; se eu não estiver presente, “danço”, quer dizer, perco todo o direito de discordar. Os indivíduos só existem enquanto grupo, atualizando-se este independentemente daqueles. Sobre essas práticas holísticas veja-se o irônico artigo de Walzer (1977).

⁴ Sobre o papel e as características contraditórias da escola americana na promoção dos ideais de individualização e estímulo à criatividade e da necessidade de padronização, em função de prover oportunidades iguais para todos – sendo a diferença fruto de mérito individual – e de socializar os indivíduos para integrá-los à classe média (*mainstream*), considerada a utópica realização da igualdade, veja-se Garretson (1976).

⁵ Nada daquele “não li e não gostei” brasileiro, que olha sempre com suspeição o que não é coerentemente apresentado como parte de um pensamento já definido em suas premissas. Esta última postura, de necessidade de “coerência”, como se sabe, tem sistematicamente levado a experiências repressoras em nosso meio acadêmico, por parte de seus membros mais radicais. É como se, no fundo, a diferença fosse desorganizadora por definição, alunos querendo ouvir-se *nos* professores e vice-versa.

Apesar destas características, surpreendente para mim como brasileiro era a falta de referências à sociedade americana. Acostumada à nossa sociologia e antropologia autocentradas, estranhava que essa reflexão fosse considerada como do domínio exclusivo da Sociologia, mesmo porque esta, nos Estados Unidos, não incorpora na maioria de sua produção a crítica metodológica à reprodução de conhecimentos de forma etnocêntrica e positivista, já acatada por certas correntes da Antropologia lá radicadas (GEERTZ, 1978 ; SAHLINS, 1979, por exemplo). Por outro lado, tal divisão de competências revelava algo que acredito seja também existente aqui. Tanto em um como em outro caso, a partição das Ciências Sociais atende precipuamente a interesses políticos de divisão do trabalho. Ou seja, isto é “sociologia” ou “antropologia” para que Departamentos, professores, recursos escassos ou abundantes possam ser distribuídos com algum critério explícito de limites da concorrência, associando e implementando interesses comuns.

Um exemplo dessa aversão pela explicitação do “próximo” ocorreu quando, no final de outubro, tivemos uma nevada fora de época: a neve, que “inicia” o inverno, só era esperada em dezembro. No dia seguinte, um coro de vozes no Departamento, que ecoava o clamor dos veículos de comunicação locais: “*Ridiculous!*”, “a neve veio cedo demais”, etc., embora já houvesse parado de nevar e o tempo tivesse melhorado. Comecei então a observar a meus colegas e professores que não parecia haver nenhuma diferença substancial entre aquela sociedade e a dos Nuer, na questão das divisões ecológicas do ano e na regulagem do seu tempo social pelas estações, marcadas por eventos meteorológicos, no que pesassem as diferenças estruturais e tecnológicas entre as duas sociedades. À parte sorrisos amarelos, não recebi nenhum incentivo pela originalidade e caráter antropológico de meus comentários eruditos. Tais situações, que passei com frequência sistemática a repetir, comprovaram o tácito acordo existente de dirigir o olhar antropológico para coisas “realmente” longínquas.

Tal postura é reforçada pela convicção arraigada na sociedade americana de que ela não possui “cultura” no sentido antropológico do termo, já referida, entre outros, por Marshall Sahlins (1979). Tudo, assim, é “natural”, ou seja, a maneira como se faz é a “melhor” maneira porque é a mais “saudável” ou a mais “simples” ou mais “racional”. Quando os assuntos são comida, bebida, estética corporal e relações sexuais, bem se vê o grau de confusão a que

um estrangeiro terá que se submeter para compreender quais os modos mais “salutares” e “simples” nessas questões.⁶

Minhas intervenções nos seminários marcavam-se por diferentes perplexidades, que eu atribuía às deficiências do meu inglês. Com o tempo, no entanto, ao constatar que o que eu dizia era entendido com perfeição em outras situações e só causava surpresa nos seminários, é que percebi que as *questões* que estava acostumado a endereçar aos textos é que eram diferentes das questões consideradas relevantes pelos meus colegas. Outra circunstância também me confundia: a bibliografia dos cursos, a ser discutida em cada seminário, me parecia enorme, especialmente para quem a via pela primeira vez, o que não era, quase sempre, o meu caso, mas era o de meus colegas. Fichavam e separavam com premonitória exatidão as questões que o professor lhes iria perguntar, quase que de cor respondidas de imediato, como se estivessem ensaiadas, quando para mim eram extremamente inesperadas e difíceis. Outro ponto que me intrigava era o porquê de meus colegas só lerem em inglês, quando todos tinham obrigatoriamente conhecimento de pelo menos uma língua considerada “acadêmica” não-inglesa, como francês, italiano, alemão, etc. O fato de que todos também estudavam sua “língua de campo”, isto é, a língua que iriam usar em sua pesquisa de campo na região do mundo onde a efetuariam (chinês, árabe, swahili, etc.), tornava a questão ainda mais pertinente, pois meus colegas não tinham, com certeza, dificuldades relevantes no aprendizado de outras línguas.

Com o prosseguimento dos estudos, chegou, no primeiro semestre, a época da entrega dos trabalhos escritos. Um colega meu, nativo, prestativo ao extremo, prontificou-se a “editar” meu primeiro trabalho (*to edit*). Foi um terror! Estava tudo, literalmente, “fora do lugar” e “unclear”, “vague” e outros adjetivos que atestavam a extrema confusão mental em que eu deveria me encontrar, apesar de toda a minha impressão em contrário. Fiz como pude este primeiro texto, ao qual se sucederam os exames escritos. Estes, em geral, constavam de questões a serem escolhidas pelo aluno em um elenco dado e que consistiam em comparar por semelhança ou por diferença (*compare and contrast*) abordagens de vários autores de posições teóricas distintas. Pareciam-me, à primeira vista, questões impossíveis de serem respondidas no espaço de tempo e papel dados – cada resposta não podia ultrapassar cinco

⁶ Neste sentido, veja-se também Garretson (1976).

laudas datilografadas, com espaço dois, a serem produzidas em um dia para cada questão, três a quatro para cada exame. Acima de tudo, comparar, em uma mesma questão, Malinowski, Durkheim, Marx, Gadamer, Weber, Bateson, Laroui e Bloch me pareciam tarefas gigantescas.

Conversando com meus colegas, vi que isso em nada os admirava, sendo suas eventuais críticas dirigidas a outros aspectos dos exames, como o fato de ter havido pouca discussão sobre um ou outro “ponto” ou autor, etc. Para fazer os exames, observei que se serviam de suas anotações, não voltando aos livros para efetuar nova leitura dos autores. Isto em muito me beneficiava, porque, como não havia discussões informais, o *único* acesso aos autores eram os *textos* e, embora a biblioteca fosse estupenda, não dispunha sempre de muitos exemplares do mesmo livro, aliás, como política de economia de espaço. A maneira de resolver o problema do acesso democrático e universal à bibliografia era reservando os exemplares disponíveis para os estudantes daquele curso e de permitir seu uso por três horas de cada vez. O que é que eu ia fazer com três horas para ler *Coral Gardens and Their Magic, Knowledge and Human Interests, The Gründrisse* ou *The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism*?

Aparentemente minha condição de estrangeiro em um Departamento de Antropologia e minha prévia e razoável formação na disciplina deram-me alguns privilégios e suficiente jogo de cintura para que me saísse bem da experiência inicial. Com tolerância, fui advertido de que os três primeiros meses eram os piores, quando não se entende muito e não se é entendido; que após seis meses já poderia me fazer entender razoavelmente e que após o primeiro ano meu inglês se normalizaria. Isto acontecia com todos os estrangeiros...

Para acelerar este processo, matriculei-me em curso de redação (*composition*), ministrado pela própria Universidade e pago por meu Departamento. Tais cursos, freqüentados com exclusividade por estrangeiros, destinavam-se a iniciá-los na redação de textos em inglês necessários à expressão de sua produção intelectual. Em contato com esses colegas, também alunos da Universidade em sua maioria, pude constatar que meu Departamento era bastante tolerante quanto a essa questão da expressão escrita. Meus colegas pareciam sofrer toda a sorte de vexames em função de sua “ignorância do idioma”. O que escreviam nem mesmo era algumas

vezes lido ou considerado por seus professores, estando o ápice desta relação etnocêntrica situado na *Business School* (Escola de Administração de Empresas).

Nestes cursos, que freqüentei durante dois anos consecutivos, tive oportunidade de discutir as questões que estou levantando aqui com colegas oriundos da África, Ásia e América Latina, assim como da Europa não-inglesa. Apliquei-me ao estudo das regras da *composition* e aos poucos fui-me apercebendo de determinados aspectos da socialização acadêmica antes sequer vislumbrados por mim. Aprendi, por exemplo, que, “em inglês”, a primeira ou a última sentença de um parágrafo é a mais importante, devendo sintetizar a idéia principal que nesse parágrafo se quer exprimir. O recheio é mero qualificativo desta sentença principal, que recebe o nome de *topic sentence*. Assim também em cada parágrafo se deve desenvolver uma idéia e apenas uma. Se há mais de uma idéia, deve-se fazer tantos parágrafos quantas estas forem. Cada lauda deve ter de dois a três parágrafos, e em cada capítulo, ou parte do trabalho, o primeiro e o último parágrafos devem sintetizar seu conteúdo por inteiro. Se se trata de um livro ou trabalho de maior envergadura, a Introdução e a Conclusão terão o mesmo papel.

Deve-se escrever sempre utilizando conscientemente as operações lógicas de classificar, contrastar, comparar, estabelecer correlações, relações de causa e efeito e, em especial, fazendo-se sempre referência a exemplos concretos (*examples, evidences*), sem os quais o texto se torna “abstrato” e “genérico demais”, perdendo o sentido. Como explicitava um dos manuais utilizados no curso, as relações antes mencionadas são relações lógicas que não vale a pena conhecer profundamente para que não nos vejamos envolvidos em esotérica discussão sobre Lógica. O aluno de redação, ainda segundo esse manual, deve aprender a operar com essa lógica, mas não deve ser estimulado a discutir-lhe as premissas, sob pena de perder-se a “objetividade do curso”. Devo frisar que tais manuais não são específicos para estrangeiros, mas são livros utilizados nos cursos secundários (*high school*) e também nas Universidades.⁷

⁷ “Many of the logical relationships overlap, of course. Classification is a form of contrast; prediction is a kind of cause-and-effect inference; chronological order and causality are related. The teacher can point out these interrelationships to the students. It is not necessary, however, to become involved in an elaborated, esoteric discussion of logic. In fact, such discussions are to be avoided as they detract from the writing practice. The students must, however, master the meta-language of the course, that is to say, they must be able to identify and name the logical methods they are practicing” (LAWRENCE, 1972, p. 6).

As aulas de redação eram bastante ricas em discussão e talvez porque eu fosse o único antropólogo cabia-me sempre a parte comparativa da conversa. Como os professores eram todos americanos com experiência no exterior, a discussão tornava-se bastante interessante e aos poucos fui-me apercebendo de que meu inglês não estava tão mau quanto eu julgara e que o principal problema era a maneira como estava acostumado a organizar meu pensamento. Tal circunstância se esclareceu mais ainda quando contrastada com a evidência de que essa “forma” havia sido há pouco incorporada à “língua” inglesa, pois Shakespeare definitivamente não escrevia assim.⁸

Nesse ínterim passei a escrever como estava aprendendo. De imediato fui agraciado com comentários de que meu “inglês” estava melhorando muito. Descobri, porém, que se estava sendo melhor compreendido, não havia ganhos substanciais no conteúdo de minha comunicação escrita. Aprendera a expressar-me em inglês de forma adequada e podia ser explícito a mais não poder sobre aquilo que pensava conhecer. Entretanto, minhas dificuldades eram imensas para expressar minhas perplexidades ou mesmo para exprimir o que me parecia como a complexidade do meu assunto, a vida humana em sociedade. A clareza me tornara mais “simples”, mas de certa forma simplificara o objeto sobre o qual escrevia. Tal percepção foi reforçada quando, em uma das muitas sessões de *editing* com o colega já referido, perguntei-lhe, diante de uma situação para mim indecomponível em operações analíticas exigidas pelos manuais de estilo, o que ele faria diante da mesma situação. Após uma longa explanação sobre gramática (?!), ele respondeu-me que preferiria não escrever sobre o tema enquanto não estivesse totalmente “claro” em sua mente (*clear*).

Não é demais ressaltar nesse contexto o papel que a língua inglesa tem no contexto mundial e o papel que a academia americana desempenha na sociedade americana enquanto produtora de cérebros e saberes úteis. Minha experiência mostrou que as características formais a que me estou referindo para qualificar a comunicação escrita “acadêmica” são válidas em instituições como a Business School, Law School e School of Government (Faculdade de Negócios, Direito e de Governo !?!) e outras similares. Estas regras vão permear e orientar a expressão de executivos das áreas dos

⁸ Ocorre-me que, contemporaneamente, Henry Miller também não escreve assim, sendo esta, talvez, a razão do “escândalo” que provoca, ligado mais à forma como se expressa do que ao conteúdo de seus trabalhos.

negócios, do planejamento, do direito, da economia – e não só de nacionalidade americana, dada a posição que as Universidades e a sociedade americanas ocupam no cenário mundial. Cheguei mesmo a observar que as *Business Schools*, por exemplo, são muito mais rígidas na aplicação dessas regras, estendendo-as a treinamentos de executivos, preparação de reuniões, etc. Nesses casos, o papel que tais “formas” desempenham é maior ainda, na medida em que a clientela a que se aplicam está ávida de aprendê-las e apropriar-se de seus benefícios colaterais, tornar-se um dos membros dessa fechada comunidade. As conseqüências desta disciplina formal estão, portanto, diretamente vinculadas às formas de negociar, pensar e organizar assuntos referentes ao comércio internacional de trigo, petróleo e café, às negociações diplomáticas entre Estados, à formulação de políticas econômicas e à atuação do FMI...

Não se deve também esquecer o papel da língua inglesa enquanto meio privilegiado de difusão de informações em nível mundial. Tal posição transmite especial *status* aos trabalhos publicados em inglês, visto que amplia seu campo de influência e contato, com todas as conseqüências que isso possa representar em termos de maior acesso a recursos do mercado intelectual.

Na medida em que a padronização dos estilos e das formas de expressão escrita são condição *sine qua non* para a penetração neste mercado, algumas conseqüências são evidentes.

A primeira é que a padronização dos estilos, além de domesticar outras lógicas, reduzindo-as a padrões preestabelecidos quando expressas nesse inglês acadêmico, tem também o efeito de domesticar as traduções consumidas em língua inglesa. Essa, aliás, é a maneira dominante de consumo de literatura estrangeira nos Estados Unidos, mesmo quando o leitor conhece o idioma original, fato que os distancia bastante dos consumidores brasileiros, em especial quanto aos textos classificados como técnicos ou científicos. Isto ocorre porque o que interessa nessas comunicações não é seu “estilo”, mas seus “pontos” (*points*) fundamentais, mais compreensíveis quando despidos das “impurezas” estilísticas. Nunca me esqueço de como fica mais “fácil” ler Weber na tradução inglesa, o mesmo acontecendo com Foucault, Marx e outros ilustres estrangeiros...

Mas é bom notar que não me estou referindo simplesmente a uma “traição” de versões originais, implícita no trabalho de quaisquer

tradutores em quaisquer idiomas. O caso aqui é que, de maneira semelhante ao *Reader's Digest*, com raríssimas exceções, passando os autores estrangeiros por esse tipo de “dominação” estilística, sofrem uma *distorção uniforme*, implícita, de seu pensamento. Os estilos estrangeiros sofrem, mesmo (ou principalmente) por parte dos intelectuais, rotulações que denunciam os preconceitos envolvidos na questão e reforçam a necessidade de ler traduções. Assim, a sociologia francesa é muito “frouxa”, “metafísica”, “geral” e “repetitiva”; a alemã, muito “densa” e “complexa”, com seus “parágrafos intermináveis”; a latino-americana, muito “prolixa” e “pouco objetiva”.⁹ Tal discriminação atua também contra autores em língua inglesa que se afastam dos padrões desse inglês acadêmico: Clifford Geertz, por exemplo, é considerado excessivamente literário, no sentido pejorativo de não ter o necessário rigor estilístico-científico adequado à produção acadêmica. Tal é o sentido da terceira epígrafe deste trabalho, sobre a crítica ao estilo “brasileiro” de tese.

A segunda conseqüência da padronização é que ela facilita o consumo. Pode-se absorver muito mais informações *isoladas* sabendo com exatidão onde procurá-las. Desenvolvem-se técnicas de leitura onde se lêem apenas trechos selecionados do texto, de antemão conhecidos como significativos: prefácio ou introdução, conclusão, algum capítulo central, primeira e última sentença dos parágrafos iniciais e finais, etc. Aperfeiçoa-se a técnica dos fichamentos (*abstracts*), auxiliada pela consulta sistemática aos índices de assuntos e autores citados, no final dos livros (*Index*), no destaque e identificação de certos autores a certos *pontos* considerados expressivos de seu pensamento. A possibilidade da diversificação das informações diminui, tornando muito difícil a realização de *várias leituras de um mesmo texto*. A concepção do conhecimento como um processo cumulativo e linear ganha força. É um pouco

⁹ Veja-se este trecho inicial da Introdução de Mary Douglas à edição inglesa (Paldian) do *Homo Hierarchicus* de Louis Dumont: “A challenge from across the Channel is issued to contemporary thought. This has been a regularly recurring event. Usually the English-speaking people ignore it for the first twenty years. The problems as initially posed in Europe seem either too metaphysical, too local, too remote from our professional concerns, or, if relevant, too lax in the manner of their posing. It takes time to anglicize the basic ideas. As they are often subversive, either of government or of religion, it also takes time to neutralize their explosive power. So we might easily have been tempted to shrug off Professor Dumont's *Homo Hierarchicus* as just another French gauntlet flung down. But this particular challenge cannot be dismissed” (DOUGLAS, 1975, p. 181).

como se as *versões consagradas* fossem a matéria-prima sobre a qual se edifica a atividade intelectual, que se limita a “avançar” a partir daí, sem contestar seus próprios alicerces.

A terceira conseqüência é a previsibilidade dos efeitos da comunicação acadêmica. É muito mais fácil, então, escrever, pois sei que meu trabalho será julgado dentro de regras rígidas de pertinência ao passado da disciplina, quanto a seu conteúdo e, quanto à sua forma, por sua adequação aos rígidos modelos já expostos. Se colocar bem o meu “ponto”, isto é, se puder formalizá-lo com adequação, meu trabalho sempre será defensável. Se eu não tiver a pretensão de construir grandes teorias ou mesmo de contestá-las ou alterar-lhes a estrutura profunda, garanto meu lugar ao sol como mais um produtor intelectual. Compartimentalizando, individualizando o conhecimento, sempre posso escrever sobre algo ou, quando instado, sempre posso criticar algo. Não tenho compromissos com uma “obra” enquanto um *todo*, mas apenas com os pontos que queria discutir, dos quais posso sempre aceitar alguns e rejeitar outros. Essa técnica, responsável pela imensa produção intelectual americana, se resume na expressão com que se julgam, afinal, os trabalhos e argumentos: alguém tem ou não tem um ponto (*to have or to have not a point*), conjugada àquela que compara constantemente a atividade científica com a decifração de quebra-cabeças (*puzzles*), ou sua montagem, sempre referindo o todo pelas suas partes.¹⁰

¹⁰ A polêmica Camille Paglia, em conferência proferida no Massachusetts Institute of Technology (MIT), discute e confirma a presença deste estilo de avaliação de produtividade na academia dos Estados Unidos (PAGLIA, 1993).

4

A

PARTICULARIZAÇÃO DO PÚBLICO E O SIGNIFICADO DA REPRESSÃO

Minha questão fundamental, meu *point*, como eles a chamam nos Estados Unidos, é que o controle exercido sobre a produção intelectual e antropológica em particular enquanto *disciplina* científica acadêmica não se exerce na academia pela censura do conteúdo das proposições, ou, pelo menos, não só por esta. É a imposição da *forma acadêmica* de expressão que, em última análise, orienta e organiza o pensamento e impõe limites à produção intelectual, domesticando-a. O que importa não é se o conteúdo da proposição é ou não revolucionário, mas se ele se insere comportadamente nas formas de expressão permitidas pela academia, se ele é um produto disciplinado, dócil e, portanto, útil dessa mesma academia.¹

¹ Neste sentido note-se a segunda epígrafe deste trabalho, bem como a polêmica afirmativa de Barthes: “Mas a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista, pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer.” (BARTHES, 1980, p. 14)

Tais mecanismos disciplinares estão, entretanto, ligados a certas concepções da sociedade como um todo, em especial na maneira como ela se representa constituída.² Assim, representações de individualismo, igualitarismo, hierarquia, domínios do público e privado, valor positivo ou negativo do acesso universal ou particularizado às informações – fundamentos da ordem social – não são idênticos ou ocupam a mesma posição nas sociedades e academias americana e brasileira, refletindo-se tais diferenças na constituição e controle da produção intelectual.

Essas diferenças se manifestam nas maneiras distintas de “tornar público” o pensamento e as regras que presidem sua expressão: a uma produção escrita, cristalizada, disciplinada formalmente, literal e explícita opõe-se uma oral e fugaz, a que correspondem formas repressoras, implícitas e interpretativas de controle social. É claro que os dois mecanismos de produção e controle não são exclusivos, mas a minha experiência nas duas comunidades acadêmicas permite que eu as considere como mais enfatizadas, dominantes, ou características de cada uma delas, de acordo com as sociedades em que estão inseridas.

A academia americana é parte de uma sociedade letrada, em que as pessoas estão condicionadas para produzir mensagens escritas a serem assimiladas literalmente, mesmo quando essas mensagens são verbalizadas. É como se o seu ideal fosse “falar como se escreve”, expresso através do qualificativo elogioso de “muito bem articulado” (*extremely articulated*), atribuído a quem o realiza. Tal circunstância agrega-se ao caráter de explicitação, racionalidade e naturalidade que presidem a cultura americana, atribuindo-se importância social ao que está formalmente enunciado, como se a *literalidade* fosse a forma por excelência de atribuir significados sociais. Exemplo dessa paixão pelo gráfico é a difusão de mapas que orientam as pessoas nas cidades e estradas e que são fornecidos, muitas vezes, de graça, *ao invés* da informação oral, em especial na chamada Costa Leste.

Na academia essas características se exprimem não se concebendo um intelectual que não escreva, quanto mais se for aluno ou professor universitário (PAGLIA, 1993). Isto contrasta com a nossa academia, onde é freqüente o caso de professores sem obra escrita, mesmo assim consagrados enquanto detentores de um saber e de uma técnica adequada à sua transmissão, capazes de garantir inofismavelmente sua posição institucional.

² Para uma discussão dos significados da repressão e da disciplina como estratégias de poder, na França e na Inglaterra, veja-se FOULCAULT, 1974, 1977.

Exemplos destes contrastes acadêmicos podem também ser retirados das respectivas Reuniões das Associações de Antropologia e das regras e práticas que ali estão presentes. As da American Anthropological Association (AAA), anuais, com uma agenda rígida que se programa com um ano de antecedência, estabelecendo várias etapas para a aceitação de trabalhos que devem ser apresentados em várias versões e que têm seu número de *palavras* controlado, até em sua versão final, lida num espaço de tempo preciso e improrrogável. As da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), com uma agenda flexível, admitindo inscrições de trabalhos na hora (apesar de ser bianual) sem disciplinar o tempo ou o número de exposições por grupo, nem a ordem das apresentações, o mais das vezes orais, mesmo quando está disponível um texto escrito para leitura. Aliás, a leitura não deve nem mesmo ser tentada, pois “cansa” o auditório...³ Mais, as reuniões dos grupos de trabalho da ABA, à semelhança dos seminários da pós-graduação, se têm hora para começar, não a têm para terminar. Desta forma, não dispõem de limites de tempo, sendo sua extensão além do período previsto um sinal de interesse e motivo de orgulho de participantes e organizadores. Na AAA, qualquer extensão do tempo das reuniões é vista como um extremo inconveniente: ela prejudica o *schedule* (agenda?) que cada um dos assistentes fez previamente, *privando-os* do direito de comparecer a outros eventos, em princípio tão ou mais importantes para eles.⁴ Representam, assim, uma tentativa de romper um equilíbrio entre o indivíduo e o grupo, existente através da enunciação de regras explícitas para sua interação. Tornam o indivíduo mais disponível para um grupo do que para outro, contra a sua vontade.

No Brasil ocorre o oposto: a permanência para além das regras demonstra a *já prevista hierarquia dos eventos*, vindo apenas confirmá-la, dando legitimidade à desigualdade, com o consentimento implícito dos participantes. Daí a necessidade de se pedir desculpas pelo não-comparecimento a eventos, desnecessárias nos Estados Unidos, pois tenho o direito de preferir um evento a outro sem preteri-los, pois eles são, em princípio, apenas *diferentes*.

³ Este trabalho teve uma versão preliminar apresentada “de improviso” e oralmente à XIII Reunião da ABA.

⁴ A este respeito e sobre outras características que assumem as concepções de tempo e espaço na sociedade americana, e em especial na Costa Leste, ver Hall (1959 , 1977 , 1977a).

É claro que ambas as Associações pertencem a academias distintas,⁵ que se situam em sociedades distintas, seguindo-lhes as regras básicas do convívio social. Tais diferenças ficavam claras quando observadas nas atitudes de brasileiros e nativos nas reuniões da AAA, e também na Universidade onde eu estava.

A forma preferencial de representar e atualizar a interação social entre os americanos objeto deste estudo, tanto nas relações formais como informais, era a forma dual (ou diádica), aquela em que dois indivíduos se defrontam e se apresentam (*to introduce*). Desta maneira de conceber as relações sociais decorre uma série de regras para a interação social, seja em lugares públicos (convenções políticas, rua, bares, restaurantes) ou privados (festas, seminários, reuniões e conversas informais, *beer hours* ou *open houses*). A primeira surpresa quanto a essas regras é que diferem as concepções de público e privado das nossas próprias concepções. O “público” para nós está associado a uma interação social indiscriminada: se é público, é ou do Estado – da “viúva” – ou “de todos”; se é de todos, é “geral”, não é de ninguém em particular e, por isso, pode ser apropriado particularizadamente por qualquer um... É o lugar da ausência da regra de aplicação universal. Já nos Estados Unidos, *public* é algo coletivo, cuja apropriação se faz através de regras locais universais, porque se aplicam a todos os que constituem aquela coletividade específica. Assim, é o reino do controle e da disciplina.

Em especial quando reunidos, os indivíduos não devem abdicar de suas individualidades em favor de uma identidade comum, grupal.⁶ Nessa comunidade acadêmica o “grupo” é algo que só pode se estabelecer pela vontade de indivíduos iguais e diferentes se unirem em um contrato específico, debaixo de regras de proceder expressas a que todos estão submetidos. O resultado disso é a valorização da

5 Nos Estados Unidos meus colegas achavam que não existia algo como a “Academia”, sendo sua referência a “Academie Française” representada como rígida e exageradamente estratificada.

⁶ A apropriação particular do domínio público está mesmo oficialmente incorporada à nossa tradição política, expressando-se no famoso conselho de D. João VI a seu filho Pedro, para que tomasse a coroa antes que algum aventureiro dela se apossasse. O público é para nós, claramente, a ausência de regras, terra de ninguém em que todos e qualquer um pode “adonar-se”, lugar por excelência da repressão e da impunidade, do “Você Sabe Com Quem Está Falando?”, por oposição ao “Who Do You Think You Are?” americano, que pretende estabelecer no espaço público o convívio regrado das diferenças sob regras universalmente soberanas e não sua eliminação.

“solidão disciplinada”, do autocontrole individual, em detrimento do “aconchego” grupal.

Tal disciplina se reflete mesmo na distância corporal que as pessoas utilizam quando em conversa, muito maior do que aquela a que se está acostumado no Brasil. Seus gestos são contidos, aponta-se com os braços e dedos apenas para seres inanimados, não se toca a pessoa com quem se está falando, o cumprimento de mão é utilizado apenas na primeira apresentação, não se beija a não ser pessoas *muito* íntimas.⁷ Essa formalidade permite a contrapartida da descontração da moda do *jeans*, das bermudas, calções e camisetas, utilizáveis em qualquer ambiente social, inclusive até mesmo em salas de aulas, conferências e festas. Como sempre se sabe o que esperar dos ambientes e de seus frequentadores, tal descontração não ameaça.

Em qualquer lugar é necessário que cada um se apresente, individualmente, a cada um dos presentes. Não ocorrem aquelas apresentações gerais do tipo “oi, pessoal”, tão comuns entre nós. Não há “rodas de papo”, onde todos falam ao mesmo tempo. Não se senta na mesa de pessoas que não nos convidaram formalmente, mesmo que estejam sozinhas ou acompanhadas de conhecidos comuns. Quando em multidões, como em uma formatura ao ar livre de que participei, ou na Convenção do Partido Democrata, em Boston, a que assisti, ou na Assembléia Geral da AAA, as pessoas estão juntas, mas aos pares ou trios, jamais numa relação difusa. Cada um vibra e se entusiasma por si, de um certo modo, e não se pressupõe que seja pela mesma razão de seu vizinho. Quando se conversa com uma pessoa, não se observam outras, ou se desvia o olhar para outros pontos que não os imediatamente disponíveis. Isso é válido mesmo para ambientes abertos, como

⁷ Como diz Hall: “Na América Latina a distância de interação é muito menor do que aquela dos Estados Unidos. Na verdade as pessoas não podem falar à vontade umas com as outras a não ser que estejam muito próximas, a uma distância que evoca sentimentos sexuais ou hostis nos norte-americanos. O resultado é que, quando eles chegam perto, nós recuamos. A consequência é que eles pensam que somos distantes ou frios, reticentes e inamigos. Nós, de outro lado, estamos sempre acusando-os de respirar em nossas nuças, apertar-nos e lançar perdigotos em nossas faces.

Os americanos que passaram algum tempo na América Latina sem aprender estas características espaciais fazem outras adaptações, como utilizar suas escrivatinhas como barricadas, usando cadeiras e mesas de máquinas de escrever para manter os latino-americanos naquela que é para nós uma distância confortável. O resultado é que o latino-americano pode mesmo passar por cima dos obstáculos até atingir uma distância na qual ele possa falar confortavelmente” (HALL, 1959, p. 209, minha tradução).

praias, por exemplo. A atitude contrária, regra no Brasil, constrange aquele com quem se fala e aquele para quem se olha.

Não se interrompe uma pessoa quando está falando, mesmo que seja uma pessoa íntima e se esteja sozinho com ela. Há que deixá-la terminar de falar e então fazer nossa intervenção. Por isso mesmo as pessoas não devem falar demais, devem disciplinar e limitar seu tempo, para não tirar o tempo dos outros: o tempo da fala é um “bem limitado”, enquanto coisa pública a ser utilizada por diversos indivíduos por igual. Tal procedimento contrasta com os hábitos brasileiros, onde se age como se o tempo da fala fosse infinito. Não só não se pára de falar na hora aprazada, como também se interrompem as pessoas que estão falando para concordar ou discordar delas. Até mesmo o uso social da língua é assim: no Brasil, o discurso de um “emenda” no do outro; nos Estados Unidos, os discursos são nitidamente escandidos por pausas.⁸

Não é outro o procedimento brasileiro designado por deter o “monopólio da palavra” cujo sentido é ambíguo. Pode ser pejorativo, mas também pode ser elogioso, significando competência na conservação do poder. Na sociedade americana essa forma de apropriar-se do poder é sempre vista como abusiva, mesmo quando a interação é apenas social (ou talvez, principalmente...).

Tais técnicas se refletem nas situações de interação acadêmica. Assim, cada aluno deve dizer seu nome (mas apenas isso) na sessão inicial do seminário. Isso ocorre mesmo quando os alunos são do segundo, terceiro ou quarto ano, pois sempre há a hipótese de algum dos presentes não o saber. O mesmo faz o professor, apresentando-se formalmente. Cada pessoa fala por sua vez, de forma breve, sendo a síntese a maior qualidade do orador. Não se admitem conversas paralelas, mesmo em ambientes mais amplos, como em conferências.

Na medida em que todos estão ali associados por suas próprias vontades, ninguém “cobra” de ninguém nem mesmo a leitura do último livro lançado pelo orientador comum. As trajetórias acadêmicas repetem as

⁸ Hall (1959) chama essa forma característica de utilização cultural do tempo nos Estados Unidos de “monocronismo”: os americanos fariam uma coisa de cada vez, o que inclui falar cada um a seu tempo. No Brasil até mesmo em ocasiões extremamente formais podem acontecer essas superposições de discursos, como no caso noticiado pela imprensa a respeito do primeiro encontro formal entre o Presidente da República (Gen. Figueiredo) e o Governador do Estado do Rio de Janeiro na ocasião (Leonel Brizola), supostamente separados por divergências profundas, advindas do período de governo militar. Dizia a notícia que seu encontro foi um pouco tumultuado porque, excitados, falavam ao mesmo tempo...

trajetórias individuais: são representadas como únicas e singulares. Se não li este livro, li outro que deverá ser, *para mim*, mais importante.

Como já mencionei, ninguém entra no escritório de ninguém sem ser convidado, ou lhe interrompe o estudo. Isto implica atribuir hora e local específicos para atividades distintas, sempre passíveis de previsão. Tal formalidade e explicitação das regras permite mais informalidade no relacionamento de professores e alunos, por vezes. A repressão não se faz necessária para a manutenção da hierarquia acadêmica.

As características anteriormente mencionadas se afastam bastante das práticas acadêmicas brasileiras. Aqui ninguém se apresenta a ninguém, mesmo em situações formais como seminários e conferências, estando sempre implícito que todos se conhecem. As conversas paralelas se multiplicam em qualquer circunstância, sendo inclusive fonte de reflexão crítica e inspiradora, originando os “saques geniais”, gratificantes e desorganizados, que “roubam” a conferência do seu autor, numa surda disputa pelo brilho e talento. A “roda de papo”, em que cada um fala para todos, é uma instituição e constitui-se em arte apreciada saber dominá-la pelo maior tempo possível. Todos estão permanentemente ameaçados por não terem lido alguma coisa a respeito de algum assunto, ou de não conhecerem um interlocutor “famoso”, o que nos obriga a conversar com pessoas que não sabemos quem são, mas a quem não podemos pedir que se identifiquem, sob pena de ofendê-las e de expor nossa ignorância. Uma conversa privada só é possível a sós, com a porta trancada e a “luz vermelha” acesa. E, às vezes, nem mesmo assim...

A esta altura é pertinente a discussão das formas de *disponibilidade* praticadas nas duas academias. Nos Estados Unidos, em especial na Costa Leste, a disponibilidade das pessoas – e de seu tempo, portanto – está rigidamente cronometrada em função de uma regra impessoal, definida, de antemão estabelecida e que delimita hora, duração, lugar e participantes de qualquer evento social, político ou acadêmico. *Todos* estão a ela submetidos, por igual, mesmo que diferentemente dispostos na estrutura permanente (professores/alunos) ou eventual (conferencistas/assistentes) dos eventos. Assim, ninguém é “dono” do tempo de ninguém, a não ser o próprio indivíduo que em última análise decide como utilizá-lo. Como se faz uma coisa de cada vez, o princípio do monocronismo aponta para uma temporalidade ordenada em sucessão.

No Brasil, a disponibilidade, seja de assistir a uma aula, ir a uma festa, marcar um encontro, comparecer a uma discussão política, implica

abdicar do *seu* tempo, cedendo-o a outrem que dele se apodera, marcando assim a necessária e indispensável ordem hierárquica com que concebemos os eventos sociais. A disponibilidade se dá em relação a pessoas e acontecimentos, implicando o arbítrio do que dispõe e a perda de controle do que está disponível ou “em disponibilidade” (como certos funcionários públicos). Por isso não se pode sair dos lugares antes que acabem as discussões – que, aliás, não “acabam” nunca, pois sempre há alguém insatisfeito com o tempo concedido a qualquer tema. Assembléias de Associações Docentes, reuniões de Departamento, aulas, conferências, estabelecem tempos próprios com regras implícitas, sujeitas a interpretações diferenciadas. Desta maneira, cada participante tem sempre a excusa de que não ficou até o fim, para justificar sua ignorância e/ou derrota. Quanto aos que ficam, estão de imediato promovidos a “donos” do evento, intérpretes fiéis do que, “afinal”, se decidiu. Os fatos, assim, podem apresentar versões múltiplas e contraditórias, e no entanto todas legítimas, podendo ter vários “donos” ao mesmo tempo. A ausência de uma regra literal e explícita que subordine a todos, ao mesmo tempo, impede a negociação entre indivíduos em princípio diferentes mas de iguais direitos e promove o compromisso entre pessoas supostamente iguais mas com posições diversas. No primeiro caso, a igualdade está fundada na pressuposição da diferença; no segundo, na presunção da homogeneidade. As desigualdades estruturais, nos dois casos, são tratadas de maneira diversa, com diverso resultado.

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

A própria ideologia do *campus* supõe um regime de internato com o conseqüente deslocamento do aluno para fora da esfera de influência

de sua família, grupo de vizinhança e amizades. É comum também os alunos cursarem graduação e pós-graduação em instituições e cidades distintas, concebidas como fruto de sua escolha pessoal e não como *dados* do ambiente geográfico e social. Durante a graduação em especial, instituem os colegas laços de substância que os acompanharão por toda a vida. Serão sempre *Harvard men*, por exemplo, e chamarão sua Universidade de *Alma Mater*, reunindo-se periodicamente a sua turma, designada pelo ano de formatura e não pelo do início do curso, como fazemos muitas vezes no Brasil, principalmente depois da implantação do sistema de créditos.

Os professores não são selecionados por concurso público – procedimento que jamais consegui explicar totalmente a meus colegas americanos que apenas conhecem mecanismo semelhante para ingresso no *civil service*, que traduzimos por “serviço público” –, mas por *searchs*, processo de buscas e escolhas. Procura-se um professor como se procura um companheiro de apartamento para morar (*roommate*), tentando explicitar ao máximo quais as condições de trabalho e quais os atributos que o candidato ideal deverá ter, com o objetivo de adequar interesses que se pressupõem, em princípio, divergentes. É um pouco como se cada indivíduo tivesse para si “reservada” uma posição ideal, bastando achá-la, o mesmo se dando com os Departamentos e com os indivíduos. As diferenças (especialidade, área geográfica de interesse acadêmico, etc.) e não as semelhanças (pós-graduação, trabalhos publicados, interesses e conhecimentos teóricos de ordem geral etc.) é que são teoricamente responsáveis pela escolha deste ou daquele candidato.

Aqui ressalta-se o contraste entre as várias concepções de “público” novamente. Lá o domínio do público é o domínio da explicitação das diferenças, debaixo de regras que a todos submetem; aqui, o culto da semelhança e da homogeneidade, que tornam, em tese, desnecessária a explicitação de regras. Todos os candidatos são iguais não por terem direito à diferença, mas porque ocupam a mesma posição na hierarquia acadêmica. A *vaga* é uma categoria que explicita este vazio, onde qualquer “aventureiro” pode-se estabelecer. As preferências e privilégios, que certamente existem, têm que ceder a uma suposta impessoalidade, que apenas os torna implícitos, criando situações de constrangimento para aqueles que participam dos concursos. Porque se eu não for aprovado, afinal, isto não significa apenas que não sou adequado *àquela posição (position)*. Quer aqui dizer que deixei de ocupar um espaço vago, indiferenciado, certamente por incompetência genérica, que me coloca abaixo dos demais candidatos. Lá o processo

supõe que professor e Departamento mantenham suas individualidades intactas; aqui, supõe-se que ou o professor se amolda à identidade do grupo departamental, ou a transforma pelo contágio com a sua própria, moldando o Departamento à sua imagem e semelhança.

Processo semelhante ocorre quando os alunos se candidatam (*to apply*) para as diferentes pós-graduações. Os americanos concorrem a muitas e, se escolhidos, recebem uma carta da Universidade onde se diz mais ou menos: nós o escolhemos e gostaríamos que você nos escolhesse. Imagine-se aqui um candidato fazendo prova, publicamente, para vários mestrados, ao mesmo tempo! Sempre se dirá que os melhores o reprovaram e os piores o aprovaram, estabelecendo-se uma hierarquia onde há apenas diferença. Mais, a diferença é percebida como injusta e resultado de abuso de poder, não como fruto de posições diferenciadas.⁹

As diversas formas de conceber os domínios do público e do privado são também fundamentais para instituir a forma privilegiada de produção, repartição, consumo e reprodução intelectuais. Assim é que à publicização pela escrita, privilegiada por uma sociedade onde as regras literais e explícitas devem presidir esta esfera da vida social, opomos a oralidade da interpretação particularizada, autorizada pela *performance* sedutora das aulas brilhantes, a serem perenemente renovadas para afirmar a propriedade dos respectivos “territórios de caça”.¹⁰

Certamente a escolha da oralidade como forma privilegiada da publicização da produção intelectual em nossa academia está relacionada a isto. O alcance da oralidade é mais limitado, o auditório mais seletivo, privado e controlável. Depois, a transmissão pela oralidade não deixa margem às dúvidas de que o saber tem *donos*, e de que é necessário *ouvi-lo* para aprender. Daí o hábito de “assistir aulas”, que são aqui

⁹ Exemplo flagrante disto é a dificuldade de se pensar em um projeto consensual para a chamada carreira do magistério superior no Brasil. Uma das medidas tomadas nas Universidades Federais igualou todos os professores, transformando-os, *por decreto*, em assistentes. Dentro de poucos anos tornaram-se *todos* adjuntos, sem possibilidade de promoções funcionais ou diferenciações salariais que atendam a suas diferenças de qualificação e capacidade profissionais. Estas têm que permanecer implícitas, acabando sempre por resultar em privilégios, obtidos sempre com boas justificativas.

¹⁰ A fugacidade das posições sociais parece apontar para a liminaridade (TURNER, 1974), característica da sociedade brasileira, onde nenhuma posição é definitiva. Neste sentido, vejamos as declarações do jogador Zico ao *Jornal do Brasil*, quando de sua transferência para a Europa. afirmou então que no Brasil o jogador tem que ser “leão” todos os dias, tem que ser craque em todos os jogos, enquanto que, na Europa, não – as posições são muito mais asseguradas.

“indicadas”, como se faz com a bibliografia nos Estados Unidos. Lá a assistência a aulas e conferências tem motivações inteiramente diversas: faz-se isso para rotular mais facilmente um autor e seus “pontos” fundamentais, sem ter que percorrer sua obra. Daí o constante convite a professores estrangeiros para lá deixarem sua “etnografia”.¹¹

Havia uma colega minha, pessoa muito competente e interessada, a quem nunca consegui convencer a ler um livro de certo autor porque ela já havia assistido a uma de suas conferências. Por outro lado, é hábito brasileiro as pessoas se identificarem como tendo feito esse ou aquele curso com certo professor, como se isso os unisse em conjunto de idéias e interpretações comuns. Aliás, na medida em que se trate de professores ágrafos, não há dúvida de que esse grupo passa a deter um conhecimento *exclusivo*, a que mais ninguém terá acesso. Mais uma vez se coloca a questão do conhecimento como um bem limitado, que não deve ser desperdiçado ou distribuído igualmente na sociedade, sob pena de “faltar” para alguém... Valoriza-se aqui, positivamente, a origem e distribuição particularizada do conhecimento, para ter eficácia em eventos públicos e até mesmo judiciais (KANT DE LIMA, 1992b), desde a “dica” até a “informação de coqueira”, que nossa elite intelectual costumava obter nos últimos lançamentos das editoras estrangeiras, cujos produtos até há bem pouco tempo eram de acesso limitado, mesmo aos que podiam ler em outros idiomas. Já nos Estados Unidos, o conhecimento só pode produzir efeitos em público quando é acessado universalmente, sendo a *inside information* penalizada quando descoberta, como nos negócios efetuados em pregão da bolsa de valores.

A relação entre a oralidade e a privacidade e exclusividade do conhecimento está também presente na tradição dos professores “repetidores”, categoria recentemente abolida de nossa academia, mas que tive oportunidade de observar desempenhando, embora oficiosamente, sua função na Faculdade de Direito. Eu mesmo, quando monitor, utilizava a técnica de ouvir aulas de meu orientador para reproduzi-las mais tarde.

¹¹ A forma de escrever tais aulas e conferências segue um certo padrão, constituindo-as em texto preparatório para publicação, o que costuma ocorrer. Sobre este estilo, discursivo no início, abreviado e segmentado no final, vejame-se, entre outras, as considerações do editor sobre a publicação de *How to do Things With Words* (AUSTIN, 1962). Pessoalmente, pude observar nos rascunhos de meus professores o mesmo padrão de elaboração. Camille Paglia faz polêmica crítica sobre tais hábitos (PAGLIA, 1993). Para uma discussão do papel da oralidade na academia brasileira ver dissertação de mestrado de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto, a ser publicada nesta coleção.

Para tal fato parece também apontar a diversa acepção da categoria “discussão” nos meios acadêmicos americanos e brasileiros. Em português, discutir é desentender-se, inclusive em termos pessoais e não necessariamente sobre um tema; em inglês, *to discuss* significa esclarecer algum tema específico, é diferente do *to debate*, que supõe pontos de vista divergentes. Daí, por outro lado, o caráter repressor da expressão em público e a “timidez” ou “vergonha” que assola nossos auditórios, bem como o estilo tão brasileiro de não se perguntar nada, mas efetuar-se declarações de princípios que nem sempre têm direta ligação com o tema objeto da aula ou conferência. É como se o conhecimento estivesse ordenado em hierarquia absoluta e diante dele eu só tivesse duas atitudes: concordar com tudo ou discordar de tudo, submeter-me ou dominar. Os efeitos repressivos que tal concepção tem na produção intelectual e na expressão pública são fáceis de imaginar...¹²

Estes processos orais de validação do conhecimento assemelham-se ao estilo escolástico jesuíta, que consistia em opor teses diversas, em debates onde apenas uma sai vencedora. Opõe-se às formas de construção de conhecimento por consenso, em que os fatos (*evidences*) são de antemão acordados e no qual se procura validar o conhecimento pela concordância de todos os envolvidos, inclusive aqueles que discordam.¹³

¹² O professor Marco Antonio da Silva Mello fez-me referência a comentário de Sol Tax sobre sua experiência didática na Colômbia, onde os alunos lhe perguntavam sobre literalmente tudo, o que parece contradizer minhas observações. Acredito, no entanto, que seja decisivo para esse comportamento o fato de que o referido professor era um estrangeiro, fora, portanto, da hierarquia local, acrescentando-se a isto a provisoriade de sua permanência. Minha experiência pessoal é a de que, a não ser que os alunos sejam seus *amigos*, ou seja, desde que eles não estejam perguntando ao “professor”, a capacidade de dialogar fica sacrificada pelo pavor de errar ou de demonstrar ignorância no assunto, o que, de modo paradoxal, é exatamente o que deles se espera – ignorância de assuntos sobre os quais temos maior domínio, o que não nos faz nem oniscientes nem onipotentes.

Sol Tax também informa que seus alunos americanos não costumavam perguntar. Tal não foi minha experiência. Há que se notar, porém, que há ocasiões para perguntar (*seminars*) e outras mais formais (*lectures*), quando as perguntas escasseiam, talvez pela própria situação de “conferência”.

¹³ Nossos julgamentos pelo Tribunal do Júri refletem bem o uso que os advogados fazem dessas técnicas escolásticas, opondo-se radicalmente às técnicas judiciárias das arbitragens por jurados, nos Estados Unidos (KANT DE LIMA, 1995). É também relevante o uso dos “argumentos de autoridade”, no Brasil, por oposição à prevalência da “autoridade dos argumentos” na argumentação cotidiana da sociedade americana.

Quanto à expressão escrita, já me referi à valorização do estilo literário presente em nossa socialização acadêmica. A expressão escrita deve seduzir, “empolgar”, como sabe qualquer bom orador. Isto contrasta com a tentativa de se atingir uma espécie de neutralidade pelo despojamento e padronização da forma, presentes tanto nos discursos falados quanto nos escritos americanos (PAGLIA, 1993). A não-explicitação, aqui, de padrões acadêmicos de redação (eu mesmo nunca deles me dei conta quando de minha redação de mestrado, por exemplo) implica a necessidade de percorrer à exaustão todo o texto *ad infinitum*, sempre arriscando a possibilidade de se ter deixado de lado algum aspecto crucial que inverterá totalmente nossa interpretação e que nosso colega, mais atento, não deixará escapar, dando-nos um “tombo”, uma “rasteira”.¹⁴

Cada leitura é, portanto, uma exegese, uma tentativa de decifrar o autor, penetrar em seu pensamento para dele apropriar-se e usá-lo para coisas criativas e inesperadas, de preferência imediatamente superadas por nós mesmos, já que o tempo da oralidade é fugaz e o conhecimento se torna velho com velocidade muito maior, mesmo porque os auditórios são muito mais limitados.¹⁵ O objetivo ideal com os textos é, pois, confundir-se com o autor, fundir-se a ele, reproduzi-lo. De preferência conhecê-lo em pessoa, para com mais autoridade afirmar sua versão como verdadeira, sua reprodução como a mais fiel. Atitude impensável na academia americana, onde as intenções do autor não contam absolutamente diante das versões consagradas, cuja autoridade se assenta na suposta literalidade. Lá, o controle do conhecimento e de sua reprodução é, pois, exercido pelo auditório, pelo público leitor. Se fui mal interpretado, não são meus ouvintes que são burros, mas eu é que me expressei mal.

São notórias as conseqüências dessa relação com a escrita em nosso meio acadêmico. Escrever é expor o íntimo à multidão anônima, perder por completo a privacidade. O texto, a fala, é algo a ser conservado em privacidade, compartilhado apenas por aqueles que nos são caros. Mesmo quando se escreve, não se deve dizer tudo, explicitar completamente, porque sempre se corre o risco de ser possuído pelo espírito alheio. Sendo o conhecimento indescritível

¹⁴ A recente moda de manuais de redação editados por empresas jornalísticas parece ter o objetivo de padronizar nossa forma escrita, para tornar-nos mais “modernos” (PAGLIA, 1993).

¹⁵ A propósito, refiro comentário de um amigo. Ao me pedir um texto para *publicação*, entreguei-lhe um já lido por ele mas ainda *inédito*. Perguntou-me se não tinha outro, porque aquele ele já conhecia...

de seu produtor, toda a crítica é pessoal; indecomponível como nossa visão holística da identidade, a crítica só pode ser globalizante, direta a nossos “marcos teóricos”. Nada mais é necessário para que inventemos intermináveis teses de mestrado, grau que nenhum valor ou prestígio desfruta em termos internacionais e a que damos extensão e importância injustificadas. Nunca pude explicar convenientemente a meus colegas americanos como é que depois de ter “trabalhado” quatro anos em um programa de pós-graduação de nível internacional, ter realizado uma pesquisa individual e ter escrito uma tese (nesse caso eufemisticamente denominada de dissertação), ainda estava “trabalhando” para obter um grau de doutor. Ou seja, o difícil era explicar por que tanto investimento em um grau *intermediário*, distraíndo-nos do principal e definitivo amadurecimento acadêmico, que nos constitui em definitivo como sujeitos e produtores legitimados de conhecimento, com direitos iguais na comunidade a que pertencemos. Não vejo outra solução senão apelar para nossas tradições mediterrâneas e católicas, onde a tendência para as sucessivas e intermináveis gradações não dispensa o instituto da confissão para revelar o verdadeiro sentido das ações, nem a hierarquia e a patronagem para manter a ordem social.

Aliás, uma visita a Coimbra confirmou estas origens, pois depois do doutorado e da titularidade há um outro ritual, de “aposição de insígnias”, que se destaca das defesas de tese e concursos propriamente ditos, retardando a cidadania plena para os graduados em, às vezes, cinco anos! Aqui no Brasil, também grassa uma tendência para se diferenciarem e atribuírem distintas competências, hierarquicamente dispostas, a “recém”-doutores e doutores com mais de cinco anos de doutoramento. Esta fábrica de hierarquizações inverte o modelo dos Estados Unidos, onde os doutores mais recentes são mais valorizados, porque mais atualizados e, às vezes, chega ao ridículo de transformar os estágios de especialização de pós-doutorado em títulos de pós-doutor, registrados orgulhosamente em currículos e contemplados em formulários oficiais...

5

DE CAOS E ESTRELAS

Para concluir, devo reiterar o fato de que esse é um relato de minhas experiências como as interpreto, dentro daquilo que julgo ser a melhor técnica antropológica. As pretensões generalizantes baseiam-se na especificidade e qualidade de minha experiência e não em eventuais quantificações que descubram o que de comum ela possui com outras experiências. O texto é propositalmente polêmico e persegue o desafio de uma Antropologia não-dominada culturalmente, que está sempre posto para nós, quer o queiramos quer não. Acredito que o primeiro passo para essa construção é a aceitação de que a especificidade do saber antropológico, entendida como crítica permanente de nossas categorias de análise organizadas em nossa produção intelectual, faz-se indissociada e a partir de nossas próprias experiências culturais, emocionais e intelectuais, sempre presentes em nossa tradição de estudos comparativos. Essa perspectiva, somente possível quando se exercita a tolerância com a diferença, aprendida por reconhecê-la inevitavelmente em nós mesmos, deverá ser nosso guia por esses, sem dúvida, árduos caminhos.

A simples troca de teorias “boas” por “más”, “não-críticas” por “críticas”, “nacionalistas” por “imperialistas”, “liberais” por “conservadoras” não enfrenta o cerne do problema. A possibilidade de

uma interpretação brasileira do Brasil está diretamente relacionada a nosso compromisso com o poder desorganizador e anárquico do pensamento e com a necessária liberdade absoluta de sua expressão pública, seja na forma oral, seja na escrita, acadêmica, literária ou vulgar. Está da mesma forma na capacidade que tivermos de convencer nossos interlocutores, tanto aqueles que nos dominam quanto aqueles por nós dominados, de que é fundamental a percepção das diferentes formas de controle da produção intelectual a que estamos todos submetidos, embora de maneiras desiguais.

Este é um *paper* acadêmico, vazado no estilo formal que critica. Esse esforço é realizado no único intuito de produzir conseqüências acadêmicas, *locus* apropriado, a meu ver, para essa discussão. Uma antropologia que pretenda descolonizar-se há que voltar seus olhos para outras sociedades que não o Brasil, num esforço deliberado de libertação e criação de novos conceitos e interpretações de nossa própria sociedade, na melhor tradição antropológica. Urge voltar nossos olhos para a Europa e para os Estados Unidos, enquanto *campo* privilegiado para o entendimento das raízes de nossa dominação cultural. Há também que pensar comparativamente as sociedades do Terceiro Mundo, em especial nossos vizinhos latino-americanos, cujas respectivas diferenças e semelhanças deverão aguçar e transformar nossa compreensão sociológica dos outros e, afinal, de nós mesmos.

A explicitação das relações entre a forma e o conteúdo de nossa produção intelectual se faz necessária. As duas formas aqui analisadas, cujos controles residem respectiva mas não exclusivamente na disciplina e na repressão, *convivem* em nossa academia. Sua contrastação com outras eventuais formas de produção acadêmica preestabelecidas e consagradas será indispensável para iluminar e corrigir aspectos deficientes deste trabalho, obviamente (e ainda bem!) limitado. A discussão deverá ter por objetivo a explicitação do modelo brasileiro de produção, repartição, consumo e reprodução intelectual, sem justificá-lo por enigmáticas influências hegemônicas, mas ancorando-o a nossa cultura e sociedade, a sua implicitude e imprevisibilidade institucionais.

O caminho para uma produção intelectual que seja sempre crítica de si mesma passa pela identificação desse modelo para agilizar sua capacidade criadora e original. Há que utilizar com fecundidade nossas formas de expressão literárias e criativas, incapazes de descobertas bem comportadas; nossa oralidade e prolixidade;

nossa impontualidade e falta de objetividade, sem reificá-las mas sem reprimi-las, percebendo-as pelo que são enquanto expressão de nossa identidade e reflexo de choques com outras identidades. Há que também conviver e exercitar-se revolucionariamente nessas características individualistas e disciplinares, fundadas no rígido controle da produção individual e na suposta liberdade de questionamento ilimitado dentro da forma acadêmica preestabelecida, exigente de um grande caos *interior* para parir estrelas bailarinas.¹

Nossa via pode ser a união desse caos interior ao grande e permanente caos *exterior* que nos desafia o intelecto e a emoção, para implodir os rígidos cânones da forma acadêmica, seja ela qual for, produzindo um conhecimento inédito e politicamente eficaz na tão desejada transformação de nossa realidade social e cultural, afirmando nossa identidade única e contrastante, que nos faz índios e antropólogos, *scholars* e informantes, antropólogos indígenas ou, definitivamente, nós mesmos, ANTROPÓLOGOS.

¹ Sobre as possibilidades anárquicas da literatura, ver especialmente Barthes (1980), bem como seu posfácio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford : Oxford University Press, 1982.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo : Cultrix, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo : Perspectiva, 1987.
- _____. *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro : Zahar, 1968. p. 105-146: Campo intelectual e projeto criador.
- DA MATTA, Roberto. *Canaviais, malandros e heróis* : para uma Sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro : Zahar, 1979. p. 139-193: Você sabe com quem está falando?
- DOUGLAS, Mary. *Implicit meanings*. London : Routledge and Kegan Paul, 1975. p. 185-192: Louis Dumont's structural analysis.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro : PUC/RJ, 1974.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis : Vozes, 1977.
- GARRETSON, Lucy R. *American culture* : an anthropological perspective. Dubuque: C. Brown Company Publishers, 1976.

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978. p. 13-44: Uma descrição densa : por uma teoria interpretativa da cultura.
- GODELIER, Maurice. *Racionalidade e irracionalidade na economia*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, [s.d.]. V. 3.
- HALL, Edward T. *Beyond culture*. New York : Doubleday, 1977.
- _____. *A dimensão oculta*. Rio de Janeiro : F. Alves, 1977.
- _____. *The silent language*. New York : Doubleday, 1959.
- KANT DE LIMA, Roberto. The Anthropology of academy : when we are the indians. In: RIPP, Arie, LAYNE, Linda, HESS, David (Ed.). *Knowledge and society : the Anthropology of Science and Technology* Greenwich, London : Jai Press Inc., 1992a. v. 9, p. 191-222.
- _____. Cultura do desperdício ou política de opulência? In: EINGENHEER, Emílio (Org.). *Raízes do desperdício*. Rio de Janeiro : ISER, 1993. p. 83-94.
- _____. *A polícia da cidade do Rio de Janeiro : seus dilemas e paradoxos*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro : Forense, 1995.
- _____. Tradição inquisitorial no Brasil, da Colônia à República : da devassa ao inquérito policial. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1-2, p. 94-113, 1992b.
- LAWRENCE, Mary S. *Writing as a thinking process*. Ann Arbor : The University of Michigan Press, 1972.
- LUKES, Steven. *Émile Durkheim : his life and work : a historical and critical study*. New York: Penguin Books, 1973.
- PAGLIA, Camille. *Sexo, arte e cultura americana*. São Paulo : Companhia das Letras, 1993.
- SAHLINS, Marshall. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro : Zahar, 1976.
- TURNER, Victor W. *O processo ritual*. Petrópolis : Vozes, 1974.
- WALZER, Michael. *Das obrigações políticas*. Rio de Janeiro : Zahar, 1997. p. 197-205: Um dia na vida de um cidadão socialista.

POSFÁCIO

Não pude resistir ao impulso de aproveitar essa segunda edição para fazer algumas reflexões sobre a luz que o conteúdo deste livro pode lançar sobre áreas ainda opacas de nossa vida acadêmica. A primeira diz respeito às dificuldades encontradas para a sua reedição, já referidas no prefácio, características das relações muito específicas que nosso campo editorial tem com a circulação de informações, em especial a valorização positiva do conhecimento apropriado particularizadamente, cuja validade acaba sendo medida pela ênfase na dificuldade de sua obtenção, que precisa ser criada e reproduzida estrategicamente.

Por isso mesmo, talvez, a dificuldade de algum editor publicar pela segunda vez algo que já tenha sido editado por ele – e, ainda mais, por outro –, o que tira do produto, em princípio, a conotação de *descoberta original*. Característica que seria pré-requisito para a publicação acadêmica, porque empresta ao editor responsável pela escolha dos autores a serem consagrados um valor extra na competição por prestígio que hierarquiza os agentes no mercado, sendo o *livro esgotado* o signo explícito de seu acerto, espécie de diletantismo autorizado pela sua fonte de renda principal, o *livro didático* (BOURDIEU, 1968, 1987). Ainda mais quando aqui o mercado se encontra alicerçado, o mais das vezes, em relações pessoais e em critérios particularizados de seleção editorial, que reproduzem os critérios implícitos de hierarquização social pre-

sententes em nossa cultura e sociedade. Provavelmente, um “efeito não desejado” desta política seja o estímulo da “cultura” da cópia xerocada, que circula de modo restrito e particularizado, aparentemente causando prejuízos comerciais aos editores universitários, mas valorizando os direitos e os exemplares, não-reeditados, publicados e esgotados há décadas.

Ora, há muito aprendi com Godelier (s.d.) que a *raridade* não se confunde com a *escassez*. Esta é um fenômeno possibilitado pelo perfil e escala da produção como ela se apresenta nas sociedades industriais, onde o consumidor individual está impedido de apropriar-se, útil e concomitantemente, de todas as unidades – e, mesmo, opções de um mesmo produto – disponíveis para aquisição, num momento dado, precisando, necessariamente, escolher entre uns e outros. Esta escolha, se satisfaz sua necessidade de utilidade, produz, ao mesmo tempo, sensação de insatisfação por colocá-lo em inelutável escassez, porque a posse de uns implicou a renúncia à posse dos outros. Já a *raridade* implica justamente o contrário, a ausência de opções, pois há menos objetos disponíveis, em geral de caráter único, do que potenciais possuidores. A sua posse por um representa, por definição, a exclusão dos outros. Assim, a *escassez* seria própria de mercados de acesso universal, no qual os participantes fazem suas escolhas dentro de um elenco limitado de unidades teoricamente ilimitadas e em que, como no caso dos sanduíches do MacDonal’d’s, não se pode consumir todos os produtos oferecidos ao mesmo tempo, nem se pode inventar um que não esteja listado no elenco afixado no cardápio. A liberdade de escolha, assim, é exercida, mas apenas no âmbito das escolhas possíveis. O mercado da *raridade*, ao contrário, prevê o acesso particularizado a bens limitados (KANT DE LIMA, 1993).

A constatação da presença desta política de produção sistemática da *raridade*, que enfaticamente preside, consciente ou inconscientemente, nosso movimento editorial, acabou por levar-me a representar o Centro de Estudos Gerais de minha Universidade na Comissão Editorial da EDUFF onde, por iniciativa de todos os membros da comissão e de uma nova administração, alteraram-se os critérios e procedimentos anteriormente vigentes, voltando-os para o estímulo à *universalização do acesso* do público produtor e leitor ao produto editorial altamente qualificado, obtido com a utilização dos recursos públicos alocados à Universidade, aos seus programas de pós-graduação e aos seus professores/pesquisadores pelas instituições de fomento. Procura-se, assim, atualizar, ver-

dadeiramente, sua vocação de instituição pública, cujo produto deve ser avaliado, em última análise, pelo mercado acadêmico e pelas agências que o constituem, integrantes da sociedade mais ampla, pois esta avaliação somente será justa e democrática se produtores e consumidores interessados tiverem acesso ao mercado. Em especial, em uma cultura onde os critérios responsáveis pela legitimação e consagração de autores e produtos são sempre implícitos e sujeitos às mais diversas interpretações sobre quem consagra o quê de quem... O trabalho está apenas em seu início, mas conta com significativos frutos, como se pode ver dos textos avulsos já editados e das coleções da área de Letras e de Antropologia e Ciência Política, já iniciadas e com vasta e qualificada programação.

Finalmente, também motivado pelo conteúdo deste ensaio, bem como por outras etnografias de membros do projeto de pesquisa que coordeno, versando especificamente sobre práticas usuais em arquivos e bibliotecas de Universidades no Estado do Rio de Janeiro, interessei-me, na qualidade de coordenador do projeto (1990-1993) e, posteriormente, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Ciência Política (1993-1997), juntamente com a direção, alguns colegas professores do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF) e a bibliotecária Vera Pitanga, pela implantação de uma política de gerenciamento da biblioteca do ICHF. Também estávamos interessados em resolver questões específicas, relativas ao peso negativo deste item na avaliação de nossos programas de pós-graduação pelas instituições de fomento. Durante as discussões prévias havidas na ocasião, tivemos oportunidade de identificar a existência de resistências cristalizadas, há décadas, em hostilidade aberta entre docentes, pesquisadores e alunos do ICHF e funcionários encarregados das bibliotecas da Universidade. Tais resistências não podiam ser reduzidas a incompatibilidades pessoais, mas, ao contrário, estavam uniformemente distribuídas entre professores, alunos e bibliotecários, apresentando-se profundamente vinculadas a concepções e interpretações distintas do papel e significado institucional das bibliotecas na circulação das informações, tão oportuna e magistralmente retratadas por Umberto Eco em seu livro *O Nome da Rosa*. Neste texto, como se sabe, o autor opõe uma cultura que procura preservar o público leitor das informações e pretende produzir a verdade através de comprovações do que supostamente já se sabe, de antemão, de forma particularizada, a uma outra cultura, em que se procura estimular

e disciplinar a circulação de informações, tornando-as acessíveis a todos os interessados e onde se valida apenas o conhecimento produzido através de demonstrações *a posteriori*, deduzidas de fatos evidentes, disponíveis, universalmente, a qualquer interessado.

Hoje está implantada, com recursos dos Programas de Pós-Graduação do ICHF, uma biblioteca de pós-graduação em Antropologia, Ciência Política e História, situada em dependências da Biblioteca Central do Campus do Gragoatá, na qual há acesso universal para consulta e cópia no local, mas com retiradas restritas às necessidades da pesquisa e ensino da pós-graduação. Não é tudo, mas já é um começo. Paralelamente, em conjunto com meus colegas de Colegiado do Programa de Pós-Graduação, procuramos também adaptar e desenvolver mecanismos que democratizassem e universalizassem as oportunidades de acesso ao conhecimento e ao mercado acadêmico, atualizando-os, em especial, nos concursos de ingresso e na distribuição de recursos em nosso Programa.

Em todas estas iniciativas, sempre conduzidas com autorização e mandato de meus colegas da Universidade – aí incluídos alunos, funcionários e professores –, fizemos, coletivamente, bom uso das reflexões empreendidas neste ensaio.

Quanto aos rumos tomados pela pesquisa prenunciada neste livro, consolidaram-se, atualmente, em projeto integrado de produtividade em pesquisa, financiado pelo CNPq e intitulado “Religião, Direito e Sociedade em uma Perspectiva Comparada”. Além do CNPq, apoiaram o projeto em diversas de suas fases, inclusive na realização de etnografia de práticas judiciais e policiais nos Estados Unidos, a UFF, a CAPES/MEC, o USIS e a Comissão Fulbright. O trabalho, que foi sendo organizado aos poucos, contou, nos últimos 15 anos, com a decisiva colaboração de dezenas de alunos de graduação e de pós-graduação, que empreenderam etnografias de processos de administração de conflitos e produção de verdades, no campo religioso, acadêmico e judiciário, no Brasil e nos Estados Unidos.

Além de diversos artigos e capítulos de livros, escritos por mim e pelos meus colegas de projeto, e de algumas dissertações de mestrado em andamento sobre a problemática, contam-se entre seus produtos um livro já publicado com resultados parciais desta reflexão (KANT DE LIMA, 1995) e outros dois que se encontram no prelo para publicação nesta Coleção. Destes, um é uma coletânea de alguns dos artigos de meus colegas de pesquisa, discutindo

dados de nossas etnografias, realizadas em organizações religiosas, cartórios, arquivos, hospitais e cursos universitários de graduação em História, Direito, Medicina e Ciências Sociais, aos quais se reúne um texto meu sobre as relações entre direito, religião e sociedade, no Brasil e nos Estados Unidos, que dará prosseguimento às reflexões já contidas no presente ensaio; o outro é uma reflexão comparativa sobre os princípios que regem a administração de conflitos no campo jurídico, no Brasil e nos Estados Unidos, recolhida nos textos jurídicos e nas práticas judiciárias e policiais desses países e analisados na perspectiva antropológica, tendo sua primeira versão se constituído em tese aprovada no meu concurso para Professor Titular de Antropologia da UFF, realizado em 1995.

Enfim, este livro *deu no que deu*, como dizia uma figura que teve relevante papel na política brasileira sobre o resultado de seu acesso à instrução superior formal...