

Bernadete de L. Ramos Beserra

# Dos riscos da diferença

Etnografia de um  
percurso acadêmico



**Dos riscos da diferença**  
**etnografia de um percurso acadêmico**

**Presidente da República**

Michel Miguel Elias Temer Lulia

**Ministro da Educação**

José Mendonça Bezerra Filho

**Universidade Federal do Ceará - UFC**

**Reitor**

Prof. Henry de Holanda Campos

**Vice-Reitor**

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Antônio Gomes de Souza Filho

**Pró-Reitora de Administração**

Prof.<sup>a</sup> Denise Maria Moreira Chagas Corrêa

**Imprensa Universitária**

**Diretor**

Joaquim Melo de Albuquerque

**Conselho Editorial**

**Presidente**

Prof. Antonio Cláudio Lima Guimarães

**Conselheiros**

Prof.<sup>a</sup> Angela Maria R. Mota Gutiérrez

Prof. Ítalo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Bernadete de L. Ramos Beserra

# Dos riscos da diferença

---

etnografia de um percurso acadêmico



Fortaleza  
2016

**Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico**

Copyright © 2016 by Bernadete de L. Ramos Beserra

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

**Coordenação editorial**

Ivanaldo Maciel de Lima

**Revisão de texto**

Antídio Oliveira

**Normalização bibliográfica**

Marilzete Melo Nascimento

**Programação visual**

Sandro Vasconcellos / Thiago Nogueira

**Diagramação**

Víctor Alencar

**Capa**

Heron Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Bibliotecária Marilzete Melo Nascimento CRB 3/1135

---

B554r Beserra, Bernadete de L. Ramos.  
Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico / Bernadete de L. Ramos Beserra. Prefácios de Yvonne Maggie e Ana Maria Agra - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2016.  
212 p. ; 21 cm. (Estudos da Pós-Graduação)

ISBN: 978-85-7485-243-0

1. Universidade. 2. Memorial. 3. Etnografia. I. Título.

CDD 378

---

A Rémi,

Estrangeiro e íntimo, parceiro intelectual e amante, com carinho e gratidão.

Aos professores que me inspiraram a seguir o seu exemplo:

Marcos W. da Costa Agra  
Maria Cristina de M. Marin  
Regina C. Reyes Novaes  
Hugo Enrique Ratier  
Paul H. Gelles  
Michael Clark Kearney  
Christine Ward Gailey  
David Kronenfeld

A

Álvaro Luís Guedes Pinheiro  
Fábio Gutemberg R. B. de Souza  
Waltraut Bramigk Bonon  
Yoshie Sawaki

*In memoriam*



Um dos fenômenos mais inquietantes da história do espírito humano é o esquivar-se do concreto. Possuímos uma acentuada tendência a nos lançarmos sempre ao longínquo, indo constantemente de encontro a tudo aquilo que, estando imediatamente à nossa frente, deixamos de ver. O entusiasmo dos gestos, o aventureiro e ousado das expedições a lugares distantes, é ilusório quanto a seus verdadeiros motivos: não raro trata-se simplesmente de evitar aquilo que está mais próximo, porque não nos sentimos à altura dele. Pressentimos sua periculosidade, e preferimos outros perigos de consistência desconhecida.

(Elias Canetti, *A consciência das palavras*, p. 27)



## SUMÁRIO

PREFÁCIO (Yvonne Maggie).....	11
APRESENTAÇÃO (Ana Maria Agra).....	13
AGRADECIMENTOS .....	19
INTRODUÇÃO .....	21
O DESEJO, A PROMESSA E O CAMPO.....	25
A FORMAÇÃO.....	35
ALINHAVANDO CAMINHOS E TEORIAS.....	43
DESCOBRINDO AS REGRAS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO: O BATISMO DE FOGO .....	49
ENTRE AS DUAS CALIFÓRNIAS: AS PONTES.....	65
RIVERSIDE: REDESCOBRINDO-ME NO TERRITÓRIO DO OUTRO.....	69
O DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA DA UCR: A SONHADA FORMAÇÃO .....	75
DESCONSTRUÇÕES, DESTERRITORIALIZAÇÕES: O MUNDO DE PONTA-CABEÇA .....	81
<i>WRITING IS REWRITING</i> OU O DESAFIO DA ESCRITA NA LÍNGUA DO OUTRO .....	87
DOS CAMPONESES MEXICANOS AOS BRASILEIROS IMIGRANTES: MUDANÇA DE TEMA DE TESE.....	91
REENCONTRANDO O BRASIL E ME REDESCOBRINDO.....	95
LATIN AMERICAN PERSPECTIVES: A OUTRA ESCOLA .....	97
O DESENCONTRO DA VOLTA .....	101
A VOLTA AO MAGISTÉRIO .....	103
AS PRIMEIRAS EXPERIMENTAÇÕES COM O ENSINO DE ANTROPOLOGIA.....	105
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO .....	111

CULTURA BRASILEIRA: ARTICULANDO ENSINO E PESQUISA, ESTADOS UNIDOS E BRASIL .....	115
DIFERENÇAS, PRECONCEITO... RACISMO? O PRIMEIRO EXPERIMENTO ETNOGRÁFICO NA ESCOLA...	119
O PRIMEIRO ENCONTRO COM O CAMPO DA ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	121
OS BRASILEIROS ENTRE OS LATINOS: UM NOVO CAMPO DE ESTUDOS.....	125
CHICAGO: O FRIO E OUTROS CONTRATEMPOS DE UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA.....	135
A VOLTA DE CHICAGO .....	141
OUTROS TERRITÓRIOS, OUTROS SABORES: ESTUDOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO .....	143
DO ESTUDO DAS “RELAÇÕES RACIAIS” À ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	153
À GUIA DE CONCLUSÃO: O OUTRO DA EDUCAÇÃO E AS LIÇÕES DA LITERATURA.....	161
BIBLIOGRAFIA .....	167
ANEXOS .....	177

## PREFÁCIO

“**V**estindo a pele da antropóloga”, Bernadete Beserra escreveu um livro tocante e ao mesmo tempo revelador dos dilemas vividos por muitos professores na carreira universitária. Ao narrar sua trajetória em estilo memorialístico, conhecendo todos os limites das reminiscências e as trapaças que a consciência nos faz quando tentamos compor nossa biografia, a autora revela o mundo instigante e ao mesmo tempo devastador de sua experiência acadêmica.

Trabalhando em uma faculdade de educação como antropóloga, Bernadete descreveu o *ethos* conhecido de muitos, porém pouco estudado, e transformou-se em informante de si mesma. Um trabalho difícil, mas que a levou a desvendar os entraves da nossa universidade e os obstáculos para o desenvolvimento da ciência.

A um tempo doce e guerreira, a autora vai nos conduzindo pelos corredores da universidade e nos relatando os fatos além das aparências. Sua narrativa poderia ser quase um romance, uma história contada do ponto de vista de um personagem que quer desvendar como as estruturas funcionam, e também transformá-las.

O magistério e a pesquisa se entrelaçam no seu relato como dois caminhos difíceis de se equilibrarem. Seu esforço ao longo dos anos foi superar os desequilíbrios e construir seus objetos de pesquisa a par e passo com seu desenvolvimento como professora e formadora de novos pesquisadores.

Ler *Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico* foi uma experiência rica, pois conheci o trabalho da autora e me

identifiquei com seus tropeços e vitórias. Inteirar-me de sua pesquisa com os camponeses e sua experiência com os brasileiros nos Estados Unidos me instigou, mas gostei mesmo do seu mergulho na observação participante de seu cotidiano, como professora e pesquisadora sensível, crítica e cuidadosa. E gostei mais ainda, porque a pesquisa e a vida universitária de Bernadete ficaram mescladas à sua vida em família, às suas origens sociais.

Ao longo da agradável leitura, tive alguns surtos de dor e desconforto, por me identificar com passagens que pareciam refletir o que eu muitas vezes vivera, e me lembrei do inacreditável romance *A marca humana*, de Philip Roth, história dramática de um acadêmico em um *campus* universitário americano que guarda muitas semelhanças com a descrição da faculdade de educação da Universidade Federal do Ceará.

É quase impossível terminar o livro sem se perguntar o que teria sido diferente se a autora tivesse tido outra experiência universitária. Teria avançado mais nas suas pesquisas? Teria formado mais e melhores estudantes? Pensando na vida universitária brasileira de norte a sul do País, só posso dizer que o belíssimo relato é, mais do que tudo, uma forma de dizer que é possível viver-se a universidade e trilhar-se o caminho da honradez, da seriedade e da grandeza. Se os obstáculos são grandes, as conquistas são ainda mais importantes.

Este memorial é leitura essencial para os pesquisadores de hoje e um documento de época. Deixo aos leitores o prazer de viver esse tempo de Bernadete.

Rio de Janeiro, 17 de junho de 2015  
Yvonne Maggie

# APRESENTAÇÃO

## Esse espelho, meu outro

Chegar ao mundo é tomar a palavra, transfigurar a experiência em um universo de discurso.

(George Gusdorf, *A Palavra*)

A trajetória de Bernadete Beserra, da docência à pesquisa, é o engajamento, toda ela, da existência e inquietude em busca do outro. Seu nomadismo em busca de outros rincões invoca um sair de si mesmo, como um jogo de espelhos que se reflete na experiência de quem quer conhecer a si e ao outro, na procura de nossa singular humanidade. Entretanto, ela sabe, por meio da experiência, que o outro que espreita não está cego e, como tal, reflete nossa própria imagem. Imagem especular e fundante de nossa alienação, como diria Lacan. Dessa forma, depara-se com o mundo nesse confronto entre o entendimento das ideologias e a fuga dos sentidos. Conforme Lacan, toda palavra é equívoca. A imagem que o espelho nos devolve não é mais a transparente e límpida imagem em sua gênese. Depois de errar pelo estrangeiro, os sentimentos de si causam um estranhamento que a conduz novamente rumo a origem. Mas não é mais possível voltar, nem separar a pesquisadora da docente: ambas agora fundidas pelo desejo profundo de transformar a vida e suas condições alienantes em processo de aprofundamento de sua subjetividade. A docência e a pesquisa devem ser como um espelho que nos devolve nosso próprio rosto. E assim ela compreende que não há separação entre

o ato de educar e o ato de se educar, pois o mesmo e o outro comparecem inteiramente vestidos de ilusões. Seria o papel do educador/pesquisador uma luta contínua para desvelar as ilusões? Deixo aos leitores a resposta da esfinge, continuando a investigar seu destino pelo campo do conhecimento sistemático e balizador de seus passos.

Logo de início constatamos na autora um anseio pelo mundo do conhecimento via literatura que se constitui nos primeiros anos de vida, depois na adolescência e depois, já mais tarde, na vida adulta, quando passa de leitora a escritora. Acompanho seus passos, desde a fundação do jornal *Eco*, primeiro jornal de imprensa alternativa da Paraíba. Nos primeiros poemas esboçados, ainda na juventude, vemos já uma compreensão da literatura como uma forma de se viver dialeticamente. Porque não tem o compromisso com a verdade empírica, a literatura está livre para ficcionalizar o presente e transfigurar o passado sob o signo da liberdade, da invenção, da utopia. A literatura, explica Antônio Cândido, “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade...” (O direito à literatura in *Vários Escritos*, p. 256).

Embora Bernadete fale pouco de sua vida literária, dos contos e poemas, quero aqui marcar a importância dessa incursão e a disposição para avaliar o mundo via literatura. Vou-me dar aqui à liberdade de mostrar um dos seus poemas que, antes do seu interesse pelo estudo das expressões do racismo no Brasil, já inspecionava poeticamente a degradação, a opressão, o medo e a mutilação daquele ser que foi despido de dignidade – o negro. Eis o poema:

### **Copacabana V** (in *Solidão Equilibrista*, 2008)

as imagens lúdicas da memória  
refletem-se nos cristais da Baviera  
sempre reluzentes  
lustrados  
pelas mãos negras de uma neta de senzala

passos de pluma no corredor  
olhos espiões  
plaft!..  
o pretérito decomposto e multiplicado em mil pedacinhos  
ofuscado  
pelo brilho do assoalho  
o grito dos olhos espiões  
e o olhar emudecido dos dedos negros.

Em imagens líricas, o poema expõe as feridas e o recalque de nossa história sangrenta. A presença da aristocracia, “o grito dos olhos espiões”, se contrapõe ao medo secular “olhar emudecido dos dedos negros”. Aí está a autora identificada com a visão social e política daquilo que representa a nossa vergonha, revelando a sua capacidade de criar formas literárias pertinentes, sem cair na facilidade do panfleto ou populismo.

Bernadete não é apenas uma docente pesquisadora/observadora, mas está implicada naquilo que narra, indagando suas próprias práticas na construção de uma história onde gostaríamos de “nos enxergar apenas como narradores, profetas ou mediadores” (p. 32). A docência vivida com paixão nos assevera o desejo “de capturar suas motivações sociológicas mais profundas”. Entretanto, a paixão não a cega para os dilemas da educação brasileira. O espaço de sala de aula ganha força para propor novas formas de aprendizagem dando novos sentidos à visão de mundo, da escrita e do saber socialmente compartilhados. Libertar os alunos do caos, reorganizar suas formas de pensamento, não se trata, por acaso, de uma prática libertadora, já que humaniza alunos e professor via uma transformação rumo ao esclarecimento?

Conforme sabemos com Foucault e Bourdieu, o conhecimento está envolto em ilusões aparentemente libertadoras, urge verificar e desvendar, portanto, o labirinto do efeito mutilador da segregação cultural e política. A autora se empenha nessa prática com um grau de exigência que desaponta seus próprios pares. Entretanto, como ensina Lacan, “ninguém no mundo jamais seguiu em linha reta; nem o homem, nem a ameiba, nem a mosca, nem o fiel da balança, nada!” Nesse sentido, Bernadete revê sua prática, principalmente quando tem a oportunidade

de retornar ao ensino de antropologia. Compreende, profundamente, os jogos de poder e suas contradições envolvidos na prática educativa. E redimensiona o seu ensino, intuitivamente seguindo a máxima de Antônio Cândido (idem p. 240): “o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos”.

Exercitando sua desobediente didática, a professora Bernadete Beserra convida seus alunos a também se reinventarem pela via da palavra comprometida e reveladora, desvestida das dissimulações e preconceitos do senso comum. Volto à epígrafe: “Chegar ao mundo é tomar a palavra, transfigurar a experiência em um universo de discurso”.

Seu caminho no mundo da pesquisa, que se deu antes mesmo da docência, ainda em Campina Grande, e sua incursão na militância política redimensionaram sua visão de mundo ao conviver com os ideais de humanização, sempre dialéticos, apontando para as grandes contradições da existência social.

Nos Estados Unidos, para usar uma expressão de Kristeva, Bernadete se descobre estrangeira para si mesma: o choque. A saída de sua aldeia a joga em um mundo circunscrito por outras leis e virtudes. Porém, guerreira, logo aceita o desafio e parte para compreender aquele mundo, tão combatido na juventude, e agora espaço aberto a novas conquistas. Despe-se de seus preconceitos e enfrenta a dificuldade da língua estrangeira porque compreende que é pela língua que o mundo se dá ao homem, permitindo transformações e transfigurações. Desse embate em outra realidade, a autora faz sua incursão estudando a imigração dos brasileiros nos Estados Unidos, pesquisa que resultou no livro *Brasileiros nos Estados Unidos, Hollywood e outros sonhos*, publicado primeiro naquele país e depois traduzido para o português e publicado no Brasil. A pesquisa dessa temática lhe revela que nem sempre os nossos sonhos são os do outro. Sua consciência de pesquisadora se emprenha nas malhas de um conhecimento que, conforme Bakhtin, é sempre dialógico. Aceita, pois, os desafios com as contradições próprias do campo de saber de sua pesquisa, consciência que advém do entendimento de que a dialogia é intrínseca à própria linguagem, revelando verdades e inverdades.

De volta ao Brasil, Bernadete é outra: flecha e suave bambu, flexível aos ventos, mas que aponta para uma direção: os desafios da

antropologia como docência e campo de pesquisa. Seu objetivo agora é abrir janelas nos olhos do outro.

É assim, bastante comovida, que leio o memorial de Bernadete. Talvez porque me vi identificada e, como ela, também arrastada para a terra do mesmo e do outro?

Deixo ao leitor, o sabor de saber mais.

Brasília, 2 de junho de 2016

Ana Maria Agra



## AGRADECIMENTOS

Ainda que a autoria individual, comum às Ciências Sociais e Humanas, crie a ilusão da propriedade particular da obra, mesmo o mais solitário dos cientistas ou escritores é membro de alguma academia, grupo, clube e/ou família. Desse modo, a elaboração deste trabalho, por mais pessoal que seja, uma vez que se trata originalmente de um *memorial*, somente se tornou possível graças à colaboração de várias pessoas.

Agradecerei aqui a três tipos de colaboradores: os que me têm apoiado no trabalho cotidiano de professora e pesquisadora e se tornado parceiros eventuais ou permanentes de projetos de pesquisa ou de posições político-filosóficas; os que mais diretamente colaboraram com a escrita do texto, com comentários e críticas e, finalmente, os que ajudaram na travessia existencial dos últimos anos. Entre os primeiros, não acredito que teria sido possível sobreviver às dificuldades dos últimos anos sem o apoio de Sylvio Gadelha, Sônia Pereira, Maria Juraci Cavalcante, Patrícia Holanda, Ana Karina M. de Lira, Hildemar Rech, Homero Lima, Karina Valença, Eduardo Chagas, Tânia B. de Lima, Sílvia Helena V. Cruz, Hermínio Borges Neto, Eliane Dayse P. Furtado, Ribamar Furtado, Alcides Gussi e Max Maranhão.

Vinte e cinco anos de carreira, porém, não podem resumir-se apenas aos seus últimos cinco ou dez anos. Desse modo, também reconheço a colaboração inestimável dos encontros com Anchieta Esmeraldo Barreto, Nicolino Trompieri, Marcondes Rosa, Maria Nobre Damasceno, Jacques Therrien, Brendan Coleman McDonald e Rui Martinho Rodrigues.

O apoio dos colegas tem sido sem dúvida muito importante, mas o cotidiano mesmo tem sido compartilhado com os alunos. Eles têm

confiado em mim; têm tido a paciência de me ouvir e têm se disposto à empreitada da construção de um conhecimento que perturba e tem consequências sobre as nossas práticas cotidianas. Foram muitos alunos que, com carinho, humor e dedicação, apostaram no meu magistério, seria, porém, uma injustiça não registrar aqui os nomes de Márcia Bitu, Denise Dantas, Joamir Brito, Silviana Mariz, Thiago Mota, Diego Vieira, Anderson Duarte, Pablo S. Benevides, Dorenildo Matos, Ana Iza Pereira, Javan Pires, Daniel Passos, Laís Machado, Pamela Araújo, Elaine V. Almeida, Kelly Oliveira, Danilo Celedônio, Bárbara Machado, Carlos César Lacerda, Nicolle Colares, Falcão Júnior e, mais recentemente, Herlon Bezerra, Arnaldo L. Bezerra, Bruna Ramos, Joice Pires, Virgínia Tavares, Sílvio D. da Silva Jr., Yuri de N. Sales, Bartira Dias, Rafael Domingos, Allison Duarte, Isaac Medeiros, Isayanne Martins, Wellington B. da Silva e Paulo Camelo.

Rémi Lavergne, Emma Siliprandi, Sonielson Juvino, Isabel Carvalho e Ana Maria Agra leram e ofereceram críticas ao texto, ajudando-me a aprimorá-lo. Agradeço especialmente às professoras Yvonne Maggie e Ana Maria Agra, que gentilmente aceitaram prefaciar o livro, e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, cujo edital 08/2013 tornou possível a sua publicação.

Como o meu mundo não começa nem termina no meu trabalho de professora universitária, reconheço que devo demais a Rémi, meu companheiro, pelo amor de todo dia, e aos meus filhos, Lucas, Raquel e Caio, que me desafiam, me inspiram e me ensinam que o amor e a maternidade, como a vida, recriam-se diariamente. Agradeço a Lucas e Marcionília, em especial, pelo presente que é a alegria e a esperança trazidas no sorriso de Otto.

A Wanessa Holanda, Ana Agra, Emma Siliprandi, Socorro Carvalho, Regina Vieira, Lúcia Couto, Cláudia Queiroz, Lia Fook Shian e Brian Drell sou grata pela amizade que sobrevive ao tempo e às diferenças.

Finalizo por agradecer aos meus pais, Sebastião Beserra de Souza, *in memoriam*, e Maria de Jesus Ramos Beserra e aos meus irmãos, Bebeto, Rui, Fabio, Wallas e Marcelo, e irmãs, Kátia, Vera, Laiz, Ana, Betânia e Klênia, cujas trajetórias e descendências me apresentam a tantas possibilidades existenciais!

## INTRODUÇÃO

A primeira versão deste texto foi escrita ao longo do mês de junho de 2011. Devendo sua existência ao edital UFC 119/2011, que regulamentava Concurso de Professor Titular em Antropologia da Educação no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará, foi dado por concluído no dia 4 de julho do mesmo ano, prazo final para a inscrição no referido certame. Por razões que explico alhures,<sup>1</sup> o edital foi anulado dois meses após o término das inscrições, e o texto nunca chegou às mãos dos avaliadores para os quais havia sido escrito: professores titulares na área de Antropologia da Educação.

Um ano e meio depois, o edital referente à vaga foi novamente publicado e, embora tenha outra vez me inscrito, eu já não era mais a mesma pessoa que havia escrito o texto sobre o qual me perguntava se valia a pena atualizar. Tanta coisa acontecera em dezoito meses! Waltraut Bramigk Bonon, que me escutava e me ajudava a me compreender desde maio de 2001, morrera em fevereiro de 2012. Psicoterapeuta, ela foi interlocutora durante a escrita desta narrativa e me ajudou a lidar com a crueldade dos jogos de poder que culminaram com a primeira anulação do concurso. O luto pela sua morte; a descoberta da meditação e uma compreensão cada dia mais profunda dos jogos cotidianos em torno dos quais sobrevive a universidade brasileira foram alguns dos fatores que me fizeram questionar se valia a pena novamente concorrer à vaga.

---

<sup>1</sup> Ver Beserra e Lavergne (2014).

Apesar de tudo, motivada por alguns colegas, alunos e familiares, inscrevi-me, e, outra vez, o concurso foi anulado. Não fazia sentido lamentar coisa nenhuma porque eu conhecia os riscos que corria e já não enxergava a instituição apenas da minha limitada posição de professora associada. Desde o momento em que se tornou evidente que o que menos importava ali era o “acadêmico”, tanto no sentido apresentado nos estatutos e regimentos, quanto naquele compreendido por mim, iniciei o aprendizado de me tornar antropóloga da minha própria instituição.

Este convite, quase um chamado, foi feito por Rémi Fernand Lavergne, parceiro na vida e nas reflexões e criações intelectuais. Eu não tinha escolha: ou mudava a forma de enxergar e sentir as coisas, ou desistia de tudo e me aposentava precocemente. Rémi propôs que eu esquecesse a “professora injustiçada” e vestisse a pele da antropóloga, provavelmente assim compreenderia mais e sofreria menos. Passaria a enxergar o que ali se passava para além do que oferecia a minha limitada visão de professora. Precisava, pois, lançar mão das teorias e métodos da antropologia para alcançar uma compreensão profunda das motivações dos diversos tipos de ação. Em vez de reduzir o significado da instituição apenas àquele produzido pela minha posição social, ela se tornaria apenas uma entre várias que eu também buscava compreender.

É óbvio que nem sempre foi possível representar o papel da antropóloga, mas tal possibilidade era já um bálsamo e, é incrível, mas foi esse recurso que me permitiu atravessar as dificuldades em momentos em que pareciam intransponíveis.

Desse modo, e com o interesse em estudar as novas culturas universitárias, sobretudo aquelas produzidas a partir da Constituição de 1988, eu, Rémi Fernand Lavergne e meus orientandos da graduação e da pós iniciamos a pesquisa cuja ideia inicial foi primeiro esboçada aqui, neste texto. Como pode ser observado nas últimas seções, é uma área de estudos em construção e praticamente inexplorada pela sociologia e antropologia brasileiras.

O texto se mantém praticamente o mesmo escrito e submetido ao concurso referente ao edital UFC 119/2011, tendo sido acrescentada apenas a última seção, onde falo da transição da pesquisa sobre discriminação e preconceito na universidade para um estudo antropológico da

própria instituição. Atualizei alguns dados, mas, em geral, notar-se-á que o ritmo e argumentos originais foram mantidos, inclusive a Conclusão. Nesse sentido, é um documento histórico, datado, e se oferece agora a um público mais vasto e distinto do original em função da possibilidade apresentada pelo edital de auxílio à publicação de livros, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Por que torná-lo disponível a um público mais amplo e, agora, não apenas acadêmico? Um dos seus leitores, Sonielson Juvino, historiador e escritor sumeense, em seus comentários à versão original, afirma que o texto lhe despertou o desejo de também refletir sobre a sua trajetória existencial. A possibilidade de motivar o leitor, acadêmico ou não, a uma reflexão sobre sua trajetória profissional ou existencial já justificaria a publicação do texto. Mas há uma razão adicional igualmente importante: a de tornar este relato parte do acervo de histórias sobre a universidade brasileira. Desse modo, junto a outras, comporá um banco de dados para um estudo profundo da instituição. Quem sabe, nessa perspectiva, não ajudará a iluminar o planejamento de uma universidade mais em sintonia com a nação que a abriga? Uma universidade mais consciente dos entraves dos jogos de poderes locais e mais efetivamente comprometida com a educação do povo brasileiro e, desse modo, mais a serviço da construção de uma sociedade mais democrática?



## O DESEJO, A PROMESSA E O CAMPO

O senhor mire e veja, o importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam...  
(João Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*)

Nas primeiras páginas de *Mozart, sociologia de um gênio*, delineando os parâmetros de uma compreensão sociológica do gênero biográfico, Norbert Elias oferece o seguinte caminho: “para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer porque a vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações” (ELIAS, 1994a, p. 13). Esse sentido transforma-se no fio que biógrafos e memorialistas buscam para conduzir suas narrativas entre os pontos de partida e chegada de uma trajetória existencial. Nessa perspectiva, eu poderia iniciar esta narrativa afirmando que *desde criança sonhava em ser escritora e em diálogo com este sonho construí minha existência*.

Não se trata, porém, apenas de identificar o sentido de uma existência e observar como ele, aos poucos, se concretiza. Ao contrário, se a interpretação sociológica de Elias consistisse apenas nisso, nada acrescentaria às inúmeras biografias já existentes sobre o gênio insubmisso. Logo após a proposição acima transcrita, o sociólogo explica que “os anseios não estão definidos antes de todas

as experiências” e prossegue, num diálogo não explícito com Pierre Bourdieu, afirmando que “desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida” (ELIAS, 1994a, p. 13).

Esses desejos são, portanto, frutos das circunstâncias da vida de cada um. Bourdieu provavelmente complementaria essa proposição dizendo que o mesmo *habitus* que permite o surgimento de um desejo oferece também os elementos da construção das disposições necessárias à sua realização. Mas isto não é tudo, e, felizmente, depois de apresentar o substrato social dos desejos individuais, Elias (1994a, p. 13) apresenta os limites da sua realização: “nem sempre cabe à pessoa decidir se seus desejos serão satisfeitos, ou até que ponto o serão, já que eles sempre estão dirigidos para outros, para o meio social”.

Trata-se, portanto, não apenas de identificar os desejos que conduzem uma trajetória existencial, mas de “traçar um quadro claro das pressões sociais que agem sobre o indivíduo” (ELIAS, 1994a, p. 18). Era a essa lei que Marx (1987, p. 15) já se referia quando, em 1852, no segundo parágrafo de *O Dezoito de Brumário de Louis Bonaparte*, afirmou: “[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Vão, assim, por terra as crenças do *self-made man* e todas as suas variações, inclusive a ideia que orienta a ofensa, particularmente séria nos Estados Unidos, contida no adjetivo *loser*, cuja tradução em português é *fracassado*.

Do ponto de vista das teorias que imputam a culpa às vítimas, Mozart morreu precocemente aos 35 anos como um fracassado, um *loser*. E eu, embora ainda sobrevivente nos meus cinquenta anos, poderia também me considerar fracassada, caso levasse em consideração aqui apenas o meu sonho romântico de me tornar escritora. Sobretudo escritora nos exigentes termos de Caio, meu filho, que, após o lançamento do meu último livro, um livro de poemas, perguntou-me: “Mãe, por que tu não escreve livros *de verdade*?”.

É exatamente porque Elias tem consciência da força das pressões sociais sobre o indivíduo que ele afirma que uma trajetória particular “não pode ser percebida de maneira realista e convincente caso se descreva apenas o destino da pessoa individual” (ELIAS, 1994a, p. 19). Portanto, somente tendo em vista as pressões sociais é possível distinguir, por exemplo, no caso de Mozart, o que ele era capaz de fazer enquanto indivíduo e o que, *independentemente de sua força, grandeza ou singularidade, não era capaz de fazer porque não dependia apenas dele*.

Já Bourdieu (2005, p. 40), em seu *Esboço de uma autoanálise*, prefere iniciar pela descrição das forças e poderes que configuravam o seu campo profissional no momento de seu ingresso na academia francesa da década de 1950. Para ele, compreender uma trajetória profissional é “primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez”.

Seguindo, pois, essa orientação, mas sem perder absolutamente de vista os ensinamentos de Elias, inicio esta narrativa pela compreensão do campo *com o qual e contra o qual me fiz*. Volto, portanto, à promessa que fiz e tornei pública nas últimas sentenças do memorial que escrevi em setembro de 1990 para concorrer à vaga de professora assistente no Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Ceará (ver anexo 1):

Eis-me diante de um concurso para uma vaga de professora na área de Educação e Movimentos Sociais. Acredito que, após esse exaustivo relato, não seja mais necessário dizer o que quer que seja sobre a minha disposição de entrar de corpo e alma no exercício de um magistério cuja preocupação norteadora é a de não reproduzir as clássicas estruturas de dominação; de um magistério cujo compromisso é ajudar o outro a perceber que a libertação dos oprimidos não é apenas a libertação dos oprimidos, é a libertação de todos nós (BESERRA, 2000c, p. 137).

O juramento contido nas sentenças sublinhadas era consequente de uma formação que me conduzia a isto, mas também uma reivindicação daquela área de magistério e pesquisa para a qual eu concorria. Metade da bibliografia sugerida para a prova do concurso consistia de obras de Paulo

Freire, o que indicava que a sua perspectiva teórico-filosófica não apenas era muito valorizada pelo grupo, como se constituía na sua própria razão de ser, uma vez que se organizava em torno da educação popular. Concluí o memorial utilizando quase as mesmas palavras do “mestre”. Mas não apenas por conveniência: até hoje acredito nelas e, de certo modo, exercito-as. Mudou, porém, o conteúdo que a elas hoje imputo.

Atento agora para o fato de que, menos de um ano depois daquele longínquo e ainda próximo setembro em que eu escrevia o memorial que comoveria Maria Nobre Damasceno, presidente da banca examinadora do concurso, o Muro de Berlim seria derrubado. Embora esse fato não tivesse ainda repercussões sobre as minhas expectativas de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a minha formação em Ciências Sociais me colocava numa posição diferenciada em relação ao grupo e, contrariamente aos demais participantes, eu sempre via de forma bastante crítica todas aquelas iniciativas de “transformação da realidade” instrumentalizadas pela educação popular.

Socióloga entre pedagogos, eu era, desde o princípio, o que Elias e Scotson (2000) chamam de *outsider*. Meu olhar sociológico nunca permitia que eu deixasse meus alunos e colegas em paz com seus discursos políticos distantes da prática ou os seus arremedos de sociologia.<sup>2</sup> Era um olhar e uma fala críticos, incômodos. Guiava-me, à época, apenas a intuição, uma vez que não tinha ainda consciência de que praticava o que Bourdieu (1983, p. 17) afirma ser (ou que deveria ser) a sociologia: um conhecimento que “revela coisas ocultas e às vezes reprimidas” sobre os fenômenos que estuda, e isto quase sempre produz mal-estar e reações dos direta ou indiretamente implicados na análise.

Comprometida com o desafio de não “reproduzir as clássicas estruturas de dominação”, assumi o meu cargo de professora assistente em 10 de janeiro de 1991. Até o início das aulas, em março, fiquei me preparando para as disciplinas que lecionaria e participando das reuniões do grupo de pesquisa sobre formação de professores rurais, coordenado pelos professores Maria Nobre Damasceno e Jacques Therrien.

<sup>2</sup> Sobre as dificuldades da relação entre as ciências sociais e a educação, ver, por exemplo, Valente (1996), Gusmão (1997, 2006) e Costa; Silva (2003).

O vício do cigarro, porém, obrigou-me a expandir os limites do mundo para o qual havia obtido licença de entrar e promoveu o meu encontro com o professor Anchieta Esmeraldo Barreto. Todos os dias, às sete da manhã, elegante, sério e altivo, ele atravessava o pátio com a sua garrafa de café. Tentando deixar de fumar, eu havia me prometido que só acenderia um cigarro após um café, mas a cantina da Faculdade estava fechada para reforma. Instrumentalmente criei coragem e, contra todas as fofocas e expectativas, tomei meu cafezinho todas as manhãs e iniciei uma conversa que durou muitos anos.<sup>3</sup> Não era, porém, uma aproximação conveniente porque professores e alunos da minha área o consideravam conservador, *de direita*. Ele havia sido reitor da Universidade Federal do Ceará entre 1983 e 1987. Aproximar-me dele seria, de certo modo, despertar suspeitas sobre as minhas posições políticas, que eu sempre enxergara como *de esquerda*.

Era, portanto, um mundo sem matizes: ou se era de esquerda ou de direita. De acordo com a geopolítica da Faced, os departamentos de Estudos Especializados e Teoria e Prática eram de esquerda, e o de Fundamentos da Educação, de direita. Eu achava difícil me movimentar apenas no restrito espaço da “Educação e Movimentos Sociais” e imaginava possível ser independente e tomar posições de um lado ou outro em função do que fizesse sentido para a minha ética “humanista-revolucionária”. Mas não apenas isto, queria refletir sobre o mundo para além dessas divisões e me aproximar das pessoas também em função de outros atributos que me atraíam, como o interesse pela literatura ou história, senso de humor, inteligência, beleza. Minha posição, contudo, nada tinha a ver com estar convenientemente em “cima do muro” e mudar de lado em função dos meus interesses pessoais. Na verdade, distante dessas conveniências, eu acreditava e praticava uma ética que transcendia a proteção dos “amigos” e enxergava mais o princípio do que a relação, mas não sabia o preço que teria de pagar pelo luxo da “independência”.

---

<sup>3</sup> Embora essa conversa tenha se tornado esporádica, nunca a abandonamos completamente. Inclusive, foi ela que me inspirou a desenvolver o projeto de livro, em parceria com Rémi Fernand Lavergne, sobre a *história* da Universidade Federal do Ceará a partir da visão dos ex-reitores.

O currículo de Pedagogia que se praticava era o que havia sido aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Cepe em 1986, e, diferentemente dos anteriores, oferecia um conjunto de disciplinas intituladas *Projetos Especiais* cujo objetivo era permitir que se refletisse em termos práticos sobre os conteúdos teóricos ensinados nos semestres iniciais. Esse currículo representava uma das vitórias da “esquerda” sobre a “direita”. E, enquanto os primeiros justificavam tais disciplinas em função da necessidade de estabelecer pontes entre a teoria e a prática, os segundos garantiam que elas tinham o propósito de impedir que, durante os dois primeiros anos de curso, os alunos entrassem em contato apenas com os professores de Fundamentos da Educação e isto dificultasse depois o *recrutamento*.

Fui incumbida do ensino de duas disciplinas: *Educação e Movimentos Sociais* e *Projeto Especial IV*, cujas ementas eram similares. A vantagem do ensino dos projetos especiais, ao menos da forma como eu os ensinava, era que eles mobilizavam muito do que eu conhecia de metodologia científica e também dos temas e teorias que pesquisava naquele momento e havia pesquisado antes.

Após a primeira semana de aula, escrevi no caderno de anotações que acompanhava o meu cotidiano de professora iniciante:

Em 5 de março de 1991, às 11 horas, aconteceu o meu primeiro encontro com os alunos de *Projeto Especial IV*. À primeira vista, a turma parece interessante, animada. Iniciei pela apresentação dos alunos, enfatizando os seus sentimentos em relação à escolha da Pedagogia. [...] Do programa da disciplina, porém, o que lhes interessou mesmo foi o sistema de avaliação...

Menos de dois meses depois, em fins de abril, o movimento docente iniciou uma greve da qual só voltamos quatro meses depois, em setembro. Envolvida que estava com as aulas e com as indagações que a minha prática pedagógica começava a suscitar, fiquei bastante frustrada com a interrupção, mas trabalho não faltava, e agora, revendo os meus relatórios de progressão funcional, custo a acreditar que, naqueles primeiros dois anos, trabalhei tanto e em tarefas tão diversas!

Naquele primeiro semestre, além das duas disciplinas no curso de graduação em Pedagogia, ministrei uma turma de *Estágio de Pesquisa* para o curso de Ciências Sociais e, em parceria com a professora Glória Diógenes, do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, ofereci a disciplina *Movimentos Sociais: O Desafio de Novos Paradigmas* ao Mestrado em Educação Brasileira. Envolvida desde o início com a pesquisa, sempre trabalhei com a formação de pesquisadores, tanto nas disciplinas que lecionava, como, individualmente, com os monitores e bolsistas de iniciação científica.

Especialista na área de educação e movimentos sociais, a extensão universitária, a meu ver, quase fazia parte do meu trabalho acadêmico. Eu tanto dava palestras em encontros estudantis, como assessorava camponeses sobre cuja história de luta então pesquisava. Mas não o fazia como a parte mais importante do meu trabalho porque, para mim, a extensão universitária sempre estivera associada à pesquisa. Jamais fui uma *militante* no sentido em que enxergava esta ação em muitas práticas acadêmicas.

De todo modo, logo percebi que o ensino, a pesquisa e a extensão não eram as atividades com que os professores universitários mais gastavam seu tempo e energia! As disputas em torno de poderes administrativos e divergências políticas, além do trabalho de adequação dos planos locais às diretrizes nacionais, ocupam um tempo precioso, nunca adequadamente previsto no nosso planejamento semestral ou declarado nos relatórios que acompanham as solicitações de progressão funcional. Fico impressionada com a quantidade de comissões permanentes de que participei nos dois primeiros anos: representante da unidade curricular Educação Brasileira na coordenação do curso; membro de comissões encarregadas de avaliar inscrições para concursos de professores do Departamento; membro de banca examinadora de concursos para professor substituto e efetivo; membro do comitê de redação da revista “Educação em Debate”; membro da coordenação da sessão de produção de informações da Faculdade de Educação e representante da Faculdade de Educação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Sem jamais ter ocupado qualquer função administrativa, pelas razões que aqui se tornarão óbvias, muitas vezes, gastei mais tempo participando das reuniões dessas comissões do que com as aulas e a pesquisa!

Torna-se evidente agora, com a leitura de documentos da época e dos meus diários de professora, que somente consegui escrever os artigos que apresentei na *XIV Reunião da Anped* e na *VI Conferência Brasileira de Educação* porque houve a greve que me afastou das aulas durante quatro meses. No final daquele primeiro longuíssimo semestre, iniciado em março e somente concluído em outubro, escrevi o seguinte no meu caderno de anotações:

Fortaleza, 17 de outubro de 1991. O meu primeiro semestre na UFC finalmente terminou. Tanta coisa aprendida que às vezes penso que não se passou apenas um semestre, mas dois ou três! Sobre as disciplinas, considero que preciso rever os textos propostos: foram muitos e alguns podem ser dispensados. Digo que foram muitos pois agora considero a dificuldade de leitura dos alunos. Acho que essa dificuldade de leitura e escrita deve ser encarada e assumida pelos professores, isto é, não adianta ficar apenas repetindo que a universidade não é lugar de alfabetização. Se os alunos têm dificuldade de ler e escrever, é necessário considerar isto nos nossos cálculos. A minha proposta é que cada professor contribua um pouco nesse processo de formação básico, ensinando e treinando essas habilidades a partir dos conteúdos de cada disciplina. No caso do *Projeto Especial IV*, por exemplo, devo ensinar a ler, escrever e pensar dentro da temática de Educação e Movimentos Sociais... E assim por diante. Depois da avaliação do curso com os alunos, fiquei com a impressão de que consegui ensinar alguma coisa: eles saíram do curso com uma perspectiva diferente de si próprios em relação à profissão, em particular, e ao mundo, em geral. Mais especificamente: eles se deram conta de que precisam se esforçar mais para conseguirem uma boa formação. Precisam melhorar a leitura e a escrita.

Foi esse, pois, o conteúdo que efetivamente associei à ideia de um magistério comprometido em questionar as “clássicas estruturas de dominação”. Passei a refletir de forma mais heterodoxa sobre o meu compromisso de “ajudar o *outro* a perceber que a libertação dos oprimidos não é apenas a libertação dos oprimidos, mas a libertação de todos nós”. Enxerguei, primeiro, que os “oprimidos” a que me referia não estavam presentes apenas nos distantes e idealizados universos do campo e da

fábrica, mas ali, na minha frente, pedindo que cumpríssemos o prometido: *uma formação de qualidade*. Eles tinham direito a essa formação de qualidade, e nós, professores e universidade, a obrigação de ofertá-la. Não podíamos ficar arranjando desculpas, sonhando com alunos que não tínhamos e reproduzindo justamente o que combatíamos. Sonhávamos com *bons* alunos, mas éramos todos efetivamente *bons* professores? Precisávamos arregaçar as mangas e ser exigentes conosco e com eles.

Terminava aquele primeiro semestre já preocupada com a cultura de ensino e avaliação que enxergava como hegemônica na Faced. Havia passado maus momentos com os alunos no período da avaliação final porque eles pareciam acostumados a receber boas notas independentemente do desempenho. Era bastante diferente a perspectiva que trazia da minha formação em Ciências Sociais e que me levava a crer que fazia muito sentido cumprir o que estava escrito no artigo 111 do Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará: “os resultados das verificações do rendimento serão expressos em notas na escala de zero a dez, com, no máximo, uma casa decimal”.

Alunos que haviam tirado três e quatro comigo, em avaliações parciais, insistiam que jamais haviam tirado menos de sete. Sugeriam que o sete era o zero da escala da Faced. Comentei o assunto com alguns colegas, mas ninguém parecia entender a minha angústia. Alguns achavam que deveria ser rigorosa mesmo, enquanto outros diziam, sem me explicar muito bem como faziam, que não davam tanta importância à avaliação. Senti-me completamente sozinha com aquele problema que, pelo que entendia, não era institucional, mas apenas meu. No mesmo dia em que fazia uma espécie de balanço do meu primeiro semestre, também escrevi o seguinte no meu caderno de anotações: “Brendan (Coleman McDonald) me disse que ouviu comentários favoráveis à minha forma de avaliação. Fiquei muito satisfeita de saber que, ao menos por alguns, estou sendo elogiada, o que me diz que não estou completamente na contramão”.

Era assim que já me sentia dez meses depois de empossada professora da Faced: na contramão. Embora me questionasse sobre todos esses sentimentos, permanecia com a convicção de que era aquele caminho que deveria continuar trilhando. Mas não por recusar rever minhas ideias

e práticas. Sempre aceitei isso. Porém, continuava a acreditar firmemente que tinha um papel importante na distribuição dos bens culturais sob minha custódia. Acreditava que os professores que formávamos também tinham direito à boa formação que nos arrogávamos, inclusive com certo esnobismo. De que outro modo lhes possibilitar esse acesso senão pelo desafio de um ensino que oferece mas também exige? O que significaria não dar importância à avaliação?

Jamais havia pensado em tais questões, e, mesmo ali, numa Faculdade de Educação, não me ocorria refletir com mais profundidade sobre o assunto. Quando Brendan, meu colega, elogiou o meu “sistema” de avaliação, não entendi imediatamente que a sua opinião estava autorizada por longos anos de estudo e pesquisa sobre o tema. Sabia apenas que ele concordava comigo sobre o fato de que os alunos precisavam ser desafiados. Mesmo sem conhecer ainda os estudos de Pierre Bourdieu sobre a educação, não me sentia seduzida pelas posturas mais populistas que justificavam a indisposição de ensino de certos professores sob a desculpa de que a revolução mudaria os códigos de aceitabilidade do mundo linguístico ou científico.<sup>4</sup>

*Por que perder tempo ensinando o que se aprendeu sob a dominação burguesa se o nosso compromisso é com a revolução?* Intuitivamente concordava com Bourdieu (1983, p. 83) “que a ideia de produzir um espaço autônomo arrancado às leis do mercado é uma utopia perigosa enquanto não se coloque ao mesmo tempo a questão das condições de possibilidade política da generalização desta utopia”.

Pergunto-me, agora: sobre o que se assentava a minha convicção de que deveria continuar trilhando aquele caminho? Quem eu achava que era? O que me movia? Ou, nos termos de Bourdieu, como eu prosseguia tão firme com uma convicção que recebia tantos *reforços negativos*? Sendo impossível responder questão tão complicada em poucas sentenças, apenas sinalizo para a evidência de que, embora eu não me desse conta, iniciava ali, naquele encontro com a Faculdade de Educação, *o meu mais efetivo, longo e provocativo exercício de alteridade*.

<sup>4</sup> Refiro-me particularmente a dois livros do autor: *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (1975).

## A FORMAÇÃO

Diferentemente de hoje, eu me via como alguém já bastante experiente no mundo das Ciências Sociais. Embora tivesse apenas trinta anos, tinha já o diploma de mestra em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba, *campus* de Campina Grande, e tinha uma experiência relativamente extensa em pesquisa. Mas não apenas isto: *tinha já a estima dos que acreditam que já se provaram suficientemente em certas tarefas*. Apesar das lacunas que sabia existentes, eu me sentia relativamente à vontade com a pesquisa socioantropológica, tanto para estabelecer relações entre as teorias e os fenômenos, quanto para conceber e levar a termo pesquisas que envolvessem a coleta de diversos tipos de dados. Mas não apenas isto. Eu me acreditava, pelo que sempre ouvira dos professores e colegas ao longo da graduação e do mestrado, uma “boa” socióloga também do ponto de vista da capacidade de escrita de textos científicos.

Quando em janeiro de 1991, tornei-me professora da Faced, eu já havia escrito três monografias. Duas delas aprovadas com distinção e indicadas para publicação. No caso da dissertação de mestrado, intitulada *Diários de sombras e de luzes, um estudo sobre os aposentados rurais*, defendida em 14 de abril de 1989, os membros da banca gostaram da escrita leve e fluente. De certo modo, transferia para as Ciências Sociais a criatividade que não estava ainda preparada para expressar-se ficcionalmente. Tanto Regina Novaes, minha orientadora, como Maria Cristina de Melo Marin, Josefa Salete Cavalcante e Elfi Nunn (University of Manchester) elogiaram o texto. Elfi, estrangeira no nosso

idioma, agradeceu-me particularmente pela simplificação da sua tarefa e me disse que levaria consigo, para a Inglaterra, cópia de um capítulo que traduziria para mostrar a Teodor Shanin, com quem trabalhava.<sup>5</sup> Não era, porém, a qualidade literária que motivava a sua iniciativa, mas o que ela considerava “originalidade” da análise desenvolvida sobre as relações tradicionais de trabalho.

Além dessas experiências individuais, com começo, meio e fim, eu já havia iniciado e não concluído outras tantas pesquisas para a escrita da monografia de conclusão do bacharelado em Ciências Sociais<sup>6</sup> e já havia também participado como auxiliar em duas outras pesquisas.<sup>7</sup> Mas, talvez mais importante do que tudo isso, eu havia sido duas vezes premiada no *Concurso de Auxílios Anpocs/Interamerican Foundation para Pesquisas sobre Processos de Participação Popular nos Programas de Mestrado das Regiões Nordeste e Norte do Brasil*. Foi por meio desse concurso que comecei a compreender o funcionamento do campo das Ciências Sociais no Brasil. Estudava, então, o meio rural e fazia o mesmo que todos: uma socioantropologia rural. Por meio dos meus professores e dos eventos promovidos pelo programa de pós-graduação em Sociologia e Economia Rural, um dos melhores do Brasil na época, conheci bastante gente.

O primeiro projeto de pesquisa que submeti ao concurso *Anpocs/Interamerican Foundation* era o mesmo que havia orientado a minha pesquisa de mestrado, então já praticamente concluída. Na apresentação dos resultados, em encontro realizado em Salvador em meados

<sup>5</sup> Teodor Shanin, professor da Universidade de Manchester era, então, um dos mais importantes estudiosos de campesinato no mundo.

<sup>6</sup> Incentivada à experiência e ao estudo do “diferente”, primeiro quis pesquisar a mendicância, mas logo aos primeiros contatos com as redes de mendigos desisti. Depois, em função do seu aparecimento nas páginas dos diários locais, regionais e nacionais, estudei por alguns meses os “borboletas azuis”, grupo religioso que pregava que o fim do mundo ocorreria em 13 de maio de 1980. Depois das “fracassadas” tentativas de estudo do “outro”, acabei escrevendo a monografia de fim de curso sobre o divórcio, um fenômeno que atingia preponderantemente as classes médias.

<sup>7</sup> Entre 1983 e 1984, participei como bolsista voluntária na pesquisa “Processo de mudança sócio-econômica na Paraíba: o Cariri paraibano”, coordenada por Maria Cristina de Melo Marin, Ghislaine Duqué e José Grabois; e, entre 1984 e 1985, da pesquisa “A burguesia agrária na Paraíba”, coordenada por Gian Mário Giuliani.

de dezembro de 1989, quando Caio, meu terceiro filho, tinha apenas dois meses e eu me sentia enormemente culpada por me afastar dele tão cedo, tive o privilégio de ter Francisco de Oliveira e Afrânio Garcia Júnior como debatedores dos trabalhos da mesa. Impressionado com o meu trabalho, Afrânio Garcia Júnior me motivou a revisar o texto seguindo as orientações das críticas ali recebidas e submetê-lo a alguma revista acadêmica.<sup>8</sup> Era, porém, um período repleto de atribuições porque, além dos meus três filhos praticamente bebês, eu trabalhava como pesquisadora do Esplar, Centro de Pesquisa e Assessoria, e a publicação de textos acadêmicos não era uma prioridade.

De todo modo, os comentários elogiosos do professor Afrânio ao trabalho tinham uma importância bastante particular. Ele era uma das mais importantes “referências bibliográficas” da minha pesquisa e formava, com Moacyr Palmeira, Lygia Sigaud, Beatriz Heredia e José Sérgio Leite Lopes, o grupo de antropólogos do Museu Nacional dedicados à pesquisa sobre a modernização da agricultura no nordeste brasileiro. Exceto por Hugo Ratier, formado em Antropologia na Universidade de Buenos Aires, os outros antropólogos que haviam sido meus professores no bacharelado em Ciências Sociais vinham do Museu Nacional e duas delas haviam participado da referida pesquisa. Foi com Regina Novaes e Cristina Marin que comecei a praticar a antropologia, e, para elas, o Museu Nacional era a principal referência de antropologia no Brasil. Como todos os novos convertidos, eu também sonhava em pisar o solo daquele território sagrado, e esse desejo se solidificava quanto mais eu aprendia sobre ele com Cristina, orientadora da minha monografia de fim de curso.

Os comentários do professor Afrânio me comoviam porque representavam o início da libertação de uma antiga mágoa. Seis anos antes, eu havia me submetido à seleção do mestrado em Antropologia Social

---

<sup>8</sup> Intitulado “Antigamente e hoje: relações tradicionais de trabalho versus cidadania”, o artigo foi publicado em 1991, na coletânea *Brasil Norte e Nordeste: Estudos em Ciências Sociais*, organizada pela Anpocs-Interamerican Foundation. Resultado da seleção de trabalhos apresentados nos concursos de 1987, 1988 e 1989, reunia seis artigos e foi prefaciada por Afrânio Raul Garcia Jr. e postfaciada por Francisco de Oliveira.

no Museu Nacional e havia sido *reprovada* na entrevista. Naquele encontro de Salvador, eu me dava conta de que aquela era uma ferida ainda aberta. Não havia ainda me perdoado e nem aos membros da banca de seleção pelo meu desempenho.

O encontro com os componentes daquela banca examinadora não era apenas o encontro entre um aluno candidato e professores avaliadores. A esse tipo de encontro eu estava acostumada, pois já me havia submetido à avaliação de outras bancas examinadoras quando concorrera a bolsas de monitoria e a estágios de pesquisa. Aquele, portanto, era um encontro bastante carregado simbolicamente e, como tal, cheio de fantasias e expectativas. A seleção para o mestrado em Antropologia Social naquele ano de 1983 realizou-se em duas etapas. A primeira consistia do desenvolvimento e apresentação dos resultados de uma pesquisa cujo tema era proposto pela banca examinadora. Os candidatos tinham dez dias para desenvolverem a pesquisa e apresentarem o resultado final em forma de artigo ou monografia. Fiquei entre os quinze candidatos selecionados dos sessenta concorrentes iniciais e deveria estar no Rio de Janeiro dali a três ou quatro dias.

Cristina Marin convenceu-me de que eu devia ir de avião. Estava em cima da hora e não fazia sentido uma interminável viagem de ônibus. Ela compraria a passagem, e eu lhe pagaria homeopaticamente. Aceitei, e aquela foi a minha primeira viagem aérea. Seria hospedada por Hugo Enrique Ratier, de quem havia sido monitora, e que estava morando no Rio de Janeiro em função do doutorado que fazia, também no Museu Nacional. Todas essas pessoas acreditavam e torciam por mim. O grande dia chegou rápido, e eu estava muito ansiosa, mas nem disto tinha consciência. Achava que seria tranquilo porque sempre havia sido.<sup>9</sup>

A banca que conduziu a entrevista era composta por Lygia Sigaud, Giralda Seyferth e Gilberto Velho. Lygia se apresentou e aos outros professores e começou a tecer comentários sobre meu trabalho, do qual, de acordo com ela, todos haviam gostado. Talvez notando o meu nervosismo, ela me tranquilizava dizendo que tudo que eles queriam era saber um pouco

<sup>9</sup> Eu me dava conta dos constrangimentos impostos pelas hierarquias, mas afirmo que havia sido “tranquilo” no sentido de que nunca tivera problemas com reprovação.

mais sobre a minha formação e esclarecer questões sobre o trabalho. Ela brincava com Gilberto Velho sobre o fato de que eu era a única, entre os candidatos, que desconhecia as suas teorias e que, apesar disso – ou talvez exatamente por isso – produzira interpretações bastante originais. Embora os seus elogios não tenham me tranquilizado, acho que respondi relativamente bem as suas questões, mas me atralhei completamente com os outros dois professores, que achei incompreensíveis e hostis.

Antes mesmo do final da entrevista, eu já sabia que seria reprovada. Fui ficando cada vez mais nervosa e tinha cada vez mais dificuldade de entender o que eles perguntavam e queriam. Aos poucos fui achando, talvez me dando conta, de que eles não estavam verdadeiramente interessados em saber sobre o meu percurso intelectual ou metodológico e que nada do que eu dissesse seria considerado suficientemente interessante ou inteligente.

Fiquei arrasada com o meu desempenho. Absolutamente traída pela imagem que tinha de mim mesma. Por que me abandonaram a inteligência e a capacidade de improviso às quais meus professores de Campina Grande tanto se referiam? Tudo que eu queria era desaparecer e nunca mais ter que pensar em antropologia, Rio de Janeiro ou Museu Nacional. Somente consegui me perdoar pelo meu desempenho muitos anos depois, quando passei a compreender tais encontros e circunstâncias de uma perspectiva bourdieusiana. Por que eu não conseguira falar? Por que não conseguira ser convincente?

Intuitivamente percebera que, naquele mercado linguístico, a minha fala tinha um valor reduzido, e essa percepção me atralhou ainda mais. Afirmando “atralhou ainda mais” porque hoje sei que a minha fala já estava atralhada antes mesmo de eu entrar naquela sala. Os olhares e comentários cifrados entre os examinadores me diziam o que eu não tinha ainda condições de entender: que a competência linguística não está separada de outras competências, particularmente, não está separada da competência social. Não era, como explica Bourdieu (1983, p. 78), apenas uma questão de comunicação, “mas uma relação econômica onde o valor de quem fala está em jogo”.

Pergunto-me agora, inspirada por Weber (2004): teria sido melhor sucedida naquela prova se, além das teorias antropológicas, Cristina Marin

e Hugo Ratier tivessem me ensinado também essa outra cultura, a das maneiras e “sotaques” das elites intelectuais? Aprendi, ao longo dos quase trinta anos que me separam daquele dia e daquela dor, que provavelmente não havia nada que meus mestres pudessem fazer para evitar aquele sofrimento. Os pós-colonialistas não faziam ainda parte do nosso repertório acadêmico, e a própria experiência de Cristina e Hugo conjugava outros fatores e se dava na direção oposta à minha: vinham de grandes e respeitados centros de pesquisa e com esse capital simbólico haviam-se integrado ao Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. Nas expectativas que criamos juntos, não nos indagamos sobre se eu conseguiria manter diante dos *monstros sagrados* do Museu a mesma desenvoltura e criatividade a que estava acostumada com os professores em Campina Grande. Acho até que, se eles tivessem me chamado a atenção para essa defasagem cultural teria sido ainda pior. Afinal, como demonstram Bourdieu e Passeron (1975), não nos libertamos assim tão facilmente dos efeitos que têm sobre nós o nosso *habitus* primário. Desse modo, mesmo quando levados a incorporar outras disposições, podemos, em instantes de prova ou desafio, reagir segundo as disposições criadas a partir do *habitus* primário, incorporado inconscientemente.

É esse extraordinário poder do *habitus* que explica que fiquemos nervosos mesmo em situações que já não mais podem ser vistas como de prova. No prefácio ao *Esboço de auto-análise*, a propósito das dificuldades de Bourdieu de levar a termo a aula inaugural no Collège de France, Sergio Miceli reflete sobre quão penoso era para o sociólogo francês “assumir prerrogativas às quais fora guindado por mérito e para cuja apropriação subjetiva se julgava destituído dos requisitos garantidos pela aptidão burguesa” (MICELI, 2005 apud BOURDIEU, 2005, p. 18).

Mesmo quando já dominamos a sua linguagem e códigos, *não é simples o trânsito no território do outro, particularmente aquele em posição de superioridade*. Pela narrativa de Miceli, quase pude enxergar a angústia e o nervosismo de Bourdieu diante da dupla armadilha em que se havia colocado: a conquista do respeito e do reconhecimento num mundo que, em última instância, o negava (na medida em que desprezava a sua origem de classe) e, talvez exatamente por isto, o desejo de questionar tudo isto no próprio ritual que o consagraria.

A aula inaugural no Collège de France era o resultado desse reconhecimento duramente conquistado, mas, paradoxalmente, apresentava-se como mais uma prova numa existência já repleta delas. Foi proferida em 1982, doze anos após a publicação de *La Reproduction*. Mas vi Bourdieu outra vez nervoso quase duas décadas depois, quando já havia publicado 29 livros, dezenas de artigos e ocupava o posto de diretor do Collège de France na área de Sociologia. Eu e todos os que tiveram o privilégio de acompanhá-lo sob a câmera de Pierre Carles pudemos testemunhar o seu nervosismo minutos antes de uma palestra que proferiu, em inglês, na Columbia University, a convite de Edward Said.<sup>10</sup>

Custei a crer que um homem como ele, àquela altura do campeonato, ainda pudesse ficar tão nervoso com uma palestra. Ele também achou *incroyable* que uma palestra o deixasse naquele estado e comentou isto com Pierre Carles, atribuindo parte do nervosismo ao idioma. Acho que ali, finalmente, convenci-me de que a minha reprovação na seleção do mestrado em Antropologia Social do Museu Nacional não era, afinal, assim tão absurda. Absurda talvez tivesse sido a aprovação.

Compreende-se agora por que era tão particular o sentimento que a atenção de Afrânio Garcia Júnior me despertava. Hoje, ajudada pelas teorias de Elias e Bourdieu, particularmente, mas por toda uma experiência profissional que me permitiu criar as minhas próprias teorias, enxergo que a Bernadete reprovada na seleção já não era aquela que, seis anos depois, encontraria o professor do Museu Nacional em Salvador. Entre um evento e outro, muitas metamorfoses haviam-se processado: eu havia casado, me mudado de Campina Grande para Fortaleza, tido três filhos, defendido minha tese de mestrado e arranjado um emprego como pesquisadora numa instituição privada. Mas obviamente percebo tudo isto agora, não na circunstância daquele encontro. Na ocasião, eu ainda enxergava como se a Bernadete, bolsista da Anpocs/Interamerican Foundation, fosse a mesma que havia sido reprovada seis anos antes.

<sup>10</sup> *La Sociologie est un sport du combat*, lançado em 2001, é um documentário de Pierre Carles, resultado do acompanhamento de Pierre Bourdieu em palestras, manifestações sociais e entrevistas em rádios e canais de televisão entre 1998 e 2001.



## ALINHAVANDO CAMINHOS E TEORIAS

**E**ra, portanto, já considerável a coleção de sucessos e frustrações acadêmicas que eu trazia comigo quando me tornei professora da Faced. Em termos teóricos, depois de ter desenvolvido pesquisa sobre representações sociais entre trabalhadores rurais aposentados no brejo paraibano e sobre os movimentos sociais no campo cearense,<sup>11</sup> eu me concentrava no estudo de um assentamento da reforma agrária localizado em Quixadá, sertão do Ceará, ainda me utilizando da ajuda financeira do concurso *Anpocs/Interamerican Foundation*, ao qual havia novamente me submetido em 1990.<sup>12</sup>

Na Fazenda Califórnia, desenvolvi, pela primeira vez, uma pesquisa de campo nos moldes da antropologia malinowskiana. Não era essa, porém, a pesquisa antropológica na qual havia sido treinada pelos meus professores na Universidade Federal da Paraíba. Embora antropólogos, eles haviam sido formados mais próximos da tradição francesa que não requeria contatos tão longos e sistemáticos com os indivíduos ou grupos estudados. Porém, desde a pesquisa sobre representações sociais desenvolvida entre os trabalhadores rurais aposentados, em Areia, Paraíba, eu havia percebido

---

<sup>11</sup> Os resultados da pesquisa foram apresentados ao Espelar sob a forma de relatório, em 1990. Fazia parte de um projeto mais abrangente, Quadro Recente da Agricultura e Trajetória dos Movimentos Sociais no Campo do Ceará – 1964 – 1985, coordenado por Tereza Helena de Paula Joca e financiado com recursos da Fundação Ford. Dela participei responsável pelo estudo dos movimentos sociais. Ver Beserra (2015).

<sup>12</sup> O projeto submetido ao concurso chamava-se “Coletivo ou Individual? Impasses nos assentamentos da reforma agrária”. Ver Beserra (1994a, 1996).

os limites da compreensão do *outro* por meio de encontros breves e superficiais e queria ir mais fundo na minha “aventura antropológica”.

Embora tivesse dado enorme espaço à narrativa dos aposentados na minha dissertação de mestrado, percebia que compreender o *outro* da sua própria perspectiva exigia enxergar outras formas de expressão do seu mundo e da sua lógica que não se dão a conhecer apenas pela fala e pelos contatos superficiais. A disposição de morar algumas semanas com os assentados da Fazenda Califórnia também vinha do fato de que eu poderia levar os meus filhos comigo. Era uma aventura em família, embora Lucas, meu filho mais velho, ficasse sempre fazendo companhia a seu pai, em Fortaleza. Assim, nos aventurávamos eu, Raquel, que tinha três anos e meio, e Caio, ainda bebê.

O objetivo da pesquisa era compreender um problema sobre o qual os sindicalistas rurais constantemente se indagavam: o da resistência dos trabalhadores rurais à organização e gestão coletivas do trabalho e da produção propostas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) nos projetos de assentamento da reforma agrária. Uma das minhas intenções com aquele estudo era recolocar a discussão que absolutizava e opunha formas coletivas a individuais. Minha justificativa para a pesquisa era que havia um descompasso entre as experiências anteriores de organização coletiva desenvolvidas pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e aquela proposta pelo Incra para os assentamentos da reforma agrária.

Argumentava que eram situações distintas que requeriam níveis também diversos de comprometimento, conhecimento e constrangimento. As experiências comunitárias em CEBs eram marcadas pela eventualidade: os trabalhadores se reuniam em mutirões para a organização de festas ou reivindicações de ações dos órgãos públicos ou para a construção de uma escola, ponte ou mesmo casa para algum recém-casado da comunidade, mas o controle permanente da organização de suas unidades produtivas sempre fora individual ou familiar. Por outro lado, nos assentamentos da reforma agrária, a administração e a organização coletivas do trabalho tinham um caráter permanente e obrigatório o que implicava, é claro, numa mudança radical na compreensão e organização da vida.

Baseada nos depoimentos colhidos entre trabalhadores rurais assentados, líderes sindicais e técnicos governamentais durante a pesquisa que havia desenvolvido sobre os movimentos sociais no campo do Ceará, eu questionava, da perspectiva dos primeiros, sobre o sentido da imposição do “coletivo”. Por que e para quem ele era imprescindível e por que a resistência dos assentados em assimilá-lo? No próprio projeto de pesquisa apresentado à *Anpocs/Interamerican Foundation*, inocentemente denunciava: “em geral, à Stalin, os nossos planejadores não buscam compreender os argumentos dos que se opõem às formas coletivas, discriminando e tachando de *egoístas impregnados da ideologia burguesa* a todos que a elas reagem negativamente”.

A possibilidade de enxergar um pouco que fosse a situação do ponto de vista dos assentados rurais, gerava em mim bastante desconforto em relação aos meus pares, uma vez que eles sempre ocupavam uma das duas posições: planejadores ou executores das políticas de um Estado que a cada dia se apresentava como mais participativo e de “esquerda”. Mesmo os chamados educadores populares cumpriam uma missão que os impedia de enxergar as demandas da realidade. Para eles, urgia conscientizar, mudar, revolucionar. Não de acordo com o que fazia sentido para os “beneficiários” da mudança, mas de acordo com o que se aprendera nas cartilhas dos partidos.

As reflexões fruto desse encontro simultâneo com os meus colegas, professores universitários comprometidos com as “causas populares”, e os assentados da reforma agrária da Fazenda Califórnia não tardaram a me trazer problemas. Lembro-me particularmente do constrangimento produzido pela apresentação dos resultados da minha pesquisa em duas ocasiões: no *X Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, realizado em Fortaleza em dezembro de 1991 e, quase um ano depois, no *2º Seminário Nordeste na Conjuntura Nacional*, em agosto de 1992, em Campina Grande. O título do trabalho apresentado no primeiro evento era bastante provocativo e dizia muito do tipo de questionamento que estava disposta a fazer: “A educação popular na encruzilhada ou cultura não é apenas um conceito antropológico”. Nele, eu chamava a atenção para a indisposição dos educadores

populares de deixarem os seus lugares de *profetas do proletariado*<sup>13</sup> e mergulharem na compreensão do mundo daqueles que se dispunham a salvar. Comparava-os aos cruzados medievais e denunciava que, embora professando intenções diversas,

a ação da educação popular é tão manipuladora quanto a ação das políticas públicas governamentais e ambas se orientam sem consideração às especificidades da cultura das populações cujas vidas planejam, ou seja, não está em suas pautas os interesses *das* populações, mas os *seus* interesses *para* as populações (BESERRA, 1994b, p. 28).

As reações à apresentação do meu trabalho no *X Encontro de Pesquisa Educacional* foram bastante apaixonadas, mas nada comparado às reações que trabalho semelhante suscitou no *2º Seminário Nordeste na Conjuntura Nacional*. Neste caso, o meu foco eram os planejadores da reforma agrária e os técnicos que a implementavam. Quando terminei de apresentar o trabalho que intitulei “Entre o coletivo e o individual: uma trajetória de soluções inusitadas”, um funcionário do Incra fez inflamado discurso em que me acusava de irresponsável. Segundo o seu argumento, eu não estava respeitando a história de luta dos que estavam propondo as formas coletivas de organização e produção nos assentamentos da reforma agrária. Dizia que eu não tinha vivido aquela história e que, portanto, não tinha o direito de questionar a ação daqueles planejadores e implementadores de políticas públicas que haviam dado tanto por aquela causa e que não podiam ser criticados daquele modo. Sugeria, no final, que esses sobreviventes da ditadura haviam-se tornado imaculados pela sua resistência política ao regime militar. Fiquei meio assustada com reação tão passional, mas continuava achando importante aquela pesquisa que apresentava o problema do ponto de vista dos assentados da reforma agrária ou ao menos daqueles para quem as injunções das políticas do Estado transtornavam a vida cotidiana.

<sup>13</sup> A expressão “profetas do proletariado” tomei emprestada de Bourdieu (2005, p. 85).

Numa circunstância como na outra, o que provocara a crise era o fato de eu ter mudado o foco da investigação sociológica para o meu próprio grupo social, os meus próprios pares. Isto obviamente criava problemas dos quais eu só vim dar-me conta muito tempo depois. Não se tratava de estudar apenas os distantes e idealizados camponeses ou operários, mas de me indagar sobre as nossas próprias práticas, sobre a nossa participação na construção de uma história onde queríamos nos enxergar apenas como narradores, profetas ou mediadores.



## DESCOBRINDO AS REGRAS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO: O BATISMO DE FOGO

A história que narrarei a seguir teve um impacto tão forte sobre mim que se transformou na razão (ainda que inconsciente) de praticamente todas as buscas teóricas posteriores. O que está na sua base não é a questão da *diferença do outro*, mas, sobretudo, a *diferença do mesmo*. Não há, portanto, qualquer intenção de provar a culpa ou inocência dos envolvidos, apenas o desejo de capturar suas motivações sociológicas mais profundas.

No dia 23 de novembro de 1992, às 17h30, depois de terminada a exposição e discussão dos conteúdos da aula, iniciei a devolução dos resumos corrigidos aos alunos. Deixara um deles sem corrigir porque estava fora do que eu havia especificado e expliquei isto à autora. Pedi que refizesse o trabalho e trouxesse na aula seguinte. Ela insistiu que eu corrigisse aquela versão, e eu me mantive firme porque considerava fundamental que aprendessem a resumir. Chateada ante a minha negativa, ela saiu da sala resmungando e, propositadamente ou não, derrubou uma cadeira. Assustei-me com a sua reação e, com os alunos que ainda estavam na sala, comentei sem muita convicção que falaria com o diretor sobre o caso. Mas acabei desistindo de fazer a queixa uma vez que coisas mais importantes exigiam minha atenção.

No início da aula seguinte, dois dias depois, uma representante do Centro Acadêmico, C.A., e outras pessoas que não distingui de pronto, pediram-me para entrar na sala. Era um expediente comum, o da interrupção das aulas para comunicados do C.A. Em seguida à representante

estudantil, entraram também a coordenadora do curso, o chefe do meu departamento e a aluna do problema do resumo.

A representante discente explicou que estavam ali para resolver “de uma vez por todas” os problemas que a “professora Bernadete” vinha criando para a turma. Surpreendida com a situação, fiquei meio sem saber o que fazer, mas continuei na sala, talvez para saber até onde iriam. A aluna do incidente invertera completamente a história e, ali, diante de todos, colocava-se na posição de vítima do meu “autoritarismo”. Tentei apresentar minha versão, mas não consegui e, impaciente e humilhada com a situação, quis retomar a aula. Porém, em vez de pedir que se retirassem todos que não faziam parte da disciplina, cometi o erro de consultar a turma sobre se queriam a aula ou a continuação do julgamento. Constatando a divisão existente entre as duas possibilidades, peguei minhas coisas e saí da sala, dizendo que não compactuaria com aquela “palhaçada”.

No dia seguinte, acordei muito cedo e, movida pela raiva e pelo sentimento de humilhação, escrevi um texto que denunciava o ocorrido e também o constrangimento a que estavam submetidos naquela Faculdade os professores que “trabalham seriamente e não estão convencidos com uma educação que se esgota nos jargões”.

Levei comigo essa carta-denúncia quando fui à sala do diretor contar o ocorrido e pedir que ele tomasse providências. Sentia-me desautorizada pelo que acontecera e pedia que ele me acompanhasse à sala de aula e explicasse aos alunos que havia instâncias mais adequadas para a audição das suas queixas sobre os professores e que aquele julgamento público, em sala de aula, não fazia parte das normas do regimento. Após me ouvir, o diretor disse que o que eu acabara de narrar era apenas *a minha versão*: precisava ouvir todas as partes.

Era uma resposta aparentemente lúcida, filha de uma justiça democrática: ouvir-se as partes envolvidas antes de se tomar qualquer atitude. Eu, porém, tinha muitos motivos para não confiar naquela promessa e lhe apresentei o texto que havia escrito. Comuniquei que só voltaria à sala de aula quando a *minha autoridade fosse restabelecida* e adverti que, se o caso não fosse resolvido brevemente, enviaria aquela carta a todos os departamentos da universidade e também aos outros

conselheiros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), do qual eu também fazia parte.

Não tenho qualquer dúvida sobre a insolência do meu gesto, mas pressionada pelas circunstâncias de que falarei adiante, acreditava que a única arma de que dispunha na ocasião era a palavra. Alguns dias depois, não satisfeita com as reparações propostas, que, no meu entendimento, desautorizavam-me ainda mais, iniciei a distribuição da carta. O conflito, antes restrito àquela unidade acadêmica, tornou-se conhecido da universidade inteira.

Além de uma nota de apoio ao meu protesto assinada por vinte colegas e dos boatos nos corredores, nenhuma peça importante foi acrescentada ao episódio até o dia 11 de dezembro de 1992, quando a rádio universitária levou ao ar crônica sobre o assunto assinada pelo professor Marcondes Rosa (anexo 2), pró-reitor de Extensão, e um dos tantos destinatários da carta-denúncia. Aquela crônica não apenas revelava que a minha carta estava circulando, mas mostrava que eu poderia conquistar importantes aliados externos. Apesar de despida de todos os elementos que pudessem identificar os protagonistas do episódio, a crônica teve grande repercussão na Faculdade de Educação e logo começou a produzir efeitos.

Pressionado pelos comentários sobre a crônica, o diretor convocou, em caráter de urgência, uma reunião extraordinária do Conselho Departamental para uma “tomada de posição da Faced sobre documento que está circulando na UFC com o título: Faculdade de Educação da UFC: O Caos”. Três dias depois da reunião, no dia 17 de dezembro, o Conselho divulgou uma *Nota de esclarecimento à comunidade acadêmica* cujo objetivo era desmentir a minha versão e minimizar o problema afirmando que se tratava de assunto interno da Faculdade, “dificuldades pedagógicas de uma jovem docente”. A nota terminava urgindo que se resgatasse a verdade “para que julgamentos não [fossem] emitidos de forma apressada”.

Outras peças foram-se adicionando ao processo original cujo pontapé inicial era finalmente dado pelo comentário do professor cronista. No 18 de dezembro, dia seguinte ao lançamento da nota de esclarecimento do Conselho Departamental, o diretor finalmente baixou a portaria 102/1992, em que nomeava duas comissões de sindicância,

uma para apurar as denúncias da professora contra os seus colegas e a outra para apurar a denúncia contra a aluna do problema do resumo.

Entre a nomeação das comissões de sindicância e a apresentação dos resultados, manifestações individuais ou coletivas de apoio foram feitas tanto à “vítima” quanto aos “réus”. No dia 22 de janeiro de 1993, sob a conclusão de que à aluna contra a qual eu apresentara queixa não cabia a aplicação das penas disciplinares, a primeira comissão de sindicância recomendou o arquivamento do processo. A comissão que apurava a queixa contra os professores somente apresentou o seu relatório final no dia 7 de abril de 1993, também recomendando o arquivamento do processo. Nenhuma das comissões considerou que eu tivesse sido agredida moralmente.

Embora descontente com o resultado das comissões de sindicância, preferi deixar o assunto de lado porque me sentia contemplada pela repercussão do conflito: sabia que não estaria mais somente à mercê da justiça do Conselho Departamental da Faced. Os professores acusados, por outro lado, “indignados face à campanha movida pela professora, e considerando que o simples arquivamento do processo não repara[ria] os danos morais advindos da *insana* agitação promovida”, pediam que o caso fosse reaberto. Desta vez eram eles os denunciantes.

Seis meses e duas semanas depois, em 22 de outubro de 1993, o presidente da última comissão de sindicância encaminhou relatório em que propõe a aplicação da pena de advertência contra mim. Fui, porém, poupada porque, quando a comissão de sindicância foi instituída, já se encontrava prescrita a suposta falta.

Teve tantas consequências o conflito, que só me dei conta da extensão do dano quando minha filha Raquel, que tinha então 6 anos, um dia me perguntou: “Mãe, tu te lembra de *antigamente* quando tu contava historinhas pra gente antes de dormir?” Era tempo de parar e voltar a me concentrar no que fazia sentido. Mas não pude parar imediatamente porque o conflito que, afinal, não havia sido fruto apenas dos fatos narrados acima, somente acabou quando também terminou o meu mandato de representante da Faced no Cepe, em maio de 1994.

Nenhum investigador cuidadoso, fosse ele antropólogo ou advogado, descuidaria do contexto. Deixaram de ser feitas pelos membros

das comissões de sindicância perguntas elementares. A primeira questão, obviamente, seria sobre a minha relação com os alunos. De acordo com a representante do C.A., eu era “muito rigorosa, muito exigente e muito autoritária”. Mesmo que eu insistia agora que o adjetivo “autoritária” era mais uma consequência do “rigorosa” e que, no final das contas, era principalmente isto que incomodava tanto os alunos, havia mais do que isto. Havia, por exemplo, espaço para uma aluna na iminência de ser reprovada por falta transformar-se em vítima e transformar em algoz uma professora que cumpria tão cuidadosa e rigorosamente o seu ofício de ensinar e colaborar com a formação daquelas futuras professoras.

Uma das questões, portanto, é esta: por que o meu rigor produzia reações negativas de alguns alunos? Há uma infinidade de hipóteses, mas me deterei no exame de apenas duas.

A primeira, mais óbvia, é que eu me sentia insegura como professora e, para compensar tal insegurança, tornava-me talvez arrogante, dificultando desse modo, paradoxalmente, a minha própria demanda de rigor. Para os alunos, porém, o problema era simplesmente a minha arrogância (e *agressividade*), uma vez que nem todos conhecem a relação que há entre insegurança e arrogância e as suas consequências.

Pode-se, evidentemente, questionar a imparcialidade da hipótese acima. Não conduziria ela, nos termos em que foi apresentada, a um raciocínio que me protegeria? Quando, em lugar de iniciar afirmando que era uma professora arrogante e agressiva, iniciei afirmando que *me sentia insegura*, sugeri que não era um problema apenas meu, individual, mas um problema que se manifestava ali, naquele coletivo, era, portanto, institucional e circunstancial. A relação acima estabelecida entre insegurança e arrogância não é uma invenção minha, mas da própria sociologia. Poderia demonstrar exaustivamente que a insegurança não existe fora de uma relação. Ninguém se sente inseguro dentro do banheiro ou diante do espelho, a não ser quando se imagina visto por alguém, seja este Deus, o chefe, o vizinho, o pai. A insegurança, portanto, é um sentimento desenvolvido a partir de uma relação.

Em que aspectos me sentia insegura? Pouquíssimo em relação ao domínio dos conteúdos ou mesmo em relação à experimentação de didáticas alternativas. Sentia-me insegura em relação ao meu direito

de exigir rigor e disciplina dos alunos uma vez que esta não era uma prática comum na instituição e, conseqüentemente, não tinha respaldo institucional. Não afirmo isto apenas porque os alunos questionavam os meus critérios de avaliação, o que é bastante razoável e necessário, mas pelo modo como se sentiam autorizados a expressar sua insatisfação, como no caso da aluna do resumo que saíra da sala de aula resmungando e “derrubando cadeiras”, atitude que sugere certo desdém ao poder do mestre e bastante confiança no poder estudantil.

Mas a mesma atitude que acima interpretei como excesso de confiança no poder do aluno poderia, por outro lado, ser interpretada como significando o seu oposto e, em vez de movida pela confiança, movida pelo desespero instigado por um ambiente autoritário. Mas não era este o caso, isto é, não era aquele um ambiente que se pudesse caracterizar como autoritário, ao menos não no sentido mais comum do termo.

Retorno aqui ao início deste relato, quando expliquei que fiquei sem saber o que fazer após a aluna comunicar que estavam interrompendo minha aula para resolver “de uma vez por todas” os problemas que eu vinha criando para os alunos. Depois do incidente, muita gente me perguntou por que não pedi que alunos e professores se retirassem da sala. Nunca quis me responder honestamente, mas sempre soube que não pedira isto porque temia que não me obedecessem, o que tornaria a situação ainda mais vexatória.

Observa-se, na minha atitude, que eu carregava um grande sentimento de dúvida sobre a minha autoridade de professora e, conseqüentemente sobre o meu direito de exigir rigor e disciplina dos alunos e outros direitos que eu achava que tinha, inclusive o de cobrar coerência entre as promessas e as ações dos dirigentes.

Na carta-denúncia que escrevi, explicava que “sem quaisquer considerações anteriores”, os alunos do C.A., *autorizados pela presença dos professores que os acompanhavam*, entraram na minha sala de aula e promoveram o que chamei de “julgamento irresponsável, demagógico, parcial e anti-ético”. Vê-se, pois, que, se havia um grito no gesto da aluna que saiu da sala “derrubando cadeiras”, não havia um grito menor na minha carta-denúncia. Inclusive, utilizá-la para pressionar o diretor a tomar providências em relação ao caso não foi, de modo algum, a

expressão de algum poder que acreditava que tinha, mas exatamente o oposto: a consciência de que tinha um poder muito limitado.

Naquele caso particular, eu me sentia traída pelos colegas que, ocupando cargos de chefia e podendo orientar os alunos a encaminhar sua queixa pelos caminhos regimentais, utilizaram-se da circunstância para revidarem seus incômodos em relação a posicionamentos meus contrários aos deles. Caso, de fato, tivessem qualquer interesse em resolver o problema tal como previsto pela via regimental ou mesmo pelo costume da casa, teriam me falado reservadamente. Poderiam, já que se reivindicavam “conscientes”, ter convencido os alunos a simplesmente conversarem comigo.

A convivência dos meus colegas com a ação dos alunos mostra que eu já estava numa posição vulnerável e sugere que se investigue o episódio para além dos incidentes que o tornaram visível em toda a universidade, afinal, é inegável que era uma situação heterodoxa: coordenadora de curso e chefe de departamento seguem alunos queixosos para discutir problemas de uma professora na sua própria sala de aula. Não era assim que procediam nesses casos. Mesmo que não existisse um regimento, o corporativismo dos professores jamais permitiria que se procedesse assim. O costume era que, ao recebimento de uma queixa contra um professor, o coordenador se comunicasse com o chefe do departamento e este com o professor.

O que podemos concluir é que houve, de fato, uma sucessão de agressões e, considerando a primeira hipótese aventada, a de que eu me sentia insegura em relação à minha autoridade de professora, há de se buscar as razões sociológicas de tal insegurança.

Eu trazia comigo, inegavelmente, da minha história, características e sentimentos ali reforçados, e essa combinação aguçava o meu sentimento de insegurança. Para não correr o risco da autocomplacência, concentro-me aqui na análise da minha relação com a instituição e explico, primeiro, o que poderia ser chamado o aspecto político do incidente.

Resumo, a seguir, dados importantes sobre o caso, mas ausentes dos autos das sindicâncias. O primeiro deles é que eu já vinha sentindo-me pressionada pelos meus colegas de Departamento e já havia inclusive pedido remoção para o Departamento de Fundamentos da Educação, pedido

este aprovado menos de duas semanas antes do incidente. A pressão iniciara depois da minha eleição como representante da Faculdade no Cepe, em maio daquele ano. Eu havia concorrido e vencido a pessoa errada: uma colega de departamento que estava na instituição há muitos anos e que, além de já ter o título de doutora, era especialista em Educação Superior. Eu, ao contrário, era novata e, além do espírito crítico ao qual me referi em outras seções deste memorial e de certo carisma, não tinha no meu currículo nada que justificasse a candidatura.

Jamais me teria passado pela cabeça a ideia de me candidatar para aquele ou qualquer outro cargo. Não tinha nenhum interesse ou afinidade com os cargos políticos e administrativos. Para falar a verdade, sequer compreendia realmente o que significava ser representante do Cepe. Não foi, portanto, uma ideia minha, mas de Nicolino Trompieri, colega do Departamento de Fundamentos da Educação. Hesitei muito antes de aceitar o convite, mas acabei convencida de que valeria a pena ao menos conversar sobre o assunto com alguns colegas do meu departamento, que era o mesmo a que pertencia a outra candidata. Fui, afinal, eleita por uma coalisão de forças que reunia professores de todos os departamentos, embora majoritariamente do Departamento de Fundamentos de Educação.

Uma análise dessa eleição, que infelizmente não tenho condições de desenvolver aqui, já desvendaria muito da lógica do senso prático do mundo acadêmico, particularmente daquele. Não tenho dúvida de que o proponente da minha candidatura percebia meu carisma e espírito de liderança, mas não foi por isso que ele a propôs, e sim porque eu representava a única possibilidade de desequilibrar a relação de forças existente entre os grupos, que pendia desfavoravelmente contra o seu.

Poderíamos nos perguntar sobre como conseguimos construir a coalisão em torno do meu nome se o principal grupo que me apoiava era minoritário. A única resposta que me ocorre é que fomos beneficiados pela inveja generalizada da outra professora, que, além de rica e bonita, tinha já uma carreira invejável. Havia, portanto, certo receio de que ela também não defendesse no Cepe a posição hegemônica, uma vez que o conhecimento que tinha sobre a universidade poderia levá-la a colocar o próprio bom senso acima dos interesses imediatos do grupo que a apoiava.

A verdade é que nunca consegui defender no Cepe os interesses do grupo hegemônico na Faced porque sempre discordei das suas posições e também porque havia a pressão do grupo que me havia apoiado.

Embora à época, e mesmo hoje, os departamentos de Estudos Especializados e Teoria e Prática acusassem o Departamento de Fundamentos da Educação de “direita”, nunca consegui ver as disputas de poder existentes em função dessa classificação e acho que poderiam ser melhor explicadas por um diálogo com os achados de Rancière (1996), em *O Desentendimento*. Tratava-se, portanto, muito mais dos critérios de divisão das *parcelas* de poder entre os supostamente iguais do que de uma disputa entre direita e esquerda, a qual levaria a supor a existência de grandes questões filosóficas ou morais por trás dos conflitos existentes. Por outro lado, ainda que a divisão direita vs. esquerda orientasse certas posições e condutas, nem todos os professores dos referidos departamentos, rigorosamente se inscreviam em uma ou outra perspectiva política. Isto é, havia sempre alguns professores que não se filiavam à tendência hegemônica do seu departamento, e um olhar mais cuidadoso observaria que vários professores de “esquerda” apoiavam políticas de “direita” quando tal apoio lhes convinha. Naquele ano de 1992, por exemplo, o governador do estado, Ciro Gomes, havia lançado a sua controversa “Revolução na Educação”, que contara com o apoio de vários professores de “esquerda” da Faced, o que mostrava os limites das suas convicções *revolucionárias*.

Além de criticar tais adesões, que considerava contraditórias, constantemente cobrava dos dirigentes a realização das suas promessas políticas, o que mostra não apenas a minha ignorância da lógica da prática da instituição, mas também da minha própria posição no jogo. O certo é que não tinha consciência disso à época, mas hoje vejo que as minhas cobranças, sobretudo porque abertas, produziam certo constrangimento nos indivíduos alvo da minha crítica e, conseqüentemente, desconfianças e ressentimentos. O jogo que ali se jogava não incluía a crítica aberta, pública. Em vez disso, os controles se exerciam principalmente por meio de cochichos e fofocas. A palavra que, afinal, vinha a público, ali chegava já despida de qualquer emoção e

praticamente se confundia com a pura retórica. Ali, como lembram os franceses, não se pregava senão aos convertidos.

Se já havia essas desconfianças e ressentimentos produzidos pelo meu discurso antes de me tornar representante do Cepe, depois disso, tudo se tornou pior. Primeiro, porque o grupo hegemônico, que controlava a direção, as coordenações dos cursos de graduação e pós-graduação e as chefias de dois dos três departamentos, não aceitava que no Cepe eu defendesse posições distintas das suas. E segundo, porque, dois meses antes do incidente da minha sala de aula, um concurso realizado pelo Departamento de Fundamentos da Educação havia sido anulado pelo Conselho Departamental, e isso produzira grande conflito no qual os professores que acompanharam os alunos à minha sala estavam profundamente envolvidos.

São todos esses fatores que explicam a insolência da minha atitude quando fui pedir ao diretor providências em relação ao incidente do dia anterior. Ora, se eram capazes de passar por cima da autoridade de uma banca de três professores e anular um concurso apenas porque a candidata de sua preferência não havia sido aprovada, que esperança me restava?

Considero que a apresentação desses elementos inverte completamente o problema. Contrariando a ideia de que os alunos “conduziram” os professores, o que ocorreu foi exatamente o oposto: *os professores se utilizaram do conflito existente entre mim e os alunos para me liquidarem politicamente*. E quase conseguiram. Mas não contaram com a minha reação, considerada desproporcional por alguns.

De certo modo, como propõe Rancière (1996), circulando meu protesto para além dos limites da Faculdade, eu criava um fato novo e, de certo modo, também me inventava como sujeito da política. Como esperado, paguei um preço altíssimo pela recalcitrância não apenas às normas regimentais, mas sobretudo às normas costumeiras. Nesse sentido, acabei por ser também punida pelo próprio grupo que eu representava porque, contra tudo que eu desejava, tornei-me dele também refém, uma vez que naquela “guerra” não havia a possibilidade de se lutar sozinha.

Espalhada a palavra que se insurgia contra aquele *poder local*, tratava-se de consertar o “estrago”, e tal empreendimento se deu da única

forma possível naquela política: por meio de uma campanha de desqualificação, minha e do meu discurso. Rancière (1996) e, de certo modo, também Foucault (1996) explicam que a desqualificação do adversário faz parte da estratégia do discurso político tradicional e que nada tem a ver com uma política efetivamente democrática. De fato, diferentemente do que o grupo hegemônico na Faculdade queria fazer crer, não era a política democrática que ele praticava, uma vez que as estratégias e táticas de que se utilizava para me desqualificar demonstram, antes, a sua filiação ao discurso político tradicional e autoritário. Beneficiados por uma conjuntura que favorecia o discurso de “esquerda” e quase o igualava ao discurso democrático, os componentes desse grupo, entretanto, não diferiam em nada daqueles que criticavam e se utilizaram das mesmas estratégias do discurso político tradicional para calar o meu protesto.

*Insana, escandalosa, desequilibrada e infantil* eram os rótulos mais comumente utilizados para desqualificar a minha fala.<sup>14</sup> A campanha que se fazia contra mim por meio dessas notas públicas e também dos instrumentos do cochicho e da fofoca certamente influenciaram os estudantes do C.A., animados pelo clima de “democracia” dentro e fora da instituição (Collor havia sido recentemente *impeached*), a irem além do julgamento iniciado na sala de aula e, meses antes do resultado das comissões de sindicância, apresentarem o seu veredicto em panfletos abertamente distribuídos na Faculdade: FORA, BERNADETE!

Nenhum desses abusos foi sequer referido pelas comissões de sindicância. Também não se referiram ao meu desempenho na orientação de trabalhos de pesquisa apresentados nos *Encontros Universitários de Iniciação à Pesquisa e Iniciação à Docência*, onde, dos 34 trabalhos apresentados naquele ano, fui responsável pela orientação de 6 (17,64%). Assim como também não foi feita qualquer menção aos trabalhos que apresentei naquele ano nos dois mais importantes eventos nacionais a que a minha pesquisa estava relacionada, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs).

<sup>14</sup> Mais sobre as estratégias de que o poder se utiliza para a desqualificação do discurso, ver Barthes (2005), Bourdieu (1990) e Foucault (1996).

Embora o caso do incidente da sala de aula (e suas consequências) tenha se encerrado com a sugestão da pena de *advertência* pelos danos provocados pelo meu protesto, no Cepe, continuei a defender posições que não coincidiam com as do grupo dominante, o que levou o Conselho Departamental a continuar a sua campanha de desqualificação do meu discurso e a buscar meios “jurídicos” para me destituir do cargo.

O grande embate se deu quando o recurso impetrado pela candidata aprovada no concurso anulado foi discutido e votado pelo Cepe. Por 15 votos contra 1, o Cepe julgou improcedente a anulação do concurso pelo Conselho Departamental da Faculdade e validou o resultado anterior. Considerando que o próprio relator do processo julgara improcedente a anulação do concurso, eu não precisei fazer muita coisa. Na verdade, tudo que fiz foi questionar os termos da defesa da anulação apresentados pelo diretor da Faculdade.

Insatisfeito com a derrota, o Conselho Departamental se reuniu e escreveu nota de protesto contra o resultado do Cepe. A nota “estranhava” o resultado da votação do recurso da candidata aprovada. Insistia em *quão cuidadosos* haviam sido os critérios para a anulação do concurso e atribuía o resultado da votação desfavorável à

conotação política gratuitamente atribuída à decisão do Conselho Departamental por alguns membros do CEPE, como o comportamento leviano da Representante da FACED, professora Bernadete de Lourdes Ramos Beserra, que aproveitou o ensejo para, uma vez mais, denegrir a imagem da FACED perante a comunidade universitária.

Na reunião seguinte, exercitando o direito de resposta, apresentei uma análise mais sociológica do fenômeno, chamando a atenção para a heterogeneidade da instituição e, além disso, afirmava que não era o sentimento de justiça, mas a militância interessada o que motivava aquelas pessoas a julgamentos superficiais e perigosos sempre que sentiam seus poderes ameaçados. Depois de questionar em profundidade o discurso da nota, concluí afirmando que a Faced não se reduzia ao grupo político provisoriamente hegemônico e que o maior problema dele era justamente o de não saber lidar com a diferença e a crítica, o

que era, sem dúvida, consequência de uma cultura autoritária e despreparada para assumir o poder, pois deste só queria as benesses.

Esses eram, portanto, os aspectos politicamente visíveis do problema. Mas gostaria de me afastar um pouco deles para apresentar outros que o meu aprofundamento nos estudos de Sociologia e Antropologia me permitem enxergar agora.

Na carta-denúncia, afirmo que “contra o mínimo senso de justiça, [o grupo hegemônico] vem promovendo o constrangimento daqueles que trabalham seriamente e não se convencem com uma educação que se esgota nos jargões”. Observe-se que afirmo não ser a única a me sentir constrangida pela política de “uma educação que se esgota nos jargões”. Mas por que era aparentemente a única a questioná-la?

Há evidentemente várias razões para o silêncio dos outros e para o meu grito, mas o doutorado em Antropologia e esses longos anos de magistério me fizeram enxergar que, quando cheguei à Faced, percebi que a questão do gênero tinha grande importância na organização das funções, comportamentos e expectativas. Não se esperava de uma professora o mesmo que se esperava de um professor. Não estavam submetidos, portanto, às mesmas demandas, nem tinham as mesmas prerrogativas.

Percebia, por exemplo, que se esperava das *professoras* um comportamento mais flexível, mais afetivo, mais submisso, mais cordato, características que, em geral, estavam relacionadas aos estereótipos construídos em torno do gênero feminino. Dos *professores*, por outro lado, talvez não se esperasse exatamente que fossem os mensageiros da lei, da disciplina e dos conteúdos, mas essas eram atribuições que lhes serviam mais do que às professoras. Assim, tal como eu observava e compreendia, os professores tinham mais liberdade para transitar de uma expectativa a outra. Aceitava-se que fossem tanto “conservadores” como “modernos”; “tradicionais” ou “escolanovistas”; ou, classificações mais em moda à época, “autoritários” ou “libertadores”.

O meu lugar *natural* deveria ser entre as professoras, mas não era nele que eu reconhecia a minha prática, nem era nele que me sentia confortável. De fato, sempre tive dificuldades de ser uma coisa ou outra; de restringir minhas ações aos estreitos limites de conceitos que sequer se aproximavam da dinâmica da realidade. Havia muitas interpretações da

classificação proposta por Paulo Freire, que opunha educação bancária ou autoritária à educação dialógica ou libertadora. Em geral, havia muita confusão entre autoridade e autoritário, e a ideia de que o professor tanto ensina como aprende era tão desvirtuada que se chegava quase à total inversão dos papéis e, como a democracia era o abre-te sésamo do momento, democraticamente fazia mais sentido o professor aprender com os alunos, já que eles eram vários e o professor apenas um, do que vice-versa.<sup>15</sup>

Eu, ao contrário, me orientava por outra filosofia da educação. Sentia-me como uma professora cuja função era ajudar a construir naqueles alunos uma compreensão sociológica da educação e, para tal, precisava recorrer tanto ao diálogo como à aula expositiva. Mas o diálogo teria sempre como referência os conteúdos da disciplina. Por outro lado, de acordo com aquilo em que até hoje acredito, para que se aprenda efetivamente, é necessário que haja disciplina e sistematicidade nos estudos. Em vez de requisito para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, percebia que a disciplina (horário das aulas, avaliações específicas, coordenação do diálogo) era vista como excesso de autoridade. Então, professores que, como eu, precisavam dela para desenvolver suas atividades eram considerados autoritários. O problema, porém, é que às professoras não se permitia o “privilégio” do “autoritarismo”.

Minha didática se situava, portanto, nesse espaço híbrido entre o masculino e o feminino, entre o *tradicional* e o *dialógico*. Havia, certamente, outras professoras com didáticas semelhantes à minha que não se sentiam, como eu, constrangidas pelo populismo dominante.<sup>16</sup> Essas professoras, porém, possuíam outros capitais que lhes permitiam assumir a sua autoridade sem despertar o questionamento do corpo docente ou discente.

Insisto, portanto, que não era apenas o gênero que limitava as minhas possibilidades de realizar com tranquilidade o que queria, mas outros fatores que a ele se juntavam e que tornavam a minha prática inadequada e repreensível.

<sup>15</sup> Alguns meses após a escrita da primeira versão deste texto, escrevi artigo em parceria com Rémi Lavergne sobre essa questão. Ver Lavergne e Beserra (2012a).

<sup>16</sup> Ver Beserra, Oliveira e Santos (2014).

Um desses fatores era, sem dúvida, a cultura sertaneja, o sotaque. Capital negativo que já se havia provado como tal desde a seleção para o mestrado em Antropologia Social do Museu Nacional e que permanentemente questionava o meu lugar e a minha competência não apenas na Faced, mas em outras relações de trabalho que estabelecera antes. Inclusive, certa vez, ouvi na cantina, sem que eles se dessem conta, o seguinte comentário entre dois alunos sobre mim: “Porra, cara, esse pessoal do *interior* já chega aqui achando que pode botar moral!”.

Outro fator, muito importante na estrutura escolar, sobretudo universitária, é o da obediência às prerrogativas hierárquicas: eu era uma jovem professora assistente, acabara de chegar, tinha, portanto, de observar, ter paciência, aguardar a minha vez. Não se justifica que alguém mal tenha chegado e já queira “mandar”, impor sua maneira, sua didática. Este fator pesou em todas as minhas ações, mas foi particularmente crítico na minha audácia ao me candidatar à representação da Faculdade no Cepe. Ou seja, mesmo que eu fosse do sexo masculino e nascida em Fortaleza, ainda assim a minha recentidade questionaria a minha pretensão, razão por que aquela eleição me trouxe tantos prejuízos e se tornou na minha vida um dos exemplos da clássica vitória de Pirro.

Por último, havia a questão ligada ao ensino da Sociologia propriamente, uma disciplina desestabilizante, que revela o que os poderes constituídos necessitam que seja mantido escondido e que sempre produz dúvidas, indagações, angústias e frustrações, mas que pode, quando apropriada como uma estratégia de luta marcial produzir saídas para situações de dominação cotidianas.

Se os fatores discutidos acima desvelam a minha (re)ação, desvelam igualmente as (re)ações institucionais. Nesse sentido, é interessante também compreender os meus atos como atos de resistência àquela cultura que despertava em mim aquele sentimento de inadequação. Mas somente a minha intuição, inteligência e espírito de combate não eram suficientes para desativar os mecanismos daquelas “clássicas estruturas de dominação” que eu sequer enxergava como tais. Não tinha, portanto, os elementos teóricos para identificar as camadas de “diferenças” que me inferiorizavam, excluía e alimentavam minha insegurança. De fato, como reconhecê-las se tudo deveria ser explicado

pela teoria das classes sociais e conceituávamos “classe social” de uma forma tão limitada e mecânica?

Percebia o descompasso entre a minha inteligência e as reações do meu corpo. Aliás foi essa defasagem que me impediu de exigir a saída da coordenadora, chefe de departamento e alunos do C.A. que entraram na minha sala de aula para, à moda dos julgamentos medievais, avaliarem o meu comportamento, o meu trabalho.

Não tinha, portanto, conhecimento suficiente para instrumentalizar em meu favor esses “paradoxos da alteridade”. Foi durante o doutorado nos Estados Unidos e em função de todos os desafios que ele representou que iniciei a elaboração de teorias que me permitiram compreender não apenas a alteridade do outro, mas também a alteridade do mesmo, e, uma vez que era este o meu desafio existencial, seria este também o meu campo de interesse teórico.

## ENTRE AS DUAS CALIFÓRNIAS: AS PONTES

**A**pesar de educada sob a égide do pavor à mudança, típico das sociedades tradicionais, sempre me atraiu muitíssimo o diferente, o estrangeiro. Fui, aos poucos, por meio de diversos diálogos, compreendendo as razões da atração. Entendi, afinal, que ela, de certo modo, era fruto de minha empatia pela estrangeira que enxergava em mim mesma.<sup>17</sup>

A casa do outro, a vida do outro, o pensamento do outro, a dor do outro e todas as coisas do outro sempre estiveram no alvo do meu interesse e da minha curiosidade. Católica e sedenta de revelações e epifanias, estava sempre atrás de mais explicações sobre a existência. Busquei tais explicações mesmo quando não entendia ainda que era isto que fazia e o fiz de vários modos: nos romances aos quais me entregava sem reservas; nas arrumações de gavetas e baús; na atenção aos cochichos e segredos dos adultos; na apreciação inocente da pintura; nas viagens à casa da minha vó; nas visitas às casas de tias e amigas. Cada segredo que se me revelava era como o achado de mais uma peça de um imenso quebra-cabeça cujo desenho final até hoje não enxerguei.

A verdade é que, embora fincada em Sumé, vivia entre muitos mundos, sendo o da minha imaginação aquele em que me sentia mais segura. Sentia uma curiosidade quase doentia pelo que habitava o outro, mas somente muito depois descobri que, afinal, era a mim mesma que buscava desvendar. Era o meu sentimento de desconforto em relação

---

<sup>17</sup> Devo esta revelação a Waltraut Bonon.

às coisas estabelecidas que me lançava à compreensão de outros universos. Em *A consciência das palavras*, Canetti (1990, p. 27) apresenta o problema de forma semelhante quando, a propósito da sua reflexão sobre o “inquietante fenômeno do espírito humano de esquivar-se do concreto”, afirma que o “entusiasmo dos gestos, o aventureiro e ousado das expedições a lugares distantes, é ilusório quanto a seus verdadeiros motivos: não raro trata-se simplesmente de evitar aquilo que está mais próximo, porque não nos sentimos à altura dele”.

Tempos depois, entendi que não é apenas uma questão de não se sentir à altura do que está próximo, mas de ter recursos para suportá-lo. Seja fugindo de si ou buscando a si, todos os antropólogos que se aventuraram na compreensão profunda do outro, acabaram por se deparar com a própria profundidade, os próprios enigmas. Acima, Canetti sugere que o *esquivar-se do concreto* é muito mais comum e, portanto, muito mais *humano* do que a antropologia gostaria de crer.

Provavelmente pela necessidade de me esquivar daquele “concreto” insuportável que, de certo modo, havia ajudado a construir na Faced, reaproximei-me do meu marido e filhos, meio abandonados durante o período do conflito, e juntos homeopaticamente imergimos no sonho da saída para o doutorado. Sentia-me tão paranoica depois de dois anos na linha de combate que acreditava que, dada a extensão do poder dos meus “inimigos”, não tinha qualquer chance de passar na seleção de um programa de doutorado no Brasil.

O apoio de Sérgio, meu marido, deu-me combustível para voltar a sonhar com o “mundo vasto mundo” que eu divisava quando ainda estudava Ciências Sociais na Paraíba. Voltei a sonhar com a antropologia também como um refúgio da minha diferença. Era sobretudo esta que urgia compreender, uma vez que experimentara sua perigosa força. Excluída a possibilidade de estudar no Brasil, voltei a pensar na França, onde, já na época do mestrado em Sociologia em Campina Grande, eu pretendia fazer o doutorado. Consultei amigos e colegas que haviam estudado lá. Apesar das coisas boas, eles enfatizavam as dificuldades dos estudantes que tinham filhos pequenos. Achavam que, nesses casos, era melhor ir para os Estados Unidos ou Canadá cujas universidades ofereciam moradia para os estudantes com família e

onde boas universidades podiam ser encontradas em cidades pequenas. Além disso, por que se esforçar tanto para aprender o francês quando poderia aproveitar a oportunidade do doutorado para me tornar proficiente no inglês, a língua imperial, a língua *franca*?

Mergulhei simultaneamente no estudo do inglês, da antropologia americana e na busca de universidades com programas na minha área de interesse, o campesinato. Passei muitas tardes na companhia de Clifford Geertz, que me seduziu com uma antropologia mais próxima da realidade e da política do que aquela com a qual eu me deparava nas de Malinowski e Lévi-Strauss.

Além dos *insights* dessas leituras, a experiência do conflito na arena profissional não mais me permitia a inocência de antes. Foi nesse período, numa das viagens de campo à Fazenda Califórnia, que comecei a me dar conta de que o conflito que aqueles trabalhadores viviam em torno do “coletivo” e do “individual” era muito semelhante ao conflito que eu própria estava vivendo no meu ambiente de trabalho.

Intuitivamente percebia, tal como depois aprendi em Bourdieu e Wacquant (1992), que não havia qualquer diferença entre as ações daqueles camponeses, na política da associação comunitária, e as nossas, na política da Faculdade de Educação. Não nos orientava, a nós intelectuais “orgânicos” e professores, nenhuma lógica diferente daquela que orientava aqueles camponeses em disputa. Tanto quanto eles, nós nos guiávamos pela lógica da prática, pelo que Bourdieu chama de “senso prático”. A ilusão da diferença era apenas uma expressão da separação existente entre a lógica da prática e a do conhecimento teórico. Ou seja, à política dos camponeses, eu aplicava as regras do conhecimento teórico que, então, não aplicava ainda à política da minha instituição.

Próxima do sentido da objetivação do observador, de Bourdieu, a noção de *práxis revolucionária*, de Karl Marx, também pressupõe a capacidade daquele que reflete sobre o mundo de se enxergar criticamente e de modificar sua prática em função dos *insights* que o investimento da teoria nos “dados” oferece. Mas, como eu já havia chamado a atenção no meu artigo “A educação popular entre a ciência e a fé: novas questões de um velho dilema”, não era ciência que ali se fazia, mas proselitismo e recrutamento de militantes.

Era tudo isto que percebia enquanto buscava compreender a lógica da política daqueles trabalhadores rurais e, à distância, também a da nossa política. Não tinha ainda, porém, elementos para compreender de que se constituía o desafio da objetivação do próprio pesquisador. Também não tinha condições de antever todas as consequências do “incidente” do qual me havia tornado protagonista, mas uma coisa permanece certa: eu não teria ido parar tão longe caso não tivesse subvertido as regras do silêncio e do segredo, preciosas em qualquer política.

## RIVERSIDE: REDESCOBRINDO-ME NO TERRITÓRIO DO OUTRO

Se eu tivesse de “sintetizar” Wittgenstein, eu diria: ele fez  
da transformação de si próprio o pré-requisito  
de todas as transformações.  
(Daniel Oster, *Dans l'intervalle*)

**S**omente me dei conta da extensão da metamorfose vivida durante o meu doutorado nos Estados Unidos, quando estava escrevendo a palestra de encerramento da *I Conferência Nacional sobre Imigração Brasileira nos Estados Unidos*, organizada pelo Centro David Rockefeller de Estudos Latino-Americanos, da Universidade de Harvard.

Clemence Jouet-Pastré, anfitriã e organizadora, deixara-me livre para a escolha do tema. Queria que eu abordasse qualquer assunto relacionado ao meu livro sobre os imigrantes brasileiros nos Estados Unidos, publicado pela LFB Scholarly Publishing, New York, dois anos antes (BESERRA, 2003). Era uma situação nova e desafiadora para alguém acostumado aos convites para palestras com temas definidos. Durante vários dias, deixei-me dominar apenas pelo meu desejo e, inspirada por ele, mas também pela necessidade de fazer uma boa apresentação, testei muitas palestras imaginárias nas minhas caminhadas ao amanhecer no Porto das Dunas. Ancorava, porém, sempre no mesmo tema, o da metamorfose do imigrante. Era sobre isto que falaria, afinal, era o que havia experimentado na pele e na alma.

Acabei por encarcerar toda aquela riqueza de sentimentos e *insights* no título *Brazilian immigrants in the United States: race, class, and nation*, mas me permiti iniciar falando exatamente do que queria, da minha metamorfose a partir das minhas experiências *migratórias*. Às vésperas do meu 45º aniversário, observava que não haviam sido poucas as fronteiras cruzadas e nem poucas as feridas, mas eu me sentia feliz e me dava ao luxo de olhar para todos os lados e deixar que doessem todas as dores e sorrissem todas as alegrias: seria dessa catarse que o texto da palestra haveria de nascer.

A escrita daquela palestra foi quase tão importante quanto a deste texto. Também naquela ocasião não me privei de deixar os sentimentos me possuírem. Aos poucos, porém, voltava a me utilizar dos instrumentos da razão, da inteligência, da Sociologia, da Antropologia e, felizmente, ao contrário de outras vezes, eles não me falharam. Diante de uma audiência especializada e atenta, agradei a Clémence o convite e iniciei contando que, antes da experiência de estudante de doutorado na Universidade da Califórnia, eu já havia vivido outras metamorfoses: morado em três cidades diferentes, tido três filhos, tido problemas no trabalho, mas nenhum outro “rito de passagem” havia sido tão intenso e me oferecido as chances de transformação como o que vivenciara em Riverside.

Naquela terra com que tanto sonhara ouvindo Led Zeppelin, mas que também me causava tanta repulsa porque estava encravada no território de “Tio Sam”, eu finalmente encontrava a motivação para me aprofundar na compreensão do sentimento de estrangeiridade que me acompanhara durante toda a existência. Abrigada no silêncio *privilegiado* do imigrante, finalmente encontrava espaço para ver e sentir todas as coisas que as palavras muitas vezes impedem.

O ritmo da imersão na Antropologia não acompanhou todavia aquele dos choques com a realidade. Ia, porém, aos poucos, transformando dor e frustração em sabedoria, o que me permitia conviver com o que, noutras circunstâncias, seria absolutamente insuportável. Viver aquele encontro com o *outro*, protegida pelo afeto do meu marido e filhos tornava tudo mais fácil, mas não impedia que a frustração fosse uma das minhas mais fiéis companheiras. Mas a vantagem daquela “imigração”

em família era que todos compreendíamos do que se tratava e do que cada um sofria e reclamava, ou silenciava, e todos se ajudavam.

Depois dos primeiros dias de deslumbramento com um mundo que, apesar de tão sofisticado e impressionante, parecia funcionar de modo tão simples, cheguei ao Departamento de Antropologia. A primeira conversa com o meu orientador, Paul Gelles, apenas anunciou as dificuldades que viriam. Jovem, simpático, polido, mas meio incomodado com as limitações do meu inglês, ele me questionou sobre como havia chegado ali com um inglês tão ruim. Respondi-lhe que havia alcançado a pontuação requerida no TOEFL (teste de inglês para estrangeiros), que, então, exigia razoável compreensão de gramática e do inglês falado e escrito, mas nada em termos de comunicação oral e escrita, habilidades indispensáveis ao estudante universitário, particularmente de pós-graduação.

Jamais imaginara que o mergulho noutra língua produzisse tantas angústias e frustrações, mas também tantas revelações e alegrias. Sentia-me, aos poucos, dominando não apenas uma nova língua, mas uma nova maneira de viver e enxergar o mundo. Porém, naquela experiência de doutorado, o desafio não se restringia apenas à língua, era também o da mudança de posição: voltava a ser aluna, experiência da qual estava distante há quase dez anos.

Embora o sentimento de inadequação tenha estado sempre presente naquele primeiro ano, era tudo tão novo, excitante, desafiador e intenso que não me sobrava tempo ou disposição para a ele me entregar. Observo, por exemplo, que o meu entusiasmo com a experiência percorre todo o texto do relatório que enviei ao meu Departamento e à Capes, no final do primeiro ano. Sentia-me bastante recompensada pelo esforço que eu e minha família havíamos feito para que eu pudesse estar ali, usufruindo daquela formação, que transformava as experiências anteriores em pálidas imitações do que, afinal, parecia ser uma *verdadeira* formação acadêmica.

As anedotas de desentendimentos linguísticos ou estratégias para contorná-los se acumulavam. Lembro que, ao final da primeira semana de aulas, Scott Fedick, coordenador do programa de pós-graduação, convidou professores e alunos para uma reunião festiva em sua casa.

Ignorante dos tantos desafios que me esperavam, escrevi no meu diário que aquele encontro havia sido um verdadeiro “batismo de fogo”. No meio da festa, os estudantes recém-ingressos foram convidados a se apresentar publicamente. Embora eu tivesse ensaiado o que gostaria de dizer, quando chegou minha vez, meu inglês sumiu, me abandonou, ali, olhando para aquelas pessoas que esperavam que eu dissesse alguma coisa. Não saía nada. Naquele instante, felizmente veio em meu socorro a minha cultura natal, repentista, sumeense e falei tudo em português. Foi a vez de eles ficarem meio sem graça por não entenderem o que eu havia dito. No final, até acharam a ideia original e acreditaram que era gênero meu e não puro desespero. Naquela noite, conheci alunos de outras turmas e conversei bastante, mas, em geral, entendia, no máximo, a metade do que diziam.

A conselho de Paul, meu orientador, durante as primeiras semanas, escrevi sobre o que vivia como se aquela experiência fosse já o início do meu treinamento de campo. Eu era a “antropóloga”; Riverside, a “minha” vila; e os americanos, “meus” nativos. Mas não se brinca facilmente com os papéis definidos por uma complexa geopolítica internacional, e isto tornava praticamente impossível encarnar, mesmo de brincadeira, a “antropóloga” na qual Paul me desafiava a me transformar. Além disso, aquela vida nova, sob outra língua e códigos, excitava-me de tal modo que eu não conseguia me fixar mais do que alguns minutos no que havia à minha volta. Todos aqueles estímulos me carregavam para o passado e os caminhos que tivera de percorrer para chegar até ali.

Os desafios em Riverside me levavam a novamente percorrer as trilhas de desafios anteriores. Não apenas os profissionais, mas também os existenciais. Escrevia longas cartas “etnográficas” a Paul não apenas como exercício de formação antropológica, mas porque ele se dispusera a me ajudar com a minha escrita em inglês e, além de tudo, porque acreditava que ele queria me escutar. Tendo passado pela experiência da pesquisa de campo em outra cultura, ele certamente teria sensibilidade para me compreender. Concluindo as anotações do dia 18 de dezembro de 1995, talvez já tomada pelos sentimentos despertados pela proximidade do Natal, escrevi:

Riverside é difícil, mas não mais difícil do que outras riversides que experimentei. [...] Você me convidou a escrever a etnografia do meu encontro com Riverside e eu estou escrevendo a etnografia do meu coração. Sei que não devia estar refletindo sobre o passado e sim descrevendo os “horrores” deste encontro com os “Estados Unidos”, mas foi você mesmo quem me mandou escrever o que se passa pela minha cabeça. E minha cabeça insiste em seguir os caminhos do meu coração. Então, como fazer uma etnografia de Riverside se não cheguei aqui ainda?

O trecho de carta acima mostra muito mais do que apenas um exercício antropológico, literário ou psicanalítico. Mostra, sobretudo, uma relação. O meu orientador se dispunha a me ajudar com a construção da minha escrita em inglês que, logo percebi, seguia regras bastante distintas do português. Também interessado na literatura, nos textos bem escritos e já tendo a experiência de uma segunda língua, ele compreendia minha angústia diante da perda da única coisa que eu imaginava possuir: a habilidade da comunicação pela palavra, escrita ou falada. De fato, como poeta ou professora, a palavra parecia ser meu único meio de comunicação e até eu compreender que havia outros, a impossibilidade de me expressar fluentemente em inglês me fazia me sentir a criatura mais miserável do mundo, verdadeiramente deficiente (BESERRA, 2005c, p. 15).



## O DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA DA UCR: A SONHADA FORMAÇÃO

Nas páginas seguintes me dedicarei a refletir sobre a formação que me ofereceu o Departamento de Antropologia da Universidade da Califórnia, Riverside, UCR. Iniciei, propositadamente, falando de aspectos que os preconceitos que eu cultivava contra os “Estados Unidos” e “americanos” jamais me permitiriam imaginar possíveis: a receptividade do meu orientador e a atenção dos professores e colegas. Mas agora volto mais demoradamente àquele primeiro *trimestre* na UCR.

A primeira diferença que percebi foi esta: o sistema era trimestral e o ano acadêmico era composto de três trimestres: *Fall* (outono), *Winter* (inverno) e *Spring* (primavera). Entre o *Fall* e o *Winter* havia aproximadamente três semanas de férias e entre o *Winter* e o *Spring*, apenas uma. Mesmo os estudantes mais acostumados ao sistema, reclamavam daquele ritmo intenso. O sentimento que eu tinha em relação ao regime trimestral era semelhante ao de quando entrava nas *freeways*: uma vez entrando, só existia uma alternativa, seguir o fluxo.

Mas somente entendi essas coisas depois do meu primeiro ano. Antes do início das aulas, submeti-me ao *Michigan Test*, que permitia uma avaliação mais acurada da minha proficiência no idioma do que o *TOEFL*. Os resultados indicaram que eu poderia cursar até duas disciplinas, mas decidi, com Paul, que cursaria apenas uma, uma vez que, além das minhas dificuldades linguísticas, havia as relacionadas à adaptação em família. Por outro lado, minha escolha de disciplinas deveria

levar em consideração o Plano de Estudos baseado no qual havia sido liberada pelo colegiado do meu departamento para o doutorado.

O plano exigia que eu previsse o tema da tese, explicasse sua relevância para o desenvolvimento da área específica e listasse as atividades em que pretendia aplicar o treinamento recebido. Observo hoje que ele nada tinha a ver com o conteúdo das disciplinas que passara a lecionar após a remoção para o Departamento de Fundamentos da Educação porque ele havia sido escrito antes, quando eu ainda trabalhava na área de Educação e Movimentos Sociais.<sup>18</sup> Porém, mais do que relacionado às disciplinas que eu ensinava em qualquer dos departamentos, aquele plano representava uma continuidade do programa de pesquisa iniciado no mestrado. Estava, portanto, interessada em “ampliar e aprofundar os meus conhecimentos básicos de antropologia e na sua aplicação na área da comunicação intercultural”, mas o meu foco continuava no mundo rural, nos camponeses, embora, desta vez, o objetivo fosse explorar a novidade que representava o empreendimento da agricultura sustentável onde ela aparentemente estava mais desenvolvida, a Califórnia. Queria entender como as ideias sobre a sustentabilidade se incorporavam às práticas dos trabalhadores, assunto sobre o qual já vinha refletindo a partir da relação entre técnicos do Inkra e assentados da reforma agrária. Queria, afinal, entender se, e como, o discurso da sustentabilidade daquela agricultura também alcançava as relações de trabalho que a produziam.

Por isso, não hesitei quando vi a disciplina *Peasants and Anthropology* (Camponeses e Antropologia) na lista de ofertas. Paul me disse que ela seria ministrada pelo professor Juan-Vicent Palerm, do Departamento de Antropologia da UC Santa Barbara e visitante no nosso departamento desde o ano anterior, em função do seu posto de diretor do Instituto da Universidade da Califórnia para o México e Estados Unidos (UC-Mexus).

Ofertado em três trimestres, o curso revisou a produção etnográfica e examinou os debates teóricos gerados a partir do início do envolvimento

---

<sup>18</sup> Apesar de a minha remoção para o Departamento de Fundamentos da Educação ter sido aprovada desde novembro de 1992, somente em março de 1994 fui efetivamente removida.

da Antropologia com o estudo do campesinato. Permitiu-me não apenas o aprofundamento desses debates, com alguns dos quais eu já me sentia relativamente familiarizada, mas uma compreensão profunda das suas motivações teóricas e políticas. Embora muitíssimo estimulante, uma vez que eu tinha o sentimento de que estava descobrindo todos os aspectos da construção daquela área de estudos, não era uma aventura fácil. Tínhamos de ler semanalmente uma etnografia cujo tamanho nunca era inferior a 300 páginas! Nas primeiras semanas, fiquei exausta, tantas vezes precisei abrir o dicionário. Mas o *terror* não acabava aí. Na sala de aula, eu nunca sabia se estava *realmente* entendendo o que se discutia e nunca me autorizava a participar da discussão, o que me fazia ainda mais tímida porque ficava preocupada com o que pudessem pensar de mim. É interessante como não nos desvencilhamos facilmente das coerções relacionadas à nossa posição. Poderia sentir-me afinal tranquila, distante das pressões vinculadas às funções exercidas no Brasil, mas ninguém se liberta tão rapidamente dos papéis sociais já incorporados. Aliás, era exatamente isto que eu começava a compreender a partir das coisas que estava estudando.

Além dos seminários que tínhamos de apresentar e que me custavam um esforço sobre-humano, Dr. Palerm exigia que, ao final de cada etapa do curso, produzíssemos um artigo que relacionasse os casos empíricos que nos interessavam com as teorias estudadas no trimestre. Escolhi estudar a influência das teorias estadunidenses nos estudos sobre campesinato no Brasil. Isto me forçou a conhecer muito da história da Antropologia do mundo camponês no Brasil. Ficava sempre encantada com a possibilidade de poder abrir e ler livros dos quais sempre ouvira falar mas jamais tivera a oportunidade de encontrar. Passei quase todo o verão de 1996 escrevendo artigo sobre a relação entre antropologia e campesinato no Brasil e me dei conta de que poderia passar a vida inteira envolvida com aquele tipo de tarefa: ler, refletir, escrever... Não era a literatura ficcional com que sempre sonhara, mas era uma vida intensa e feliz no meio dos livros e das letras: a ciência se apresentava também como espaço de liberdade e criação!

A possibilidade de encontrar tudo que buscava na “infinita” biblioteca da UCR deixava-me fascinada e intrigada ao mesmo tempo. Demorei a acreditar que realmente pudesse ter acesso a todas as obras

listadas nas referências bibliográficas. Quando não encontrava imediatamente o que queria, o *Interlibrary Loan*, serviço de empréstimos entre as bibliotecas, providenciava em poucos dias. Estava acostumada, tanto na UFC, quanto em Campina Grande, na UFPB, a me dar por satisfeita apenas com o livro que tinha nas mãos. Qualquer coisa nova ou especial que conseguíamos vinha das bibliotecas particulares dos professores, que voltavam dos seus mestrados e doutorados abarrotados de livros e revistas, tentando suprir individualmente as limitações das nossas bibliotecas universitárias. Adorava navegar naquela biblioteca que tanto me lembrava a biblioteca de Babel, de Jorge Luis Borges, com a qual tantas vezes sonhara.

O curso do Dr. Palerm representou uma espécie de transição entre a minha formação em ciências sociais no Brasil e uma formação antropológica nos Estados Unidos. Eu me reencontrava comigo e com a minha história de vários modos: o tema do curso, a sua origem latino-americana e a perspectiva teórica marxista, relativamente comum entre os antropólogos que estudam campesinato. Apesar de todas essas proximidades, ele era o professor que mais me intimidava em função de certa formalidade que impunha à relação. Em meados de 1997, quando meu pai morreu, percebi que era com ele que eu inconscientemente relacionava o Dr. Palerm.

Dos outros professores sempre me senti mais próxima, mas precisaria de mais tempo para compreender exatamente por que me sentia assim. Sei que me sentia próxima de Paul porque ele era apenas alguns anos mais velho do que eu e sempre buscara uma aproximação para além dos lugares e funções acadêmicos. Ele, Gene Anderson, David Kronenfeld e Christine Gailey sempre nos convidavam, a mim e à minha família, para festas em suas casas. Na casa de Gene Anderson, conheci pessoas que se tornaram bastante importantes em momentos cruciais da minha história no programa, inclusive a própria Christine Gailey, que me contratou como sua assistente de pesquisa, quando a bolsa da Capes foi suspensa por eu ter ultrapassado o tempo máximo permitido para o doutorado.

De todos, Paul foi quem mais me apoiou e desafiou e, em função da proximidade, era com quem eu mais me desentendia porque me

sentia à vontade para expressar todas as minhas queixas e frustrações. Nos últimos dois anos do curso, decidimos que as minhas angústias e carências exigiam que eu tivesse dois orientadores: a partir daí, ele e Michael Kearney se complementavam naquela difícil tarefa de orientação do meu trabalho, e era muito confortável poder me desentender com um e desaparecer por uns tempos enquanto buscava abrigo no apoio do outro.

Naquele primeiro trimestre me matriculei em duas disciplinas com Paul: *Individual Studies* (Estudos Orientados) e *Directed Research* (Pesquisa Dirigida). Além da leitura de textos clássicos de Antropologia, eu treinava intensivamente o meu inglês escrito. Parte das tarefas da segunda disciplina era a minha participação ativa no curso de Antropologia 1, Sessão de Honra, oferecido aos estudantes de graduação. Foi por meio daquele curso que comecei a compreender a estrutura de funcionamento da Universidade da Califórnia. Naquele trimestre, Paul Gelles era responsável pela regência de Antropologia 1, que era oferecida a estudantes de todas as áreas. Eram turmas enormes que geralmente alcançavam entre 200 e 300 alunos. O professor Gelles ministrava duas aulas semanais para essa enorme plateia e o aprofundamento das discussões ficava sob o encargo dos T.A.s, *teacher assistants*, que se encontravam com grupos menores, de cerca de 25 alunos, uma vez por semana. Os T.A.s são os próprios estudantes da pós-graduação, cuja formação exige essa experiência de docência supervisionada pelos professores titulares da disciplina. É pelo desempenho dessa atividade que muitos estudantes custeiam os seus estudos. Cada T.A. pode se responsabilizar por até três sessões de discussão, e a cada uma corresponde um valor de bolsa. Alguns trabalham apenas para pagar a anuidade da universidade, outros também para o suprimento da sobrevivência, razão pela qual, na época, o tempo médio para se conseguir o diploma de PhD em Antropologia era 8 anos. Meus colegas jamais conseguiram compreender aquela situação estranha e privilegiada em que eu me encontrava: além do salário de professora, uma bolsa de ajuda de custos!



## DESCONSTRUÇÕES, DESTERRITORIALIZAÇÕES: O MUNDO DE PONTA-CABEÇA

Com tanta leitura e tanto desafio, o primeiro trimestre passou voando. Lucas, Raquel e Caio começavam a se comunicar em inglês, já haviam visitado a Disneylândia, o que os deixava mais animados, e Sérgio já estava fazendo cursos na área de Geographic Information Systems, GIS. Estávamos todos já bastante adaptados àquele cotidiano numa cidade “pequena”, com tudo próximo de tudo e com as vantagens de se estar no centro de consumo de mercadorias do planeta.

O segundo trimestre veio com um pouco de frio e algumas novidades. Continuei cursando a disciplina do Dr. Palerm e me matriculei também na disciplina *Representation and Ethnography*, oferecida por Paul Gelles. Foi nela que entrei em contato com a crítica pós-colonialista e os experimentos etnográficos pós-modernos. Edward Said, James Clifford e George Marcus foram alguns dos primeiros autores que me levaram a refletir sobre a “política colonial” da Antropologia. Estudamos o problema da representação na disciplina: como tradicionalmente os antropólogos têm representado os seus “objetos de pesquisa” e as alternativas. Desta disciplina participei mais ativamente porque já compreendia melhor e começava a raciocinar em inglês.

Em *Camponeses e Antropologia*, focamos a nossa atenção nos diversos modos como a antropologia americana esteve envolvida com os projetos de desenvolvimento e modernização nos chamados países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Estudamos os casos mais famosos de antropologia aplicada ao desenvolvimento agrícola e as

suas consequências. Era impossível sobreviver a essas disciplinas sem o desenvolvimento de um agudo senso crítico sobre o empreendimento científico, fosse sob as suas expressões mais clássicas, portanto, hipoteticamente mais “imparciais”, ou mais “modernas”, como as dissimuladas sob o rótulo da pesquisa-participativa ou pesquisa-ação.

O terceiro trimestre foi o mais potente no sentido da destruição das ilusões. Descobri coisas sobre mim e sobre as coerções a que estava submetida que preferiria ter evitado ou, ao menos, adiado. O grande encontro do trimestre foi com Piya Chatterjee, professora indiana recentemente contratada pelo Departamento de Antropologia e cheia de novidades pós-colonialistas. Apesar do que havia aprendido sobre a política na minha experiência de professora na Faculdade de Educação, sobrevivia ainda forte minha fantasiação romântica do mundo. A sua desconstrução teórica iniciou na disciplina de Paul Gelles, mas foi na disciplina de Piya Chatterjee que se completou.<sup>19</sup> Era um tempo de “desconstruções”, “desterritorializações” e a Antropologia, acusada de instrumento do colonialismo, era um alvo privilegiado.

O curso da professora Chatterjee tinha o propósito de explorar os debates recentes em torno das interseções de poder, autoridade e representação na produção do conhecimento antropológico tanto no terreno da pesquisa de campo como da escrita etnográfica. Estando já bastante desenvolvido o campo da crítica à Antropologia, o foco seria na contribuição feminista e prometia apresentar explorações interdisciplinares novas e provocativas sobre as muitas faces da pesquisa e da escrita etnográfica.

A bibliografia estudada era discutida por meio de apresentações orais e de resenhas, que ela batizava sugestivamente de “pieces”, referindo-se a “peças musicais”. Ela não queria uma resenha fria, imparcial, insípida, mas algo que também pudesse ser apresentado como um trabalho de criação, de arte. Próxima do sentido que Barthes empresta à literatura em *A Aula*, Piya também via a escrita antropológica como um

---

<sup>19</sup> A disciplina se chamava *Writing Women: Issues in Feminism, Representation, and Ethnographic Practice* (Escrita Feminina: Questões de Feminismo, Representação e Prática Etnográfica).

espaço em que se pode “trapacear a língua”. Assim, contra o discurso da arrogância, próprio do discurso do poder, tentar-se-iam novos experimentos, e ela pretendia que aquele curso nos oferecesse esse espaço.

Senti-me no paraíso. Deus finalmente me ouvira, e aquela disciplina se apresentava como o território em que eu podia experimentar o meu desejo de produção literária. Mas não apenas isto. A aula de Piya transformou-se num laboratório de muitas experiências e mexeu demais com a minha cabeça e o meu coração. Dolorosamente entendi, por exemplo, que mesmo contra minha vontade, sempre alimentara a política patriarcalista, machista, e não apenas nas relações familiares, também nas relações de trabalho, também na Faced.

Apresentei minha primeira “piece” sob o formato de uma carta a uma amiga brasileira onde contava as novidades no campo da Antropologia. Depois fiz outros “experimentos” literários e um trabalho de fim de curso que me deixou muito feliz. Intitulei-o *Hunting Narcissus* (Caçando Narciso), uma crítica ao empreendimento antropológico a partir de uma reflexão sobre o desejo e medo do encontro com o outro. É um texto interessante, com dois narradores e que até hoje sinto vontade de publicar. Nele, o antropólogo, primeiro narrador, desenvolve suas análises em primeira pessoa, e o informante, segundo narrador, em terceira. É uma inversão que ajuda a esclarecer a minha compreensão sobre a parcialidade da ciência e a necessidade de explicitar sempre e mais a voz (e a agenda política) do cientista.

Mas o curso de Piya apresentou emoções além das mencionadas acima. Na primeira aula, ela gastou a maior parte do tempo falando da Universidade de Chicago, onde havia obtido o seu doutorado, considerado, então, um dos melhores do país. Embora falasse criticamente, ela falava tanto sobre o assunto que nós, alunas, talvez maldosamente, interpretamos seu discurso como uma necessidade de afirmação e não apenas como um inocente relato da sua experiência de *diferente* naquele centro de poder acadêmico. Depois da aula, saímos para um café e comentamos, entre outras coisas, sobre a “radicalidade” do discurso da professora. Uma das alunas presentes contou tudo à professora, e esta, na aula seguinte, fez um grande drama e até chorou. Acusava as americanas *brancas* da sala de tentarem constrangê-la.

Gostei do espetáculo porque me senti em casa, mas me senti meio culpada pelo prazer à custa do sofrimento de uma “terceiro-mundista”, como eu. De todo modo, os conflitos e as negociações neste caso me ajudaram a ver os Estados Unidos com outros olhos. Deparava-me, finalmente, com um pouco de “humanidade” e observei que mesmo que os *americanos brancos* se mantivessem protestantes e pragmáticos, os imigrantes acabavam animando um pouco e trazendo à tona o tipo de emoção que eu reconhecia mais facilmente como tal.

Apesar da enorme distância entre as nossas alteridades terceiro-mundistas que se expressavam, entre outras coisas, nas nossas trajetórias acadêmicas, fiquei encantada com Piya. Inteligente, rápida e passional, estabelecia centenas de relações por segundo, e o nosso diálogo sempre me inspirava muitíssimo. Cheguei a cogitar a possibilidade de tê-la como orientadora. Mas, ao mesmo tempo que me inspirava, ela também me incomodava pela paranoia e pela redução de todos os males do mundo às discriminações raciais, étnicas e coloniais, estratégia política de muitas “minorias”. Ela acreditava que havia uma conspiração permanente contra ela, indiana, contra mim, latina, e contra outros “marginais” semelhantes. Às vezes eu concordava bastante com os seus raciocínios, mas, em geral, não me contentava em reduzir tudo dessa forma, sobretudo, por que a sua crítica não levava em consideração a hierarquia de coerções existentes nas práticas sociais. Ela própria constituía um exemplo de que era óbvio que nem tudo se explicava via colonialismo, racismo e etnocentrismo.

Terminava aquele primeiro ano já meio metamorfoseada, ou, ao menos, com muitos recursos para o empreendimento de metamorfoses futuras. Depois de um ano de imersão na cultura (universitária) norte-americana, eu já havia me distanciado quilômetros do “Brasil”. Mas não era um distanciamento completo porque éramos uma família brasileira e vivíamos também entre brasileiros, embora os outros, como nós, vivendo também as suas hibridizações.

Não havendo crianças brasileiras da sua idade, Lucas não teve outra saída a não ser imergir completamente no inglês desde o princípio. Os melhores amigos de Raquel e Caio eram Sayuri e Ricardo, filhos de um casal de brasileiros que também morava na residência universitária.

Logo que chegamos, eles se comunicavam em português, mas, depois de alguns meses, adotaram definitivamente o inglês. No final daquele primeiro ano, apesar das saudades dos amigos e familiares deixados no Brasil, já estávamos todos bastante adaptados.

Compreendo melhor agora por que o meu primeiro relatório à Capes estava tão atravessado de otimismo. Além do bom desempenho nas disciplinas cursadas, submeterei e tive um trabalho aceito no encontro da *American Anthropological Association*, que se realizaria em novembro daquele ano de 1996, em San Francisco, e iniciara também uma modesta participação no conselho editorial da *Latin American Perspectives*, revista acadêmica sobre a qual voltarei a falar adiante.

Se o entusiasmo era o sentimento que me movera no primeiro ano, no segundo, ele foi substituído pelo desencantamento. Foi com esse espírito que escrevi o meu segundo relatório, no final da primavera de 1997. Explicava que, diferentemente do ano anterior, quando tudo havia sido desafio e excitação, naquele segundo ano, tudo parecia difícil e frustrante.

Achava que um dos motivos do meu mal-estar e desencantamento residia na difícil transição de professora a aluna. A necessidade de desvincular a minha imagem da dos outros alunos e de insistir em provar que meus problemas com a língua inglesa nada tinham a ver com a minha capacidade intelectual haviam me levado a desafios além das minhas possibilidades e, afinal, o esforço parecia ter sido vão porque, óbvio, não importava o que eu fizesse, ali eu era apenas uma aluna.

Apesar das raivas e frustrações acumuladas naquele segundo ano, diverti-me bastante com o humor de três professores que eu já conhecia de outros encontros, mas com quem não tinha cursado ainda nenhuma disciplina: Gene Anderson, David Kronenfeld e Alan Fix.

Para além das minhas razões de estrangeira, no segundo ano, todos os estudantes ficavam tensos e ansiosos ante a realização do *Master's Examination*. Aqueles que não passavam eram automaticamente desligados do programa. Eu me desesperava particularmente porque percebia que não importava o esforço que fizesse, conforme mostro na seção seguinte, no início do terceiro ano, o meu inglês escrito não estaria suficientemente bom para eu ter o desempenho de que me acreditava capaz.



## WRITING IS REWRITING OU O DESAFIO DA ESCRITA NA LÍNGUA DO OUTRO

**E**m belo e inspirado texto, escrito após a morte de Pierre Bourdieu e em sua homenagem, Passeron (2005, p. 85) fala, entre muitas coisas, do desafio da escrita sociológica. Ele se pergunta: “seria o papel da releitura e da reescrita em todos os gêneros de escrita tão decisivo quanto na escrita científica ou filosófica?”.

Antes de Riverside, somente Álvaro Luís Guedes Pinheiro, amigo poeta, morto precocemente, insistia tanto comigo sobre a reescrita. Estávamos ainda na transição ensino médio – universidade. Eu lhe mostrava meus textos, e ele sempre achava que eu podia escrevê-los melhor. Não era uma prática comum, a da reescrita, pois acreditava-se romanticamente que os textos nasciam prontos, de um só jato, como num passe de mágica. Reescrever era, nessa perspectiva, algo prosaico que remetia ao trabalho duro e, de certo modo, quebrava o encantamento da *verdadeira* magia da escrita.

Não havia entendido ainda a radicalidade da ideia da reescrita antes da experiência da escrita em inglês. Angustiava-me ver meus textos riscados e reescritos quando eles voltavam da leitura de Michael Kearney e Paul Gelles. Angustiava-me não porque quisesse a todo custo preservar a forma original, anterior, mas porque eu me dava conta da infinita distância que teria de percorrer até conseguir expressar o que queria. Havia, portanto, enorme fosso entre o que eu queria dizer e o que eu efetivamente conseguia. Michael Kearney, dono de uma escrita primorosa, consolava-me dizendo que escrever era exatamente isto:

reescrever. Ele me garantia que também ele reescrevia exaustivamente os seus textos. Aos poucos, fui enxergando a reescrita como algo absolutamente necessário, parte constitutiva da escrita. Mas aí, tratando-se de alguém, como eu, para quem a forma importa tanto quanto a substância, a escrita em inglês tornou-se quase um pesadelo.

Nunca sabia se o meu texto dizia o que eu desejava, mas percebia claramente a distância entre eles e os das minhas colegas e professores. Escrevia em inglês, mas mantinha a estrutura do português, o que não funciona muito bem. O fato é que ficar horas e horas diante de uma página em branco e, afinal, não saber se o que havia escrito dizia o que eu realmente queria dizer era um inferno. Tudo que escrevia tinha de passar pela revisão! Deparei-me com dois tipos de revisores: os que se esforçavam para entender o que eu queria dizer e aqueles que “adivinhavam”. Os primeiros, mais cuidadosos, mais atentos, percebiam que havia certa sofisticação na minha escrita e buscavam respeitar isto; os outros passavam sobre meus textos como tratores e era como se estivessem atropelando também a mim.

O desespero ante a possibilidade de ter de escrever o texto do *Master's Examination* diretamente em inglês acabou uns dois meses antes do exame, uma vez que consegui que o colegiado do departamento votasse em favor da minha petição de realizá-lo em português. O professor Palerm, fluente na minha língua, atestaria que a tradução, que eu providenciaria depois, fosse igual aos originais em português. O problema da escrita ficou resolvido por alguns meses. Porém, logo mais teria de me submeter ao Exame de Qualificação e depois viria a escrita da tese. Muita gente ponderava que já que não pretendia exercer minha profissão nos Estados Unidos, eu poderia resolver o problema da forma mais simples: escrever tudo em português e pagar a alguém para traduzir para o inglês.

Depois de dois anos trabalhando duríssimo na escrita em inglês, experimentei escrever em português, mas não consegui. Não que houvesse perdido assim, de uma hora para outra, a fluência no meu idioma, mas porque percebera que traduzidas em minha língua aquelas questões às quais eu havia sido apresentada no idioma inglês não tinham a mesma força. Ou seja, eu não tinha qualquer problema

para escrever uma carta ou mesmo um artigo inteiro em português, mas não era a mesma coisa quando se tratava da escrita sobre o que havia aprendido ali.



## DOS CAMPONESES MEXICANOS AOS BRASILEIROS IMIGRANTES: MUDANÇA DE TEMA DE TESE

**E**ssas inquietações em torno do domínio do inglês estiveram entre as causas da mudança de tema de tese. O estudo da agricultura sustentável no sul da Califórnia está obrigatoriamente vinculado ao México e aos seus idiomas, não apenas o espanhol. Se a minha angústia entre o português e inglês às vezes já me paralisava, não consegui imaginar a possibilidade de duplicar a minha estrangeiridade me aventurando no estudo de trabalhadores rurais mexicanos. Mas não apenas isto. Havia também a obrigatoriedade de uma pesquisa de campo nos moldes tradicionais da antropologia americana. Um ano inteiro de campo, o que era absolutamente incompatível com as demandas da minha família. Ninguém tinha mais qualquer disposição de me acompanhar em aventura que não fosse a da volta ao Brasil.

Por outro lado, com os questionamentos pós-colonialistas sobre quem pode representar quem, achei conveniente estudar o grupo ao qual parecia mais evidente o meu pertencimento: o dos brasileiros imigrantes no sul da Califórnia. Não era um fluxo representativo em comparação aos de New York, Boston ou Miami, mas havia questões próprias à integração de pequenos fluxos que não haviam sido exploradas nos estudos existentes. No relatório que enviei à Capes em junho de 1998, comuniquei a mudança de tema de tese e expliquei que, além dos motivos citados acima, o estudo dos brasileiros me levaria a um

conhecimento mais profundo da minha história e da minha cultura, o que teria grande utilidade no programa de pós-graduação em Educação Brasileira, onde atuaria na volta.

Cogitei a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre os imigrantes brasileiros nos Estados Unidos desde o momento em que me dei conta do tamanho do desafio que era viver noutra língua e noutra cultura. Mas somente comecei a refletir sobre tal possibilidade mais objetivamente a partir do meu terceiro trimestre no programa, sobretudo depois das disciplinas de Paul Gelles e Piya Chatterjee. Porém, a preocupação com o *Master's Examination* me impedia de nela começar a investir imediatamente. Além disso, não achava prático abandonar um tema sobre o qual já conhecia tanta coisa e começar do zero um outro.

Em novembro de 1996, encontrei-me com Gustavo Lins Ribeiro na conferência da *American Anthropological Association*. Não nos víamos desde os tempos em que ele havia sido meu professor de Antropologia Urbana no bacharelado em Ciências Sociais, em Campina Grande. Ele estava em San Francisco desenvolvendo um estudo sobre imigrantes brasileiros e me encorajou bastante a também entrar naquele campo de estudos, ainda tão pouco explorado. Li o seu projeto de pesquisa e a partir dele entrei em contato com a bibliografia existente sobre o tema. Achei que havia muitas questões importantes a se explorar. Os imigrantes brasileiros com quem havia entrado em contato em Riverside e Los Angeles me levavam a me indagar sobre questões que nenhum dos estudos existentes explorava. As hipóteses que me ocorriam me levariam a explorar temas como nacionalismo, classes e identidade nacional, bastante importantes naquela conjuntura de globalização e constituição de novos mercados e identidades.

Inicialmente, meu propósito era compreender a ideia de nação brasileira construída a partir dos discursos (e práticas) dos brasileiros imigrantes nos Estados Unidos. Consciente dos efeitos da colonização, interessava-me particularmente em estudar os brasileiros que escondiam suas identidades nacionais porque ela os desvalorizava ou aqueles que dela se utilizavam com o propósito oposto, de valorização. Que circunstâncias produziam atitudes tão diversas e de que modo elas se relacionavam às experiências de imigrantes que viviam ou a

fatos das suas histórias pregressas? Que brasileiros, em termos de posição social, religião, gênero e região, compunham as duas categorias? Havia de fato duas categorias ou esses indivíduos mudavam de atitude em função do contexto, das circunstâncias? Como compreendiam e explicavam essas atitudes?

De certo modo, eram questões que sempre me fizera nas várias migrações que vivenciara antes de chegar a Riverside. Não era assim que também se comportavam os habitantes rurais em relação aos urbanos? Os interioranos em relação aos metropolitanos? Os sumeenses em relação aos campinenses? Os nordestinos em relação aos cariocas? Os novos ricos em relação aos ricos estabelecidos? Não já conhecia o meu próprio corpo, das experiências anteriores, todas essas hierarquias de dominação e poder?

Voltava, portanto, por meio do estudo com os meus conterrâneos, a enfrentar as questões da *diferença* que sempre me inquietaram. Em maio de 1998, defendi o projeto de tese, “A construção de identidades em espaços transnacionais: brasileiros em Los Angeles”, cujo objetivo mais amplo era entender a relação entre as políticas internacionais e a base de classes das identidades imigrantes. Sentia-me inspirada por uma ampla biografia, mas Pierre Bourdieu, com cuja obra eu entrara em contato mais seriamente nas disciplinas de Paul Gelles e Piya Chatterjee, tornou-se a minha mais importante fonte de inspiração. A sua teoria sobre os vários tipos de capitais e sobre a violência simbólica ofereceram-me o solo sobre o qual eu me sentia à vontade para fazer as relações de que necessitava para trazer novas explicações ao fenômeno da imigração brasileira nos Estados Unidos.

De um ponto de vista mais geral, eu defendia a tese de que o fenômeno da imigração internacional é um processo que resulta de uma articulação estreita de causas econômicas e ideológicas operando ao nível dos indivíduos ou comunidades. Outra hipótese era de que os indivíduos situados em posições sociais diferentes articulam diferentemente essas causas. Finalmente, considerando que o campo dos estudos sobre brasileiros imigrantes era bastante incipiente, meu estudo cuidaria de uma área bastante negligenciada pelos estudos existentes: a da diferenciação de classe naquela população. Queria compreender,

portanto, a função da diversidade de experiências imigrantes na construção de uma identidade “brasileira” em Los Angeles.

Essas questões e hipóteses me levaram a estudar dois grupos distintos, um, de brasileiras de classe média e média-alta, que se reuniam mensalmente em diversos endereços em Los Angeles, e o outro, um grupo de adventistas do sétimo dia, cuja igreja se situava em Chino, metade do caminho entre Riverside e Los Angeles.

## REENCONTRANDO O BRASIL E ME REDESCOBRINDO

**A**s consequências da pesquisa de campo foram tantas que eu precisaria de um livro inteiro para apresentá-las e não apenas algumas páginas de um memorial. Apenas adianto que o encontro com os meus conterrâneos não cumpriu a expectativa de me sentir mais “em casa” entre eles do que entre os meus colegas e professores americanos, com quem já convivia há dois anos. Ao invés disso, lembro que, após a primeira semana de pesquisa de campo em Los Angeles, almocei com Gene Anderson, um dos meus professores, e conversamos longamente sobre o meu sentimento de *outsider* entre os brasileiros que encontrara. Entre eles, meus capitais “negativos” voltavam a ser realçados: deixava de ser uma *brasileira* para me tornar *nordestina*. Mas não apenas isto, os dois grupos que escolhera estudar pouquíssimo tinham a ver com os grupos com os quais geralmente me socializo. Apesar da semelhança pelo compartilhamento da nacionalidade, como éramos diferentes!

Pela primeira vez refletia sobre a particularidade da minha experiência de brasileira. Lembro que, quando estava entrevistando os participantes do Centro de Tradições Gaúchas, ficava sempre muito intrigada com as histórias que contavam e diversas vezes aventei a hipótese de que eram consequentes de um processo já adiantado de aculturação. Foi somente depois da terceira entrevista que comecei a suspeitar que talvez a minha desconfiança sobre o que eles contavam a respeito de suas vidas era fruto da minha própria ignorância acerca da história deles. Foi então que corri para ler sobre a história do Rio

Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, estados sobre os quais eu não conhecia praticamente nada, a não ser dois ou três estereótipos.

Aos poucos, ia descobrindo que conhecia apenas uma insignificante parte do Brasil, e essa redescoberta exigia grande paciência e humildade. Voltava a enfrentar, na pesquisa, a minha vulnerabilidade que era mais evidente entre os “iguais”, os brasileiros, do que entre os “diferentes”, os americanos e outros estrangeiros que circulavam na universidade e arredores.

## **LATIN AMERICAN PERSPECTIVES: A OUTRA ESCOLA**

Em termos de formação acadêmica, é difícil dizer que escola foi mais importante para mim: se a UCR ou a *Latin American Perspectives*. Desde o meu primeiro ano na UCR, fui convidada a participar dessa revista, cujo editor chefe, Ronald Chilcote, havia sido professor visitante do departamento de Ciências Sociais da UFC, onde eu o encontrara uma vez.

Ele me convidou, mas foi Rizélia Duarte, conterrânea que fazia o doutorado em Dança, quem insistiu para que eu a acompanhasse às primeiras reuniões de que participei. A *Latin American Perspectives* surgiu do desejo de um grupo de intelectuais progressistas de fundar uma revista dedicada à análise de questões contemporâneas da América Latina da perspectiva de diversas disciplinas. Fundada em 1974, sua ênfase tem sido nas perspectivas analíticas mais progressistas, “essenciais para a formação de estratégias políticas úteis à transformação da sociedade” (CHILCOTE, 1998, p. 6).

Organizada por um coletivo de editores classificados em coordenadores, associados, participantes e honorários, a revista é fruto da contribuição voluntária de um grande número de professores e pesquisadores ligados aos estudos da América Latina. Os editores coordenadores, sob a direção de Ron Chilcote, são aqueles que participam do trabalho mais permanente de produção da revista, inclusive se reúnem mensalmente para decidirem sobre a aprovação

de artigos, números em preparação, divulgação e outras questões. Estes geralmente residem no sul da Califórnia e participam das reuniões mensais. Os editores associados têm funções semelhantes, inclusive em termos de responsabilidade, mas residem fora do sul da Califórnia, em qualquer parte do mundo. Como os editores coordenadores, também escrevem resenhas, dão pareceres e propõem e organizam números especiais. Os editores participantes colaboram mais esporadicamente, mas também contribuem com a avaliação de artigos. E, finalmente, os editores honorários são aqueles que contribuíram durante muitos anos com a revista, não podem mais oferecer os seus serviços, mas querem continuar apoiando o projeto.

Em termos práticos, funciona como qualquer revista avaliada pelos pares. O secretário, que fica na sede da revista na UCR, recebe os artigos que lhe são espontaneamente ou não submetidos e os distribui entre os pareceristas. Cada artigo recebe três pareceres, dos quais pelo menos dois precisam ser favoráveis, para que possa prosseguir na “linha de produção” até o ponto final, a publicação. Mesmo que os três pareceres sejam favoráveis à publicação, se qualquer dos pareceristas exigir ou sugerir algum tipo de revisão, o artigo é novamente submetido a este parecerista após revisado pelo autor e, somente então, é finalmente julgado e encaminhado aos profissionais da publicação.

A reunião inicia sempre às 12h45 do primeiro domingo de cada mês e acontece alternadamente nas casas dos editores situadas nas imediações de Riverside e Los Angeles. É aberta com uma breve seção de anúncios sobre conferências, livros publicados, algum relato de pesquisa de campo ou intervenção política e assim por diante. Depois passa-se às discussões sobre os artigos sob avaliação. É a quantidade de artigos a se avaliar em cada reunião que define a sua duração. Em geral, essas reuniões duram entre quatro e seis horas. Em torno das 14h, é servido o almoço, que é a ocasião em que conversamos mais à vontade com os editores mais próximos ou somos apresentados a alguém que está entrando na revista ou mesmo algum editor associado, participante ou honorário, visitando o sul da Califórnia.

A última sessão da reunião é dedicada ao que se batizou de “educação política” e fica sob o encargo de um dos editores que,

geralmente, apresenta uma análise de conjuntura sobre algum país ou alguma situação que, no momento, está despertando a atenção da mídia ou tem algum interesse ou importância para os seus estudos ou para os movimentos sociais latino-americanos.

Entre na *LAP* como *intern*, espécie de estagiário, que é como entram todos os alunos de pós-graduação que da revista participam. As suas tarefas são semelhantes às dos editores coordenadores, mas pelo fato de não serem ainda doutores, permanecem nessa categoria até a conclusão do doutorado. Consegui mudar da categoria *intern* para a de editor coordenador ainda doutoranda pelo fato de já ser afiliada, como professora, à Universidade Federal do Ceará. Como, então, estava já bastante envolvida e coordenando a publicação de dois números especiais, um sobre o Nordeste brasileiro e outro sobre migrações, em parceria com Michael Kearney, o coletivo de editores votou favoravelmente.<sup>20</sup>

Participar da *LAP* foi, por um lado, como conhecer a “usina” por dentro, e, por outro, entrar num rio de muitos afluentes. Espécie de abre-te sésamo, a *LAP* abria muitas portas e me aproximava de pessoas, quase mitos, de quem, por outros meios, jamais teria me aproximado. Éramos o “coletivo” de editores da *Latin American Perspectives*. Não era pouco! Foi como palestrante numa das mesas organizadas pela revista que, pela primeira vez, participei de um congresso da *LASA*, em 1998, em Chicago. O congresso da *LASA* é o único espaço onde todos os editores da revista se reúnem e se constitui em excelente oportunidade de estabelecer contatos e parcerias. Mas, além disso, como participante da revista, sentia-me abrigada e protegida naquele vasto mundo em que se transformam esses congressos acadêmicos quando não se pertence a um grupo.

Precisaria de muitas páginas para descrever toda a riqueza que foi (e ainda é) a participação no conselho editorial da *LAP*. Posso apenas sintetizar dizendo que por meio dela fiz grandes amigos, com quem até hoje mantenho contato, e aprendi o rigor da carpintaria da produção

<sup>20</sup> Ver Beserra (2004a, 2004b).

editorial nos Estados Unidos. Permaneço membro do coletivo, como editora associada, e é este, sem dúvida, um dos meus mais importantes intercâmbios acadêmicos até hoje. Estou sempre me atualizando sobre esse campo de estudos por sistematicamente dar pareceres sobre artigos e várias vezes ser convidada a escrever resenhas ou ensaios bibliográficos, convites que raramente atendo em função do envolvimento cada vez maior com as minhas atividades na Faced.

## O DESENCONTRO DA VOLTA

Nos preparativos para a volta a Fortaleza, depois de quase cinco anos em Riverside, eu já sabia que o vocábulo “volta” se refere a um fenômeno que não existe. Ao menos não existe naquele sentido romântico que Roberto Carlos lhe empresta na canção *O portão*: “eu voltei, agora pra ficar / porque aqui, aqui é o meu lugar”.

Incorporando a dialética de Heráclito, percebia que nunca se volta a lugar nenhum. Tudo muda. Eu havia mudado, e Fortaleza também. Sobretudo o meu mundo em Fortaleza havia mudado. Mas os imigrantes e viajantes precisam congelar a vida e as pessoas na posição em que as deixaram. É provavelmente uma estratégia da memória para nos guiar entre os novos referenciais. Congelar o mundo que deixamos “em casa”, como fazemos quando congelamos numa fotografia certos momentos, permite-nos focar apenas no mundo que muda conosco e diante de nós. Talvez porque já sabiam disto, ante os meus comentários sobre a minha volta iminente ao Brasil, os imigrantes brasileiros balançavam a cabeça e sabiamente diziam: “você não se acostuma mais... Nem seus filhos... Depois de três anos ninguém se acostuma mais de volta”. E é verdade. Como perceberam todos aqueles que experimentaram profundamente um segundo país, uma segunda cultura, tornamo-nos seres divididos entre dois mundos. Mas a divisão, nem sempre percebemos, independe da volta, uma vez que o preço do mergulho em mais de um mundo é o da desnaturalização de ambos... e a conseqüente divisão e perda da inocência sobre as regras sociais, os processos de individualização ou de subjetivação. Mas, como diz Kristeva (1991, p. 4), ainda

assim é possível ser “estrangeiro” e feliz: “a estranha felicidade do estrangeiro é a do estraçalhamento do espaço de um futuro prometido. É, porém, uma felicidade contida, apreensivamente discreta, porque constantemente ameaçada pelo território anterior e presa à memória de uma felicidade ou de um desastre – ambos excessivos”.

## A VOLTA AO MAGISTÉRIO

A minha reinserção na Faculdade de Educação foi tão penosa que cheguei a lamentar o fato de ter feito o doutorado nos Estados Unidos. De que tinha valido tanto esforço se não podia aplicar praticamente nada do que me esforçara tanto para aprender? Durante todo o ano de 2000, ensinei apenas *Sociologia da Educação I e II*, o que me deixava frustrada pois, em vez de exercitar o que havia aprendido, sentia-me na obrigação de voltar a ler os clássicos da Sociologia e autores como Norbert Elias e Zygmund Bauman, novidades contemporâneas que não faziam parte da minha bibliografia de formação.

O programa de pós-graduação em Educação Brasileira, espaço teoricamente mais adequado para a minha contribuição, impedia que os recém-doutores orientassem e dessem cursos individuais.<sup>21</sup> Tornei-me colaboradora no segundo semestre de 2001, quando ofereci a disciplina *Pesquisa Etnográfica*, mas somente iniciei a orientação de alunos de mestrado e doutorado em 2003, três anos após a obtenção do título de doutora (PhD).

---

<sup>21</sup> Embora seja regra geral, somente é obedecida por alguns. Para os demais, há várias estratégias de “desobediência legítima”. Por exemplo, o “padrinho” do professor debutante no Programa pode transferir para este algum orientando cuja dissertação de mestrado esteja no estágio final. Sendo a orientação de alunos de doutorado condicionada a um período mínimo de três anos de conclusão do doutorado ou à orientação finalizada de uma dissertação de mestrado, alguns professores, a partir do segundo ano no PPGE, já estão orientando doutorandos sem ter jamais publicado ao menos um artigo em periódicos classificados no primeiro extrato pela Capes (A1, A2 e B1). Para outros detalhes, ver Beserra (2014).

A essas frustrações profissionais juntavam-se os problemas pessoais (divórcio e dificuldades gerais de readaptação dos meus filhos), e tudo me levou a questionar profundamente a opção dos Estados Unidos como a melhor disponível. Era um grande sofrimento aquele retorno. Eu voltava a lidar com os mesmos problemas da Faculdade de Educação, que pareciam agravados porque, mesmo os colegas que antes considerava amigos, tratavam-me agora com certa indiferença, desconfiança, como se já não mais me conhecessem. Em geral, poucos tinham ideia do esforço que representava um doutorado em língua estrangeira e com um nível de exigência tão diferente daquele que se conhecia e praticava ali. Faziam piadas bobas que sugeriam que eu estivera me divertindo na Califórnia enquanto eles carregavam nas costas a Faculdade. Era um desencontro ainda maior do que aquele que eu experimentara dez anos antes, quando lá entrara. Estava sempre a me perguntar: qual o sentido de tanto investimento do Estado brasileiro para formar professores/pesquisadores no exterior se é tão difícil absorvê-los na volta? Ou seria o meu um caso atípico?

## AS PRIMEIRAS EXPERIMENTAÇÕES COM O ENSINO DE ANTROPOLOGIA

No semestre imediatamente anterior à minha saída para o doutorado, ensinei pela primeira vez a disciplina *Concepções Antropológicas Aplicadas à Educação Física*. Era a primeira vez que tinha a oportunidade de me dedicar apenas à Antropologia numa disciplina. Até então, desde que mudara de departamento, trabalhara principalmente na área de metodologia científica e pesquisa educacional. A partir do segundo semestre de 1994, comecei a trabalhar especificamente na área de Sociologia e Antropologia da Educação, onde permaneci até hoje.

Antes do doutorado, só havia ministrado cursos de Sociologia e Antropologia para alunos de Educação Física. A ementa de *Concepções Antropológicas Aplicadas à Educação Física* tinha o seguinte conteúdo: Introdução às Antropologias Física, Cultural e Social – Teorias da evolução do homem primitivo e moderno; corpo e movimento como construções culturais.

Nessa primeira experimentação da disciplina, organizei o programa com aulas expositivas sobre a configuração, em rápidas pinceladas, do campo da Antropologia nos Estados Unidos, Inglaterra, França e Brasil. Estudo mais aprofundado das noções de raça, cultura e identidade e, a partir daí, o material clássico de Marcel Mauss sobre a construção cultural do corpo, *As técnicas corporais*. Na última parte do curso, concentrei-me no treinamento dos alunos para a pesquisa de campo porque sempre considerei que a grande contribuição da disciplina são os *insights* provenientes do esforço de enxergar o outro da sua

própria perspectiva, conversão que geralmente acontece após a prática da pesquisa de campo. Lemos o capítulo sobre trabalho de campo do livro *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*, de Roberto da Matta, e passamos à elaboração de um plano de pesquisa e observação. O tema da pesquisa era a transformação do corpo pelas profissões e pelo esporte. Eles escolheriam uma ou duas profissões, observariam e entrevistariam alguns profissionais, catalogariam as doenças relacionadas à profissão e elaborariam um programa de exercícios que promovessem a médio ou longo prazo a amenização dos sintomas.

Foi uma ótima experiência. Além das entrevistas e observações relacionadas ao corpo em labuta, os alunos incluíram nos seus diários de campo desenhos extremamente detalhados dos “corpos” observados. Trabalho tão rico que lamentei não ter condições de ampliá-lo e aprofundá-lo para publicação, uma vez que estava às vésperas da viagem para a Califórnia. Tendo sido a disciplina tão nova para mim quanto para eles, saímos dela com um sentimento muito forte de que, a partir de então, nunca mais olháramos para as pessoas do mesmo jeito e ficaríamos sempre tentando adivinhar que histórias de vida se escondiam atrás dos seus gestos, posturas e vestes.

Embora tenha retornado do doutorado em 2000, somente no ano seguinte, 2001, voltei ao ensino da Antropologia no curso de Educação Física. O nome da disciplina havia mudado para *Fundamentos Antropológicos da Educação Física*, mas a ementa permanecia a mesma. Elaborei, então, um programa que tinha os seguintes objetivos: 1. Proporcionar uma aproximação ao universo da Antropologia como Ciência Social; 2. Possibilitar o exercício da imaginação antropológica no campo de atuação e reflexão da Educação Física, e 3. Desenvolver a percepção do corpo como uma invenção cultural.

Não foi fácil selecionar entre a vastidão de coisas aprendidas no doutorado, aquelas indispensáveis ao desenvolvimento de um “olhar” antropológico entre os educadores físicos. Depois de Riverside, não conseguia abrir mão da perspectiva histórica do desenvolvimento da disciplina, estratégia que até hoje considero fundamental para evitar as armadilhas da essencialização dos conceitos de cultura, raça, identidade, etc. Passei a iniciar o curso pela história da Antropologia, focando no contexto e

nas condições do seu surgimento. Essa parte do programa, intitulada *Antropologia: História*, tinha os seguintes pontos: 1. Contexto de emergência da Antropologia: o colonialismo europeu; 2. A Antropologia no quadro das ciências sociais e 3. Subdivisões da Antropologia: cultural, biológica, linguística e arqueologia.

Revisitávamos, na primeira parte, uma história que eles já conheciam, mas de uma perspectiva completamente nova. As relativizações, portanto, iniciavam aí, na busca do sentido histórico, político e filosófico das taxonomias produzidas pelos antropólogos físicos e culturais do *Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*.

Quando passávamos à segunda parte do programa, os alunos compreendiam mais facilmente o sentido da variedade de conteúdo dos conceitos fundamentais. Estes não eram, portanto, apresentados como únicos e definitivos, mas como elementos constitutivos de teorias dentro das quais exerciam funções específicas. Nessa perspectiva, trabalhávamos os conceitos de raça e cultura; etnocentrismo e relativismo e também os de sistemas simbólicos e ideologias, todos fundamentais para o trabalho de campo que desenvolvíamos na terceira parte. Nesta, além de um breve treinamento para a pesquisa de campo, estudávamos e discutíamos artigos relacionados à construção cultural do corpo, sobretudo focados no trabalho, no esporte e nas injunções dos padrões de beleza.

O ensino dessa disciplina se constituía em grande desafio porque, primeiro, a expectativa dos alunos era bastante biologista e eles sempre se sentiam como se estivessem perdendo tempo com as disciplinas da área de *Humanidades* e as rejeitavam claramente. Havia, ao mesmo tempo, entre os professores da área, a mesma indisposição: todos evitavam dar aulas nas disciplinas oferecidas à Educação Física. Além de ter de lidar com o sentimento de rejeição dos alunos, as turmas eram enormes (50 a 60 alunos), e isto não facilitava o trabalho. Em compensação, passadas essas primeiras impressões, o curso se desenvolvia muito bem. Eram alunos de perfil distinto dos da Pedagogia. Entravam na universidade relativamente mais bem preparados do que estes, uma vez que precisavam alcançar médias mais altas para obterem a aprovação no vestibular.

O segundo desafio não tinha a ver com as características dos alunos, mas com o problema geral de autoridade na Faced, problema

não negligenciável, como mostrei no caso da “aluna do resumo”. O estabelecimento das regras do horário e da chamada fica sempre a cargo de cada professor, o que leva os alunos a crer que é o professor quem cria a regra e não a instituição. Conseqüentemente, cada professor tem de individualmente lidar com as conseqüências de sua política. Trabalhando com temas mais abstratos, era, e continuo sendo, rigorosa em relação ao tempo de início e fim da aula, pois a entrada intermitente de alunos dispersa todos e dificulta a assimilação dos conteúdos.

Na primeira aula, por exemplo, eu tinha de apresentar o programa duas vezes, uma para os alunos que chegavam pontualmente, como eu, e outra vez, no final, para os que chegavam atrasados. Não reapresentava o programa por benevolência, mas porque queria que as regras de funcionamento da disciplina ficassem suficientemente claras para todos desde o início: horários, chamada e avaliação. Caso não estabelecesse tais regras imediatamente, tinha de lidar nas aulas seguintes com interrupções a cada cinco minutos até o final porque, por mais abusivo que pareça, havia alunos que chegavam a dez ou quinze minutos do término da aula apenas para pedir que eu pusesse suas presenças na lista de chamada. O horário de início era sempre negociado. Se eles preferissem, eu poderia começar às 14h15, mas terminaria às 16h. Ou começaria pontualmente às 14h e terminaria às 15h45. Geralmente preferiam iniciar na hora marcada e terminar um pouco mais cedo, embora muitos tivessem dificuldades de chegar porque vinham do Campus da Medicina, onde cursavam a disciplina de Fisiologia.

O terceiro desafio era transformar a ideia que eles tinham da Antropologia, espécie de catálogo de esquisitices, manancial de notícias para a *Super Interessante*, para uma mais próxima da compartilhada entre os antropólogos: de um conhecimento cujo objetivo é levar tanto o próprio antropólogo como a sociedade de que faz parte à compreensão de que as diferenças entre os homens, longe de determinadas biológica ou geograficamente, são o resultado da variedade de formas como cada grupo soluciona o problema da sobrevivência o qual, em muitos casos, envolve também a dominação de outros grupos.

O quarto desafio, decorrente das implicações do terceiro, era também comum à minha experiência de ensino nas outras disciplinas e

estava relacionado às características e dificuldades próprias das Ciências Sociais. Não era, portanto, específico da Sociologia ou da Antropologia, mas do próprio empreendimento da iniciação ao pensamento crítico, científico. Confundindo Ciências Sociais com opiniões políticas, os alunos sempre acham que essas disciplinas constituem-se em arsenais de opiniões aparentemente progressistas ou revolucionárias. A minha tarefa mais difícil, até hoje um desafio, é mostrar-lhes que mais do que um conjunto de opiniões, as ciências sociais se constituem de teorias e métodos de investigação do fenômeno social. Constituem-se, portanto, de sistemas de explicação e não de explicações ou opiniões isoladas. Assim, interpretavam minhas observações sobre as suas opiniões como decorrentes do meu *autoritarismo* e necessidade de impor o *meu* ponto de vista sobre o *deles*. Não percebiam que, ao questioná-los ou corrigi-los, o que queria era mostrar a diferença de níveis de operação do pensamento do senso comum para o pensamento científico. O que, de fato, não é tão simples como em alguns momentos supus enredada pela fantasia elitista de acordo com a qual tudo é assimilável e não há tanto mistério assim no ato de ensinar... e aprender.

O que se apresenta como óbvio é que o aprendizado das ciências sociais reivindica muito mais do que apenas um preparo “cognitivo”. Reivindica também, ou principalmente, certa disposição de abrir mão das verdades religiosas ou políticas que todos trazem consigo para o mergulho nas incertezas e dúvidas de um conhecimento cuja apreensão exige uma disposição de metamorfose que raras vezes encontro nas minhas aventuras em sala de aula.

Finalmente, se os alunos da Pedagogia eram preponderantemente do sexo feminino, os da Educação Física eram, em sua maioria, do sexo masculino e formavam grupos, em geral, mais divertidos, barulhentos, espirituosos e bem-humorados.

Lecionei *Fundamentos Antropológicos da Educação Física* de 2001 até 2008, quando o curso de Educação Física migrou para o Instituto de Educação Física e Esportes. Excluído o ano de 2007, em que estava em Chicago, desenvolvendo estudos de pós-doutorado, ofereci a disciplina todos os anos. A partir de 2002, em função do que observara sobre o grupo na experiência de 2001, inclui o racismo e a sexualidade

entre os temas de investigação teórica e etnográfica. A inclusão da reflexão sobre o racismo era consequência dos interesses suscitados pelo estudo com os brasileiros durante o doutorado. No anexo 3, onde conto a história da pesquisa “negritude e cearensidade”, apresento alguns exemplos de como desenvolvi a discussão sobre racismo com os alunos.

Os alunos de Educação Física treinavam o seu olhar antropológico nos vários temas e espaços do seu campo profissional. Desse modo, estudavam nas escolas, nas academias, nos *shopping centers*, nos hospitais e assim por diante. O sentimento que tivera desde a primeira vez em que lecionara a disciplina, o de que os dados e reflexões produzidos por eles eram muito valiosos e mereciam ser publicados, passou a me acompanhar e me acompanha até hoje.

Apesar dos sofrimentos constitutivos dos processos de metamorfose que muitas vezes assustavam alguns, o resultado final era sempre bastante positivo e saíamos todos com o sentimento de que algo mudara dentro de nós. A investigação sobre a sexualidade em diversas culturas, por exemplo, transformava muitas vezes a sala de aula num grande grupo de terapia, e tudo isso me assustava também. Mas me assegurava em relação ao que sempre defendeu Bourdieu: para que serve o conhecimento senão para funcionar também como instrumento de autoconhecimento e reposicionamento social? Muitas vezes, porém, chegávamos a duvidar dos seus benefícios, uma vez que era cruel enxergar as camadas e camadas de silêncio e dissimulação que nos oprimiam, sobretudo em relação a questões tão “íntimas” como a sexualidade.

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO

Como expliquei anteriormente, somente comecei a lecionar no PPGE um ano e meio após a conclusão do doutorado. Falava-se muito em pesquisa etnográfica, mas ninguém sabia do que se tratava, reduzindo-se em geral suas referências ao trabalho da professora Marli André, publicado em 2008. A disciplina que batizei *Pesquisa Etnográfica* e ensinei pela primeira vez no segundo semestre de 2001 tinha o objetivo de “propiciar um primeiro encontro com a tradição etnográfica a partir da leitura crítica de monografias clássicas e contemporâneas”.

Estudávamos duas etnografias clássicas, *Os argonautas do Pacífico Ocidental* (Malinowski) e *Os Nuer* (Evans-Pritchard), e uma contemporânea, *Aprendendo a ser trabalhador* (Paul Willis) e, a partir da publicação do meu livro, *Brasileiros nos Estados Unidos: Hollywood e outros sonhos*, em 2005, também a minha. Além dessas etnografias mais longas, estudávamos duas outras mais sintéticas, a de Geertz, da *Briga de galos*, e a que eu e Jakeline Andrade havíamos escrito a partir da pesquisa na escola (BESERRA; ANDRADE, 2001). Complementávamos o curso com a leitura de artigos que ajudavam a situar os autores estudados na história da antropologia e ofereciam outros *insights* sobre a prática etnográfica.

A disciplina jamais teve a pretensão de orientar exclusivamente para a prática etnográfica na escola, inclusive sempre tive alunos de outros cursos de pós-graduação. Era uma forma de compartilhar um

pouco do que havia aprendido no doutorado e também de ajudar a preencher uma das maiores lacunas do nosso programa de pós-graduação, a da formação teórico-metodológica. Ensinei essa disciplina até o segundo semestre de 2009, quando outros professores também passaram a oferecer variações do curso.

Durante os vários semestres em que ensinei a disciplina, tive ótimos grupos de discussão, e os alunos sempre me agradeciam pela expansão teórico-metodológica que ela oferecia. Inclusive, foi por meio das relações estabelecidas a partir dela que comecei a observar fenômenos interessantes, como a evitação do meu nome na composição das bancas examinadoras de teses e dissertações. Entusiasmados com os achados oferecidos pela leitura e discussão das etnografias, vários alunos queriam continuar próximos da minha orientação e vários deles me convidavam para as suas bancas de qualificação ou defesa de dissertação ou tese. Tais convites, porém, nunca se concretizavam porque os orientadores os aconselhavam a desistir da minha participação sob o pretexto de que eu poderia dificultar a aprovação dos seus trabalhos, uma vez que era “muito exigente”. Mesmo excelentes alunos, a quem a minha crítica em nada perturbaria, esconderam-se de mim durante semestres inteiros para evitar o constrangimento de me darem uma explicação sobre por que, afinal, eu não havia sido convidada para as suas bancas.

Além de situações como essas me desestimularem, outros problemas também dificultavam a minha integração ao Programa. Talvez o maior deles tenha sido o da escolha de uma linha de pesquisa. Como já expliquei, antes do doutorado, trabalhava com a temática da educação e dos movimentos sociais no campo. Desse modo, inseri-me na linha de pesquisa *Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola*, que, além da relação com o meu campo de atuação no passado, tinha em comum a preocupação com os processos de construção de identidades, fenômeno que eu havia estudado a partir dos imigrantes brasileiros em Los Angeles. Não havia, porém, afinidades teóricas com a maioria dos componentes da linha, o que tornava muito difícil a participação nos processos de seleção de alunos e definição de conteúdos das disciplinas obrigatórias.

Em função da dificuldade de encontrar um lugar apropriado para a “minha Antropologia”, aceitei orientar temas bastante diversos e que não se relacionavam diretamente ao que havia pesquisado no doutorado. Mas, aos poucos, à medida em que me defini por um tema de pesquisa e, em torno do seu estudo, reuni um grupo de alunos, da graduação e pós-graduação, meu trabalho começou a render.<sup>22</sup> Isto somente iniciou, porém, quando resolvi dentro de mim a divisão que existia entre permanecer no Brasil e migrar para os Estados Unidos. Nas próximas seções voltarei a refletir sobre isto.

---

<sup>22</sup> O primeiro grupo de pesquisa foi formado, em sua maioria, por alunos do curso de História. O ensino da disciplina Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação, sobre a qual falei adiante, foi o espaço mais eficiente de “recrutamento” de alunos para o grupo.



## CULTURA BRASILEIRA: ARTICULANDO ENSINO E PESQUISA, ESTADOS UNIDOS E BRASIL

A oferta da disciplina *Cultura Brasileira: Classe, Raça e Nação* no Programa de Pós-Graduação em Educação foi resultado do meu interesse e de alguns alunos em conhecer mais profundamente as clássicas interpretações do Brasil de Gilberto Freyre (*Casa Grande e Senzala*), Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*) e Darcy Ribeiro (*O Povo Brasileiro*).

Buscava um espaço e uma oportunidade para reler livros que havia lido “correndo” durante o doutorado e dos quais novamente precisava porque começara a estudar mais seriamente a questão do racismo no Brasil. A partir de 2000, incluí o tema no programa da disciplina *Fundamentos Antropológicos da Educação Física* e, desde então, comecei a investigar a percepção que os alunos tinham da discriminação racial em suas experiências cotidianas.

Além disso, desde que voltara dos Estados Unidos, sentia-me meio em dívida comigo mesma em relação ao aprofundamento do tema, pois havia escrito resposta a um artigo sobre racismo no Brasil, que estava programado para ser publicado na *Latin American Perspectives* poucos meses depois da minha volta, e não tivera tempo de fazer as revisões propostas. Sentia-me meio inconformada pelo fato de a revista estar divulgando uma visão que eu considerava tão simplista e distante da complexidade da realidade brasileira. Por outro lado, estava tranquila com a não publicação da minha resposta porque achava que ela estava ainda muito *inocente*, afinal, eu não conhecia suficientemente aquele campo de estudos e não queria nele entrar de qualquer jeito.

De todo modo, como Bourdieu e Wacquant (1998) e vários estudiosos<sup>23</sup> brasileiros, eu também lamentava que os estudos sobre discriminação racial no Brasil estivessem sob tão forte influência das teorias produzidas pela “nova” sociologia americana e questionava a interpretação apresentada no artigo.<sup>24</sup> Enfim, não consegui revisar minha resposta a tempo da publicação daquele número especial, mas a preocupação com a questão, que iniciou a partir dos achados da pesquisa sobre os brasileiros imigrantes em Los Angeles, permanecia forte e eu considerava obrigatório o conhecimento aprofundado do Brasil e das suas interpretações.

O curso de *Cultura Brasileira* foi tão bem-sucedido que fui solicitada a novamente oferecê-lo no primeiro semestre do ano seguinte, 2004. Cada vez mais motivados a conhecer mais profundamente o Brasil, no primeiro semestre de 2005, exploramos a contribuição da literatura e do cinema. Escolhemos *Macunaíma*, de Mário de Andrade; *A fome*, de Rodolfo Teófilo; *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro; e *O mulato*, de Aluísio de Azevedo. No cinema novamente vimos *Macunaíma* e também *Deus e o diabo na terra do sol*, *Quilombo* e *Xica da Silva*.

O sentimento de todos era o mesmo que eu experimentara sozinha em Los Angeles: de redescoberta do Brasil e de relativização da nossa brasilidade. Instigantes, aqueles debates em sala de aula me inspiraram a falar sobre o tema da identidade brasileira em palestra que proferi em Harvard, em 2005, na *I Conferência Nacional sobre Imigração Brasileira nos Estados Unidos*. Eu vinha estudando essas questões desde 1998, mas continuava tendo surpresas com a história do Brasil e principalmente com o tanto que ela me ajudava a me compreender.

Não continuei oferecendo a disciplina porque precisava escolher entre ela e a *Pesquisa Etnográfica*, uma vez que havia também as demandas da graduação e outras relacionadas à produtividade científica e à coordenação editorial da revista *Educação em Debate*.<sup>25</sup> Desse

<sup>23</sup> Ver, entre outros, Maggie (2006); Maggie e Fry (2004); Magnoli (2009) e Maio e Santos (2005).

<sup>24</sup> Refiro-me a Lovell (2000).

<sup>25</sup> Diferente da experiência com a *Latin American Perspectives*, o trabalho na *Educação*

modo, somente a partir de 2008, retomei o desafio do conhecimento do Brasil. Primeiro, na disciplina que ofereci em parceria com a professora Sonia Pereira, *Estado, Movimentos Sociais e Escola*, onde, depois de tantas voltas ao passado, aterrissava direto no presente dos “novos” movimentos sociais. E depois, com a oferta de disciplinas cujo sentido era promover a minha formação e a dos componentes do grupo de pesquisa *Negritude e Cearensidade: identidades étnicas e relações raciais no Ceará*, criado no mesmo ano. Em consequência das suas demandas ofereci as disciplinas: “Cearensidade e negritude; “Nação e mestiçagem no Brasil: construções e desconstruções” e “Identidade e diferença no pós-colonialismo de Edward Said e Homi Bhabha”.

---

*em Debate* foi um dos tantos exemplos do desinteresse da Faculdade de Educação e da UFC com uma política editorial de excelência. Nem havia investimento financeiro no projeto, que dependia da minha peregrinação atrás de auxílio na administração superior, nem disposição dos pares em relação aos pareceres ou à revisão. Foi um dos maiores esforços que fiz e um dos que menos rendeu. Apesar de tudo, aprendi bastante sobre vários setores da universidade e também contei com a colaboração de alguns poucos colegas. A partir de 2011, com a anulação do concurso para o qual este texto foi escrito, iniciei pesquisa sobre os limites e problemas da expansão de um único modelo de universidade sem uma compreensão profunda das diversas culturas locais em que se desenvolverá. Ver, por exemplo: Beserra (2014); Beserra e Lavergne (2014) e Beserra, Oliveira e Santos (2014).



## DIFERENÇAS, PRECONCEITO... RACISMO? O PRIMEIRO EXPERIMENTO ETNOGRÁFICO NA ESCOLA

**A**ntes do interesse despertado durante o estudo sobre os imigrantes brasileiros nos Estados Unidos, eu já começara a me indagar sobre preconceito e racismo na escola. Em 1995, movida pelo desejo de compreender como a escola estava lidando com o desafio de incorporar às suas práticas a abolição do preconceito e de práticas discriminatórias contra as chamadas minorias, política proposta pela Constituição de 1988, decidi, em parceria com Jakeline Alencar Andrade, aluna do curso de Pedagogia, empreender estudo etnográfico de uma turma de 4ª série de uma escola pública de Fortaleza. Mais do que interessada em entrevistas ou aplicação de questionários, queria observar que comportamentos, atitudes ou tipos eram espontaneamente eleitos e tratados como diferentes na escola.

Preparei Jakeline para aquela observação participante com o mesmo cuidado, humor e disciplina com que fui preparada anos antes por Cristina Marin. Tínhamos um plano de observação semanal e, no início de cada semana, líamos juntas os diários de campo relativos à semana anterior. Durante a leitura, eu elogiava algumas coisas, questionava outras, e a cada dia ela enxergava melhor o desenho da pesquisa que, inicialmente, estava mais completo na minha cabeça. Ao final daqueles três meses de observação participante, tínhamos reunido um material de ótima qualidade, que, afinal, somente foi apresentado sob a forma de artigo em 2001, quando voltei do doutorado (BESERRA; ANDRADE, 2001).

Os resultados daquela pesquisa exploratória são já bastante sugestivos do desafio que representa a questão da diferença na educação. Encontramos diversas práticas e estratégias de discriminação, algumas bastante abertas e evidentes, outras muito sutis e dissimuladas. Observamos, particularmente, o preconceito de classe social, de cor, de gênero, orientação sexual e aquele que Bourdieu chama de racismo da inteligência e que se caracteriza pela discriminação dos que não sabem ou não “conseguem” aprender, dos chamados “burros”.

Concluimos que, da forma como naquele espaço se expressava, o discurso da diferença era fruto da mesma matriz que produzia a discriminação e o preconceito e, antes de servir para delimitar as fronteiras entre as identidades e afirmar a alteridade, apresentava-se principalmente como a expressão da negação do *diferente*. Havia, portanto, uma infinidade de práticas discriminatórias, mas, tal como na minha própria escola, a Faculdade de Educação, ninguém reconhecia ou queria falar sobre o assunto, como constatamos nas entrevistas feitas com professores e diretora. Havia preconceito e discriminação, mas não segregação, o que sugeria, em alguns casos, que os dois primeiros não impediam que as crianças se relacionassem e observamos que, mais do que o gênero ou a cor/raça, o que determinava a formação de grupos na sala de aula e no recreio era a proximidade física e os interesses de ocasião. Xingamentos e chacotas compunham as relações, e os “iguais” assim se apresentavam apenas em função das identificações circunstanciais: os meninos contra as meninas; os grandes contra os pequenos; os que levavam lanche de casa contra os que comiam a merenda escolar; os que se tornavam inimigos em função de desavenças passageiras, inclusive, muitas vezes, provocadas pela própria professora, quando escolhia sempre os mesmos para “auxiliá-la”. Durante todo o período da observação, nenhum grupo se formou em função apenas da cor e nem em função dela qualquer aluna/o foi explicitamente excluída/o de qualquer atividade e, considerando apenas a cor/raça, havia comportamentos bastante distintos, o que sugere que outros fatores influenciavam os comportamentos e visões de mundo.

## O PRIMEIRO ENCONTRO COM O CAMPO DA ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

**D**esde as primeiras experiências de ensino de Antropologia aplicada à Educação Física, quis discutir com antropólogos os problemas que surgiam em sala de aula ou nas pesquisas dos alunos porque não me contentava com a discussão desses temas com meus colegas, todos tão certos e resolvidos sobre o ensino em geral e absolutamente desinteressados e desinformados sobre a Antropologia, em particular. Nessa perspectiva, em 2004, apresentei, na reunião anual da ABA, trabalho intitulado “Ensinando Antropologia do Corpo a estudantes de Educação Física”.

O encontro reunia antropólogos e pedagogos interessados no campo. Organizado por Neusa Mendes de Gusmão, da Unicamp, e Janirza C. de Rocha Lima, da Fundação Joaquim Nabuco, o fórum *Antropologia e Educação: Ensino e Pesquisa*, reuniu-se em três sessões para discutir a diversidade de temas e preocupações emergentes no campo. Apresentei o meu trabalho na primeira sessão, intitulada *Ensino de Antropologia em outros cursos* e foi estimulante compartilhar minhas realizações, dúvidas e preocupações com antropólogos que também ensinavam a disciplina em outros cursos.

Luitgarde Barros, da UERJ, que eu conhecera naquele mesmo ano, em *Colóquio Internacional sobre o Projeto Unesco no Brasil*,<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Uma seleção dos trabalhos apresentados no Colóquio pode ser encontrada no link: <[http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_947.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_947.pdf)>. Para mais informa-

realizado em Salvador, fazia observações muito semelhantes às minhas sobre sua prática em cursos de Enfermagem, Psicologia e Educação Física. Ela, como eu, enfatizava as transformações ocorridas na visão dos alunos sobre suas profissões e sobre a existência em geral.<sup>27</sup>

Conheci e tive a oportunidade de discutir com vários professores interessados na construção de um espaço para o debate dos problemas que surgiam da extensão do ensino de antropologia a outros cursos. O que me chamou particularmente a atenção foram as novidades sobre o campo apresentadas nos trabalhos das duas organizadoras do grupo de trabalho, Neusa Gusmão e Janirza Lima, apresentadas na segunda sessão do fórum, intitulada *Antropologia e Educação: Pesquisa e Experiências*. A primeira, baseada na participação em fóruns realizados sobre o tema em reuniões anteriores da ABA (Brasília, em 2000; Gramado, em 2002; e Florianópolis, em 2003), buscava resposta à questão: qual a percepção que se tem de uma Antropologia da Educação no Brasil? Mapeando os temas discutidos nas referidas reuniões, ela observava que era grande a diversidade de temas que se abrigavam sob o campo e observava, sobretudo, que os seus pilares estavam ainda sendo fncados: era um campo ainda em nascimento.

Janirza Lima, de certo modo, complementava o estudo de Neusa, buscando as aproximações teórico-metodológicas entre as duas disciplinas, Antropologia e Educação. Diferentemente de Neusa, os dados de Janirza haviam sido coletados nas três últimas reuniões do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. O seu estudo indicava que a aproximação das duas disciplinas havia-se tornado um dos suportes para a renovação das abordagens analíticas do cotidiano escolar, produzindo resultados que ampliavam as possibilidades de uma maior convergência teórico-metodológica entre as duas disciplinas.

Fiquei contente de encontrar um espaço para o acolhimento das minhas questões, mas não era ainda o momento de oferecer uma

---

ções sobre o Colóquio, ver também: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/O%20Projeto%20UNESCO%20na%20Bahia.pdf>>.

<sup>27</sup> Ver também Duarte (2006), Durham (2006) e Peirano (2006).

contribuição mais efetiva porque estava justamente lidando com as consequências do delineamento de um campo de estudos aberto pela minha tese de doutorado: o da inserção dos brasileiros no mundo latino dos Estados Unidos.



## OS BRASILEIROS ENTRE OS LATINOS: UM NOVO CAMPO DE ESTUDOS

**S**enti-me tão desestimulada na minha readaptação à Faced que sequer me lembrei dos compromissos com os meus professores americanos. Desde a defesa da tese, em março de 2000, Michael Kearney sugerira que eu a apresentasse sob a forma de uma proposta de livro para ele submeter aos editores que conhecia. Mas não tive qualquer disposição de fazer isto porque estava envolvida com as dificuldades da volta e já também um pouco ressentida com os “Estados Unidos”, que, de acordo com o que entendia no momento, mais me subtraía do que acrescentara.

Não podia, porém, deixar de colher o que havia plantado por lá e a apresentação de artigo no GT Migrações, da Anpocs, fazia parte disto. Estava ainda em Riverside quando submeti o trabalho. Coincidentemente uma das organizadoras do GT, Bela Feldman-Bianco, conhecia Michael Kearney e, talvez também por isto, mostrou-se bastante interessada na pesquisa que eu havia feito. Mas ela não pôde ir ao congresso e, diferentemente das expectativas criadas, o meu *début* no campo foi meio desastroso. A apresentação do meu trabalho, intitulado “Brasileiros no mundo latino de Los Angeles”, provocou a reação de alguns dos presentes, pois, questionando minha hipótese de que os brasileiros rejeitavam o rótulo de latinos em função dos seus conteúdos negativos, alguns dos pesquisadores presentes insistiam que tal objeção era decorrente simplesmente das diferenças culturais entre o Brasil e os outros países latino-americanos.

Naquele debate, pude entender por que tão facilmente percebi o conteúdo de classe e “raça” da discriminação contra os latinos nos Estados Unidos: pelo fato bastante elementar de que algumas vezes me senti em posição semelhante no Brasil por ser nordestina. A própria dinâmica da mesa redonda provava a minha hipótese: um pesquisador francês, vinculado à universidade de uma das organizadoras do GT, que não estava nem mesmo listado no programa, apresentou um trabalho, *em francês*, e, sozinho, tomou quarenta minutos do tempo total da sessão. Desse modo, os outros expositores perderam metade do seu tempo de apresentação, e isto me deixou bastante incomodada, pois eu havia me organizado para apresentar a palestra no tempo anteriormente acordado.

Aproveitei o ensejo da resposta às questões da debatedora da sessão para expressar tal incômodo. Expliquei que a dinâmica daquela mesa era um exemplo do mesmo tipo de racismo e colonialismo que eu havia observado nos Estados Unidos contra os latinos, e complementei afirmando que não conseguia imaginá-las oferecendo os mesmos privilégios a colegas de países vizinhos, a não ser que em posição de poder que justificasse a exceção. A discriminação aos latinos nos Estados Unidos, portanto, era bastante semelhante àquela dos sudestinos contra os nordestinos e também contra outros sul-americanos, considerados inferiores. Tinha certeza de que jamais me aceitariam novamente entre eles. Além de poder avaliar as dificuldades da minha inserção nesse campo de estudos no Brasil, minha participação no GT me ofereceu a oportunidade do encontro com Karl Monsma, que se tornou depois importante interlocutor.

Considerando que todos os pesquisadores brasileiros que trabalham com o tema da imigração internacional no Brasil estão vinculados a universidades do Sudeste e Sul, senti-me isolada e desisti do desejo de estabelecer um diálogo baseado na questão mais específica da imigração. Havia outros aspectos do estudo que necessitavam de reflexão, como as dificuldades relacionadas à pesquisa antropológica de “semelhantes” em espaços internacionais.

Impedida de oferecer minha contribuição ao programa de pós-graduação em Educação Brasileira pelos motivos explicados anteriormente,

em 2001, juntei-me a um grupo de pesquisadores da UFC e UECE, que, reunidos a pesquisadores de outros estados do Brasil e de vários países da América Latina, havia criado a *Rede Universitária de Pesquisadores sobre a América Latina (Rupal)*. A observação das particularidades da inserção dos brasileiros no mundo latino dos Estados Unidos e a participação no conselho editorial da *Latin American Perspectives* haviam despertado o meu interesse pela América Latina, sobretudo no que se referia às diferenças político-culturais entre os países.

As discussões nos encontros da Rupal e o convite para contribuir com um artigo para a coletânea *Latina/os in Los Angeles Region: Migration, Communities, and Political Activism*,<sup>28</sup> encorajavam-me a continuar vinculada ao trabalho desenvolvido nos Estados Unidos e também a buscar outros espaços locais e regionais de diálogo. Em 2001, foram bastante importantes as minhas participações no *Seminário Demografia e Transições Migratórias Recentes*, organizado por Adelita Carleyal, também participante da Rupal e realizado em Fortaleza; no *X Encontro Norte/Nordeste de Ciências Sociais*, realizado em Salvador, e no *X Congresso Brasileiro de Sociologia*, também realizado aqui, em Fortaleza.

No encontro de Salvador, como esperado, reencontrei amigos e colegas conhecidos dos estudos sobre campesinato e também Ruben George Oliven,<sup>29</sup> que, então, já havia lido minha tese e, na sua conferência, fez elogiosas referências a ela. Isto, de certo modo, recolocava-me no campo regional das Ciências Sociais do qual havia me distanciado desde 1993, quando apresentara trabalho no *VI Encontro Norte/Nordeste de Ciências Sociais*, realizado em Belém (BESERRA, 1993).

Em Salvador, apresentei pela primeira vez o artigo “Quem pode representar quem? Notas sobre sentimentos e relações de poder numa pesquisa de campo”, onde refletia sobre as dificuldades encontradas na

---

<sup>28</sup> O livro, afinal publicado em 2005 pela Arizona University Press, reúne artigos apresentados em conferência do mesmo nome organizada pelos irmãos Enrique e Gilda Ochoa, professores da Cal State Los Angeles. Enrique Ochoa era, como eu, também membro do conselho editorial da *Latin American Perspectives*. Ver Beserra (2005b).

<sup>29</sup> Havia iniciado diálogo com Ruben George Oliven na Anpocs de 2000, quando lhe falei sobre o Centro Tradicional Gaúcho de Los Angeles e ele se interessou em ler minha tese.

minha pesquisa de campo em Los Angeles. Esse trabalho foi apresentado novamente no encontro da ABA, de 2003, realizado em São Luís, no qual me beneficieei de valiosos comentários de antropólogos mais experientes que também estavam discutindo temas afins, e outra vez também na *III Reunião de Antropólogos do Mercosur*, realizada em Florianópolis, no mesmo ano. Essa reapresentação do mesmo trabalho nascia tanto do desejo de compreender em profundidade os ruídos de comunicação surgidos entre mim e uma sócia de um dos grupos da pesquisa em Los Angeles, como da necessidade de conhecer outros espaços de discussão da minha área de estudos.

Baseada na evidência de que a Antropologia havia se constituído historicamente como um conhecimento produzido a partir do encontro de duas subjetividades situadas em posições distintas de poder, o pesquisador-colonizador-superior e o pesquisado-colonizado-inferior, eu argumentava que, apesar da ampliação do campo de estudo e do aumento da possibilidade de estudos de iguais, não era ainda comum o conhecimento antropológico produzido a partir de relações entre iguais e, menos ainda, o conhecimento produzido por um pesquisador em posição social inferior à do grupo pesquisado. Acrescentava que, nos dois últimos casos, o conhecimento produzido era sempre o resultado de negociações entre as partes e era mais passível de ser questionado pelos sujeitos pesquisados quando eles discordavam dos dados, interpretações e conclusões.

Queria aprofundar minha compreensão dos problemas decorrentes de situações que havia vivenciado na pesquisa em Los Angeles. Conflitos entre mim e uma sócia fundadora de um dos grupos que estudara levavam-me a indagar sobre a possibilidade da construção de um conhecimento “objetivo”, que não passasse sistematicamente tanto pelo reconhecimento como pela crítica dos interesses, simpatias, valores e posições político-filosóficas do pesquisador. Embora ainda sem a consciência de hoje, já exercitava a reflexividade, tão importante para a produção do conhecimento sociológico, de acordo com Bourdieu e praticamente toda a Antropologia pós-Malinowski.

Mais animada com esses espaços de diálogo “conquistados” e apesar da frustração com a rejeição de proposta de trabalho apresentada

ao encontro anual da Anpocs daquele ano, 2001 passou mais rápido do que o ano anterior e, antes que eu me desse conta, 2002 chegava com as boas novas que afugentavam cada vez para mais distante as dúvidas que eu ainda tinha sobre o valor do meu trabalho intelectual.

Em fins de fevereiro, Michael Kearney, com quem estava organizando um número especial sobre Migrações para a *Latin American Perspectives*, escreveu-me dizendo que havia sido contado por um editor interessado em publicar minha tese. Poucos dias depois, recebi o convite de Leo Balk para submeter meu manuscrito à apreciação dos professores Carola and Marcelo Suarez-Orozco, da Harvard University, editores da série *The New Americans: Recent Immigration and American Society*.

Não havia muito o que refletir e quase imediatamente respondi sim, uma vez que era melhor publicar o livro com um editor comercial do que entrar na via crucis da busca de editoras universitárias. Além do mais, era uma coleção editada por prestigiosos professores da área de migrações. Em virtude da extensa revisão que precisei fazer na tese para publicação como livro, passei boa parte do segundo semestre de 2002 e os primeiros meses de 2003 ocupada com isto.<sup>30</sup>

O ano de 2003, em oposição ao anterior, chegou com muitas atribulações e viagens. As saudades dos amigos, da comida e da paisagem da Califórnia e a alegria com a boa nova da publicação do livro me levaram à primeira visita aos Estados Unidos depois da volta do doutorado. Não sabia, quando planejei a viagem, que poucos meses depois teria proposta de trabalho aceita para a conferência *Migrations, Borders and Diasporas in the Americas*, promovida pelo

---

<sup>30</sup> O único encontro científico de que participei em 2002 foi o VI Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural (ALAS-RU), realizado em Porto Alegre em fins de novembro, onde apresentei um trabalho relacionado ainda à minha dissertação de mestrado e com o propósito de reencontrar os amigos e colegas da área de estudos que trabalhava anteriormente, campesinato. Ainda relacionado a essa área, fui convidada, em 2004, como uma das conferencistas da mesa redonda de abertura do III Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología, onde apresentei trabalho intitulado “Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas”, publicado no mesmo ano na Revista Educação e Pesquisa, USP, em parceria com Maria Nobre Damasceno.

*Social Sciences Research Council* (Agência Americana de Fomento à Pesquisa em Ciências Sociais). Desse modo, passei vinte dias do mês de maio entre Riverside e Los Angeles, voltei ao Brasil e, um mês depois, estava novamente passando pelo Serviço de Imigração em Miami para seguir para a República Dominicana, onde aconteceria a conferência promovida pelo *Social Sciences Research Council*.

A participação nessa conferência foi extremamente importante para a expansão dos horizontes do meu debate sobre brasileiros nos Estados Unidos e também para difundir e inscrever meu estudo num campo mais vasto: o das imigrações e políticas raciais nas Américas. Conheci e me aproximei de pesquisadores com quem até hoje mantenho contato e com quem estabeleci na época um diálogo tão profícuo que, a partir de então, comecei a pensar seriamente em me mudar para os Estados Unidos, com cuja cultura acadêmica eu me identificava muito mais e onde imaginava que encontraria um lugar mais facilmente.

Três meses depois, em inícios de outubro, recebi convite de Suzanne Oboler, editora-chefe da *Latino Studies*, importante revista acadêmica na área, para a conferência *Imigração sul-americana para os Estados Unidos*, realizada na Universidade de Miami, no início de abril de 2004. Era minha entrada no campo dos *Latino Studies* (ver BESERRA, 2005a).

Em inícios de junho de 2004, fui para o *VII Congresso da Associação de Estudos Brasileiros (Brasa)*, no Rio de Janeiro. Havia sido convidada por James Green, então presidente da associação e membro do conselho editorial da *Latin American Perspectives*, para organizar uma mesa redonda sobre brasileiros nos Estados Unidos. Era a primeira vez, depois da Anpocs de 2000, que eu participava de mesa redonda com pesquisadores trabalhando especificamente com imigração brasileira. Mas não apenas isto. Eu própria havia organizado a mesa que se chamava *Brazilians in the United States: Race, Identity, and Class*. Convidei as duas mais importantes estudiosas do campo como debatedoras, Teresa Sales, da Unicamp, e Maxine Margolis, da Gainesville University, Florida, e as duas aceitaram o convite, o que, de certo modo, fortalecia-me. Os outros apresentadores foram Gláucia Assis, Helen Marrow e Sônia de Jesus.

No encontro de Miami, Suzanne Oboler me havia pedido para resenhar dois livros sobre brasileiros nos Estados Unidos. Um deles era uma coletânea de artigos cuja leitura fiz durante a viagem Fortaleza-Rio. Entre os artigos, encontrei o de uma das pesquisadoras que haviam debatido meu trabalho na Anpocs de 2000. Ela escrevia sobre o tema que eu havia apresentado e que havia suscitado tanta polêmica e não fazia qualquer referência ao meu trabalho, o que me deixou bastante chateada. Considerei grave a omissão também porque isto alimentava o sentimento de *exclusão* que se estabelecera a partir da minha participação no já referido encontro da Anpocs. Achava injusto que a pesquisadora não se referisse ao meu trabalho porque parecia evidente que o seu artigo era, de certo modo, consequente daquele debate, inclusive pelo fato de ter sido apresentado pela primeira vez em 2002.

Desisti da resenha do livro porque sabia que a raiva interferiria no meu julgamento. Na chegada à PUC, cerca de uma hora antes da mesa redonda, encontrei James Green. Entre outras coisas, ele me falou de comentários que Maxine Margolis fizera sobre meu livro e que me deixaram novamente preocupada. Mas eu estava preparada. Sabia que os comentários dela expressavam a sua reação à crítica que eu havia feito a alguns aspectos do seu livro. Num dos capítulos, crítico a noção de comunidade que ela utiliza, argumentando que não é adequada ao estudo em sociedades complexas; que despreza os vários contextos da integração, particularmente o relativo à origem de classe do imigrante e apresenta os brasileiros como um grupo avesso às relações “comunitárias”, quando se trata, na verdade, apenas de certos grupos de brasileiros que se comportam assim e em circunstâncias bastante particulares. Em função da perspectiva teórico-metodológica, minha pesquisa permitia que eu enxergasse aspectos do problema na dela ausentes. Além disso, eu tinha as vantagens (e desvantagens) de ser parte do próprio grupo que estudava e poder aprofundar questões não percebidas por ela.

Na abertura da mesa, enfatizei a importância do seu livro para o campo. Distantes dez anos um do outro, os nossos livros apresentavam contribuições bastante distintas e complementares ao estudo dos brasileiros nos Estados Unidos. Não concorriam entre si.

Bastante concorrida, a mesa foi um sucesso, e todos ficaram contentes com o encontro. Ao final, Clemence Jouet-Pastré, professora do Departamento de Português, da Harvard University, aproximou-se para comentar sobre o sucesso do meu livro entre os seus alunos e me convidar para apresentar a palestra de encerramento da *I Conferência Nacional sobre Imigração Brasileira nos Estados Unidos*, que se realizaria em março do ano seguinte. Agradei, comovida, mas pedi um tempo para pensar.

Interpretei aquele convite como o reconhecimento da importância do meu trabalho no campo, e, como no caso da oferta da publicação do livro, era difícil dizer não. De todo modo, já não me iludia sobre o preço da empreitada. Não podia, por exemplo, atrapalhar a recepção do livro com um desempenho medíocre e dediquei-me à preparação da palestra com o mesmo esmero com que um artista se dedica a uma obra de arte na qual aposta muitas fichas.

A palestra foi importante pelo seu conteúdo simbólico, mas também pelas consequências práticas. Conheci pessoalmente pesquisadores e ativistas que só conhecia por meio de bibliografia e iniciei importantes parcerias; inclusive, a participação na conferência da *Latin American Studies Association* do ano seguinte, 2006, que se realizaria em Porto Rico, foi articulada naqueles dias em Cambridge.

No mesmo período em que fui convidada para a palestra de Harvard, também recebi convites para apresentar meu estudo em outras universidades: Tulane, Universidade da Califórnia, Riverside, onde havia estudado, Pomona College e, na mesma viagem, também participei da *I Conference of Brazilian Studies in Northern California*, em San Francisco.

Nessas viagens recebi convites para participar de grupos de pesquisa, concorrer a bolsas de pós-doutorado, participar de mesas redondas em conferências, organizar e participar de coletâneas e assim por diante. Teria condições de continuar explorando teoricamente dados coletados para a tese por mais alguns anos ainda, mas o envolvimento com os colegas americanos e o entusiasmo para continuar desenvolvendo estudos naquela área urgiam que voltasse aos Estados Unidos para uma temporada mais longa do que apenas algumas semanas. Além

disso, sentia grande desejo de experimentar o mundo acadêmico americano como profissional.

Em consequência da minha divisão entre tentar a vida nos Estados Unidos e permanecer no Brasil, preferi concorrer a bolsas de pós-doutorado de instituições americanas porque, caso decidisse lá permanecer, não teria a obrigatoriedade de voltar ao Brasil. Participei de quatro concursos de bolsas para doutorado: na UC San Diego, no *Center for Comparative Immigration Studies*; na UCLA, no *The Global Fellows Program*; na Harvard University, no *Centro David Rockefeller de Estudos Latinoamericanos* e na University of Illinois, Chicago, no *Departamento de Estudos Latinos e Latino-americanos*.

Tinha importantes motivos para concorrer a uma vaga em cada uma das instituições citadas acima, e eram todos eles convincentes do ponto de vista da continuidade do trabalho iniciado no doutorado. A bolsa de professora visitante em Harvard me permitiria estudar os brasileiros numa das regiões em que eles eram mais numerosos e na qual, além disso, eu tinha promissores contatos com pesquisadores e líderes comunitários. Com o programa de pesquisa *Latinidades emergentes em Chicago*, eu vinha sonhando desde 2005, quando ele fora lançado: era um programa que duraria três anos e selecionaria pesquisadores para diferentes áreas em cada ano. Uma bolsa de pós-doutorado neste projeto seria o mais adequado da perspectiva das teorias que estava desenvolvendo sobre a integração de brasileiros naquele país. Caso não conseguisse ser aprovada em nenhuma dessas universidades, voltar à Califórnia, onde tinha amigos e conexões profissionais, também seria ótimo.

Em fins de fevereiro de 2006, a poucos dias da saída para a conferência da LASA, em Porto Rico, recebi um telefonema de Frances Aparicio, diretora do Programa de Bolsas Rockefeller no *Latino and Latin American Studies Program* da Universidade de Illinois, Chicago. Ela me comunicava que o meu projeto de pesquisa com brasileiros em Chicago havia sido selecionado e que eu deveria começar minhas atividades em agosto daquele ano.

Fiquei muito feliz: trabalharia com um grupo de renomados acadêmicos da área de Latino Studies, inclusive Suzanne Oboler,

editora da revista que promovera a conferência em Miami. Era a oportunidade de que precisava para investigar mais de perto o mercado de trabalho americano.

## CHICAGO: O FRIO E OUTROS CONTRATEMPOS DE UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA

O ano acadêmico em Chicago apresentou mais desafios do que eu estava preparada para enfrentar. Havia sido contratada pela University of Illinois, Chicago, para desenvolver pesquisa sobre as especificidades da imigração de brasileiros que trabalham com produtos culturais nacionais. Uma das minhas hipóteses, baseada na pesquisa desenvolvida em Los Angeles, era que a integração desse tipo particular de imigrante depende do estabelecimento de alianças com outros grupos étnicos, no caso, com os outros latinos. Eram, portanto, músicos, dançarinos e capoeiristas o que iria pesquisar.<sup>31</sup>

O idioma, o frio e as calçadas escorregadias no inverno, que eu imaginava seriam o mais difícil e complicado, tornaram-se simples quando comparados à iniciação à capoeira e ao samba e a aproximação dos grupos e pessoas cujas dinâmicas sociais estudaria. Foram tantas crises e dúvidas que me prometi que aquela seria a minha última pesquisa etnográfica. Além disso, a vida noturna me atraía menos do que reivindicava o trabalho de pesquisa, e era sempre entre promessas e queixas que finalmente botava o pé na estrada. Uma vez no “mundo”, sentia-me recompensada tão reveladoras eram as conversas com os artistas e outros frequentadores dos bares e clubes de quem eu

---

<sup>31</sup> O título do projeto era: *By Way of Samba and Capoeira: Brazilian Cultural and Political Coalitions in Chicago* [A propósito de samba e capoeira: alianças políticas e culturais entre brasileiros e outros grupos étnicos em Chicago].

me aproximava. Mas era difícil conviver com o barulho, a fumaça, o excesso de excitação do público e certa “imposição” do humor e do comportamento adequados que seguiam de perto a máxima de acordo com a qual “as pessoas saem para se divertir”. Refiro-me aqui particularmente aos encontros em torno do samba, uma vez que a bossa nova sugere outro padrão de comportamento.

Observo, pela leitura dos meus diários de campo, que os sentimentos e impressões mais negativos não por acaso estão concentrados no período do inverno, quando tudo era mais frio, mais escuro e mais complicado. A falta de familiaridade com o frio e de disposição e tempo para maiores investigações sobre a moda de inverno levavam-me aos lugares quase sempre vestida em jeans e camisetas de mangas longas, macias e quentinhas que empilhava sobre o meu corpo e, depois, nos bares ou restaurantes, gastava um tempo desvestindo para outra vez me acostumar à temperatura do ambiente. Esse tira e bota de blusas, cachecóis e luvas tinha certo charme, mas em geral me deixava saudosa da leveza da indumentária da minha terra natal. As minhas roupas e calçados de inverno também constrangiam bastante meus movimentos e dificultavam os passos do samba que já eram limitados mesmo em condições ideais. Entre tantas coisas, aprendi, sobre quão diferente é o espaço do lazer quando vivido como tal ou como trabalho.

Em fins de fevereiro, quando já me acostumara ao inverno, tive de lidar com o sofrimento da perda do meu irmão, Fabio,<sup>32</sup> a cujo funeral não pude comparecer, pois a distância Chicago-Campina Grande é maior do que o tempo que os corpos esperam para ser enterrados no Brasil. Assim, quando a primavera finalmente chegou, havia também essa dor esperando um sol mais forte e dias mais longos e aconchegantes para sarar.

Associadas ao desafio das calçadas escorregadias e do frio do inverno, as aulas de samba e capoeira mexiam fundo com meus medos e dúvidas e, por mais interessantes e agradáveis que pudessem ser,

---

<sup>32</sup> Fabio Gutemberg Ramos Bezerra de Sousa era professor do Departamento de História da Universidade Federal de Campina Grande e autor de *Territórios de confronto: Campina Grande 1920-1945*, publicado em 2007.

sempre me colocavam em cheque. Era difícil me acostumar à visão dos meus movimentos desengonçados de aprendiz. A leveza e flexibilidade de que os instrutores sempre falavam pareciam um sonho impossível. De fato, naquele momento, estima e confiança era de que eu mais precisava para me aproximar das pessoas e encetar as conversas pelas quais começaria a esboçar um roteiro mais factível de observação e juntar os elementos que me permitiriam, depois, montar o quebra-cabeça que me propunha resolver. Quando planejei a pesquisa, não imaginava que a sua prática exigisse mais do que o conhecimento que tinha sobre a integração dos brasileiros em diversas regiões dos Estados Unidos, mas logo percebi que um conhecimento mais profundo da história da bossa nova, do samba, da capoeira e de Chicago eram também exigidos.

Temia, por exemplo, que a minha estranheza com os passos do samba e com os movimentos da capoeira questionassem a profundidade do meu interesse pelo tema em estudo. Por que queria conhecer a dinâmica dessas artes em Chicago se não conhecia no Brasil? Assim, os limites do meu conhecimento prático e histórico sobre a bossa nova, o samba e a capoeira não apenas me desqualificavam como “brasileira” diante dos não-brasileiros, mas pareciam ameaçar qualificações que eu imaginava acima de qualquer suspeita.

Em meados de dezembro, machuquei o joelho, e esse acidente me “protegeu” da pesquisa por algumas semanas. Refletindo sobre ele, percebi que, para levar o projeto adiante, necessitava desenvolver uma humildade maior do que aquela que até então conhecia. Humildade sobretudo para me acostumar à vida que havia escolhido viver durante aquele ano. Percebia ali, mais do que em qualquer outra pesquisa que desenvolvera, o sentido das exortações de Malinowski e Hortense Powdermaker sobre a importância e necessidade do autoconhecimento entre os que escolhem a Antropologia como ofício (POWDEMAKER, 1966, p. 39). Sem dúvida, os vários anos de análise e a sabedoria acumulada sobre mim mesma facilitaram bastante a compreensão daqueles de quem desejava me aproximar e cujas trajetórias imigrantes quis conhecer mais profundamente, mas, como bem observa Behar (1996, p. 24), minha sabedoria não me tornava menos humana ou menos vulnerável. Portanto, era com a minha vulnerabilidade que me defrontava

constantemente durante a pesquisa e foi ela quem me ensinou que o ideal antropológico da compreensão do outro sob a sua própria perspectiva requer uma aproximação que muitas vezes não estamos dispostos a empreender nem de nós mesmos!

Se, de um lado, eu sofria com os meus limites, de outro, envolvia-me bastante e me alegrava com a possibilidade de conhecer o mundo rico e diversificado que se me apresentava por meio das narrativas dos vários brasileiros e não-brasileiros ligados à cultura brasileira em Chicago. As minhas credenciais de estudiosa dos imigrantes brasileiros nos Estados Unidos – expressas sobretudo no livro e artigos que havia escrito sobre o tema – abriram muitas portas, mas, algumas vezes, ao invés disso, tornaram o entrevistado mais receoso sobre o destino que eu daria ao seu depoimento, lembrando-me o que eu havia há muito aprendido na pesquisa antropológica: a vulnerabilidade daquele que se estuda reflete, afinal, apenas a nossa própria vulnerabilidade. Isto inclui muita coisa além das dúvidas sobre se os benefícios da pesquisa justificam os constrangimentos que a exposição dos seus resultados pode provocar nas pessoas que compartilharam suas opiniões e histórias e que, entre outras coisas, podem não se contentar com os pseudônimos e outros disfarces que utilizo para a manutenção do anonimato das suas identidades. Em trabalhos anteriores, tive de lidar com o desapontamento e a frustração daqueles cujos depoimentos não tiveram no livro a mesma atenção dada durante a pesquisa. Muitos desejaram que a minha versão coincidissem com a deles e isto não é Antropologia.

Depois do desafio da pesquisa de campo, veio o da escrita do livro. Medo de frustrar as minhas expectativas e a daqueles que me ajudaram a produzi-lo. Medo, quase pavor, de me entregar à escrita de um texto sobre o qual não tenho todo o domínio porque preciso me questionar a cada escolha que faço ou deixo de fazer. Não é um romance, mas em alguns momentos precisa ser tratado como se fosse, pois preciso apresentar os seres reais, de carne e osso, com quem tantas vezes contracenei, com outras vestes, outros nomes. Colocá-los muitas vezes diante de espelhos deformantes, pelos quais eles veem também a mim, a antropológa, simpática, solícita, mas, sobretudo, vulnerável.

Nos termos de Geertz, construindo uma ficção, mas não mais sobre longínquos “balineses” e sim sobre artistas e promotores da cultura brasileira em Chicago. Pessoas iguais a mim; tão enfasiadas quanto eu das representações inadequadas ou interessadas do outro.

Essas questões e as *urgências* do cotidiano me impediram de escrever o livro sobre a pesquisa em Chicago no ritmo inicialmente desejado. Escrevi vários artigos sobre aspectos diversos da pesquisa, mas continuo nutrindo o desejo de terminar a escrita do livro. Nessa perspectiva, consegui uma bolsa de estágio pós-doutoral pela Capes e passei os meses de maio e junho de 2012 complementando dados e reencontrando pessoas. Em 2014, apresentei o projeto do livro à University of Illinois e recebi carta de interesse de publicação da editora da coleção *Latinos in the Midwest*.



## A VOLTA DE CHICAGO

Algumas semanas antes da minha volta ao Brasil, em julho de 2007, a chefe do Departamento ao qual estava vinculada como professora visitante, perguntou-me se eu tinha qualquer interesse em continuar trabalhando com eles, uma vez que o departamento havia decidido abrir uma vaga na área de *Estudos Brasileiros / Brasileiros nos Estados Unidos*. Era engraçado: havia sonhado tanto com isso, mas naquele momento o que mais queria era voltar ao Brasil: à família, a uma relação amorosa que parecia promissora, aos amigos e ao clima.

Estava exausta física e emocionalmente. A morte de Fabio havia-me deixado numa espécie de limbo intelectual. Consequência das suas lições e de outros problemas pessoais, diminuí bastante o ritmo da produção acadêmica nos anos de 2007 e 2008. Reduzi o trabalho às obrigações básicas e me permiti mergulhar um pouco nos ainda mais incertos caminhos da literatura. Abri um blog, o *Sumehrianas*,<sup>33</sup> onde escrevi sobre viagens e literatura, e aproveitei para publicar *Solidão equilibrista*, livro de poemas que estava pronto desde fins de 2004, quando o poeta Francisco Carvalho me entregara belo e inspirado prefácio, uma das reações mais comoventes à minha poesia. Nesse mesmo espírito de reencontro com o desejo da literatura, li bastante Maurice Blanchot e Elias Canetti e também escrevi prefácios de livros de amigos e pequenos artigos e ensaios que publiquei em jornais locais e blogs literários.

---

<sup>33</sup> Ver <[www.bernadetebeserra.blogspot.com](http://www.bernadetebeserra.blogspot.com)>.

Em termos de escrita acadêmica, fiz pequenos ajustes em artigos anteriormente enviados para publicação e, em meados de 2008, inspirada pelo mergulho na literatura, escrevi um texto experimental (antropologia literária, talvez) sobre as sambistas brasileiras em Chicago, que apresentei no encontro *Fazendo Gênero*, em Florianópolis (BESERRA, 2008). O texto rendeu comentários animadores, mas não foi publicado no Brasil porque a editora da única revista a cuja avaliação o submeti, respondeu-me assim: “delicioso de ler e com muitos *insights*, mas carece de uma sustentação teórica explícita para ser publicado como artigo”. Seis anos depois, em 2014, foi publicado quase inalterado, no número 1, do volume 10, da *Ra Ximhai*, em dossiê intitulado *Migración, Diversidad e Identidad*.

## OUTROS TERRITÓRIOS, OUTROS SABORES: ESTUDOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO

**S**e eu tivesse de sintetizar a minha trajetória acadêmica, diria que ela se desenvolveu em torno de dois eixos principais: a docência e a pesquisa. Nesta, dediquei-me à tarefa da formação de pesquisadores e encontrei refúgio e apoio nas horas mais difíceis. Como o ensino, a formação de pesquisadores é uma atividade desafiadora e cheia de frustrações e gratificações. Poderia refletir longamente sobre ela tanto da perspectiva de aprendiz, durante minha formação de graduação e pós-graduação, como da de profissional, como pesquisadora do Esplar ou professora da Faculdade de Educação da UFC.

Infelizmente a limitação de tempo para a escrita deste texto me impede de refletir mais profundamente sobre a docência na graduação, verdadeiro laboratório onde testei e amadureci muitas questões depois apresentadas sob a forma de projetos de pesquisa. Nesta seção, contarei um pouco sobre a experiência de sair dos limites físicos da Faced e colocar minha docência à prova de outros públicos.

Observo, nos relatórios que acompanham os meus pedidos de progressão funcional de 2008 e 2010, que iniciei o ensino da disciplina *Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação* no primeiro semestre de 2006, quando me preparava para a saída para o pós-doutorado. Era a primeira vez que a lecionava e era também a primeira vez que ensinava fora do espaço da Faculdade de Educação. Não me agradava, porém, a ideia de uma disciplina que pretendia apresentar

em 60 horas/aula “os conceitos fundamentais da Sociologia, História e Antropologia, a dimensão multicultural da educação e as políticas de ação afirmativa”.

O então coordenador da unidade curricular a que a disciplina pertence orientou os professores a lecioná-la em função da formação de cada um. Eu, por exemplo, me concentraria nos aspectos sociológicos e antropológicos. Como já vinha trabalhando com Pierre Bourdieu na disciplina *Sociologia da Educação II*, considerava possível utilizá-lo para movimentar as duas áreas do meu domínio. Era uma experiência nova e desafiadora: sair de casa. Aventurar-me por outros mundos, correr outros riscos.

A primeira experiência “fora de casa” foi no Curso de História, separado fisicamente da Faculdade de Educação apenas pelo Bosque das Letras e a Avenida da Universidade. Cinquenta alunos recém-chegados à universidade. Os problemas suscitados pela confusão que comumente se estabelece entre Ciências Sociais e *opiniões políticas progressistas* surgiram tão rapidamente como nas disciplinas lecionadas nos cursos de Pedagogia e Educação Física, embora houvesse entre aqueles futuros professores de história uma maior disposição de leitura e reflexão.

A visão da Sociologia como uma fonte de opiniões progressistas levava-os a se queixar de que eu *discordava* da opinião de todos: somente a minha era válida. Alguns deles, haviam aprendido com Paulo Freire, do jeito que ele é consumido nos partidos políticos e movimentos sociais, que o professor tem mais a aprender com o aluno do que vice-versa. Sei muito bem que o professor tem sempre muito o que aprender com o aluno. Exatamente porque sei o quanto aprendi com meus alunos é que posso afirmar, sem medo, tal como afirmou Willis (1991) em relação aos “rapazes” que pesquisou na Inglaterra, que a resistência daqueles que consomem Paulo Freire desse modo dificulta a própria concretização da “educação como prática de liberdade”. Não é, portanto, uma resistência que leva à transformação, mas uma resistência que os mantém na ignorância e justifica a opressão. Afinal, como pergunta Barthes, em *A aula*: “que liberdade oferece a ignorância?”

Apesar de algumas diferenças em relação aos alunos de Pedagogia e Educação Física, as questões que me impunha o desafio de ensinar

Sociologia àqueles alunos eram semelhantes: como fazê-los perceber a distância entre a percepção da Sociologia como opinião progressista e a da Sociologia como teoria crítica? Como fazê-los perceber que, de modo oposto àquilo que eles supõem, ela nos oferece o instrumental para compreender como se produzem e se difundem as *opiniões* que eles acreditam que são tão exclusivas deles? O que há por trás do multiculturalismo, das cotas, do politicamente correto, das políticas de inclusão e de toda essa instrumentalização atual em torno das “comunidades”? Como fazê-los entender que, enquanto eles acreditam que os alunos ensinam e os professores aprendem, há muitos alunos no mundo que continuam dispostos a pagar caríssimo para aprenderem com os professores?

Diferentemente do que pressupõem muitos alunos, não é o meu excesso de confiança em mim mesma, mas o medo dos efeitos da ignorância que me leva *todos os semestres* a também me experimentar no lugar de aprendiz. Não me permito ficar apenas nesta posição porque conheço bem a minha responsabilidade de professora e a necessidade dos meus alunos do conhecimento sociológico. Apesar dos desentendimentos e dificuldades aqui e ali, observo melhoras significativas no meu desempenho em comparação ao início da aventura do magistério. Além da autoavaliação e da avaliação dos alunos ao final dos cursos, estou sempre a buscar estratégias para superar tanto as dificuldades do ensino das Ciências Sociais como de minha própria personalidade.

Tenho experimentado a socioantropologia da educação de muitas maneiras: cursos apenas teóricos, onde os alunos leem, escrevem resumos sobre os textos, apresentam seminários ou simplesmente discutimos todos juntos, em sala de aula; e os cursos teórico-práticos, onde, além do descrito acima, há investigação empírica. É sempre um choque para todos voltar à escola de onde saíram e observá-la com as lentes da Sociologia de Bourdieu ou dos textos antropológicos com que trabalhamos.

Com ou sem pesquisa empírica, a sala de aula sempre se transforma num campo de experimentação, um laboratório de reflexão intermediado pela leitura das teorias socioantropológicas. No caso daquela primeira turma de *Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação*, a disciplina limitou-se ao estudo dos textos designados e

discussão em sala de aula. A crise decorrente do esforço de aplicar o conhecimento sociológico às suas histórias individuais levou um grupo de alunos a alimentar uma comunidade orkut cujo tema era a *professora* da disciplina. Tendo já refletido sobre essa primeira experiência alhures,<sup>34</sup> dedico-me aqui a explorar alguns elementos da dinâmica da disciplina na segunda vez em que a ensinei no curso de História, no primeiro semestre de 2008.

A disciplina iniciou uma semana depois da data prevista porque eu estava viajando e ruídos na comunicação entre meu departamento e a coordenação do curso impediram que o monitor encontrasse a sala de aula correta. Os alunos estavam meio chateados com isso. E eu também. Eu estava particularmente chateada porque era a segunda vez que ministrava a disciplina e já havia solicitado várias reuniões da *unidade curricular* para definirmos um programa mínimo, básico, que todos seguissem, mas os outros professores não estavam interessados nisso.

Cheguei, portanto, uma semana atrasada e expliquei aos alunos que, não havendo um programa mais definitivo para a disciplina, naquele semestre, faríamos uma experiência “heterodoxa”. Iniciamos estudando a educação zen-budista no Japão antes da Segunda Guerra Mundial, com o livro de Eugene Herrigel, *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*. Eu o considerava uma excelente referência para, a partir do “outro”, nos indagarmos sobre nós mesmos. A comparação que se estabeleceria entre aquela educação e a nossa levantaria questões importantes para respondermos à primeira indagação que se faz à disciplina: o que é a problemática sócio-histórica e cultural da educação?

No referido texto, observamos que a nossa educação ocidental, como qualquer outra, é um produto cultural, histórico, e que a concepção de educação apresentada pelo autor, assim como a da forma, conteúdo e sentido da relação entre professor e aluno é bastante diferente da nossa. Por despretenso que o texto pareça, ele movimenta os três eixos do curso: o social, o cultural e o histórico. Mas é um texto principalmente

<sup>34</sup> Essa primeira experiência com a disciplina foi apresentada no artigo *Heroína ou vilã? Notas de uma experiência de ensino de Sociologia da Educação* (LAVERGNE; BESERRA, 2012a).

filosófico. Ou seja, eu queria iniciar o curso apresentando um exemplo prático de educação, formação, aprendizado focado na relação mestre e discípulo, professor e aluno.

Depois passamos a Pierre Bourdieu. Ele já havia sido testado por mim na primeira vez em que havia ministrado a disciplina no curso de História, no primeiro semestre de 2006. Alguns alunos haviam reclamado de que era uma leitura difícil, mas, no final, quase todos estavam agradecidos por tudo que passaram a compreender sobre suas trajetórias individuais e sociais a partir do encontro com o autor.

O que eu queria que eles aprendessem com Bourdieu? Queria que “caíssem na real” em relação aos seus sonhos e fantasias sobre a universidade. Mas queria também que, conhecendo cada um os limites da sua posição social, pudessem fazer cálculos mais realistas e, inclusive, sonhar sonhos mais altos, mais desafiadores, porém, melhor ancorados. Esta seria a lição mais prática.

Por outro lado, os três textos de Bourdieu estudados (“As artimanhas da razão imperialista”; “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” e “A economia das trocas linguísticas”) praticamente cobrem os aspectos mais importantes da educação moderna/burguesa: como se estrutura a escola e qual a sua função na sociedade capitalista; o segundo chama a atenção para a nossa subserviência voluntária ou obrigatória ao imperialismo cultural: como organizamos as nossas escolas, como estruturamos os nossos currículos e até como protestamos, a exemplo do hiphop, do movimento negro, das cotas, etc. Na *economia das trocas linguísticas*, o propósito era que entendessem que a língua é muito mais do que um instrumento de comunicação. Na verdade, é um instrumento de comunicação de poder, de dominação.

Sobre a quantidade de textos: eu poderia ter indicado oito ou dez para cada um dos “eixos” da disciplina, mas não teríamos condições de debater com a profundidade com que debatemos; de construirmos juntos o conhecimento que construímos, que, a propósito, não era apenas de cunho teórico. Era prático: existencial, emocional. Todos que se expuseram ao processo de produção do conhecimento vivido ali passaram por várias fases. Da raiva ao respeito. Ao carinho. Da admiração ao desapontamento e novamente à admiração. Mesmo algumas vezes frustrados com o rigor

exigido, reconheceram o meu interesse em seu aprendizado. Eu queria que se preparassem para a discussão em sala e cobrei rigorosamente os resumos dos textos de cada aula. Ofereci nota por isto. Ao mesmo tempo, e durante o curso, discutimos várias vezes sobre a dinâmica da disciplina: fazia sentido a cobrança naqueles termos? Que consequências, positivas ou negativas, teria?

Depois veio Roland Barthes, com *A aula*. Esse autor foi considerado ainda mais difícil do que Bourdieu. Mas jamais achei que para eles deveria indicar apenas textos fáceis. O que eu queria que eles aprendessem com Barthes? A refletir sobre a possibilidade de um ensino mais livre, mais fora dos cânones, mais eficiente. Por que Barthes propõe “que quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar”?

Desconstruindo a ideia da ciência política clássica de que o poder se concentra em determinadas instituições ou funções e seguindo trilha semelhante à de Foucault, Barthes se baseia no pressuposto de que o poder está em toda parte: “por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância.

O que é o discurso do poder, como identificá-lo? Ele explica: “é todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe”. Com a ajuda de Barthes eu lhes fazia o convite à crítica do meu discurso. Como me tornar uma professora *diferente*, cujo discurso não engendre a culpa?

Finalmente, Michel Foucault, *A história da sexualidade: a vontade de saber*. Por que ele e por que para aqueles alunos? Alguns deles solicitaram essa obra influenciados pelo título. Como o programa da disciplina era bastante aberto, podíamos ir para onde a disposição nos levasse. Claro que era um projeto arriscado, mas eu ponderava que valia a pena correr o risco de aprender com Foucault.

A última avaliação consistiu de um ensaio em que eles refletiriam sobre como as leituras (e a experiência geral da disciplina) transformaram o que eles entendiam sobre educação, escola, professor e aluno. Pedia que fossem respostas que apresentassem detalhes e exemplos; que as suas reflexões se tornassem úteis também para a elaboração de

um programa de curso mais definitivo para as turmas seguintes. E, finalmente, também pedia que avaliassem o desempenho deles e o meu.

Cada aluno experimenta cada disciplina com os recursos que possui, como tão bem explicam Bourdieu e Passeron (1975). Sei, portanto, que o texto abaixo, de Ciro Augusto Mota Matias, produzido para a última avaliação, tem bastante a ver com o que ele já trazia consigo, mas também oferece elementos do que se construiu em sala de aula. Eu o escolhi porque considere o mais poético de todos, mas também para mostrar como o meu envolvimento com a escrita contagia os alunos.

## As aulas

*Não poderia expor nada além de minhas impressões, boas impressões! As aulas que “rompem” com o academicismo regulador, limitador e insípido me transpuseram ao espaço do saber pelo saber, do saber “desinteressado”, ou, como afirma Roland Barthes, saber pelo sabor (têm a mesma etimologia no latim), ou seja, o conhecimento como algo que apraz. Cada aula assentava-me num banquete, deleitando-me com as especiarias livrescas e exposições confusas, mas reveladoras, da mestra, distante do processo doloroso de um parto, ideia implantada por Sócrates, em analogia à ascensão ao saber, onde o “parteiro” intermediaria o nascimento, o vir à luz do saber, logo, da verdade. Antes acompanhar todo o processo, para que o primeiro contato com a luz não seja repulsivo, mas caminhe de olhos abertos em sua direção. Por isso, a primazia de um “mestre cuca” conhecedor dos “sabores” e “saberes”, ofertando cardápio variado, do Oriente ao Ocidente.*

*As incertezas iniciais logo se dissiparam quando da apresentação da “entrada”. Uma especiaria oriental, de cara indigesta, mas que com os primeiros contatos revelou a doçura do “saber”. O desprendimento de si para reconhecer-se é um aprendizado inesquecível. A percepção da universalidade, ou melhor, da unidade de tudo, de toda essa multiplicidade e se enxergar, de forma imediata, parte integrante dessa totalidade e, portanto, relacionar-se consigo mesmo através do mundo, é quase que inconcebível na mente inábil, pois o preconceito reveste com véu escuro o olhar do ocidente sobre o oriente, dificultando*

*a compreensão e aceitação dos “sabores” orientais. O paladar oriental parece ser mais apurado, nesse sentido. O ensinamento para a vida revela a dimensão ética da educação oriental, um saber voltado para a vivência melhor no mundo. Para tanto, necessário se faz conhecer a si e ao mundo que está em si. Se o “eu” que está no mundo se desvincilha do “eu”, existirá somente a unidade, não mais uma consciência do e no mundo, mas uma “força” que une e “revela” a arte da vida, que é fazer da vida uma arte, e os instrumentos somos nós mesmos.*

*Tão logo digerido o petisco inicial, que a suavidade não deixaria a desejar em nada uma sobremesa, vem à mesa – essa sim indigesta, provocadora de mal estar, como é o encontro com uma realidade que não se quer ver – a obra do Bourdieu, o “des-sabor”, que para muitos era o consolo. As revelações quanto ao real papel da escola e da cultura numa sociedade burguesa ferem a vaidade daqueles que, embutidos do ideal (liberal) de igualdade, superaram por suas próprias forças (triste ilusão) as dificuldades impostas e ascenderam à universidade na esperança de uma vida melhor. Para estes, Bourdieu ainda está entalado na garganta. Na verdade, a escola acaba por ser um instrumento de conservação da desigualdade cultural e social; de manutenção da estratificação social e dos privilégios de uma aristocracia que tem propriedade de um capital cultural e o transfere aos seus descendentes, permitindo-lhes uma possibilidade maior de superação dos possíveis obstáculos. Tendo acesso fácil às melhores escolas, terão melhores oportunidades em decorrência não de “dons”, mas da posição social que ocupam, que enseja a acumulação cada vez mais diferenciada de capital cultural, que se reproduz sucessivamente, engendrando um ethos de classe. Dessa forma perpetuam-se os privilégios e a conservação das desigualdades sociais, culturais e econômicas. O capital cultural das classes subalternas não lhes garante as melhores oportunidades porque o seu próprio ethos social impede o desejo de ir além dos limites reservados à classe que pertence, ou seja, o destino está traçado, a escolha já está feita, o capital cultural é determinante na conservação dessas desigualdades, que por sua vez, são reproduzidas nas escolas, no seio familiar, nos mais ramificados “aparelhos ideológicos” existentes. Compreender essa realidade, desmistificar o*

*princípio da igualdade, exercida apenas formalmente, para ludibriar os famintos de uma nova vida, é imprescindível numa perspectiva de transformação do modelo educacional e para a contribuição particular na construção das alternativas a esse conservadorismo. Portanto, o “sabor” pode ser amargo, mas quanto da possibilidade de mudar, fazer o novo, de criar alternativas, pois compreendendo essas relações contribui para a sua superação, o “saber” adocica o mundo, refresca a vida e apimenta a alma, porque oferece esperança.*

*Não poderia esquecer do tempero bourdieusiano das “Artimanhas da Razão Imperialista” e de “A Economia das Trocas lingüísticas”. O primeiro, trata da universalização de experiências particulares, ou seja, modos, hábitos, costumes, visão de mundo, análise de questões raciais e sociais, uma cultura que se “desenvolve” num determinado tempo e lugar, em situações extremamente peculiares e se impõe como universal, com a presunção da verdade, muitas vezes correspondente a um poderio econômico que se reflete no predomínio nas mais diversas áreas do conhecimento e utiliza os mais variados instrumentos para a imposição de uma visão de mundo necessária para a dominação das nações. Uma sobrepõe-se à outra, outorgando a sua cultura às outras. O segundo texto é bem mais complexo, é sobre o discurso e o uso da linguagem como demonstração de poder, de status, da posição social, de virilidade e etc. Por essa razão, Roland Barthes me inspira, pois aponta uma saída para as limitações da linguagem, da manifestação do discurso de poder, definido por ele como o que engendra o erro, e conseqüentemente, a culpabilidade. A alternativa é a literatura, o teatro das palavras. Entra-se nesse palco sem medo de errar, na verdade sem sentimento de culpa, o erro pode existir, mas a opressão vem pela culpabilidade, pela autopunição, portanto, sem medo, sem culpa, com sabor, com saber, livre!*

*O auge do banquete foi um prato espetacular, o que compõe um misto de Ocidente e Oriente, o paralelo desvenda os “des-sabores” de um e os “sabores” do outro. A História da Sexualidade, do Foucault, “mestre cuca” de espírito farto, mostra a construção de um discurso sobre a sexualidade e como ele foi estimulado nos últimos três séculos, como esses “saberes” foram construídos, e a partir de formulação de*

*verdades, de um discurso cientificista, os “sabores” revertem-se em “des-sabores”. A repressão não se apresenta como a negação, a proibição, o impedimento, o mutismo, mas na construção de um “saber”, de uma forma de degustar própria, com o estímulo à confissão, ao discurso, mas regulador, disciplinador; o “sabor” da sexualidade tem voz, é a voz da psiquiatria, do direito, do cânone. Diante disso, o “sabor” do corpo se cala, sem precisar ser sufocado. Dentro dessa perspectiva da suavidade da repressão, muito mais eficiente do que a descarada, pois nesta a resistência é mais imediata, os “saberes” postos como verdades, dificultam a percepção do azedume desses discursos plenos de “des-sabores”, pensam construir “saberes” e destroem “sabores”. Em contraposição, a arte Oriental mergulha de corpo e alma na experimentação dos “sabores” da sexualidade, verdades experimentadas, não no empirismo frio do Ocidente, mas no calor dos corpos e no frescor da alma. Lá não são “saberes” verdades, são “sabores” vividos. Interessante é perceber que esse modelo repressor não se limita à sexualidade, estende-se aos campos mais distintos, é ramificado, heterogêneo, pode-se observar na universidade, na relação professor-aluno, pais e filhos, discursos polimorfos nas áreas mais distintas, com a mesma eficiência. A alternativa é o “sabor” da arte de viver, para superar “saberes” insípidos.*

*Só pude degustar os “sabores” ofertados pela mestra de paladar poético, deixando o prosaico queimando no forno. E nesse banquete farto dispensei os bons costumes pregados pela etiqueta e me lambuzei com os “sabores” das especiarias livrescas e com a espontaneidade da mestra, na tentativa de permitir o melhor deguste que, por fim, transforma “saberes” em “sabores”.*

Ciro Augusto Mota Matias

## DO ESTUDO DAS “RELAÇÕES RACIAIS” À ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**N**a volta do doutorado, conforme expliquei anteriormente, continuei interessada no tema da diferença na escola, mas em função do que havia observado na minha vivência e pesquisa nos Estados Unidos, preferi me concentrar especificamente no estudo das chamadas relações raciais: que importância tinham no Brasil? Como se expressavam?

Inspirada pelos experimentos etnográficos de Kronenfeld (1996) em sala de aula, transformei o espaço das minhas disciplinas em campo de pesquisa. Assim, desde o segundo semestre de 2000, comecei a estudar as expressões do preconceito ligado à cor/raça, considerando as práticas sociais dos alunos dentro e fora da universidade.

A riqueza do material produzido nas pesquisas individuais dos alunos e nos debates em sala de aula levou-me a elaborar um questionário em que tratava especificamente da compreensão que tinham os alunos do racismo. Apresentei descrição e análises preliminares dessas experiências em Beserra (2004c) e Beserra et al. (2006). A partir de 2008, juntamente com os bolsistas PIBIC e alunos de mestrado e doutorado, criei o grupo de pesquisa *Negritude e cearensidade: identidades étnicas e relações raciais no Ceará*, ao qual me referi anteriormente.

Apesar da pretensão de estudar o Ceará, inclusive porque alguns dos seus componentes também se debruçavam na investigação do lugar do negro na historiografia clássica e contemporânea do estado, o seu espaço de investigação por excelência foi a Universidade Federal do Ceará. Com a pretensão de compreender as transformações da identidade cearense à

luz da disputa entre as ideologias da mestiçagem e da afrodescendência, o grupo produziu duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, além de artigos em revistas nacionais e internacionais.

Defendida por Antônio Joamir Brito do Nascimento, em novembro de 2011, a primeira dissertação reconstitui o debate sobre cotas na Universidade Federal do Ceará. A partir de estudos estatísticos, documentos e entrevistas com membros da comissão de professores designada pela reitoria<sup>35</sup> para coordenar os estudos e debates sobre a viabilidade do sistema de cotas na instituição, ele mostra que, considerando as categorias de raça/cor propostas pelo movimento negro, naquele ano de 2006, em vários cursos, a instituição já oferecia mais vagas do que as porcentagens solicitadas. Desse modo, questionando a interpretação do movimento negro segundo a qual o indeferimento de cotas na instituição se dera em função do seu “racismo”, o autor apresenta outra hipótese: o estudo que subsidiou a solicitação de cotas não apresentou dados e argumentos convincentes para ser aprovado.

A segunda dissertação, defendida por Cristina Santana de Oliveira em setembro de 2012, intitulada *A comunidade imaginada da afrodescendência no contexto das relações etnicorraciais*, investiga as bases da comunidade afrodescendente evocada pela Educação das Relações Etnicorraciais e o modo como os cursos de Letras e Pedagogia da UFC estão se transformando para incorporar as demandas da Lei 10.639/2003 na formação dos seus alunos, futuros professores.

Mais abrangente em escopo e teoricamente mais ambiciosa, a tese de Silvana Mariz, intitulada *A produção acadêmica sobre as relações etnicorraciais no Brasil e no Ceará: a construção do afrodescendente* e defendida em novembro de 2012, analisa o processo de formação do que ela denomina “campo da afrodescendência”, cuja expansão tem ocorrido vertiginosamente nas universidades públicas brasileiras a partir da década de 1980, identificando os principais ingredientes teóricos e ideológicos que lhe dão sustentação nacional e local.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> A referida comissão recebeu o nome de Grupo de Trabalho Políticas de Ações Afirmativas (GTPAA).

<sup>36</sup> Ver Nascimento (2011), Beserra (2012a), Oliveira (2012) e Mariz (2012).

Nesses estudos e no estudo mais geral, que desenvolvi com bolsistas PIBIC, estava sempre em questão a repercussão do discurso do direito à diferença nas práticas cotidianas da universidade. Desse modo, sem uma intenção clara, fomos desenvolvendo uma prática de observação do espaço acadêmico cujas reflexões motivaram Rémi Lavergne a submeter à Funcap/CNPq, em 2010, projeto de pesquisa para bolsa DCR na recém-fundada Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab (LAVERGNE, 2010). Com o objetivo de compreender o processo de construção de um discurso e uma prática capazes de atender as expectativas de integração regional e cooperação internacional, eixos que movimentam a nova universidade, Rémi iniciou sua pesquisa em agosto de 2011.

Ao mesmo tempo, conforme já expliquei na Introdução, problemas que culminaram na anulação do concurso de professor titular para o qual este texto foi originalmente escrito despertaram minha atenção para a necessidade de estudos antropológicos da instituição universitária. Como Schumar (1997), observara, ao longo da escrita da primeira versão deste texto, que, embora nós, professores universitários, tenhamos estudado as consequências do neoliberalismo sobre *todos* os aspectos da vida social, inclusive sobre a educação básica, pouquíssimo temos refletido sobre as suas consequências no Ensino Superior.

De fato, *no que respeita às suas práticas cotidianas*, a universidade brasileira não tem sido o objeto empírico preferencial da Sociologia ou Antropologia da Educação, que dela têm mantido relativa distância à medida que têm focado no estudo da educação básica.<sup>37</sup> Mais recentemente, com a injunção dos processos avaliativos na educação superior, a demanda do estreitamento da relação entre esta e a educação básica por meio da formação do professor e os desafios das políticas de ação afirmativa, atenção especial passou a ser dada ao espaço universitário.

---

<sup>37</sup> Ver, por exemplo, recente coletânea organizada por Paixão e Zago (2007) e os quatro números da Revista Sociologia da Educação (2010-1, 2010-2, 2011-1 e 2011-2) cujas pesquisas se referem quase que exclusivamente à educação básica. Se nos referimos à Antropologia da Educação, a situação é ainda pior, inclusive no sentido de que ela pouco se tem dedicado ao estudo da escola e mais a outras temáticas conforme expliquei anteriormente.

Nessa perspectiva, tanto há estudos mais gerais desenvolvidos pelos especialistas em avaliação educacional,<sup>38</sup> que apresentam aspectos importantes das transformações recentes na universidade, como estudos mais específicos sobre novas dinâmicas cotidianas. Entre estes, destacamos aqueles resultantes do crescimento da área de pesquisa sobre formação de professores, onde aspectos da prática acadêmica começam a ser iluminados, conforme André (2008), e os dedicados mais especificamente a avaliar e refletir sobre a experiência da implantação de cotas para negros e indígenas em universidades públicas, dentre os quais destaco os desenvolvidos por Weller e Silveira (2008), Carvalho (2005, 2006) e Guimarães (2009).

Teoricamente mais próximos da perspectiva que orienta a pesquisa que eu e Rémi Lavergne coordenamos, destaco os trabalhos de Martins (1998) e Catani (2011), que estudam a universidade brasileira seguindo a orientação teórico-metodológica de Pierre Bourdieu. Neste caso, referem-se a “campo universitário”, e o desafio que apresentam é o da produção de estudos capazes de compreender as diversas “culturas” que compõem o extenso campo universitário brasileiro o qual, de acordo com o que propõe Catani:

[...] é composto do conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe (CRUB, ANDIFES, ANDES/SN, ABMES, ANUP, ABRUC, ANAMEC, ANAFI, SEMESP etc.) e as comissões governamentais (CATANI, 2011, p. 199).

Uma vez que a noção de campo em Bourdieu articula *habitus* e disposições específicas de agentes na sua configuração, ela necessariamente

<sup>38</sup> Ver, entre outros, Dias Sobrinho (2000); Jimenez Fernandes (2006); Balbachevsky; Castro (2008); Andriola (2009); Vieira e Freitas (2010).

implica no estudo das relações de poder constitutivas de cada campo ou subcampo. Catani, portanto, entende que o campo universitário

é um *locus* de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, quer dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes (CATANI, 2011, p. 198).

Porém, em vez de um estudo da dinâmica do campo universitário brasileiro como um todo, estamos preliminarmente pesquisando a sua materialização por meio de um caso particular, a Faculdade de Educação da UFC. Nesse sentido, propomo-nos a começar a preencher esta lacuna nos estudos da educação superior no Brasil, inclusive já observada por outros antropólogos:<sup>39</sup> a da experimentação etnográfica.

Não apenas no Brasil, também nos Estados Unidos, onde há uma longa tradição de estudos etnográficos na escola, é notória a ausência destes no ensino superior.<sup>40</sup> No caso brasileiro, embora nas três últimas décadas

---

<sup>39</sup> Ver Fry (2006).

<sup>40</sup> Nos Estados Unidos, os estudos antropológicos da educação superior também estão relacionados aos fenômenos da expansão desse nível de ensino e ao desafio da incorporação de grupos antes alheios à instituição universitária. É, portanto, a partir da década de 1990 que começam a surgir os primeiros estudos dessa natureza. O livro *Educated in romance: women, achievement, and college culture*, de autoria das antropólogas Dorothy Holland e Margaret Eisenhart, publicado em 1992 pela University of Chicago Press, tornou-se uma importante referência na área e provou, tal como no caso da etnografia de Willis (1991) sobre a reprodução da classe operária na Inglaterra, que os mesmos processos e categorias analíticas utilizados para entender sociedades territorialmente circunscritas podem ser utilizados com sucesso em estudos do ensino superior. Outros experimentos importantes na área são os de Shumar (1997); Tierney (2008); Nathan (2005) e Meneley e Young (2005).

a pesquisa educacional tenha incorporado a perspectiva etnográfica,<sup>41</sup> tais estudos são desenvolvidos distantes da universidade (ANDRÉ, 2008).

Pedagogos, sociólogos, antropólogos, filósofos e psicólogos da educação estamos todos concentrados na pesquisa sobre a educação básica. A educação superior, sobretudo no que respeita a um estudo do seu cotidiano, permanece território proibido. Como reflete Bourdieu (1984), na sua sociologia da Sociologia, a pesquisa sociológica sobre o cotidiano acadêmico desvela as relações de poder que permeiam as nossas práticas, o que a torna tanto rara quanto indesejada, razão provavelmente por que contamos nos dedos os sociólogos que, como ele, se arriscaram na empreitada.<sup>42</sup>

Não é simples refletirmos sobre as nossas próprias práticas, sobretudo porque no nosso pacto de silêncio, está implícito o reconhecimento de que transitamos em campo minado. Provavelmente por isto, em busca que não se propôs exaustiva, não encontramos na bibliografia nacional nenhum estudo de Antropologia da Educação cujo objeto empírico seja a instituição em que trabalha o pesquisador ou as suas próprias práticas acadêmicas. Ao contrário, a Antropologia da Educação no Brasil tem focado a sua atenção no estudo de processos educacionais fora da escola e ligados a grupos étnicos específicos como os indígenas, os negros, brasileiros ou africanos, e nas experiências do ensino da própria disciplina em outros cursos. Neste caso, indiretamente, algumas pistas sobre o funcionamento de certas áreas e disputas são oferecidas.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> A utilização do termo etnografia ou “etnográfico” por essas pesquisas tem sido questionado por antropólogos que criticam os usos descontextualizados das técnicas de pesquisa desenvolvidas pela antropologia por outras áreas do conhecimento. Eles argumentam que fora da epistemologia que as criaram, elas não podem se reivindicar “etnográficas”. Ver Valente (1996) e Oliveira (2014).

<sup>42</sup> Estudos clássicos sobre o tema são o de Weber (2004) e Merton (1968). Mais recentemente o campo da produção científica vem-se tornando objeto do estudo de antropólogos, embora o que propomos aqui seja mais abrangente do que apenas o estudo do campo da produção científica, um dos vários que compõem o campo acadêmico. Para uma antropologia do campo científico, ver, entre outros, Gibbons et al. (1994); Rabinow (1996; 1999); Strathern (2003) e Shore, Wright e Peró (2011).

<sup>43</sup> Valente (1996; 1997); Gusmão (1997; 2006); Dauster (2007) e Rocha e Tosta (2009) têm chamado a atenção para essa forma como a antropologia é em geral compreendida no campo educacional, como se equivalente aos Estudos Culturais. Em reflexão que

Os estudos referidos acima, que se debruçam no estudo da instituição universitária brasileira ou em fenômenos específicos relacionados à sua transformação recente, geralmente privilegiam um ou outro aspecto do fenômeno, faltando, quase sempre, uma compreensão mais profunda dos contextos em que os problemas estudados surgem e se desenvolvem. Neste caso, não é suficiente observar os problemas gerais produzidos por determinado processo de mudança, mas compreender como eles se expressam empiricamente, numa situação ou noutra e como, muitas vezes, são melhor explicados como frutos de dinâmicas particulares que se desenvolvem e se constituem em determinados espaços do que como expressões de tendências ou injunções mais gerais.

Nessa perspectiva, uma antropologia do ensino superior busca desvendar os vários significados produzidos por processos gerais em contextos universitários específicos. Assim, diferentemente do olhar sociológico mais preocupado em captar a mudança num sentido mais abrangente e também mais abstrato, a Antropologia busca compreender, com o recurso da etnografia, cada curso ou cada faculdade e a forma particular como cada um articula o desejo das políticas estatais de produzir certo tipo de educação e suas condições concretas de fazê-lo.

É desse cruzamento de intenções, desejos e possibilidades que se constroem as culturas universitárias concretas, e são elas, em sua singularidade, que precisam ser investigadas.<sup>44</sup> A especificidade da contribuição da Antropologia é que somente ela desenvolveu o instrumental teórico-metodológico que permite esse mergulho profundo no cotidiano. É esse olhar que permite que se enxergue a violência simbólica por trás da complacência, dos eufemismos, das dissimulações. Permite que enxerguemos que culturas estão sendo produzidas no espaço universitário

---

desenvolve sobre o ensino de antropologia na Faculdade de Educação da Unicamp, Gusmão (2006, p. 17) afirma que a compreensão da disciplina “tem a ver, entre não especialistas, com uma postura de tomar os Estudos Culturais como sendo Antropologia, não distinguindo seus campos teóricos e conceituais no interior de uma tradição historicizada e crítica”.

<sup>44</sup> Em artigo recentemente publicado na *Ensino Superior – Unicamp*, Bevilacqua (2012) chama a atenção para os aspectos culturais quase sempre negligenciados na elaboração de políticas públicas.

a partir do encontro professor-aluno-funcionário sob a regência das transformações propostas e implementadas a partir da LDB/1996.

É fundamental que conheçamos com mais profundidade os atores que participam do encontro: a escola (e a sua dinâmica física e institucional); o professor; o aluno e o funcionário. Todos serão vistos da perspectiva dos deslocamentos que realizam para ali se encontrarem: a chegada na escola e a volta para casa. De que famílias vêm? Como anseios tão diversos se comunicam? Como tais diferenças ou semelhanças se expressam nas práticas escolares? Que universidade, afinal, se produz nos diversos casos concretos?

Por outro lado, e em comparação com o que existia anteriormente, o que significou, em termos de transformação da cultura cotidiana, para a universidade pública brasileira, a criação dos cursos noturnos, a ampliação de vagas, sobretudo a partir do REUNI, a entrada de alunos que necessitam de cuidados especiais, etc.? Quais as consequências dessas mudanças sobre as práticas docentes em sala de aula, pesquisa, extensão e administração?

A pesquisa, cujos contornos foram acima delineados, está em desenvolvimento desde o segundo semestre de 2011 (BESERRA, 2012b), quando passei a orientar os alunos da disciplina *Antropologia da Educação* a tomar a Faculdade de Educação como espaço de observação etnográfica (LAVERGNE; BESERRA, 2012a). Fruto da necessidade de aprofundamento teórico-metodológico para o desenvolvimento dos nossos estudos, eu, Rémi Lavergne e Alcides Gussi criamos o grupo de pesquisa *Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola*, que envolve alunos da graduação e pós-graduação e se dedica ao estudo etnográfico dos efeitos das políticas educacionais na educação básica e superior.

## À GUIA DE CONCLUSÃO: O OUTRO DA EDUCAÇÃO E AS LIÇÕES DA LITERATURA

**I**nciei esta narrativa afirmando que construí minha existência em diálogo com o sonho de ser escritora. Queria que o meu ofício de todos os dias envolvesse os textos literários, a criação. Queria fazer Letras, mas o único curso existente em Campina Grande no período era pago e minha família não tinha recursos para esse investimento (anexo 1). O curso de Ciências Sociais foi a minha segunda alternativa. Queria a literatura, mas também me atraía o funcionamento do mundo dos homens, as suas leis, grandeza e miséria.

Aí descobri a Antropologia, e tudo se juntou como as letras se juntam nas palavras. A Antropologia oferecia sozinha tudo que eu queria: as leis da dinâmica social e a literatura. *Os argonautas do Pacífico Ocidental* (Malinowski) me fizeram sonhar tanto quanto *O barão nas árvores* (Calvino). Como os alunos que eu encontro todos os semestres, eu também queria sonhar. Sonhar e escrever histórias, contar histórias e... viver as histórias criadas. Eu queria, talvez, até ser Deus, mas sem a mesma responsabilidade.

Em Sumé, minha cidade natal, observando as nuvens migrantes, eu percorria o universo inteiro. Como o Pequeno Príncipe, em cada estrela encontrava uma personagem e uma sabedoria. E me bastava o mundo assim, metamorfoseando-se por meio da minha imaginação. Mas a vida foi, aos poucos, impondo-me outras metamorfoses.

Muito antes de encontrar Malinowski e a Antropologia, eu já experimentava na literatura a ideia de imaginar o que é viver na pele

do outro. Via isto nas histórias que lia, ouvia e criava e que, depois aprendi (CÂNDIDO, 1995), ajudavam-me a organizar o mundo e os meus sentimentos. A literatura era a minha psicanálise antes do conhecimento do divã do analista e continua sendo mesmo depois. Hoje, tendo passado várias vezes pela experiência da etnografia, sei muito bem o que se pode revelar ou esconder de cada perspectiva que se escolhe. Estou consciente das deformações do conhecimento que se produz sem se indagar sobre as suas condições de produção. Mesmo algo aparentemente simples como a mudança do sujeito da narrativa produz efeitos. Contar uma história na primeira pessoa nada tem a ver com contá-la na terceira e assim por diante. Uma das revoluções da antropologia malinowskiana foi a do deslocamento do sujeito da narrativa.

A partir dali, a narrativa antropológica teria um sujeito; de carne e osso; situado; em posição aparentemente superior à daqueles que estuda, mas completamente diferente da Antropologia sem sujeito, de antes. Não era mais o impessoal distante de uma ciência que se imaginava imparcial e sem responsabilidade sobre o que criava. Era agora uma ciência produzida por sujeitos vulneráveis.

Foi a narrativa de Malinowski, em primeira pessoa, que me levou para a Antropologia. A vulnerabilidade daquele polonês que acabara por ficar ali, naquele “fim de mundo” por muito mais tempo do que calculara... e se envolvera na busca do sentido de uma expressão de humanidade que, até então, era reconhecida apenas pelas vantagens que oferecia ao empreendimento colonial. Acidentes e coincidências vão se juntando e tecendo a sorte de um homem apaixonado e vulnerável. Ou ao menos assim ele se apresenta (MALINOWSKI, 1997) e é apresentado por Powdermaker (1966), sua aluna.

Interessavam-me as suas descobertas sobre o kula e a arte da canoagem daqueles nativos, os seus medos, as suas bruxas voadoras, mas me interessava ainda mais o modo do narrador nos carregar pelos mares e penhascos fotografados pela sensibilidade de suas palavras exatas. Interessavam-me as notícias sobre aquele universo remoto, porém, ainda mais, o seu jeito de apresentá-las. Então, se era possível fazer ciência assim, eu juntaria o útil ao agradável.

Mas não é bem assim. Ou, ao menos, não é apenas isto.

Deixo Malinowski com os trobriandeses e volto para cá, exatamente para onde estou, esforçando-me para encontrar um sentido que una todos as pontas soltas deste memorial. Em seu *Esboço de auto-análise*, Bourdieu explica que, no momento em que nos debruçamos sobre a nossa história para sobre ela refletir, todas as coisas que pareciam soltas, casuais parecem, de repente, articular-se tão claramente, que tudo sugere que as nossas ações obedeciam a um plano prévio, uma lógica. Acontece, porém, que a lógica a que elas obedeciam, a lógica do senso prático, pouco tem a ver com a lógica do pensamento que agora lhes oferece um sentido. Ou seja, quando contamos uma história, selecionamos apenas os fatos que com ela se relacionam, ou seja, procedemos a uma rigorosa seleção e, ao final, é muito mais a lógica do pensamento do que a própria existência que se impõe e se apresenta.

Volto à carpintaria desta escrita. Da escolha dos eventos e das várias versões escritas sobre aqueles que julguei mais importantes na construção da minha trajetória acadêmica; da minha experiência na área de Antropologia da Educação; sobretudo, eu diria, do meu esforço para construí-la não apenas em teoria, mas também na prática. Tomo novamente o exemplo do incidente da “aluna do resumo”. Demorei muitas horas para decidir, primeiro, se devia apresentá-lo e, segundo, como fazê-lo. Escrevi uma primeira versão, cuja narrativa em terceira pessoa não convenceu nem a mim, nem a Rémi, meu marido e também guardião do sentido e da poesia do meu texto. A versão que apresento aqui é uma segunda versão. Escrevendo-a experimentei o mesmo deslocamento que a Antropologia experimentou com Malinowski.

O mundo se permite enxergar de modo completamente diverso quando diferentemente nos posicionamos na vida, mas também na narrativa. Experimentei outra vez o lugar do aluno. Do jovem professor se integrando ao corpo docente. Do cego tateando no mundo dos videntes. Experimentei *o lugar do outro*. Certo dia, no meio da aula, dei-me conta de que talvez os meus alunos tivessem dificuldade de entender a Sociologia pelos mesmos motivos por que eu também não entendia os meus professores logo que cheguei aos Estados Unidos: é outra linguagem. Primeira lição da Literatura e da Antropologia: precisamos ter

flexibilidade para deslocar o sujeito da narrativa sempre que necessário. Um esforço para tentar entender a perspectiva do outro a partir do seu lugar. É obviamente algo intangível: imaginar-se como o outro sem ser ele, sem estar na sua pele. Precisamos, então, nos esforçar nessa direção. Ou nos objetivar, como aconselha e propõe Bourdieu.

Outra decisão difícil na escritura deste memorial foi a decisão sobre o método que me guiaria. Como gostaria de narrar o meu percurso acadêmico? Literariamente? Inocentemente? Como se tudo fosse um sonho se desdobrando magicamente e eu a criatura e também a criadora? Não, já havia experimentado isto há vinte anos, no memorial onde justifiquei a minha candidatura à vaga de professora assistente na área de Educação e Movimentos Sociais. Aqui, preferi algo mais radical: o difícil e controverso caminho das Ciências Sociais. Não preciso mais fingir que o rei não está nu, mas também não concordo com Caetano sobre “o fato de que o rei é mais bonito nu”. Diferentemente, prefiro que ele esteja nu apenas porque é mais seguro assim: sob o controle da visão de todos.

Apresentei, nas seções anteriores, às vezes exaustivamente, as reflexões que orientaram e orientam a minha carreira e que agora me conduzem à candidatura a esta vaga de professora titular. As minhas motivações para esta disputa nada têm a ver com aquelas que me levaram à candidatura a representante da Faculdade de Educação no Cepe, muitos anos atrás. Permiti, nesta conclusão, que a poesia soprasse livremente e habitasse este texto como a minha mãe acredita que o espírito santo habita o mundo.

Permito-me, pois, concluir literariamente. Não me importam neste instante as injunções inerentes ao cargo ao qual me candidato, permito-me agora a poesia para agradecer a mim mesma, à minha idiosincrasia. Também para agradecer a Rémi e aos meus filhos, que gostavam tanto das histórias que eu contava e querem, como expressou Caio, que eu escreva livros de verdade, embora, claro, eu saiba que não é este ainda o caso.

Este texto é, de fato, um experimento em várias áreas, várias disciplinas e não apenas em Etnografia, Sociologia e Literatura. Apresentei, sempre que pude, os detalhes que tornam as histórias mais

reais e interessantes. Através do meu percurso acadêmico, ainda que superficialmente em muitos casos, expus uma variedade considerável de problemas relacionados à nossa prática de docentes do ensino superior. Nesse sentido, pode ser visto como o esboço de uma primeira etnografia que realizo com a intenção de aplicar a mim as mesmas regras da objetivação que costumeiramente aplico ao outro. É, portanto, um experimento na área deste concurso, a Antropologia da Educação.

Fecho os olhos, respiro fundo... e tenho a sensação de que precisei cruzar muitas fronteiras para finalmente me autorizar a ser o que sou, aceitar a minha diferença e saber que é nela que preciso buscar a especificidade da minha contribuição à Antropologia, à Educação e, também, por que não dizer, à Literatura?

Aqui afinal me autorizo ao exercício simultâneo dos dois ofícios, o de antropóloga e o de escritora: é desse lugar que ofereço a minha contribuição à Universidade Federal do Ceará, como docente; ao campo da Antropologia da Educação; aos meus alunos, que têm sido pacientes na sua missão de me ensinar a ser professora.

O meu relato sobre as dificuldades da realização da pesquisa em Chicago e, depois, dos desafios da escrita dos seus resultados mostram claramente que escrever etnografias é muito diferente de escrever ficção. Estão próximas, mas milhas e milhas separadas pelo sentido e responsabilidade de cada uma. No caso da ficção, eu crio os personagens, no da Etnografia, eles já existem, em carne, osso e sentimentos. É um fosso impossível de se atravessar.

Para encerrar, volto à Literatura: a sua lição à Antropologia não se reduz apenas à lição sobre os sujeitos da narrativa. Antropólogos e escritores se assemelham também no que diz respeito às metamorfoses a que se dispõem viver em função dos seus ofícios. Tentei aqui, de certo modo, me objetivar, mostrar de que posição estou falando. Este relato pode ser lido de diversas formas. Felizmente o gênero dos memoriais e das autobiografias permite experimentações mais ousadas do que o gênero dos artigos científicos. De todo modo, estou convencida: é apenas um esboço.



## BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 2008.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, v. 17, n. 62, 2009.

BALBACHEVSKY, E.; CASTRO, M. H. M. Experiencias internacionales de reforma y evaluación de la educación superior y su impacto sobre la profesión académica: Brasil. *Revista de la Educación Superior*, v. 37, n. 1, p. 101-113, 2008.

BARTHES, R. *A aula*. São Paulo: Cultrix, 2005.

BEHAR, R. *The vulnerable observer: anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press, 1996.

BESERRA, B. *História dos movimentos sociais no campo do Ceará: 1965-1985*. Relatório de Pesquisa. Fortaleza, Esplar/FORD Foundation, 1990.

BESERRA, B. Antigamente e hoje: relações tradicionais de trabalho versus cidadania. In: BRASIL: NORTE E NORDESTE. Rio de Janeiro: Anpocs/Interamerican Foundation, 1991.

BESERRA, B. Reforma agrária e modernização da agricultura no Ceará. In: XIMENES, T. (Org.). *Novos paradigmas e realidade brasileira*. Belém: Anpocs/UFPA, 1993.

- BESERRA, B. *Coletivo ou Individual?* Impasses nos assentamentos da Reforma Agrária. Projeto de Pesquisa apresentado ao Concurso de Dotações Anpocs/Interamerican Foundation, 1994a.
- BESERRA, B. A educação popular entre a ciência e a fé: novas questões de um velho dilema. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 16, n. 27, 1994b.
- BESERRA, B. Técnicos e camponeses em assentamentos da reforma agrária ou a construção fictícia da aceitação do outro. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, v. 12, n. 1, 1996. (Série Antropologia).
- BESERRA, B. Keeping the Flame: brazilian gauchos in Los Angeles. *Brazzil*, v. 10, n. 156, p. 26-27, 1998.
- BESERRA, B. Move your body! Brazilian carnival takes over the world. *Brazzil*, v. 10, n. 158, p. 19-24, 1999.
- BESERRA, B. *Brazilians in Los Angeles: imperialism, immigration, and social class*. 2000. 328 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – University of California, Riverside, 2000a.
- BESERRA, B. A integração brasileira no mundo latino de Los Angeles. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24., Petrópolis, 2000b.
- BESERRA, B. Itinerários de uma escolha, um memorial. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 22, v. 2, n. 40, p. 128-137, 2000c.
- BESERRA, B. *Brazilian immigrants in the United States: cultural imperialism and social class*. New York: LFB Scholarly Publishing, 2003.
- BESERRA, B. Brazilian northeast: globalization, labor and poverty (Introduction). *Latin American Perspectives*, v. 31, n. 2, p. 3-15, 2004a.
- BESERRA, B. Quem pode representar quem? Notas sobre sentimentos e relações de poder numa pesquisa de campo. *Etnia*, Olavarría, Argentina, v. 46-47, p. 27-43, 2004b.
- BESERRA, B. Ensinando antropologia do corpo a estudantes de Educação Física. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 24, Olinda, 2004c.
- BESERRA, B. From brazilians to latinos? Racialization and latinidad in the making of brazilian carnival in Los Angeles. *Latino Studies*, v. 3, n. 1, p. 53-75, 2005a.

BESERRA, B. Negotiating latinidade in Los Angeles: the case of brazilian immigrants. In: OCHOA, E. C.; OCHOA, G. L. (Org.). *Latino Los Angeles: transformations, communities, and activism*. Tucson: University of Arizona Press, 2005b. p. 178-196.

BESERRA, B. *Brasileiros nos Estados Unidos: Hollywood e outros sonhos*. Fortaleza: Editora UFC, 2005c.

BESERRA, B. Quem é negro aqui? O debate sobre experiências cotidianas de discriminação racial na disciplina Sociologia da Educação. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 51/52, p. 36-52, 2006.

BESERRA, B. Sob a sombra de Carmen Miranda e do carnaval: brasileiras em Los Angeles. *Cadernos Pagu*, v. 28, n. 1, p. 313-344, 2007.

BESERRA, B. Brasileiras e samba em Chicago: modelando-se à luz do desejo do outro. In: CONGRESSO FAZENDO GÊNERO: corpo, violência e poder, 8., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2008.

BESERRA, B. Racismo e metamorfoses identitárias em Fortaleza: história de uma pesquisa. In: CAVALCANTE, M. J. M. et al. (Org.). *História da Educação Comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 354-370.

BESERRA, B. A terra da luz é negra: racismo e metamorfoses identitárias em Fortaleza. In: PULLINO, L.; GADELHA, S. (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea, 2012a. p. 25-37.

BESERRA, B. *Discursos e práticas da diferença no ensino superior pós LDB/1996: o caso da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará*. Projeto apresentado a PRPPG-UFC. Fortaleza, 2012b.

BESERRA, B. A performance da produtividade acadêmica ou as estratégias do fazer científico na periferia: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. In: CONGRESSO DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 32, 2014, Chicago. *Anais...* Chicago, 2014.

BESERRA, B. *Movimentos sociais no campo do Ceará (1950-1990)*. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

- BESERRA, B.; ANDRADE, J. A escola e o discurso da diferença. O caso de uma escola de 1º grau em Fortaleza. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 21, n. 41, 2001.
- BESERRA, B.; DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 100-104, 2004.
- BESERRA, B.; KEARNEY, M. Migration and identities: a class-based approach. *Latin American Perspectives*, v. 31, n. 5, p. 3-14, 2004.
- BESERRA, B.; LAVERGNE, R. F. Os limites da expansão da excelência na ritualística de um concurso para professor titular. In: RODRIGUES, L. C.; SILVA, I. P. da (Org.). *Saberes locais, experiências transnacionais*. Brasília/Florianópolis: ABA Publicações, 2014. p. 153-171.
- BESERRA, B.; OLIVEIRA, L. K.; SANTOS, C. Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em Pedagogia. *Revista Dialectus*, v. 2, n. 5, 2014. p. 150-165.
- BEVILACQUA, L. Travas culturais e desenvolvimento da sociedade do conhecimento no Brasil. *Revista Ensino Superior*, Campinas, n. 6, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/travas-culturais-e-desenvolvimento-da-sociedade-do-conhecimento-no-brasil>>. Acesso em: 5 maio 2014.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Editions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. *A produção da crença*: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers*: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). *Pierre Bourdieu*: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANETTI, E. *A consciência das palavras – ensaios*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CARVALHO, J. J. de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. *Horiz. Antrop.*, Porto Alegre, v. 23, p. 237-246, 2005.

CARVALHO, J. J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, v. 68, p. 88-103, 2006.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educação & Sociedade*, v. 114, p. 189-202, 2011.

CHILCOTE, R. LAP at 25: retrospective and new challenges. *Latin American Perspectives*, v. 25, n. 6, 1998.

COSTA, M.; SILVA, G. D. da. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 22, 2003.

DAMATTA, R. *Relativizando*: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira: entre a antropologia e a educação. In: DAUSTER, T. (Org.). *Antropologia e educação*: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 13-35.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUARTE, L. F. D. Formação e ensino na Antropologia Social: os dilemas da universalização romântica. In: GROSSI, M.; TASSINARI, M.; RIAL, C. (Org.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006, p. 17-36.

DURHAM, E. Ensino de Antropologia. In: GROSSI, M.; TASSINARI, M.; RIAL, C. (Org.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006, p. 207-208.

ELIAS, N. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994b.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed. Loyola: 1996.

FRY, P. 2006. Formação ou educação: o dilema dos antropólogos perante a grade curricular. In: GROSSI, M.; TASSINARI, M.; RIAL, C. (Org.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 59-75.

GIBBONS, M. et al. *The new production of knowledge*. London: Sage Publications, 1994.

GUIMARÃES, A. S. A. Ação afirmativa em dois estilos: como se saiu a primeira geração negra beneficiada pela Unicamp e pela UFBA? In: CONGRESSO DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 28., Rio de Janeiro, 2009.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

- GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e Educação: história e trajetos / Faculdade de Educação – Unicamp. In: GROSSI, M.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006, p. 299-331.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Entrelugares: Antropologia e Educação no Brasil. *Educação, Rev. Centro Educ.*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 29-46, jan./abr. 2009.
- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HOLLAND, D. C.; ELSENHART, M. A. *Educated in romance: women, achievement, and college culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- JIMENEZ FERNANDEZ, C. et al. Estudantes universitários diante da questão de gênero: estudo propedêutico para a intervenção pedagógica. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 437-456, out./dez. 2006.
- KRISTEVA, J. *Strangers to ourselves*. New York: Columbia University Press, 1991.
- KRONENFELD, D. *Plastic glasses and church fathers: semantic extension from the ethnoscience tradition*. New York: Oxford University Press, 1996.
- LAVERGNE, R. F. *Unilab: o desafio do encontro, do hibridismo e da cooperação*. Projeto apresentado à UNILAB/FUNCAP/CNPq. Fortaleza, 2010.
- LAVERGNE, R. F.; BESERRA, B. Heroína ou vilã? Notas sobre uma experiência de ensino de sociologia da educação. In: CHAGAS, E. et al. (Org.). *Indivíduo e educação na crise do capitalismo*. Fortaleza: Edições UFC, 2012a.
- LAVERGNE, R. F.; BESERRA, B. Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE E PRÉ-ALAS BRASIL, 15., Teresina: UFPI, 2012b.
- LOVELL, P. A. Gender, race and the struggle for social justice in Brazil. *Latin American Perspectives*, v. 27, n. 6, p. 85-103, 2000.

- MAGGIE, Y. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educ. & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 739-751, 2006.
- MAGGIE, Y.; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 50, p. 67-80, 2004.
- MAGNOLI, D. *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os olhos da sociedade e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horiz. Antrop.*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MARIZ, S. F. *A produção acadêmica sobre as relações étnicorraciais no Brasil e no Ceará: a construção do afrodescendente*. 2012. 386 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- MARTINS, C. B. Notas sobre o ensino superior brasileiro contemporâneo. *Revista USP: rumos da universidade*, São Paulo, v. 39, p. 75-82, 1998.
- MARX, K. *O dezoito brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Moraes, 1987. p. 15.
- MAUSS, M. As técnicas corporais. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, v. 2.
- MENELEY, A.; YOUNG, D. (Ed.). *Auto-ethnographies: the anthropology of academic practices*. Peterborough: Broadview Press, 2005.
- MERTON, R. *Social theory and social structure*. New York: Free Press, 1968.
- MICELI, S. A emoção raciocinada. In: BOURDIEU, P. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- NASCIMENTO, A. J. B. do. *Cotas raciais na Universidade Federal do Ceará: para quem?* 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

NATHAN, R. *My freshman year: what a professor learned by becoming a student*. Ithaca: Cornell University Press, 2005.

OLIVEIRA, A. A antropologia e a formação de professores. *Revista Cocar*, Belém, v. 8, n. 15, p. 23-30, jan./jul. 2014.

OLIVEIRA, C. I. S. *A comunidade imaginada da afrodescendência no contexto das relações etnicorraciais*. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OSTER, D. *Dans l'intervalle*. Paris: P.O.L. 1987.

PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PASSERON, J.-C. Morte de um amigo, fim de um pensador. In: ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R.-M. (Ed.). *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PEIRANO, M. Um ponto de vista sobre o ensino da Antropologia. In: GROSSI, M.; TASSINARI, M.; RIAL, C. (Org.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006, p. 77-103.

POWDERMAKER, H. *Stranger and friend: the way of an anthropologist*. New York: W.W. North & Company Inc., 1966.

RABINOW, P. *Making PCR: a story of biotechnology*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

RABINOW, P. *French DNA: trouble in purgatory*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1963.
- SHORE, C.; WRIGHT, S.; PERÒ, D. *Policy worlds: anthropology and the analysis of contemporary power*. New York; Oxford: Berghan Books, 2011.
- SHUMAR, W. *College for sale: a critique of the commodification of higher education*. Washington D.C: The Falmer Press, 1997.
- SPINDLER, G. *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. Prospect Hights, Illinois: Waveland Press Inc., 1988.
- STRATHERN, M. *Commons and borderlands: working papers on interdisciplinarity, accountability and the flow of knowledge*. Oxon: Sean Kingston Publishing, 2003.
- TIERNEY, W. G. *The impact of culture on organizational decision making: theory and practice in higher education*. Sterling, Virginia: Stylus, 2008.
- VALENTE, A. L. E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 54-64, 1996.
- VALENTE, A. L. E. F. Por uma antropologia de alcance universal. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 58-74, dez. 1997.
- VIEIRA, R. L.; FREITAS, K. S. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 443-464, 2010.
- WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- WELLER, W.; SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 16, n. 3, 2008.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 241 p.

## **ANEXOS**



# ANEXO 1

(Fac-símile, texto originalmente publicado na revista *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 22, v. 2, n. 40, p. 128-137, 2000)

## ITINERÁRIOS DE UMA ESCOLHA - UM MEMORIAL<sup>1</sup>

*(ITINERARY OF A CHOICE - A MEMORIAL)*

BERNADETE RAMOS BESERRA<sup>2</sup>

### RESUMO

*Este ensaio descreve crítica e poeticamente a trajetória de uma escolha profissional. Mostra, a partir da perspectiva de Marx e Bourdieu, que a posição de classe é um elemento fundamental na definição do projeto profissional, mas também mostra que há uma certa fluidez na conjugação dos elementos que determinam esse projeto. Por outro lado, este ensaio é um exemplo da parcialidade das interpretações nas ciências sociais, ou seja, a autora escolhe para compor a sua narrativa apenas os fatos que racional e explicitamente interessam à política da sua narrativa, silenciando sobre fatos igualmente reveladores mas não apropriados a esse tipo de discurso.*

**Palavras-Chave:** Memorial – narrativa – projeto profissional – relato historiográfico

### ABSTRACT

*This essay describes poetic and critically the trajectory of a professional choice. It shows, from*

*the perspective of Marx and Bourdieu, that class position is an essential element to define the professional project of an individual. However, it also shows that there is a certain flexibility on the conjugation of the elements that determine the project. On the other hand, this essay is an example of the partiality of interpretation in social sciences, that is, in order to compose her narrative, the author only chooses those facts that rational and explicitly interest to the politics of her narrative, silencing on facts that, even though equally revealing, are not appropriate for this kind of discourse.*

**Keywords:** Memorial, narrative, professional project.

Empenho-me na decifração de uma história cujo objeto não é o outro: sou eu. Tosco objeto parido nos meados do ano de 1960, numa manhã de São João, nos confins dos Cariris Velhos.

Tudo. Nada esclarecido depois com um mero registro civil de nascimento com hora, dia e ano. Nome de pai, mãe e todos os avós. Desses tempos longínquos, lembro sonhos, pesadelos, noites insones: quan-

<sup>1</sup> Este memorial foi escrito em setembro de 1990 e apresentado como parte do processo de seleção para a vaga de professor assistente na área de Educação e Movimentos Sociais, Departamento de Estudos Especializados, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Não fiz nenhuma mudança substancial no texto original, por considerar que ele serviu bem ao propósito a que se destinou: o de explicar os motivos por que eu disputava aquela vaga. O fato de estar escrito na primeira pessoa do singular não torna este documento menos sociológico ou mais ficcional – torna-o apenas mais atraente porque constrói uma proximidade imaginária com o leitor. Os fatos “memoráveis” não são na verdade os fatos “memoráveis”, são apenas os fatos escolhidos entre os “memoráveis”, já que em todas as circunstâncias há, como sugere o Eclesiastes, coisas para dizer e coisas para calar. Nesse sentido, é um discurso “politicamente correto” e, como tal, só suporta os fatos considerados politicamente corretos na época da sua escrita. Além disso, enfatiza certa ordem de fatos mais do que outras. Ou seja, se eu estivesse disputando uma cadeira de Literatura, falaria dos meus contos e poemas, um prêmio num concurso literário e coisas do gênero. Noutras palavras: é um discurso, como a maioria dos discursos, extremamente limitado pelo seu objetivo. De todo modo, bastante consciente de todas essas limitações, achei que valia a pena publicar este memorial dez anos após ter sido escrito porque acho que ele interpreta bem – do ponto de vista sociológico – o conjunto das determinações de uma escolha. Ele mostra, *marxisticamente*, que não teria havido pleito se este não tivesse sido possibilitado pela posição de classe da autora, mas também abre espaço para mostrar certa fluidez na conjugação dos elementos que determinam uma escolha. Assim, a posição de classe não é determinada somente pelo lugar social do nascimento, isto é, como propõe Bourdieu, os indivíduos continuam, ao longo de suas vidas, a ganhar e/ou perder capital (cultural, simbólico, econômico, social) e continuam podendo ou não fazer novas escolhas, jogar novos jogos, em função dessas perdas ou ganhos.

<sup>2</sup> Bernadete Beserra, doutora em Antropologia pela University of California, Riverside, é professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará.

do queríamos descobrir e habitar a morada da lua e fabricar outro bicho que não fosse o homem dali. E desvendamos a história de Sumé: quando o rio fecundava terra e mulheres, e exóticos seres pintados com as cores prismáticas dançavam, cantavam, era tempo de frutos fartos.<sup>3</sup>

Aportamos naquele pé-de-serra depois. Quanto tempo depois? E por que diabos fomos parar justamente ali? Ninguém sabia como, ninguém sabia. Ninguém sabia por que Sumé nos abandonara. Ao menos se os mais velhos soubessem. Ao menos soubessem de que outras estirpes, além da de Sumé, éramos fim de ramo. Ninguém sabia. Sabiam da genealogia de Cristo, segundo São Mateus. Devíamos encontrar, também, as nossas origens num dos galhos daquela imensa árvore longínqua. Eu: fruto de um enigma. Inventando planos e roteiros para não me perder por atalhos: dali em diante. Entre terços e laidinhas, aprendendo com o cristianismo ocidental que a vida se encerra num profundo e silencioso mistério somente possível de se desvendar no Juízo Final, situado temporalmente muito além do além-túmulo. A inquietação me devoraria se não conseguisse encontrar algo de muito interessante que me absorvesse ao longo da travessia. Fruto de que sincretismo, meu Deus? Desconhecendo os incícios, era-me dado sonhar com parentescos com a Donzela Teodora e Roberto do Diabo, com a Princesa Magalona ou a Imperatriz Porcina. Mas, com a mesma propriedade, também inventava parentescos com a “Comadre Fulôzinha” e os “rasga-mortilhas”. E fomos/fui crescendo em meio à incerteza e ao medo. Medo de tudo. Mas não medo de descobrir: de investigar, muitas vezes sem sucesso, mas com esforço, insistentemente.<sup>4</sup>

De todo modo, não sei ainda de que circunstâncias culturais sou fruto. Mas quem tem certeza de alguma coisa neste Nordeste de beatos, poetas, cangaceiros e judeus disfarçados? Tenho pistas, é certo, mas nada que me permita ir além de conjecturas poéticas. Mas por que isto deveria de ser tão importante?

O fato é que, como bem diz Osman Lins (1973), escritor pernambucano, os **incícios jazem nas sombras**. Daí ser infinitamente difícil estabelecer o ponto de partida de uma trajetória, e qualquer que seja a história, seja ela de um povo, de uma sociedade ou de

apenas uma criatura, há de se conformar com a arbitrariedade da escolha de um certo instante eleito como princípio.

Escrever um memorial em que se relata o itinerário de uma opção leva-nos quase que obrigatoriamente à questão: que circunstâncias me levaram a trilhar certas veredas e não outras? São tantas coisas que se amontoam e se conjugam na determinação de uma direção, tantas delas obscuras: mais fruto da intuição ou da paixão do que da própria razão. O fato é que houve uma conjugação favorável de fatores que me permitiu chegar aqui. Aqui, sim, deveria ser o ponto de partida, e é. É com os olhos de hoje que revejo Sumé. É com todas as armas do presente que revisito o passado. É a consciência dagora que me guia nessa incursão pelo passado, que me permite desenredar perspectivas de um itinerário cuja coerência parece manifestar-se pela primeira vez agora. Isto, pois, é o que passarei a relatar daqui em diante. Foram escolhas, insisto, produto de circunstâncias muitas vezes absolutamente imprevisíveis, embora depois definidoras.

Devemos nos iludir com as tantas paixões e fantasias que a adolescência nos revela? É curioso, porém, observar como a nossa sociedade, que tantas restrições faz à adolescência, permite ao adolescente tomar decisões que envolvem escolhas que orientarão toda uma história profissional. E daí é que convocada a tal decisão, optei: Bacharelado em Ciências Sociais. E é claro que aí começa uma história e se encerram outras tantas.

Tratemos de dar à luz a alguns momentos das histórias anteriores. Voltemos duas décadas. Eu tinha, então, 10 anos e, desde os 7, quando aprendi a ler, meti-me a percorrer os caminhos fantásticos da literatura. Antes, vivia apereando todo mundo para me contar histórias: verdílicas, exemplares, populares. Nina, com os olhos tomados pela catarata, contandome a história de Roberto do Diabo: o folheto era guardado a sete chaves no fundo duma mala. Como posso me esquecer da minha mãe, em fugidios e raros instantes de folga, lendo-nos as histórias “verdílicas” dos livros de uma coleção comprada, na porta, a vendedores ambulantes? *Essas histórias não são inventadas como as dos folhetos de Nina, são verdílicas, viu?* Lembro-me como soava forte a palavra ve-rí-di-ca.

<sup>3</sup> Sumé é um dos municípios da microrregião do Cariri Paraibano. Mas refiro-me, no caso, também a Sumé, a personagem mitológica. Segundo Ferreira (1983:1136) “é personagem lendária, que os índios acreditam haver aparecido misteriosamente entre eles, haver-lhes ensinado a agricultura, e afinal, desgostosa dos homens, desaparecido, com o mesmo mistério. (Foi identificada pelos Jesuitas como São Tomé).”

<sup>4</sup> “Comadre Fulôzinha” é uma variação regional da caipora, “ente fantástico oriundo da mitologia tupi, representado, segundo as regiões, ou com a forma de uma mulher unípede que anda aos saltos, ou uma criança de cabeça grandíssima, ou como um caboclinho encantado...” (Cf. Ferreira, 1983:251). Em Sumé, no entanto, ela tinha as seguintes características: Mulher encantada que habita as copas das árvores, assusta os viajantes noturnos e costuma “furtar” cigarros e fumo onde quer que os encontre.

Os textos do “Nordeste” e outros livros didáticos foram os primeiros a ser lidos. Depois, guiada pelas mãos e histórias de Kátia, minha irmã mais velha, conheci Monteiro Lobato e, depois, Jorge Amado. A partir daí, tudo indica, tinha se definido um destino. Ou uma vocação. O certo é que era uma vocação possível, como propõe Marx (apud Bourdieu 1983:63),

Quem quer que eu seja, se não tenho dinheiro para viajar, não tenho necessidade – no sentido de necessidade real de viajar – susceptível de ser satisfeita. Quem quer que eu seja, se tenho a vocação dos estudos mas não tenho dinheiro para dedicar-me, não tenho a vocação para o estudo, quer dizer, uma vocação efetiva, verdadeira.

Quantas outras meninas de Sumé, daquelas com quem estudei no Grupo Escolar Desembargador Feitosa Ventura, não sonharam também em ser leitoras de romances, escritoras, professoras? Bourdieu (idem, *ibidem*) continua o raciocínio de Marx, do seguinte modo:

As práticas se expõem sempre a receber sanções negativas, portanto um **reforço secundário negativo**, quando o meio com o qual elas se defrontam realmente está muito distante daquele ao qual elas estão objetivamente ajustadas. Compreendemos, na mesma lógica, que os conflitos de geração opõem não classes de idades separadas por propriedades de natureza, mas **habitus** que são produtos de diferentes **modos de engendramento**, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente.

Pois é, quantas meninas não tiveram vassouras ocupando nas suas mãos o lugar dos livros? Pratos para lavar, irmãos mais novos para cuidar? Quantas apenas sonharam em folhear, em casa, um livro que lhes pertencesse? Essa incursão ao pretérito faz-me lembrar coisas do passado próximo, do presente. Enquanto tento entender por que as coisas chegaram até aqui, ouço, com nitidez, uma frase de Dudé, assentada da Fazenda Califórnia, dita há três meses. Discutíamos questões relativas à gerência coletiva quando descobri que ele era analfabeto. E, mais pensando em mim do que nele, perguntei: “Dudé, você nunca estu-

dou!” Ao que ele respondeu: “Você quer saber de uma coisa? Eu nunca gostei de perder tempo!”

Não havia desdém, despeito ou inocência na sua resposta. Ele respondeu assim do mesmo modo que poderia ter respondido: de que me valeriam, aqui, os estudos? Dudé não podia, pois, ter vocação para os estudos, a sua vocação era a agricultura, o trabalho alugado para o outro. O outro, aquele para quem Dudé trabalhava, este sim, podia se dar ao luxo de ter a vocação para os estudos. Mas não Dudé e, como ele, milhões de brasileiros também não podem ter a vocação para os estudos.

Voltemos ao meu caso.

As condições objetivas permitiram o cultivo do sonho, mas o acaso certamente ajudou: asmática, obrigada ao recolhimento, sem televisão, devia de matar o tempo com alguma coisa, e essa coisa foram os livros. A primeira crise de asma aconteceu, felizmente, aos sete anos, quando já aprendera a ler, ainda assim era difícil me acostumar a ficar trancada em casa, enquanto irmãos e amigos se danavam pelas ruas, brincando de barra-bandeira, academia, bola de gude e de outras tantas brincadeiras – privilégio dos lugares onde não se tem de dividir o espaço da rua com os automóveis. Mas, de ocupação de momentos de crise asmática, a literatura transformou-se em paixão, opção existencial. Cedo constatei: bem que Monteiro Lobato podia ter escrito mais! E aí tive que buscar outros autores. A escolha se fazia arbitrariamente entre os livros da biblioteca da Prefeitura Municipal de Sumé e, nessas buscas, encontrei tanto Érico Veríssimo como Cronin. Tanto Robinson Crusóe, de Daniel Defoe, como *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift. Provavelmente por aí começou a se definir a paixão pelo outro; paixão que, muito tempo depois, fertilizou ainda mais por ocasião do encontro com a Antropologia, já nos fins do bacharelado em Ciências Sociais.

Já nas primeiras andanças pelos caminhos da literatura surgiu o desejo de migrar, conhecer outras gentes, outras cores e paisagens: outras possibilidades. Depois foi a obrigatoriedade de migrar: a pobreza de Sumé não lhe permitia oferecer mais do que o curso de segundo grau aos seus filhos. E foi aí que se impôs, por desejo meu e de minha família, a necessidade de sair para Campina Grande e lá continuar os estudos até a obtenção de um grau qualquer, que me permitisse superar o destino, quase inexorável, do casamento com dezenas de filhos e pouco conforto. Há de se dizer também que eu era a sexta filha de uma família de doze filhos, de um pai comerciante cujo comércio, embora o fizesse figurar entre as famílias de melhores condições da cidade, não era suficiente para tornar possível o cumprimento das expectativas e sonhos de tantos filhos.

Cheguei, pois, a Campina Grande. Tinha então 17 anos. Diferente de todos os meus irmãos, tanto mais velhos como mais novos, cheguei a Campina Grande com o privilégio de estudar num dos melhores colégios da rede particular, o Pio XI. Tinha conquistado o meu primeiro mecenas, ou seja, a mensalidade era paga por Laís, irmã recém-casada com um professor da Universidade Federal da Paraíba, na casa de quem fui morar. Foi no Pio XI, cursando o segundo científico, que conheci Álvaro Luís Guedes Pinheiro e, sem nenhuma dúvida, a amizade com esse poeta apaixonado e inquieto fez-me descobrir possibilidades que estava longe de descobrir se continuasse nas minhas buscas solitárias em Sumé.

Foi somente, portanto, em março de 1977 que, pela primeira vez, ouvi falar em ditadura militar. Ora, se apenas cinco anos antes, em 1972, comemorava ingênua e fervorosamente o Sesquicentário da Independência, empinando papagaios nas cores verde-amarelo?! Quando ia poder imaginar que, enquanto escutava pelo rádio (a televisão chegou em Sumé em 1968, mas lá em casa somente nos fins de 1970) os gols da vitória do Brasil, milhares de brasileiros eram presos, torturados e mortos por lutar por liberdades políticas e melhores condições de vida? Pedi para Álvaro repetir e explicar. Como é?! O sentimento era de profunda traição. Não que antes disso não tivesse duvidado de muitas coisas, ou deixado de questionar outras tantas. Não era o que poderíamos chamar de uma pessoa resignada. Ao contrário, minha inquietação quase sempre incitava o confronto com o outro: por que as coisas devem ser do jeito que são? Mas não era uma irreverência racional, era intuitiva. Havia muita coisa esdrúxula no mundo no qual havia emergido, mas desconhecia as determinações científicas do econômico. Apenas pressentia, como Gullar (1984), que “nada vale quem nada tem neste vale.”

Eis pois o mundo em outros tons, novos e doloridos tons: era esse o ser que o universo teria se demorado bilhões e bilhões de anos para parir? Que o nosso Deus, cristão ocidental, teria criado à sua imagem e semelhança?

Mas a descoberta de que o que tínhamos como desumano era demasiadamente humano não veio sozinha, sem outros alentos. Veio junto com a descoberta de que havia possibilidades de transformar esse ser: a possibilidade de construir uma sociedade nova, sociedade onde as possibilidades fossem iguais para todos.

À medida que o conhecimento foi abrindo frestas na escuridão da ignorância, o sentimento de traição foi cedendo espaço ao desejo incoerente de revelar aos quatro ventos a descoberta apocalíptica: não precisamos mais descer aos infernos ou subir aos céus

para entender o que é a Justiça, pois podemos construir, aqui, uma sociedade justa.

Foi em meio a essa profusão de revelações que optei pelas Ciências Sociais. Queria também as Letras, a Literatura, mas estava naquele momento mais interessada em compreender mais a minha sociedade e acreditava que era esse o caminho.

Em 1978, ainda estudante secundarista, fundei, juntamente com Álvaro Guedes Pinheiro, Ana Maria Agra e outros amigos, o minitablóide ECO, que, como explicamos no editorial do número experimental 2, “surgiu da necessidade (e inexistência) de um meio que divulgasse trabalhos de pessoas da nossa região, evitando que, à falta de oportunidades, morresse o germe criador numa juventude desinformada da realidade nacional. (...) Ante a apatia das pessoas mais capacitadas, resolvemos assumir, com toda nossa inexperiência, o encargo de fazer surgir tal veículo.” E, complementávamos: “... fazer, nas atuais circunstâncias, já é um passo importante, e fazer bem feito será o nosso grande objetivo.”

Vivíamos já a tão propalada e ambígua abertura dos últimos anos do governo militar. Tentamos nos vincular à Pastoral da Juventude porque queríamos nascer como veículo de comunicação dos movimentos populares. Queríamos servir ao movimento, mas queríamos também o seu respaldo institucional, afinal, não havíamos voltado ainda ao Estado de direito. Vivíamos, ainda que fossem os últimos instantes, um tempo de exceção e, como dizia D. Hélder Câmara, “exceção é exceção, exceção não é regra”. Estado de direito é outra coisa. Temíamos, pois, os perigos das ambiguidades do início do processo da abertura lenta e gradual do General Golbery. Seríamos, se tudo corresse bem, um órgão de comunicação da Diocese de Campina Grande. Os representantes da Igreja com quem nos reunimos não aceitaram a nossa proposta, mas nos apoiariam em tudo o mais que fosse necessário: confecção de artigos, venda dos jornais etc. Não era o que queríamos, mas já era uma ajuda significativa. O jornal ECO acabou saindo independente e durou um ano, quatro números e muita experiência e inquietação: havia mais miséria em Campina Grande do que eram capazes de supor as nossas conjecturas. Mas não foi só Campina Grande, com os seus problemas, o que nos foi dado conhecer nesse período. Precisávamos, também, estar bastante sintonizados com tudo o que acontecia política e economicamente além dos nossos limites, em todo o Território brasileiro. Considero essa experiência no ECO uma das principais razões da minha escolha pelas Ciências Sociais. Não apenas precisava conhecer mais profundamente de que era resultado a nossa realidade, como acredi-

tava que a Sociologia havia de ter, senão as fórmulas da transformação, importantes pistas.

Depois, nos anos 80, provavelmente consequência do que nos foi possível conhecer no período do jornal, fundamos o Comitê de Defesa da Amazônia que, entretanto, teve vida ainda mais curta do que o jornal. Mas foi uma forma de iniciar a discussão sobre a necessidade de se educar a população para preservação do meio ambiente. Como organizadores do CDA, introduzimos, apesar da resistência dos militantes, essa discussão no MDB Jovem; em alguns colégios de segundo grau, através de visitas a salas de aula, e na UFPB, através de cartazes e palestras informais organizadas em conjunto com os centros e diretórios acadêmicos.

Entre 1982 e 1983, resultado da convivência com as sociedades de amigos de bairro, principalmente a de Bodocongó, e com o propósito de contribuir, minimamente que fosse, na luta contra a segregação educacional, organizamos um curso supletivo e pré-universitário para os adolescentes e adultos pobres desse bairro. O curso funcionava à noite nas instalações da UFPB, e, surgiu da necessidade de permitir a pessoas, sem condições de pagar os cursinhos pré-vestibulares, o acesso mínimo indispensável ao conhecimento para o sucesso no concurso do vestibular. Durante dois anos, um grupo de universitários das mais diversas áreas se revezou nas atividades letivas. Nesse cursinho, lecionei as disciplinas Português e Literatura brasileira, durante três semestres. A dificuldade de encontrar substitutos, à medida que fomos concluindo nossos cursos, foi a principal razão do fechamento do Cursinho Educação Popular que, no entanto, em sua exígua existência, possibilitou a muitas pessoas o acesso à Universidade. Ainda tentamos a manutenção do curso através de um convênio com os cursos de licenciatura das escolas superiores (Universidades, faculdades) de Campina Grande. A idéia era que o curso funcionasse como um espaço para estágio dos professores em formação. Afinal, matar-se-iam dois coelhos com uma só cajadada, isto é, resolveria o problema de estágios para os alunos de licenciatura e, simultaneamente, propiciaria a oportunidade de estudo aos que não tinham condições de pagar "cursinhos." Infelizmente não encontramos quem quisesse assumir a administração dessa Escola e a história do cursinho "Educação Popular" terminou aí. Mas não posso deixar de registrar que essa experiência, apesar da sua exiguidade, não foi sem consequências para a minha formação. São poucas satisfações que se equivalem à satisfação de ajudar o outro a descobrir as leis do uni-

verso que o forjou. Não há dúvida metafísica que não ceda ao brilho do olhar de quem aprende e ensina que aprender não é uma via de mão única. Daí, constatei que, contra os impasses da teoria, o melhor remédio é a prática, ou ainda melhor, a práxis. Poucas atividades fizeram-me tão satisfeita quanto a do magistério. O conhecimento dialético não pode se contentar com a pobreza da solidão: é preciso ser posto à prova das trocas da práxis.

Essas foram algumas das atividades de extensão de que participei enquanto estudante de Ciências Sociais da UFPB. No âmbito das Ciências Sociais, participava da organização de encontros nessa área, sobretudo de estudantes para discussão de currículos e conteúdos curriculares; trabalhava como auxiliar de pesquisa, mas apenas auxiliar mesmo e, a partir de 1981, passei a exercer a função de monitora. Além disso, organizamos, ao longo do curso, alguns grupos de estudos, em geral orientados por algum professor. Assim, participei do grupo de Estudos Geográficos coordenado pelo Prof. José Grabois, geógrafo, hoje filiado à UFPE; do grupo de Teoria Sociológica, coordenado pela Profa. Norma Soller e, a partir de quando iniciei minhas atividades como monitora da área de Antropologia, de um grupo de estudo que, além de mim e Ruth Lopes, também aluna, era composto pelos seguintes professores: Gustavo Ribeiro, Ruth Almeida e Cristina Marin.

Pouco antes do exercício da monitoria em Antropologia, já se tornava evidente a minha preferência por esta ciência, mas as atividades de monitora obrigaram-me a uma aproximação maior. Os antropólogos e professores Hugo Enrique Ratier, Maria Cristina de Melo Marin e Regina Célia Reyes Novaes foram os que mais me incentivaram a trilhar os caminhos dessa ciência. Por uns dois anos, estive noite e dia migrando do significado da fé dos Borboletas Azuis<sup>5</sup> para os mistérios dos feiticeiros e sua magia; do significado da morte nas culturas orientais para as razões do consentimento à dominação. A Antropologia parecia uma espécie de chave mágica que me levava a uma profunda compreensão do homem em suas diversas e milhares possibilidades culturais. O estudo do estruturalismo levi-straussiano levava-nos tanto à Economia quanto à Linguística e à Psicanálise. O desvendamento do significado dos fatos sociais da perspectiva dos indivíduos, dos códigos e ruídos da comunicação entre indivíduos, classes, grupos ou culturas, mostrava-me pistas sólidas para a realização de um sonho que nunca deixei de acalantar: o da abolição das iniquidades sociais.

<sup>5</sup> "Borboletas azuis" foi um movimento messiânico que surgiu em Campina Grande, nos primeiros anos da década de 1980.

Eu vivia a Antropologia como uma viagem sem retorno, como quem desperta à consciência, semelhantemente a como vivi, na tenra adolescência, a viagem à filosofia das determinações concretas e históricas da nossa sociedade. Não dá para voltar, a ordem é se embrenhar cada vez mais pelas suas trilhas, seus caminhos, suas veredas que acabam por ser, também, as trilhas, os caminhos e as veredas do homem, da humanidade. Sem desconsiderar as determinações de classe, a perspectiva antropológica aponta para a possibilidade de conhecimento do homem universal, sendo, no entanto, essa possibilidade decorrência do conhecimento do homem particular em todos os seus níveis de determinação. É nesse sentido que Marcel Mauss dizia que o que importa à Antropologia é o melancólico de tal ou tal ilha, pois "os fatos sociais não se reduzem a fragmentos esparsos, eles são vividos por homens, e essa consciência subjetiva, tanto quanto seus caracteres objetivos, é uma forma de sua realidade" (Lévi-Strauss, 1975:212).

Esse diálogo entre objetividade e subjetividade permite vislumbrar o campo ou o momento da transformação, enseja fazer surgir o homem de carne e osso que, ao tempo em que reproduz estruturas, tem também o poder de transformá-las. Aliás, é algo semelhante a isso que Marx nos ensina, quando diz que os homens fazem a história sem que tenham consciência disto. É necessário, pois, desvendar as possibilidades de fazer com que essa consciência venha à tona. É o próprio Marx quem também nos diz que, embora as determinações sejam decorrentes da estrutura econômica, é no âmbito das superestruturas que os homens vêm a tomar consciência da história. A transformação, portanto, requer a quebra de determinadas estruturas, mas é o conhecimento exaustivo dessas estruturas que nos permitiria reconhecer seus flancos para, então, atingi-los.

As determinações concretas da dominação de classes é a primeira questão. A seguinte é o conhecimento profundo da sua história e, então, as estratégias de transformação. Desse modo, fui guiada, pela intuição ou pela vocação, a estudar os processos ideológicos na nossa sociedade através de algumas das suas diversas manifestações.

Interessava-me, sobretudo, compreender a dominação sob as suas duas faces: a coerção e o consentimento. Esse interesse levou-me tanto ao teórico das superestruturas, Gramsci, como à sociologia de Bourdieu. Levou-me, também, à teoria crítica de Habermas e à antropologia de Godelier.

Além da academia, houve outras influências que me deixaram sempre suspensa num fio, à la Nietzsche, entre a Literatura e a Antropologia. Impossível é es-

quecer os ensinamentos do Prof. Átila Augusto de Almeida, de quem me aproximei através de Oriana, sua filha, que era amiga desde o segundo ano científico. Átila apresentou-me a Jorge Luís Borges, Julio Cortázar, Octavio Paz e Juan Rulfo, entre outros da literatura hispano-americana. Estes, no entanto, encantaram-me mais. Sei que, sem conhecê-los, jamais seria o que sou. É claro que o mesmo digo sobre as outras trilhas e, para além das determinações econômicas, somos, cada um, a síntese de múltiplas determinações.

Meus primeiros dramas com o método científico aconteceram durante a pesquisa do fim do bacharelado. Escolhi estudar o movimento dos Borboletas Azuis. Interessava-me mais apreender a cosmovisão religiosa do grupo do que a verificação das razões da sua emergência no espaço social urbano (Negrão & Consorte, 1984:11). Minha compreensão de pesquisa aproximava-se já do que vi depois em Ecléa Bosi (1979:2):

Romam Jakobson refletirá que a observação mais completa dos fenômenos é a do observador participante. Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. (...) Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes. (...) Segundo Jacques Loew é preciso que se forme uma **comunidade de destino** para que se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana. Comunidade de destino já exclui, pela sua própria enunciação, as visitas ocasionais ou estágios temporários no locus da pesquisa. Significa sofrer de maneira irreversível, sem possibilidade de retorno à antiga condição, o destino dos sujeitos observados.

O desenvolvimento da pesquisa de campo foi entrecortado por constantes questionamentos. Quase sempre eu me percebia porta-voz de um etnocentrismo que combatia teoricamente: eu me recusava a compreender (e admitir) lógica tão diversa da minha. Provavelmente porque, de fato, não era tão diversa assim. E, então? Para onde teria ido a objetividade positivista das Ciências Sociais? Somos humanos diante de humanos, não de andróides. A identificação mínima necessária (a simpatia) diminuía a cada ida a campo. Mesmo não considerando que seja necessário entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado (objeto da pesquisa) identificação tão absoluta como Ecléa Bosi propõe, acho que é fundamental envolver-se com o objeto da pesquisa, apaixonar-se, no sentido gramsciano, no sentido de ser

capaz de tomar como sua a causa do objeto/sujeito da sua paixão (Oliveira, 1977).

Mas o fato é que não consegui me apaixonar o suficiente. Mudei de tema. Resolvi estudar a Separação do Casal. Este não constituiria um problema como o anterior, porque era um fenômeno que, embora estivesse presente em todas as classes sociais, dizia principalmente respeito às camadas médias. E eu sou das camadas médias. Não tenho dívidas, hoje, de que foi uma redenção fácil, apesar do trabalho ter demandado um certo esforço: não discuti a questão apenas do ponto de vista das classes médias. Procurei contrapor a sua visão de mundo nessa questão específica, com a mundividência das classes populares. E o resultado é que não há apenas diferenças de concepção entre as classes, mas também entre as gerações, entre os sexos etc. Consegui ser bacharela com essa monografia. Depois passei por algumas disciplinas da área de Educação para fazer jus, também, ao título de licenciada. Não tinha ainda convicção sobre se preferia o magistério do segundo grau ou os caminhos escarpados da Ciência em cursos de pós-graduação. Levada pela contingência do desemprego e também pelo gosto do desafio do conhecimento, candidatei-me ao concurso do Mestrado em Sociologia Rural. Tinha já essas incursões controversas na pesquisa por conta própria e alguma experiência como auxiliar num grupo de pesquisa sobre “Processos de Mudança Sócio e Econômica da Paraíba: o Cariri Paraíba”.<sup>6</sup> Esta pesquisa foi, também, uma profusão de revelações cruéis: eu estava sempre diante de uma cadeia infundável, ao menos aparentemente, de subserviência, submissão. Diante de um homem tão roubado e despossuído que o mínimo que ainda tinha considerava que devia à Graça divina ou à boa vontade dos governantes. A partir desse contato, interessei-me em compreender as determinações dessa ideologia da esmola e, sob o título “Aposentadoria rural: reforço à ideologia da submissão?”, apresentei minha proposta de estudo à banca do concurso do Mestrado em Sociologia Rural. A mesma questão poderia ter sido explorada no estudo do trabalho nas frentes de emergência – já que elas são também tidas como fruto da enorme generosida-

de dos governantes, a quem se agradece, sempre que é dado agradecer, através de reza ou do voto. Mas a necessidade de constituir um inventário das representações sobre o processo de mudanças vivido no campo nas últimas décadas fez-me decidir pelos aposentados que, tendo vivido sob as relações tradicionais de trabalho e dominação, teriam, mais do que os jovens, elementos para discutir a mudança a partir do que viviam antes e do que vivem nos dias atuais.

O desenvolvimento dos estudos ao longo do curso e o contato com a realidade do Brejo Paraíba<sup>7</sup> fizeram-me deslocar o estudo do Cariri para o Brejo. O Brejo era outra história: tive de aprender tudo, da paisagem, que é completamente diferente da do Cariri, à história da dominação das classes. Além de tudo isso, a dinâmica do movimento sindical no Brejo estava a exigir uma atenção especial dos pesquisadores e estudiosos do movimento sindical. Em outubro de 1984, havia acontecido a primeira greve dos canavieiros da Paraíba e, tudo indicava, o espaço era fértil para a consolidação da oposição sindical que, desde 1983, saíra vitoriosa nas eleições para mudança de diretoria de alguns sindicatos na região. O meu interesse mais direto pelas questões do movimento sindical na região surgiu, no entanto, antes da greve. Durante o ano de 1984, participei, ainda que esporadicamente, pois permanecia vinculada à Pesquisa do Cariri, dos estudos e discussões do Grupo de Assessoria ao Movimento Sindical no Brejo Paraíba<sup>8</sup>. Como participantes deste grupo, eu e Emma Cademartori Siliprandi assessoram algumas vezes o grupo de oposição sindical que se formava em Alagoa Nova. Foi, portanto, por essa via que cheguei a Areia<sup>9</sup> e, além dos motivos econômico-culturais para a sua escolha como espaço da realização da pesquisa de campo, outra razão se impôs: Areia era considerada a pedra no sapato do movimento sindical no Brejo. E me interessava compreender também as razões deste fato.

Foi, portanto, a partir desse estudo que passei do geral ao específico, isto é, passei da história da dominação de classes na Europa para a história da dominação de classes no Brasil; da história da formação do proletariado (genericamente) para a história da formação do campesinato. Desci, por assim dizer,

<sup>6</sup> Essa pesquisa, financiada pelo CNPq, tinha uma coordenação interdisciplinar da qual participavam os professores José Grabois, Guislaine Duqué e Maria Cristina de Melo Marin.

<sup>7</sup> Do Brejo eu só conhecia Areia, mas, de viagens de exploração turística, foi através dos contatos com o Grupo de Assessoria do Movimento Sindical do Brejo Paraíba e da pesquisa sobre as condições de vida e trabalho dos assalariados da cana-de-açúcar que conheci, e me impressionei, com a realidade do Brejo para além dos cartões-postais. Essa pesquisa de que participei, tanto das discussões para a sua elaboração quanto das entrevistas na pesquisa de campo, foi desenvolvida pelo SEDUP (Serviço de Educação Popular – vinculado à Diocese de Guarabira) em convênio com o Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande.

<sup>8</sup> Deste grupo participavam, dentre outras pessoas: José Roberto Novaes, Cristina Zavaris, Emma Siliprandi, Regina Reyes Novaes, além das pessoas diretamente ligadas ao SEDUP E CENTRU (Centro de Educação Popular do Trabalhador Rural).

<sup>9</sup> Areia, a mais importante cidade do Brejo Paraíba, é sede da Usina Santa Maria, a maior da região.

à concretude cotidiana das histórias particulares. Para não me demorar muito nessa experiência, vou apenas resumir os seus principais achados: as representações que os trabalhadores têm da aposentaria (esmola, dádiva, gratidão etc) levaram-me a formular a hipótese de que a aposentadoria, do modo como tinha surgido na vida de cada um, funcionava como um elemento de reforço à ideologia da dominação tradicional. O que encontrei em Aréia foram escombros da dominação tradicional: as transformações ocorridas no campo nas três últimas décadas feriram mortalmente as relações tradicionais de trabalho. Nesse sentido, não havia mais o que se reforçar, isto é, se a ideologia se constrói para explicar e legitimar algo que lhe serve de substrato, é natural (não mecânico, imediato ou automático!) que a decadência desse substrato que a originou resulte, num momento posterior, também na sua decadência. Isso que agora é tratado como evidência somente se tornou evidência quando já escrevia a dissertação, o que me parecia estar fazendo um percurso ao inverso: é o problema de quem parte das superestruturas, desconhecendo os processos estruturais. Aí sim, após compreender os nexos das determinações de todos os níveis e, superando a hipótese original, desenvolvi o estudo na perspectiva de compreender as representações dos trabalhadores aposentados na confluência das relações tradicionais de trabalho *versus* cidadania.

Orientada pelas professoras Regina Novaes e Cristina Marin, a quem devo não apenas os méritos do trabalho mas também a inspiração/disposição para concluí-lo, defendi a dissertação de mestrado em maio de 1989, depois de sinuosa trajetória, que inclui o benfazejo encontro com Sérgio Brito, o casamento, três filhos e a saída de Campina Grande para Fortaleza.<sup>10</sup>

Fortaleza. Cheguei aqui nos primeiros dias de março de 1986. Lucas, então, tinha apenas três meses e, sem ainda o saber, já estava grávida de Raquel, que nasceu em janeiro do ano seguinte. Ao contrário dos tempos de mestrado, quando o meu tempo era contado em função da quantidade de páginas lidas e resehadas, o tempo em Fortaleza era controlado por outras medidas: quantidade de fraldas lavadas e passadas, mamadeiras e sopinhas. Estava em Fortaleza como se em qualquer lugar estrangeiro: exilada nas lides domésticas. E como esse exílio foi importante! Apesar

dos raros contatos com o mundo circundante, em setembro de 1986, soube que a Profa. Sílvia Porto Alegre estava fazendo uma seleção para contratar um assistente para a pesquisa "Arte é Trabalho". Foi a minha primeira incursão profissional em Fortaleza. Trabalhamos juntas durante quatro meses, produzindo textos e discussões para a elaboração do relatório da pesquisa. A parceria foi desfeita por oportunidade do nascimento de Raquel.

Em meados de 1987, Ana Maria Agra, amiga dos tempos do Eco, convidou-me para produzir textos para o CETEB (Centro de Estudos Técnicos de Brasília). Escrevi, então, três módulos na área de Literatura para o Programa Estudos Adicionais do Plano de Valorização do Magistério (CETEB-MEC): "A crônica nossa de cada dia", "O Fantástico mundo do conto" e "Uma viagem pelos mundos da literatura popular". A produção desses textos foi importante em dois sentidos: por um lado, era uma rara oportunidade de me redimir com a Literatura, paixão marginal que sempre foi relegada a segundo plano nas minhas escolhas profissionais. E, por outro lado, estava diante do desafio de produzir um texto claro e de bom nível. Consegui passar pelo julgamento dos que me encomendaram os textos e, de quebra, aprendi que a complexidade do tema não deve, necessariamente, traduzir-se também na complexidade do texto.

Voltei aos estudos de tese e, ao longo de 1988, complementei a pesquisa de campo, cuja primeira etapa havia sido cumprida entre maio e junho de 1986. A transferência de Regina Novaes da UFPA para a UFRJ certamente tornou o meu trabalho mais árduo, principalmente porque solitário. Mas acabei por concluí-lo no ano da graça de 1988. No final desse mesmo ano, Regina promoveu o meu encontro com Tereza Helena de Paula Joca.<sup>11</sup> E a partir de maio de 1989 fui admitida no ESPLAR,<sup>12</sup> como pesquisadora responsável pelo desenvolvimento da pesquisa teórica e de campo do tema Movimentos Sociais no Campo do Ceará. Este era um dos temas em que tinha se dividido a pesquisa maior e que o englobava: "Quadro Recente da Agricultura e Trajetória dos Movimentos Sociais no Campo do Ceará – 1964 – 1985."<sup>13</sup>

De um momento para outro, eu, que ainda estava com a cabeça na Paraíba, tive de me enredar na história do Ceará. E, como a pesquisa requeria o estudo de

<sup>10</sup> A pesquisa do campo contou com o apoio do "Concurso de Auxílios InterAmerican Foundation/ANPOCS para Pesquisas sobre Processos de Participação Popular nos Programas de Mestrado das Regiões Nordeste e Norte do Brasil", a que submeti o projeto da tese.

<sup>11</sup> Tereza H. de Paula Joca, socióloga, era coordenadora da equipe de pesquisa através da qual me integrei ao corpo técnico do Centro de Pesquisa e Assessoria – ESPLAR.

<sup>12</sup> O Centro de Pesquisa e Assessoria – ESPLAR desenvolve trabalhos de pesquisa socioeconômica, assessoria sindical e tecnologias alternativas.

<sup>13</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida com recursos da Ford Foundation.

campo, tive oportunidade de conhecer a Serra de Ibiapaba, o Litoral de Pacajus e os Sertões de Quixeramobim. Já conhecia a Serra de Baturité. Um ano depois, já escrevendo as últimas páginas do relatório, constatei que sabia mais do Ceará do que da Paraíba.

A importância dessa experiência e desse estudo obriga-me a mais alguns comentários. Espero, é claro, que a essas alturas, a paciência do leitor não tenha ainda se esgotado.

Sendo o meu tema “A Trajetória dos movimentos sociais no Campo do Ceará”, desenvolvi o estudo numa perspectiva historiográfico-antropológica, na qual não me importava apenas inventariar os fatos, mas tentar compreendê-los nas suas diversas determinações. Por exemplo: que injunções históricas explicam o fato de os moradores-parceiros terem se constituído na vanguarda do movimento camponês do Ceará, ao contrário do caso de Pernambuco, onde a vanguarda é dos assalariados? Que relação isso pode ter com a situação atual do movimento camponês cearense?

Embora o projeto mais amplo, que englobava o meu tema estabelecesse como limites temporais o período compreendido entre 1964 e 1985, considerei que um estudo mais completo deveria tomar como ponto de partida as origens históricas recentes das organizações camponesas, ou seja, partir dos incícios da década de 50. Essa volta aos incícios permitiu-me esboçar mais nitidamente os contornos da história atual do movimento camponês no Ceará. O ponto de chegada do estudo, como não poderia deixar de ser, é a crise atual por que passa o movimento. Dentre as questões que observei, foi possível fazer uma constatação que me deixou bastante preocupada: ao contrário dos movimentos sociais urbanos, o movimento social no campo cearense pouco se tem beneficiado de um processo sistemático de elaboração e teorização sobre as suas práticas. E, todos nós sabemos que, assim como o movimento influencia a teoria, a teoria influencia o movimento, e os dois se enriquecem nesse intercâmbio dialético. Nesse sentido, os teóricos também são parte do movimento e teriam a função de, para além de compreender as suas determinações estruturais, ajudar na compreensão das questões conjunturais, cuja clareza permite ao movimento maior consequência nas suas estratégias. O fato é que, aqui no Ceará, não há uma equipe de pesquisa constituída com o propósito de acompanhar sistematicamente as questões e os impasses desse movimento.

Então, ao contrário dos movimentos sociais urbanos, eles são pouco estudados. Nessa sentido, também, eles perdem com isso. Não estou evidentemente afirmando que não há estudos sobre os movimentos sociais no campo, estudos há, e certamente em quantidade considerável.<sup>14</sup> Muitos, são de excelente qualidade, sobretudo desenvolvidos pelos programas de mestrado em Sociologia e Educação da UFC; mas, pelo que nos foi dado conhecer, são estudos que se debruçam na compreensão de questões específicas. É necessário, portanto, que estudos mais abrangentes sejam realizados, pois, desse modo, torna-se possível, também, vislumbrar possibilidades mais abrangentes. Considerando essas questões, é de fundamental importância, para o futuro dos movimentos sociais no campo do Ceará, que se estabeleça uma relação mais próxima, digo mesmo, dialética, entre a teoria e a prática desses movimentos. Digo mais: é imprescindível que se formem equipes de pesquisa que acompanhem mais sistematicamente o movimento, pois, com o estabelecimento de um intercâmbio dessa qualidade, o movimento, não tenho dúvidas, sairá ganhando, e nós, que nos preocupamos com o destino das causas populares, que de alguma forma são também as nossas causas, também ganharemos com isto. Até por que todos sabemos que uma das características desses movimentos é a sua mutabilidade conjuntural: é fundamental que os seus componentes tenham clareza para formular estratégias de ação e participação conjunturais. Do contrário, esse movimento corre o risco de ter sua morte decretada premeditadamente, como, aliás, já vem sendo aventado por algumas assessorias, sobretudo, ante o impasse da cooptação de representações significativas pelo Governo Tasso Jereissati. Torna-se, portanto, cada dia mais urgente o desenvolvimento de estudos teóricos sobre a história mais recente desse movimento. Acredito que nós, do ESPLAR, por uma necessidade do nosso trabalho e pela inexistência de estudos desse cunho, demos um importante passo através dessa pesquisa. Mas as nossas limitações financeiras não nos possibilitam ir muito além, sobretudo porque a provisoriedade do financiamento de projetos não nos permite constituir um grupo permanente e interdisciplinar de pesquisa e não nos enseja também sair para cursos de especialização. Nessa perspectiva, a Universidade teria mais condições do que nós de constituir essa equipe permanente e interdisciplinar de pesquisa, embora isso não signifique que as “organizações não

<sup>14</sup> Algumas desses estudos são: BARREIRA, César. “Conflitos Sociais no Sertão: Trilhas e Atalhos do Poder” (USP); CASTELO BRANCO, Telma R. Simões. “Os Possesores de Parambu e a sua Luta pela Terra”; DAMASCENO, Maria Nobre. “Educação Consciência e Sociedade: A Prática Educativa nas Comunidades de Base”; NASCIMENTO, Edna dos Anjos. “Terra Liberta? A luta pela desapropriação da Fazenda Monte Castelo, Quixadá – Ce”; OCHOA, Maria Glória W. “As Origens do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais no Ceará: 1954-1964” e PARENTE, Eneida Ramos. “Seca, Estado e Mobilização Camponesa: A Expressão da Resistência Coletiva dos Trabalhadores Rurais na Seca de 1979-83.”

governamentais" deixem de ter um importante papel na produção do conhecimento sobre a nossa realidade.

É claro que essa foi a questão que considerei importante trazer aqui. Outras questões importantes, relativas à dinâmica histórica do movimento, foram desenvolvidas nessa pesquisa mas não convém tratar delas agora.

Dentre uma diversidade de questões que não era possível desenvolver no âmbito da pesquisa ESPLAR/FORD, interessei-me em aprofundar a que diz respeito à experiência da gestão coletiva em assentamentos da reforma agrária. Organizei o material a que tinha tido acesso durante a pesquisa, transformei em projeto de pesquisa e apresentei ao Concurso ANPOCS/IAF/1990. O financiamento da ANPOCS possibilitou-me aprofundar o conhecimento dessa experiência de reforma agrária que, embora tão distante do que todos queremos, é a reforma agrária que conseguimos conquistar, merecendo, portanto, todo o nosso respeito e atenção.

Estou, atualmente, em fase de aprofundamento das questões observadas na pesquisa de campo iniciada em junho próximo passado, no Assentamento da Reforma Agrária da Fazenda Califórnia. Estou, infelizmente, diante de evidências que demonstram a fragilidade do processo de conscientização iniciado na luta que culminou no Assentamento. Quatro anos de experiência e um quadro desolador: o analfabetismo, o desconhecimento – quase tão absoluto quanto antes – das regras de mercado, sobretudo do financeiro, o desconhecimento de técnicas agropecuárias sustentáveis e mais outras tantas evidências nos dizem que, se a Califórnia é a "vitrine da reforma agrária no Ceará", estamos perdidos. Todas essas coisas nos dizem muito mais: dizem, por exemplo, que a consolidação da experiência das formas coletivas de organização e gestão do trabalho e da produção nos assentamentos não depende só da boa vontade dos assentados. Tenho refletido sistematicamente sobre as possibilidades de não deixarmos que essa experiência, ainda que precária, de reforma agrária seja transformada num trunfo nas mãos dos que não querem uma reforma agrária sob a direção do campesinato. Todas as reflexões têm me levado a um lugar: é fundamental e urgente que se desenvolva um processo educativo que, iniciado com a alfabetização, permita, a partir da compreensão de questões práticas, o surgimento de uma compreensão ampla e crítica do significado dessa experiência, entre os assentados. Só isto seria capaz de permitir àqueles trabalhadores perceber que a luta pela reforma agrária não termina com a conquista da terra livre. Ao contrário, aí ela inicia. Quero dizer exatamente o seguinte: os assentados estão se esforçando para transformar essa experiência em exemplo e combustível para as lutas que continuam sendo travadas, mas falta-lhes muito, falta-

lhes, sobretudo, a capacidade de administrar, de dirigir uma grande produção. Ora, se estiveram sempre sob as ordens de um patrão; se, na melhor das hipóteses, administravam a sua pequena produção familiar, não podemos querer que num passe de mágica eles se tornem eficientes administradores de uma grande produção. É imprescindível, portanto, que aprendam a fazer isto, que sejam treinados, capacitados, e não somente em técnicas da gestão de produção; é preciso que eles compreendam que a sua experiência transcende os limites do assentamento e do desejo de conforto de cada um. Assim, eles precisam ainda aprender muitas coisas: já conquistaram uma compreensão razoável através da luta. Falta a compreensão de que essa luta não se esgota no seu caso particular e mais do que isso: não se esgota com a conquista da terra. Somente a conquista dessa compreensão permitirá que esses trabalhadores tenham como seu e da sua classe, e não do Governo, o projeto da construção de uma organização pela e para a liberdade.

Agora sim. Eis-me diante de um concurso para uma vaga de professora na área de "Educação e Movimentos Sociais". Acredito que, após esse exaustivo relato, não seja mais necessário dizer o que quer que seja sobre a minha disposição em entrar de corpo e alma no exercício de um magistério cuja preocupação norteadora é a de não reproduzir as clássicas estruturas de dominação; de um magistério cujo compromisso é ajudar o outro a perceber que a libertação dos oprimidos não é apenas a libertação dos oprimidos, é a libertação de todos nós.

## BIBLIOGRAFIA

- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Textos*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática. 1983.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1975.
- GULLAR, Ferreira. *Toda Poesia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1984.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1975.
- LINS, Osman. *Avalovara*. São Paulo: Melhoramentos. 1973.
- NEGRÃO & CONSORTE, Lísias e Josildeth. *O Messianismo no Brasil Contemporâneo*. Col. Religião e Sociedade Brasileira. São Paulo: FFLCH/USP/CER. 1983.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia para uma Re(li)gião*. São Paulo: Paz e Terra. 1977.

## ANEXO 2

*RÁDIO UNIVERSITARIA (FM)*

Programa: “Comentário”

Emissão: 12.12.92 – Horários: 07:00 h. e 12:00 h.

Produção: MARCONDES ROSA DE SOUSA

Locução: Eleuda de Carvalho

Encimado por um pequeno e amável cartão, a mim dirigido, ela deixou-me o que ela própria chamou de “depoimento-denúncia” sobre o clima reinante em sua escola. Curioso, tomo às mãos o “depoimento-denúncia” e me surpreendo com ele. Uma lauda e meia. No entanto, 73 linhas datilografadas, contadas por mim, escritas num só parágrafo e num só jato emotivo. Uma emoção, no entanto, contida pela serenidade de uma pessoa madura. Uma reflexão de alguém mais preocupado como comportamento geral da escola do que com o seu drama individual.

O texto como que pede desculpas pelo fato de estar gastando o tempo dos leitores com os problemas ali abordados. A professora que o assina preferiria cuidar das questões maiores: a escola pública, a questão agrária em nosso estado, os problemas, enfim, ligados ao cotidiano do ensino, da pesquisa e da extensão.

Em seu depoimento-denúncia, entretanto, a professora está ali a falar das angústias de seu dia-a-dia com seus alunos. Diz de seu esforço na busca de uma “formação competente” para eles. Fala do trabalho diário que é acompanhar-lhes os passos com o rigor mínimo indispensável que, a ela, permita ratificar, sem constrangimentos maiores, os diplomas a eles conferidos ao cabo do curso. “É um trabalho (e é ela mesma quem diz) cansativo, pois tenho de examinar cada texto, com a preocupação também de a eles ensinar a escrever bem e corretamente”.

Aí é que vem a sua queixa. Essa sua preocupação e esse seu rigor não viriam sendo bem vistos, por seus próprios colegas. Ressente-se ela de que “certos professores, na busca de votos entre os estudantes, negligenciam a formação dos futuros profissionais e ainda têm a petulância de encher a boca de ‘povo’, de ‘escola pública’, de ‘consciência crítica’...”

Segundo a depoente, esses “professores ditos críticos” não se preocupam com a boa formação. Pelo contrário, têm isso como “coisa de elite”, “coisas da burguesia”. E quem tem isso em mira recebe a reprovação geral. É severamente punido pelo patrulhamento geral da corrente dominante.

Para ilustrar esse clima, a nossa depoente (e denunciante) cita o que lhe ocorreu por volta do dia vinte do último novembro. Estava em sala de aula e recusou-se a de uma aluna receber o trabalho que havia passado. Estava fora dos critérios que havia pactuado com a própria turma. A aluna, ante a recusa, não indagou da professora motivos maiores. Alterou-se emotivamente. Derrubou carteiras na sala. E saiu ofendendo a tudo e a todos. A professora diz ter pensado relatar o caso à direção, solicitando punição para a aluna. Ocupada, demorou a fazê-lo. Qual não foi seu espanto, entretanto, dois dias depois, a cena a que foi constrangida. Em sua sala de aula, irrompeu, de repente, um membro da representação estudantil, solicitando-lhe licença para dirigir algumas palavras à classe. Com o estudante (surpresa geral), adentraram também na sala: outro representante estudantil, a aluna do incidente de dois dias atrás e (pasmem) dois dos dirigentes da escola, como que avaliando o gesto estudantil. O assunto, o julgamento, ali mesmo, da professora. Para a professora, a acusação era, em outro contexto e na lógica comum, um elogio. Ela era acusada de ser “exigente”, “rigorosa” e outros epítetos que, na ótica dos alunos e dos dirigentes da escola, significavam o mesmo que “autoritária” e, por extensão, “antidemocrática”

O julgamento se instala. A professora a assistir em sua própria sala de aula, o seu próprio julgamento, tenta romper aquele quadro surrealístico. Pede a palavra. Negam-lhe. Ela, então, se sente expulsa de sua própria sala de aula. E a abandona.

Agora, num texto “depoimento-denúncia”, descreve o clima inóspito em que está mergulhada a sua escola, os dirigentes a seguir o caldo-de-cultura dos próprios alunos. E vem a público, por meio do texto que escreveu, expor a todos a sua indignação diante do que chama de “essa arbitrariedade” Uma arbitrariedade que, segundo ela, “longe de ajudar a formar os educadores de que precisamos, forma apenas os demagogos e incompetentes cuja ação somente pode piorar a existência de todos nós”.

“A educação não se esgota em jargões” é a conclusão da professora em seu texto-denúncia. E, de mim, fico com o sentimento e as palavras da professora. Palavras assinadas embaixo: BERNADETE RAMOS BESERRA. Sentimentos e palavras que me evocam uma lição que, no Ginásio, aprendi, de Rui Barbosa, nos bancos escolares: “Onde os meninos se campam de doutores é sinal de que os doutores não passam de meninos”. Que a nossa escola guarde essa lição esquecida!



## ANEXO 3

(Fac-Símile, texto originalmente publicado em CAVALCANTE, M. J. M. et al. (Org.). *História da Educação Comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 354-370).

### **4.2 Racismo e Metamorfoses Identitárias em Fortaleza: História de uma Pesquisa<sup>1</sup>**

*Bernadete Beserra*

O objetivo do presente ensaio é apresentar o contexto do surgimento do meu interesse pelo estudo do racismo e das metamorfoses identitárias em Fortaleza na última década e refletir sobre a trajetória da pesquisa que culminou na atual proposta, que será resumidamente apresentada no final. Pretendo, portanto, narrar aqui a história da construção teórica e empírica de uma pesquisa que se situa no campo dos estudos sobre as relações raciais no Brasil e, particularmente no Ceará, e cujo objetivo é compreender as bases (e talvez consequências) do discurso que hoje proclama que Fortaleza é negra.

#### **Do meu interesse pelo tema**

Mesmo antes da entrada do tema na agenda política brasileira, que aconteceu mais sistematicamente após a Conferência de Durban contra o Racismo, em fins de 2001, eu já o incluía nas discussões e investigações da disciplina Antropologia do Corpo (BESERRA 2004). E o fazia porque o estudo que desenvolvera sobre imigrantes brasileiros nos Estados Unidos (BESERRA 2000; 2003) me despertara para o problema do racismo e das suas expressões naquele país e no Brasil. Queria compreender as formas como o racismo se expressava na geração dos meus alunos. Era, portanto, um tema proposto pelo meu interesse em aprofundar a sua

---

<sup>1</sup> Agradeço a Rémi Lavergne a leitura atenciosa e os *insights* teóricos e metodológicos que, em função dos limites desta publicação, infelizmente não puderam ser adequadamente desenvolvidos. Agradeço também a todos os participantes do grupo de pesquisa "Negritude e Cearensidade: identidades Étnicas e Relações Raciais no Ceará," cujos nomes estão listados na nota de rodapé n. 3.

compreensão, mas também justificado pela ideia da disciplina, afinal, o corpo é um dos campos de batalha do racismo.

Apesar de então já discordar da utilização do sistema de classificação estadunidense para a interpretação do racismo brasileiro, não tinha qualquer ilusão sobre a nossa suposta democracia racial. Tinha, portanto, consciência da existência da discriminação racial no Brasil, mas também de quão se distingue do mesmo fenômeno nos Estados Unidos. É interessante observar agora que discordava teoricamente da utilização daquele sistema classificatório no Brasil, mas, em termos práticos, ele também me guiava, senão na interpretação do fenômeno, na classificação dos indivíduos. Ou seja, não havia sido sem consequências os anos vividos naquele país. De fato, apenas recentemente me dei conta de que eu não apenas trazia o tema para o debate em sala de aula, mas oferecia elementos teóricos e empíricos que levavam os alunos a se enxergar como racistas, mesmo quando a tal compreensão eles não chegavam espontaneamente e, inclusive, mesmo quando a ela, eles resistiam. Ao invés, portanto, de uma conversa espontânea em que eu, a antropóloga, tinha o interesse de compreender como viviam e o que pensavam os alunos sobre o assunto, eu me utilizava do meu conhecimento socioantropológico e também da minha autoridade de professora para provar que uma sociedade racista não pode socializar os seus membros de outro modo. Mesmo o antirracismo surge da consciência do seu oposto, o racismo. Corolário: mesmo contra o nosso desejo, e apesar da rejeição à ideia, éramos todos "racistas." Diferentemente de Robert Park (*apud* BANTON 1977), que considera que só há sentido falar de relações raciais e racismo onde há consciência sobre eles, eu me baseava nas pesquisas desenvolvidas sobre o tema no Brasil que demonstravam a dinâmica do racismo à brasileira e partia, portanto, do princípio de que éramos racistas, cuidando de investigar apenas as expressões do fenômeno.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Quando introduzi a discussão em sala de aula, o meu conhecimento do tema das relações raciais no Brasil se reduzia às leituras de Ribeiro (1999), DaMatta (1981), Skidmore (1993), de um lado, e Guimarães (1999) e estudiosos como Lovel & Wood (1998) que, então, popularizavam o sistema de classificação binário.

Observava sempre o enorme desconforto inicial de todos com a discussão. “Racista” era um adjetivo que se incorporara ao vocabulário de todos como relacionado à discriminação racial que produz a segregação. Era, portanto, um sinônimo de segregação e *apartheid* (Estados Unidos e África do Sul) e aparentemente muito distante da nossa realidade de mestiçagem. Aos poucos e a partir de uma cuidadosa observação das práticas cotidianas, é que cada um passava a identificar em si próprio ou em familiares e amigos atitudes e pensamentos que expressavam a ideia de superioridade racial. Mas não uma superioridade biológica, genética, como a desenvolvida a partir da segunda metade do século XIX, sobretudo uma superioridade social. Era, portanto, quase sempre bastante difícil isolar a variável “raça” de várias outras que estão na base das hierarquias sociais. Por outro lado, todos concordam, e demonstravam a partir de exemplos, que havia expectativas distintas em função dos tipos.

A partir de 2008, quando iniciei formalmente a pesquisa sobre o tema e decidi, na companhia de bolsistas de iniciação científica e alunos da pós-graduação<sup>3</sup>, estudá-lo mais rigorosamente é que essas questões metodológicas foram surgindo e reivindicando solução. Não nos satisfazia estudar o racismo à brasileira abstratamente, como se fosse o mesmo em todas as regiões independentemente da particularidade de cada uma delas, mas contextualizá-lo historicamente, daí o título do grupo de estudo, Negritude e Cearensidade.

Entre 2001 e 2008, desenvolvi minha pesquisa entre os alunos das disciplinas Antropologia do Corpo, Sociologia da Educação e Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação, mas as reflexões escritas sempre eram dirigidas ao pú-

<sup>3</sup> Compunham o grupo mais permanentemente os seguintes alunos: Dorenildo Domingues Matos e Diego de Jesus Vieira Ferreira, bolsistas de Iniciação Científica, e Silviana Fernandes Mariz, orientanda do doutorado em Educação Brasileira. Hoje, além dos mencionados alunos, também passaram a compor o grupo Antônio Joamir Brito do Nascimento e Cristina Imaculada Santana de Oliveira, mestrandos, e Ana Iza de Sousa Pereira e Ana Natália de Lima, bolsistas de Iniciação Científica.

blico acadêmico estadunidense com o qual dialogava desde o início do meu doutorado, em 1995. Em abril de 2005, fui convidada a apresentar minha pesquisa na Universidade da Califórnia, Riverside, onde obtivera meu doutorado. O título da palestra era *Quem é Negro Aqui? Algumas Ideias sobre a Recente Descoberta da Raça e do Racismo no Brasil*. Nesse período, imediatamente posterior à implantação do sistema de cotas nas primeiras universidades brasileiras que a ele aderiram, o tema era já bastante discutido, sobretudo no ambiente acadêmico. Com o intuito de compartilhar com os colegas do programa de pós-graduação em Educação Brasileira, de que faço parte, o que andava estudando e fazendo, anunciei a palestra na lista de discussão do programa. Uma professora respondeu, irônica e agressivamente, que a descoberta do racismo no Brasil até poderia ser recente para mim e outros brancos como eu, mas não para ela que desde sempre lidara com a miséria da discriminação racial. Com a sua resposta, percebi uma tensão que jamais percebera anteriormente no trato da questão e também que o título da minha palestra não expressava claramente o que eu queria dizer. Eu não pretendia questionar a existência ou não do racismo no Brasil, queria, mais que tudo, apresentar algumas ideias sobre a forma como o debate se desenvolvia naqueles anos, porém sempre resistindo à ideia de que era possível compreender com profundidade ou resolver o problema racial no Brasil a partir das proposições das ciências sociais e políticas públicas americanas.

Em Riverside, na Universidade da Califórnia, apresentei a minha palestra num evento organizado pelo Departamento de Antropologia e o Centro de Estudos Latino-americanos. Na palestra, convinha a enorme diferença entre os dois racismos sobretudo no que se referia à complexidade do sistema brasileiro de classificação racial. No Brasil, o preconceito não se manifestava tão obviamente como nos Estados Unidos e, para demonstrar meu argumento, lia trechos das narrativas dos alunos entrevistados que expressavam a dificuldade de estabelecer fronteiras nítidas entre as categorias branco e preto. Eugene Anderson, professor de Antropologia, comen-

tou que os exemplos que eu trazia sobre as relações raciais no Brasil lembravam-lhe do que eram os Estados Unidos antes da política de ação afirmativa. Segundo ele, também lá, as fronteiras não eram tão nítidas antes quanto se tornaram depois da necessidade de se definir com clareza os beneficiários da referida política. Seus comentários me deixaram bastante intrigada e eu percebia que era longo o caminho a trilhar até conhecer os diversos fatos que produziram distintamente a história das relações raciais em cada um dos países. Uma coisa parecia particularmente desafiadora: a nitidez nos contornos da fronteira entre brancos e pretos nos Estados Unidos era também consequência de uma política de estado e não apenas do desenvolvimento “espontâneo” da relação entre esses grupos sociais.

#### **“Afinal, quem é negro?”**

A partir de 2003 já se observavam os primeiros resultados da participação do Brasil na Conferência de Durban. Como parte do compromisso acordado internacionalmente entre os signatários da Conferência, em 21 de março, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, criava a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com a “missão de estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no País.” Um mês antes, saía o resultado do vestibular da UERJ, primeira universidade pública brasileira a instituir o sistema de cotas para negros e o debate sobre racismo, relações raciais e ações afirmativas tomava conta da mídia e das conversas de todos interessados na universidade pública brasileira. Dois anos depois, em março de 2005, também a Universidade Federal do Ceará era instalada pelo representante estadual do Ministério Público Federal, Alessandro Wilkson Cabral Sales, a implementar um programa de ações afirmativas que visava o estabelecimento de

um sistema de cotas com percentuais de vagas reservadas ou de pontuação diferenciada para o ingresso de candidatos oriundos de instituições públicas, assim

como para negros, pardos, deficientes, indígenas, dentre outros grupos étnicos minoritários desfavorecidos (MPF/CE, Recomendação 15 de 2005).

Um ano depois, em março de 2006, o relatório apresentado pelo grupo, constituído pelo reitor para estudar a situação do negro e demais grupos incluídos na Recomendação do procurador, era votado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CEPE. Sob o argumento de que não dispunha de recursos financeiros para aprovar as cotas nos termos propostos no relatório, a UFC não aprovou o sistema de cotas e o funcionamento do vestibular permaneceu como antes (BRITO NASCIMENTO, 2010).

No primeiro semestre de 2010, quase dez anos depois da Conferência de Durban contra o Racismo, e quatro anos depois da negativa do CEPE à Recomendação do procurador sobre a instituição de um sistema de cotas na UFC, a questão do racismo à brasileira e de estratégias para combatê-lo continuava na agenda política também em função da votação do Estatuto da Igualdade Racial, finalmente aprovado em 20 de julho deste ano. Mas não apenas por isto. A inclusão de História da África no currículo do ensino básico e do quesito "cor/raça" nos formulários de controle de serviços públicos eram ações que sinalizavam a decisão do governo brasileiro de construir uma consciência sobre raça. A partir de 2005, os brasileiros usuários do serviço público passam a ser sistematicamente convidados a refletir sobre a sua identidade racial. Por outro lado, com uma política baseada num sistema de interpretação do Brasil distinto do hegemônico, a SEPIR se utiliza de um sistema de classificação racial que, como o estadunidense, subsume todos os mestiços à categoria negro. Desse modo, de acordo com o novo discurso, de uma década para a outra, morenos e pardos subsumiram à categoria negro e o Brasil, que era antes um país mestiço, tornou-se um país negro.

Se a "descoberta" de que o Brasil é um país "negro" é surpreendente em si, em função de uma longa história de mestiçagem, a "descoberta" de que o Ceará também é negro

é ainda mais extraordinária porque o Ceará sempre se imaginou um produto mais simplificado e menos problemático da mestiçagem uma vez que aqui, argumentavam os historiadores do final do século XIX e inícios do século XX, apenas o branco europeu e o aborígine participaram da mistura (BEZERRA, 1906; ARARIPE, 1958). De acordo com tal argumento, a presença negra jamais fora considerável ao ponto de influenciar na formação do povo cearense. Até o último censo populacional, o de 2000, o Ceará, se não era "branco", já que apenas 37,28% da população se declarava como tal, era preponderantemente "claro" (SODRÉ, 2000), uma vez que a soma da população que se declarava branca, acima, com a que se declarava parda, 57,51, produzia um total de 94,79%. Sob a ótica da SEPIR, este mesmo Ceará que se considerava "claro" ou mesmo "branco", é agora preponderantemente "negro", uma vez que a soma dos pardos com os pretos é igual a 61,62%.

Do modo apresentado pela SEPIR, tudo parece muito simples, mesmo óbvio, mas não é. E agora volto à minha sala de aula no dia 11 de maio de 2010, e à indagação de Lina, uma das alunas da disciplina de Antropologia da Educação naquele semestre. Após algumas aulas discutindo racismo, etnicidade e nação, ela me perguntou: "professora, afinal, o que é negro?"

Respondi-lhe que hoje, no Brasil, há pelo menos três respostas para esta questão, cada uma produzida por um dos três sistemas de classificação racial que convivem e disputam o poder de classificação do estado porque, embora a SEPIR defenda uma dessas classificações, não é possível afirmar que o estado brasileiro, nem mesmo expresso no governo Lula, é unânime em relação à adoção de tal classificação. Desse modo, apesar de setores do governo Lula se utilizarem do poder do Estado para difundirem um dos sistemas, temos, de fato, dois sistemas de classificação disputando o poder de se impor como a classificação "verdadeira", "legítima". Era, então, mais ou menos isto que Lina queria saber, a *verdade*. Eu poderia ter-lhe oferecido a minha verdade, mais próxima do sistema múltiplo de classificação popular e do IBGE do que do sistema binário do Movimento Negro.

Ao invés de uma resposta “científica”, daquelas que dizem “de acordo com as últimas pesquisas etc”, dei exemplos. Já tinha dado vários ao longo das discussões sobre racismo, etnicidade e nação, mas sabendo que é um assunto complicado, voltei a falar da variedade de percepções que há hoje no Brasil sobre o tema. Expliquei, inspirada nos trabalhos de Fry (1995/1996), Telles (2006) e Rosemberg (*apud* ROCHA 2005), que nos utilizamos de pelo menos três sistemas de classificação no Brasil. Desde 1950, o IBGE utiliza as categorias branco, pardo, preto, asiático e, a partir de 1991, também indígena. Este seria, portanto, de acordo com Telles, o sistema oficial de classificação. Mas Rosemberg mostra (*apud* ROCHA 2005), a partir da análise de documentos oficiais, que as instituições oficiais não são todas que se utilizam do sistema de classificação do IBGE, havendo, portanto, não apenas um, mas vários sistemas oficiais de classificação racial, alguns múltiplos, como o do IBGE e outros binários, como o do Movimento Negro. O sistema popular, composto de uma infinidade de termos, é utilizado espontaneamente pelos brasileiros de todas as classes sociais, embora mais sofisticado quanto mais populares as classes sociais a que pertencem os classificadores. Peter Fry (1995) concorda que os brasileiros adotam circunstancialmente os modos binário e múltiplo de classificação, embora chame a atenção para a preponderância do modo binário entre as classes médias urbanas intelectualizadas e não descarte a sua utilização entre as classes populares em situações de conflito. A variedade de categorias componentes do sistema popular tornou-se particularmente flagrante com o resultado apresentado pela PNAD de 1976, que coletou 136 termos para uma pergunta aberta sobre a cor das pessoas. O terceiro sistema classificatório, o do Movimento Negro, binário, utiliza apenas as categorias branco e negro.

Além da apresentação dessas possibilidades classificatórias que nos permitem diversas respostas à pergunta, “afinal, quem é negro?”, falei da pesquisa sobre percepções de raça e racismo que iniciei, entre os meus alunos, desde o período de preparação da Conferência de Durban e ofereci exemplos semelhantes aos que apresento a seguir.

Ao longo desses quase dez anos de pesquisa, pude acompanhar, através do modo como meus alunos reagiam ou reagem ao tema, a transformação porque passou senão o fenômeno do preconceito racial num sentido mais amplo ou mais profundo, ao menos a forma de produzir classificações e os significados a elas imputados. Em 2002, por exemplo, perguntados sobre a sua cor, nenhum aluno respondia “negro”. Dois anos depois, em 2004, com as cotas implantadas em várias universidades públicas do país e vários programas de ação afirmativa em andamento, um ou outro aluno já se arriscava a se reconhecer como tal. Mas apenas um ou outro. Em junho de 2004, ano seguinte ao da implantação das cotas para negros e outras minorias nas primeiras universidades públicas que aderiram ao movimento, convidei Liu Onawale, militante do movimento negro de Salvador e aluna especial do nosso programa, para conversar sobre o tema em sala de aula e acabamos criando um espaço para a manifestação de dúvidas e angústias sobre identidade racial. Parecia que pela primeira vez em suas vidas aqueles estudantes se viam diante de uma “morena escura” que insistia tanto no seu lado negro e, ao contrário do que é comum, se envaidecia da sua negritude questionando conceitos como o de “cabelo ruim”, “lábios largos” e “nariz chato”. Após explicações gerais sobre cotas e ações afirmativas, ela perguntou: quem é negro aqui?

Apenas um aluno moreno escuro e de cabelo muito crespo levantou a mão. E um outro, cujo fenótipo jamais o vincularia à afrodescendência. Ela, então, fez a sua leitura: “de acordo com o meu julgamento você, você e você são evidentemente negros”. E apontou uns cinco ou seis alunos. Após o choque inicial, alguns deles começaram a apresentar os seus depoimentos. Luíza, 30 anos, mais ou menos 1,55cm, cabelos lisos, rosto redondo, mistura evidente de índio e branco, mas não tão evidente assim de negro, contou: “eu sofri demais com essa história de raça porque todo mundo perguntava se a minha mãe era a minha babá, ou empregada. Minha mãe é morena escura, negra, e meu pai é uma mistura de branco e índio.

Marcos, 25 anos, 1,80m, moreno, olhos verdes, lábios carnudos e bem torneados foi julgado negro por Liu e ficou em choque: "Por que você acha que eu sou negro?" Ela: "a sua cor, os seus lábios grossos, não sei aqui, mas lá em Salvador você seria um negão... eu sei que tem muito negão mais negão do que você, mas você também é negão". Marcos respondeu dizendo que o pai dele é branco, português, olhos azuis e a mãe morena. Todos na sua casa são criados e se veem como brancos. Alguns minutos depois, quando a palavra já havia circulado pelos outros alunos, Marcos pediu a palavra e narrou a seguinte história: "eu pego cor muito rápido, quando surfo nas férias rapidamente fico preto, fico realmente um negão. Outro dia, indo para Aracati, vi que a poltrona que havia comprado estava ocupada. Como já estava praticamente na hora da partida e o ônibus estava vazio, não falei nada e sentei noutra poltrona. Alguns minutos depois o ônibus parou para outros passageiros e uma senhora veio reclamar comigo que aquele lugar era seu. Expliquei pra ela que outra pessoa estava na minha poltrona, disse o número e perguntei se ela não se incomodava de ir até lá. Ela me olhou com raiva e disse: só podia ser um negro pra ser mal educado e atrevido assim! Fiquei de cara. Choque total! Eu, negro? Mas sabe quando você acha que alguém lhe chamou de feio só por que estava com raiva?"

No ano seguinte, em 2005, uma aluna de Educação Física, que a maioria de nós aqui, em Fortaleza, classificaria como morena clara, morena indígena, levantou o braço quando perguntei quem na sala se enxergava como negro. Perguntei por que ela achava que era negra e ela respondeu que se identificava muito com a cultura "deles". Vejam bem, ela não disse "sou negra e me orgulho da minha cultura", ao contrário, ela se referiu à cultura deles, dos "negros", como se a dela se tratasse de uma adesão a algo externo. Uma adesão política. Adesão semelhante chegou a ponto de, em 2008, levar uma aluna branca, que não se chamaria morena a não ser fato de ter cabelos escuros, a também se declarar negra. Depois explicou que se dizia negra por achar que a negritude precisa ser valorizada. Era preciso que pesso-

as, como ela, não negras, não se importassem de dizer que eram negras para que os “verdadeiros” negros se sentissem valorizados!

Com este último exemplo, quero insistir no fato de que é grande a variedade de percepções sobre as identidades raciais existentes no Brasil. Também grande a variedade de expressão do preconceito. Por exemplo, não estou completamente certa sobre se em Salvador um moreno como Marcos seria um “negão”. Sei que em Fortaleza, ele é um gatão, ou pelo menos assim era tratado pelas suas colegas. Sob os olhos do movimento negro, de Liu, ele era apenas mais um negro desassumido, sem consciência da sua negritude, talvez um negro fazendo o jogo racista dos brancos.

Percebe-se, portanto, que o problema das classificações em geral, e da classificação racial em particular, é mais complicado do que a SEPPIR sugere. Não é, por outro lado, como propõem alguns estudiosos, apenas uma questão de decidir que não faz mais sentido falar biologicamente de raças entre os seres humanos e pronto. Acabou a questão. Não, de fato, a questão apenas reinicia, provando com isto que as práticas sociais pouco se orientam pela ciência, a não ser quando esta convenientemente se transforma em ideologia. Mais particularmente, ideologia de estado.

### **Sobre a mudança do discurso sobre relações raciais em Fortaleza**

Consequência das políticas nacionais de ações afirmativas para a população negra e outras populações afetadas pela discriminação foi criada, pela prefeitura municipal de Fortaleza, em dezembro de 2007, a Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (COPPIR). Filiais municipais da SEPPIR, essas coordenadorias também têm o objetivo de “promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância.” (OP – Orçamento Participativo 2009, p. 37). Em princípio, as seis populações seguintes deveriam ser contempladas pela atuação da entidade: negra,

indígena, judia, GLBT<sup>4</sup>, cigana e palestina. Não havendo representantes de todos esses grupos no município, o órgão é aberto a outras etnias e grupos discriminados, tais como os de religião de matriz africana.

A simples menção aos grupos acima revela o caráter impositivo, pouco democrático e centralizado dessa política que, inspirada em outros países, sobretudo nos Estados Unidos, aqui, no Brasil, se baseia na realidade de apenas alguns estados. Se já é difícil encontrar no Ceará “ciganos, palestinos e judeus”, ainda mais difícil será encontrar algum deles necessitando desse tipo de política.

Foi nessa perspectiva que, há doze anos, Bourdieu & Wacquant (1998) denunciaram que os questionamentos à interpretação do Brasil que se fundamenta na ideia da democracia racial são mais o resultado da força do imperialismo cultural americano do que propriamente da necessidade da dinâmica dos grupos e das classes sociais no Brasil. Os citados autores argumentam que o imperialismo cultural “repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais”. Embora usem vários exemplos para explicar sua proposição, Bourdieu & Wacquant se concentram no debate em torno da questão da “raça” e usam o caso brasileiro para exemplificar o que chamam de “intrusão etnocêntrica” da tradição estadunidense dos estudos de “raça” em realidades tão flagrantemente distintas como a brasileira. Tal intrusão, denunciam, é forte a ponto de as soluções produzidas historicamente pelos Estados Unidos para o seu problema de racismo estarem sendo, então, propostas e adotadas por muitos estudiosos e políticos brasileiros.

Ao longo dos doze anos decorridos da publicação do artigo, a “americanização” da solução do problema racial brasileiro apenas se agudizou. Não apenas o movimento negro e uma parcela significativa dos estudiosos sobre o tema adotam a perspectiva binária estadunidense, de acordo com

---

<sup>4</sup> GLBT<sup>4</sup> significa Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Transexuais.

a qual o mundo é dividido entre brancos e não brancos, agora, como vimos ao longo da exposição, setores do governo brasileiro também promovem tal política.

Assim, contra a compreensão geral da população, construída durante as décadas em que imperaram as ideias e as políticas do Brasil mestiço, o governo brasileiro promove hoje uma interpretação do Brasil de acordo com a qual, ao invés de mestiços, como acreditávamos, somos brancos e negros e, diferentemente da nossa fantasia de uma democracia racial, o que temos é, ao contrário, um racismo ainda mais insidioso do que o dos Estados Unidos porque mascarado e, portanto, mais complicado de se resolver. A despeito, portanto, das evidentes diferenças entre os racismos construídos no Brasil e nos Estados Unidos, fartamente demonstradas em praticamente todos os estudos realizados sobre o tema<sup>5</sup>, é numa suposta necessidade de igualdade entre as estratégias do movimento negro nos dois países, muito mais equivocada do que as nossas fantasias de democracia racial, que se apoiam nas políticas de ação afirmativa pós-Durban.

Portanto, apesar da existência de estudos que buscam uma compreensão mais aprofundada da especificidade da discriminação contra o “negro” no Brasil, o que se vê mais comumente é uma disputa acirradíssima entre interpretações que conduzem a diferentes soluções para o problema do racismo no Brasil. Estabeleceu-se verdadeira guerra entre os que defendem e os que se opõem às políticas de ações afirmativas. Hoje, qualquer estudioso ou político que se posicione contra as cotas, por exemplo, é censurado e rotulado de “racista” e “elitista”. Defender as políticas de ações afirmativas em geral, e as cotas, em particular, inclusive contra a resistência da maioria da população, é ser progressista e politicamente correto, embora poucos se indaguem sobre o seu alcance, mas também sobre o

---

<sup>5</sup> Alguns desses estudos mais recentes são: (BURDICK, 1998), (SHE-RIFF, 2001), (SANSONE, 2003), (FRY, 2002), (TELLES, 2006), (DANIEL, 2006).

fato de tais políticas estarem sendo autoritariamente impostas pelo governo Lula e terem sido produzidas e maciçamente financiadas por instituições como as Fundações Ford e Rockefeller.

No Ceará, em função da insignificância numérica da população que se declara preta e da dificuldade de convencer os “pardos” daqui de que eles são negros, as políticas de ações afirmativas certamente encontram empecilhos particulares. Por outro lado, toda a discussão sobre implantação ou não de políticas afirmativas no Brasil foi desenvolvida e baseada na experiência e em pesquisas desenvolvidas no Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia. Há, portanto, a necessidade de se investigar essas questões em estados como o Ceará, cujas representações têm, apesar das exceções recentes e não incorporadas ainda ao imaginário local, historicamente excluído o negro.

A presente pesquisa, um dos desdobramentos da pesquisa “O negro e o debate sobre o sistema de cotas no Ceará”, iniciada em 2008, tem o objetivo de compreender as origens e os significados das recentes mudanças na identidade cearense, sobretudo aquelas relacionadas à inversão que se opera no clássico discurso de acordo com o qual o elemento negro não influenciou significativamente na formação do povo deste estado. Assiste-se recentemente à construção de um novo discurso em cujo centro estão o negro e a negritude. A celebração do dia da Consciência Negra nos dois últimos anos tem-se ampliado surpreendentemente. Em 2008, estendeu-se a uma semana inteira e, em 2009, transformou-se no mês da consciência negra.

Os slogans das campanhas organizadas pela Secretaria de Cultura da cidade de Fortaleza revelam que há tanto um desejo quanto uma organização que permitem que uma identidade antes rejeitada seja agora completamente abraçada e, aparentemente, assumida. “Fortaleza é negra” e “A terra da luz é negra” foram os slogans criados pelas campanhas de celebração do Dia da Consciência Negra nos anos de 2008 e 2009 respectivamente.

O interesse deste projeto é compreender, a partir das próprias lideranças negras da cidade, assim como dos organizadores de tais campanhas, qual o significado do novo discurso e a forma como é recebido por uma Fortaleza que aprendeu a se enxergar como branca ou, na melhor das hipóteses, como cabocla, portanto fruto da mestiçagem do branco europeu com o índio nativo, a exemplo da representação produzida e promovida pelo clássico *Iracema*, de José de Alencar.

A principal hipótese do estudo é que a despeito das expressões da presença negra na cidade, assim como dos movimentos negros organizados, a introdução do elemento negro no discurso da cearensidade é uma exigência e um produto da implementação das políticas de ações afirmativas do próprio governo federal. É como se os motivos que levam hoje o governo a chamar atenção para a sua negritude fossem muito semelhantes àqueles que levaram o Ceará a negar esta mesma negritude nos fins do século XIX. Ou seja, como expliquei no início, mais do que uma pressão da própria dinâmica social é uma pressão da política neoliberal que se utiliza de demandas do próprio movimento social para a justificação de políticas de focalização bastante mais econômicas do que as políticas universalistas do estado keynesiano.

Outra hipótese é que o questionamento da identidade cearense tradicional é um produto das pressões produzidas pela globalização que tanto facilita a movimentação de indivíduos quanto de identidades e produz, dentre tantas consequências, a necessidade de fabricação de novas identidades e culturas. Tal questionamento, liderado por imigrantes vinculados ao movimento negro, quase sempre imputam ao Ceará as mesmas interpretações da experiência que esses imigrantes carregam, havendo, portanto, a necessidade de se produzir explicações mais abrangentes e mais apropriadas à realidade local.

## Referências Bibliográficas

ARARIPE, Tristão de Alencar. *História da província do Ceará: desde os tempos primitivos até 1850*. 2. ed. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1958.

BANTON, Michael. *A Idéia de raça*. São Paulo. Edições 70, 1977.

BESERRA, Bernadete. *Brazilians in Los Angeles: Imperialism, Immigration, and Social Class*. Riverside: University of California, 2000. 328 p. Tese (Doutorado), Departamento de Antropologia, 2000.

\_\_\_\_\_. *Brazilian Immigrants in the United States: Cultural Imperialism and Social Class*. New York: LFB Scholarly Publishing, 2003.

\_\_\_\_\_. "Ensinando Antropologia do Corpo a estudantes de Educação Física." In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 24 Recife, junho 11-14, 2004.

\_\_\_\_\_. "Cultural Imperialism and the transformation of race relations in Brazil". *Latin American Perspectives*, v. 38, n. 3, p. 194-208, maio. 2011.

BEZERRA, Antonio. *O Ceará e os cearenses*. Edição facsimilar de 1906. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara 2001.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc. "Artimanhas da Razão Imperialista". *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1. p. 15-33 2002.

BRITO NASCIMENTO, Joamir. "Cotas raciais na Universidade Federal do Ceará: para quem?" projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2010.

BURDICK, John. *Blessed Anastácia – Women, Race, and Popular Christianity in Brazil*. New York : Routledge, 1998.

DaMATTA, Roberto. "Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira". In: \_\_\_\_\_. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro, Rocco, p. 58-87.

DANIEL, G. Reginald. *Race and Multiraciality in Brazil and in the United States: Converging Paths?* Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2006.

FRY, Peter. "O que a cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil". *Revista USP*, São Paulo, 28, p. 122-135, dez./fev. 1995/96.

MAGNOLI, Demetrio. *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ROCHA, Edmar J. *Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos (as) paulistanos (as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório*. São Paulo: PUC, 2005. 156 p. Dissertação (Mestrado).

SANSONE, Livio. *Negritude sem etnicidade*. Salvador: EDUFBA, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. *Black into White - Race and Nationality in Brazilian Thought*. Durham and London: Duke University Press, 1993.

SHERIFF, Robin E. *Dreaming equality: Color, Race, and Racism in Urban Brazil*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2001.

SODRÉ, Muniz. *Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TELLES, Edward. *Race in Another America: the significance of skin color in Brazil*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2006.



## A AUTORA

BERNADETE DE L. RAMOS BESERRA é bacharel em Ciências Sociais (1983) e mestra em Sociologia Rural (1989) pela Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande. PhD em Antropologia (2000) pela University of California, Riverside, desenvolveu estudos pós-doutorais no Latin American and Latino Studies Program da University of Illinois, Chicago (2006/2007) e no Latina e Latino Studies Program, da Northwestern University (2012). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, desde 1991, tem ministrado disciplinas e desenvolvido pesquisa na área de Educação e Movimentos Sociais e Sociologia e Antropologia da Educação, além de colaborar com o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira nas áreas de cultura brasileira e antropologia da educação. Autora de *Brasileiros nos Estados Unidos: Hollywood e outros sonhos* (Hucitec/Edu-nisc/UFC 2005), tem desenvolvido pesquisa e publicado livros e artigos sobre imigração brasileira, latinidade e racismo nos Estados Unidos e, parte da mesma preocupação com a produção de conhecimento sobre processos de discriminação, exploração e dominação, tem estudado, desde 2006, a discriminação racial e social nas práticas acadêmicas na Universidade Federal do Ceará. É autora também de *Movimentos sociais no campo do Ceará: (1950-1990)*. Mais recentemente, em parceria com Rémi Lavergne e alunos de graduação e pós-graduação, tem pesquisado e publicado sobre o impacto dos discursos identitários e de outras mudanças pós-LDB/1996 no ensino superior.



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará – UFC  
Av. da Universidade, 2932 – fundos – Benfica  
Fone: (85) 3366.7485 / 7486  
CEP: 60020-181 – Fortaleza – Ceará  
[imprensa.ufc@pradm.ufc.br](mailto:imprensa.ufc@pradm.ufc.br)

**A** Universidade Federal do Ceará contribui por excelência para a educação e para a ciência em nosso país. Como um dos seus avanços acadêmicos, merece destaque o desenvolvimento da pós-graduação, que fortalece o pilar da formação de recursos humanos por meio da pesquisa.

A pós-graduação brasileira, sistematicamente avaliada nas últimas décadas, ganha credibilidade, e seus pesquisadores gozam de reconhecimento internacional. Nesse processo, o livro integra a produção intelectual acadêmica das múltiplas áreas que compõem o quadro científico da Universidade e apura os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção nesse formato.

A Coleção de Estudos da Pós-Graduação foi criada, portanto, para apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC e consolidar uma política acadêmica, científica e institucional de valorização da pesquisa, ao franquear o curso da produção intelectual em forma de livro.

