

O livro aqui apresentado é o produto parcial de um desses encontros. Sua preocupação central se expressa claramente num título que, de maneira sintética, declara o desafio que hoje temos, pesquisadores e pesquisadoras das Ciências Sociais no mundo todo, especialmente na América Latina: *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?*

*Nilda Alves*  
Presidente da ANPEd

*Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto*  
Coordenadores do GT — Educação, Trabalho e Exclusão Social, CLACSO

## **PARA QUEM INVESTIGAMOS — PARA QUEM ESCRREVEMOS: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador**

*Regina Leite Garcia*<sup>1</sup>

*Tenho o prazer particular em reconhecer a influência crucial de idéias vindas de fora (ou das margens) da Academia.*

Homi Bhabha

A idéia dessa discussão surgiu de uma recorrente preocupação de pesquisadores e pesquisadoras em educação, entre os quais me incluo, com o destino de nossas pesquisas e de nossos escritos. Se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar. A princípio, talvez por minha história, estava especialmente preocupada com o ensino fundamental e com os cursos de formação de professores para atuarem nos primeiros anos de escolaridade, dado ser neste momento que se anuncia o fracasso escolar. Todos afirmávamos que *ainda é a escola pública a única possibilidade de democratização da*

---

1. Pesquisadora Associada do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

*educação*. É ali que as classes subalternas<sup>2</sup> buscam a consolidação, aprofundamento e ampliação dos saberes que trazem a partir de suas vivências e experiências (no sentido benjaminiano).

Hoje, embora mantenha minha forte preocupação com a escola pública fundamental, amplio o sentido de educação a partir das experiências de educação popular em seu sentido mais amplo, que incorpora, por exemplo, o projeto educativo do MST ou mesmo experiências educativas de alguns grupos subalternos.

Mais que nunca, a idéia de que toda ação política tem um sentido educativo e que toda ação educativa carrega um forte componente político.

Isso não significa deslocar meu interesse da escola como *locus* privilegiado de minhas pesquisas e escritos, mas apenas ampliar o sentido de *práticas educativas*, complexificando, portanto, o que até um tempo se limitava à escola e à sala de aula onde professoras e

---

2. Estou dando a *classes subalternas* o sentido que encontro em Gramsci, retomado por José de Sousa Martins, no Brasil, e pelos intelectuais que vêm produzindo os *Subaltern Studies*, em que se destaca Ranajit Guha, historiador e economista político indiano e editor do primeiro número dos importantes *Subaltern Studies*, que, denunciando uma História escrita do ponto de vista do colonizador e das elites indianas, vêm reescrevendo a História da Índia, em que recuperam a importância da participação das classes subalternas nas lutas pela libertação do jugo britânico. A palavra *subalterno* tem, aqui, tanto um sentido político quanto epistemológico. Implica a problematização da relação dos que ocupam uma posição subalterna na relação com os grupos que estão no poder e exercem hegemonia, seja por formas coercitivas, seja pela dominação ideológica. Implica a explicitação das formas de negociação e resistência dos subalternos aos que exercem poder na sociedade.

crianças interagiam no processo de ensino-aprendizagem. Ampliar a minha visão de educação levava-me a ampliar e diversificar o público ao qual me dirigia, seja como pesquisadora seja como escritora. Tratava-se então de escrever e falar para um auditório mais amplo e heterogêneo, tornando-se mais desafiadora para mim a socialização do resultado de minhas pesquisas e estudos — como escrever e falar para ser compreendida pelos destinatários de minhas pesquisas, sem que esta preocupação com a forma significasse descaso à consistência teórica. Enfim, como articular conteúdo e forma. Este o grande e permanente desafio que se coloca para quem pesquisa e escreve e fala como parte de sua militância política.

### **Nossa solidariedade de preocupações**

Tenho mantido há muitos anos um preocupado diálogo com alguns companheiros e companheiras sobre o destino de nossas pesquisas e escritos. Magda Soares, Nilda Alves, Victor Valla, Corinta Geraldí, Antônio Flávio Barbosa Moreira e, é claro, meu grupo de pesquisa, para só citar os mais frequentes. As perguntas que reaparecem insistentemente são — “será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola?” ou “Será que nos fazemos compreender quando estamos trabalhando com grupos populares?” Ou ainda “Será que conseguimos compreender o compreender do outro ou continuamos a ‘ler’ a realidade a partir de velhos pressupostos apesar de muitas vezes os criticarmos?” “Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou

apenas ampliam o fosso entre estes dois níveis de escolaridade?”

Algumas pesquisadoras de meu grupo vez por outra propunham que criássemos *materiais de auxílio* às professoras alfabetizadoras, defendendo que, ajudando as professoras hoje, estaríamos contribuindo para que encontrassem amanhã os seus próprios caminhos, criando então estratégias pedagógicas mais adequadas às situações desafiadoras que enfrentam a cada dia na sala de aula. A esta posição de algumas, outras companheiras se punham contra, sob o argumento de que, assim fazendo, estaríamos *dando receitas*. Segundo estas, estaríamos, se não impedindo, pelo menos dificultando a emergência de uma postura crítica e da criatividade das professoras, sem o que não há prática pedagógica inovadora.

É tão forte a pressão contra certos materiais pedagógicos que, a cada vez que Magda Soares faz um livro para professoras, com sugestões, explicações, exercícios, ilustrações etc. me diz temerosa: “Lá vem fogo dos puristas”. Como o seu prestígio está além do que certas críticas podem atingir, pelo menos publicamente ninguém se atreve. Mas uma coisa é evidente — as professoras adoram. Sentem-se ajudadas, que é o que interessa. Se a partir da ajuda de Magda elas avançam, só muita pesquisa poderá nos dizer.

Igual preocupação com os resultados de nossas pesquisas e de nossos escritos, encontrava em Antônio Flávio Barbosa Moreira, com quem nossos frequentes diálogos sobre a pertinência de nossas pesquisas e escritos, invariavelmente, chegavam à embaraçosa pergunta que nos fazíamos sem encontrarmos resposta: “Será que o que escrevemos ajuda efetivamente às professo-

ras e professores que estão nas salas de aula enfrentando todas as dificuldades para que seus alunos e alunas aprendam?”. “Será que as pesquisas que realizamos contribuem para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico?”

Nessas conversas/questionamentos, sempre me lembrava de minha própria reação a pesquisadoras vindas da universidade, quando atuava na *escola primária* (assim era denominada o que hoje é chamado ensino fundamental); não apenas a minha reação, mas a de minhas colegas. Sentíamos-nos invadidas por quem chegava à escola, com ares muito importantes de *quem sabe*, e se punha a nos fazer perguntas ou nos solicitava observar nossas aulas. Era constrangedor, sentíamos-nos desconfortáveis ao nos depararmos com uma pesquisadora desconhecida que se punha a tomar notas ou a gravar nossas aulas. Tudo o que sabíamos sobre *dar aula* parecia desaparecer e daí para a frente a minha sensação era de estar vivendo um teatro de absurdo, em que o *meu saber fazer* escapava-me e eu me sentia a personificação do *não saber*. Assim também se sentiam minhas colegas, algumas tendo coragem de usar desculpas para impedir a invasão de sua sala de aula, outras, mais tímidas, aceitando cheias de medo daqueles olhos investigadores (o *mau olho* ou *mau olhado* a que se refere Bhabha, *que permanece para vigiar e assombrar*), que as faziam perder toda a naturalidade e que, mesmo quando não estavam presentes, permaneciam como censura internalizada. E o que mais nos revoltava — jamais recebemos uma visita para nos dar conta do que havia sido “descoberto” em nossas salas de aula e o que fora feito com o que havia sido colhido na pesquisa em nossa escola. Sentíamos-nos usadas, nada

recebendo em troca de nossa *receptividade* ainda que constrangida. Ninguém nos perguntava o que pensávamos das *visitas*.

Hoje, com os recursos teóricos de que disponho, posso saber que muitas vezes nos ouviam, não a partir do que dizíamos, mas a partir do que acreditavam dever ser dito, para o bem e para o mal. Com a ajuda de Martins agora sabemos que *a crise da interpretação é nossa*, pesquisadores e pesquisadoras que fomos, e muitos continuam a ir, a campo tão cheios e cheias de certezas, que me parecem, hoje, inimigas da pesquisa séria, pois quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa. Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso *ainda não saber* é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos.

Pois, apesar de ter *sofrido* a situação de ser *objeto de pesquisa*, mais tarde, como pesquisadora, fui pilhada por um menino, mais esperto e/ou corajoso do que eu e minhas antigas colegas professoras primárias que, ao ser solicitado a dizer o que *lia* nos cartões sugeridos por Emília Ferrero e que meu grupo seguia entusiasmado, nos respondeu/perguntando: “O que você quer que eu diga?”

A fala do menino mostrava o rei nu, anunciando o que mais tarde fomos encontrar na física quântica, de que o olhar do investigador influi sobre a resposta do fenômeno investigado, tendo, então, aprendido com Heisenberg e Bohr não ser possível observar ou medir um objeto sem nele interferir, sem o modificar, de tal forma que o objeto, exposto ao processo de observação ou medição, ao final já não é o mesmo. Em nosso caso, não apenas o menino não era o mesmo ao final de

nossa intervenção, mas nós próprias não éramos mais as mesmas, pois que havíamos aprendido na prática investigativa que estávamos influenciando sobre a resposta do sujeito que estava no lugar de objeto de nossa pesquisa.

É interessante observar que foi na situação vivida por nós, como pesquisadoras, que mudamos, tal impacto causou a pergunta do menino. Só então, tendo refletido coletivamente sobre a situação observada é que fomos buscar/encontrar explicações teóricas para o que no primeiro momento apenas constatávamos, embora não dispuséssemos de explicação teórica. O que até então era apenas uma vivência tornou-se uma experiência, no sentido benjaminiano. Havíamos experienciado uma situação em que ficava claro o sem sentido da crença na neutralidade e na objetividade e, ainda que nossa perplexidade ante o ocorrido fosse portadora de teoria, dela não tínhamos conhecimento. A explicação teórica foi construída e encontrada *pos facto*.

Hoje, sabemos que a crença na neutralidade e na objetividade, tão cara a tantos, caiu por terra, quando pesquisadores como Maturana nos fizeram compreender que “O conhecimento não poderá entrar com passo firme no recinto das ciências sociais se pretender fazê-lo sob a concepção de que o conhecer é um conhecer ‘objetivamente’ o mundo e, portanto, independente daquele(s) que faz a descrição de tal atividade”. E ainda com Maturana: “Não é possível conhecer ‘objetivamente’ fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que descreve o fenômeno está envolvido”, ainda que não o creia.

Livres da armadilha da *verdade objetiva e real*, eis-nos entregues a *dúvidas e incertezas*, que, afinal, são

uma boa razão para pesquisarmos, pois, como já disse, quem tem certezas não tem motivos para pesquisar. Daí porque estamos sempre envolvidas, eu e meu grupo, em pesquisar, numa busca permanente por melhor compreender a complexidade da escola, do processo de ensinar/aprender, do fracasso de tantos e do sucesso de alguns que não seria esperado que o conseguissem (o que Cyrulnik denomina *résilience*). Neste instigante processo de investigação, vemo-nos a cada descoberta ante um novo desafio, pois a cada *novo saber* (resultado sempre provisório da pesquisa) um *novo ainda não saber* (convite à ampliação ou redirecionamento da pesquisa) que se mostra. E sempre, ao entrar numa escola, o sentimento de ser *uma estranha que chega* e que não foi convidada.

Talvez por ter vivido esta desagradável experiência de receber estranhos e de me sentir estranha, me identifique tanto com a discussão de José de Sousa Martins sobre *a chegada do estranho*. A pesquisadora que chegava à nossa escola era, para nós, uma estranha, que ia chegando, entrando e ocupando espaços para os quais não a havíamos convidado. Hoje posso saber, pois vivo a situação de ser eu *a estranha* que chega à escola — o sentimento de insegurança, de constrangimento, de medo que sente também quem chega e, por termos vindo, quase todas as companheiras de meu grupo de pesquisa de uma experiência de *escola primária*, tendo vivido a situação de receber uma pesquisadora sem a termos convidado, refletimos muito sobre a dificuldade deste momento de entrada na escola: o indispensável cuidado, a atenção, a delicadeza, a sensibilidade para o outro, *a aceitação do outro como legítimo outro*, conforme Maturana, o que significa ouvir o outro

no que o outro diz e não no que já trazemos como sua resposta. O que se torna mais e mais difícil, se Lacan está certo, em sua radical leitura de Freud. Para ele, estamos sempre em bipolaridade com o outro — o *eu* é antes de tudo *um outro*; *é igual a mim e por ser igual é meu rival*. O que fica mais complicado quando *o outro*, o que chega, traz consigo uma posição de poder que me ameaça. O outro que traz uma demanda que eu não estou disposta a atender. O ego é alter — alter ego — o ego alterado. Heteronomia radical.

É o que vamos encontrar em Bhabha quando afirma a complexidade da relação ambivalente entre o colonizador e o colonizado, quando o *desejo pelo outro* assim como o *medo do outro* os constituem. Para Bhabha “a identidade só é possível na *negação* de qualquer sentido de originalidade ou plenitude, *através* do princípio de *deslocamento e diferenciação* ... que a coloca sempre num limite da realidade”.

Pois é dessas nossas preocupações/buscas comuns, *solidariedade de preocupações*, como diria Milton Santos, que surge a idéia de um colóquio, resultado da parceria ANPED/CLACSO, o 3º Colóquio Produção de Conhecimento e Responsabilidade Social do Pesquisador — em que traríamos à discussão de nossos pares as questões que nos inquietam: Afinal, para quem pesquisamos? E para quem escrevemos? Perguntas que acabam nos levando inclusive a questionar o papel do intelectual.

Uma vez definida a parceria, Magda Soares, Antônio Flávio Barbosa Moreira e eu, surgiu um outro nome a se juntar a nós — Roberto Follari, companheiro desde o início dos anos noventa, quando estive em nosso Programa de Pós-graduação em Educação da UFF

(à época apenas de Mestrado) e que colaborou conosco, participando de discussões e coordenando um seminário muito enriquecedor para nossos alunos e alunas e para nós, professores e professoras. Sugerido pelos companheiros da CLACSO, seu nome foi unanimemente aceito e bem-vindo a nosso grupo inicial de três preocupados pesquisadores-escritores brasileiros.

Apresentamos efetivamente o Colóquio durante a 23ª Reunião da ANPED, realizada em setembro de 2000. A recepção superou nossas expectativas, tendo alguns e algumas colegas nos sugerido publicar, dada a relevância do tema e a possibilidade de abriremos a discussão socializando assim nossas preocupações comuns.

Esta é a pequena história deste livro. Quatro pesquisadores e escritores, dois homens e duas mulheres, igualmente comprometidos e comprometidas com a luta em defesa da escola pública e, porque comprometidos nesta luta, conscientes de que nossa luta passa pela construção coletiva de uma escola pública de qualidade, construção que exige um diálogo permanente, generoso, proffcuo e corajoso entre a universidade e a escola.

Neste livro, como no Colóquio, não falamos em unísono (que monótono seria se assim o fosse), mas fica claro que falamos de lugares diferentes porque trazemos em nossos textos, como fizéramos em nossas falas, falas de autores diferentes a partir de nossas histórias diferentes, de nossas afinidades e idiossincrasias peculiares. Trata-se, pois, de uma conversa polifônica e polissêmica de companheiros e companheiras que expressam a sua diferença na luta comum em defesa da escola pública e de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais plural, mais democrática.

### **Algumas perguntas, de início, direcionaram a nossa reflexão:**

Pesquisamos para a academia e para as agências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente?

Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir/consolidar prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade?

Escrevemos para nossos pares ou para as professoras que estão na sala de aula?

Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e os nossos escritos?

Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou, simplesmente, nos pretendemos neutros?

Afinal, de onde falamos, para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas?

Existe em nós uma preocupação em ampliar o nosso auditório ou nos interessa apenas uma *platéia seleta de iniciados*?

Com essas perguntas vem outra que a todos e todas inquieta e que há muito nos temos feito:

Qual o papel que nos parece ser o do intelectual, se é que o há, num momento de crise generalizada como a que enfrentamos neste fim/início de século?

Pergunta que um dia nos levou, a Célia Linhares e a mim, a organizarmos um livro de entrevistas quando nos encontrávamos na Europa em bolsa de pós-douto-

rado, livro ao qual sempre voltamos para reacender a nossa esperança de que embora seja inevitável o pessimismo da inteligência, existe em cada intelectual por nós entrevistado o otimismo da vontade que leva à ação.

A essas perguntas, cada um /uma de nós, envolvidos neste livro, foi por um caminho, o que me parece bastante interessante. Nossa preocupação não era polemizar, mas a partir de algumas questões, que nos instigavam, reagir, refletir, responder, cada um e cada uma, do lugar de onde fala. Uns foram em defesa da teoria, outros em defesa da prática, embora acredito estarmos de acordo em não haver prática despida de teoria ou teoria descolada da prática, especialmente quando se trata de educação.

Mas as perguntas persistiam — será que o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a prática pedagógica, a aprendizagem dos alunos e alunas, produz alguma mudança na escola, influi sobre o sucesso ou fracasso escolar, contribui para o silenciamento ou para a tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar, vítima da discriminação, rotulação, segregação e exclusão na sociedade e na escola?

Inúmeros autores se fazem o mesmo questionamento e com eles tenho tido um profícuo diálogo, o que me leva a buscar as suas falas quando, em algum momento, lhes perguntei *para quem pesquisam e para quem escrevem*.

Michael Apple e Paulo Freire são os primeiros em que penso, pois tudo o que falaram e escreveram sempre esteve comprometido com a compreensão de todos e todas e não apenas *dos que já sabem porque falam a*

*mesma língua* — a linguagem falada pelos acadêmicos. E, no entanto, quanto é freqüente o desencontro de linguagens na escola, seja de que nível for.

Em nossa pesquisa, encontramos a situação de uma criança que, nada entendendo do que dizia a professora, lhe pediu: *fala português, professora*. Esta criança teve a coragem de mostrar à professora que a linguagem por ela falada era incompreensível. Sua observação levou a professora a refletir e a mudar, o que contribuiu para que as crianças, compreendendo-a, pudessem avançar aprendendo o que antes não aprendiam por não compreenderem a *fala esquisita* da professora.

Mas ... e quando não há na sala de aula uma criança com a coragem para dizer, em nome do coletivo, que não está entendendo o que diz a professora?

Até um tempo diríamos: resta-lhes o conformismo ou a resistência. Ou se conformam e “esquecem” a linguagem falada em seu grupo sociocultural de origem, mimetizando a fala valorizada e ensinada na escola (aprenderam as regras do jogo e a elas se submetem) ou resistem à imposição de uma *linguagem estranha*, tentando manter a sua integridade ao preço de entrarem no estreito caminho para o fracasso escolar. Atualmente, tendo aprendido com Bhabha a escapar das antinomias simplificadoras do ou/ou para tentar compreender a complexidade da realidade na qual sujeitos se formam no *entre-lugar*, em que são isto e aquilo, espaço de contínuas *negociações e traduções*, procuramos investigar o que acontece no cotidiano da sala de aula, e como se dão as relações das crianças com a professora no rico processo de encontros e desencontros de linguagens. São estas crianças que nos desafiam a pesquisar. E são também os rapazes e as moças que

vêm para os cursos superiores e que muitas vezes não têm coragem de dizer *Fala português, professor*, pois nesta *língua esquisita* não estão entendendo o que está sendo explicado, que nos levam a pensar sobre a importância de ser compreendido quando falamos ou quando escrevemos, se queremos mudar a escola e a sociedade.

Em Paulo Freire, esta preocupação esteve presente desde seu primeiro livro, que se tornou livro de cabeceira de professores e professoras do mundo inteiro, pela relevância do que escrevia e por um estilo de escrever que, sendo belo, não deixava de ser consistente pelo conteúdo que aportava. Em Paulo Freire, forma e conteúdo estão fortemente articulados. Todos e todas o compreendem ainda que dele possam discordar. Paulo Freire é como fruta madura ou como vinho — quanto mais velho, melhor foi ficando. Nele, saber e sabor foram se aproximando até se tornarem indissociáveis. Quanto mais avançava na idade, mais coerente entre a sua forma de ser e o que propunha que fosse — prática e teoria caminhavam juntas, interpenetrando-se. Suas conferências eram longas e generosas conversas em que a sabedoria era compartilhada e as dúvidas reveladas sem pudor. Longe de portar-se como quem tudo sabe, mostrava-se um permanente aprendiz.

Para mim, foi emocionante ver o auditório do Instituto de Educação da Universidade de Londres lotado de professores e alunos vindos de todos os cantos daquela ilha que ainda se acredita o centro do mundo, ansiando por ouvir e dialogar com Paulo Freire. Aquele povo orgulhoso e frio fazia reverência a um educador brasileiro, trazia-lhe perguntas, querendo saber mais do que lhes pareciam *novos ares na educação*. Import-

antes intelectuais fazendo questão de dizer de sua concordância com as idéias freireanas e querendo saber mais sobre a *Pedagogia do Oprimido* ou sobre *Educação como Prática de Liberdade*. E ele, com aquela tranquilidade e simplicidade que eram a sua marca, respondia, colocava as suas próprias dúvidas, falava de sua experiência e de seus sonhos com um mundo melhor.

Não admira que eu vá encontrar um livro de *bell hooks*, afro-descendente militante feminista norte-americana, cujo título é *Teaching to Transgress — Education as the Practice of Freedom*. E, ao abri-lo, confirmo tratar-se da leitura entusiasmada por uma intelectual negra feminista do pensamento de Paulo Freire, com o qual se identifica na busca de novas palavras e novos mundos, ela que aprendeu na carne que com as palavras vêm as visões de mundo do opressor que subalterniza o outro desqualificando a sua linguagem. *hooks* sabe o que significou para os afro-descendentes americanos a imposição do inglês padrão acompanhada do silenciamento de sua própria linguagem, e o preço da perda de tantas vidas na luta para o reconhecimento do vernáculo negro. Só muito recentemente e como resultado de muita luta, o *Black English* aparece como uma variedade lingüística da língua inglesa. Afro-descendente que é, *hooks* sabe o que significa tentar falar e ser silenciada. E ela encontra em Paulo Freire a resposta para a sua busca de uma linguagem política de resistência. E escreve: “há uma fala de Paulo Freire que se tornou um mantra revolucionário para mim — ‘Não se pode entrar na luta como objetos, para mais tarde nos tornarmos sujeitos’.” E continua: “Esta experiência colocou Freire em minha mente e coração como um professor desafiador”. E é por esta razão que ela

afirma a educação, quando merece esta denominação, como transgressão, pois, se não transgride, não é verdadeiramente educação.

Michael Apple seria minha segunda lembrança. Já o vi falar inúmeras vezes, em diferentes lugares, para diferentes grupos e pude confirmar o que ele sempre me disse — do seu compromisso com a mudança da sociedade e da escola, de seu compromisso com as professoras e professores seja de que nível de ensino for, de suas pesquisas sempre voltadas para as classes subalternas visando à sua emancipação. Jamais deixou de atender a um pedido meu, ou de qualquer *militante*, como ele diz, para participar de algum evento ligado a um sindicato, a um grupo de professores e professoras, a um partido político progressista, a um grupo ligado a um movimento social libertário. Sua resposta é sempre a mesma — “Se é militância, conta comigo. Estamos juntos neste barco”.

A militância de Apple, embora a tantos e tantas tenha ajudado pelo mundo, foi incomodando a alguns de seus antigos colegas que, por levarem tão a sério a sua condição de INTELLECTUAIS, se horrorizam com o sujar as mãos participando das mazelas das lutas travadas na sociedade. Lembro-me, por exemplo, do comentário, entre irônico e enfurecido, de Basil Bernstein sobre seu velho amigo Michael Apple, em conversa comigo. Dizia ele: “Mike já foi um intelectual importante, hoje é apenas um militante”. Para Bernstein, como para tantos, o papel do intelectual é bem outro — pensar o mundo, pesquisar, escrever, fazer conferências. “A militância para os militantes”.

O fato é que a militância de Michael Apple foi provocando mudanças em sua escrita, cada vez mais clara,

direta, fácil de ser compreendida por quem quer que o leia, uma escrita de quem está acostumado a falar e escrever para grandes grupos heterogêneos, muitos oriundos das classes populares ou com elas comprometidos. Tudo o que diz revela o seu compromisso com a escola pública, com os profissionais que nela atuam, com a sua própria história de filho de imigrantes judeus comunistas, solidário a todos aqueles e aquelas que de alguma forma são discriminados e subalternizados, tanto que além de seu filho branco natural tem um filho negro adotado, ambos considerados legítimos.

Seu engajamento apaixonado, sua exposição permanente, sua busca de coerência, seu envolvimento nas questões que assolam o mundo e seu compromisso com princípios, fazem-me considerá-lo o que Edward Said denomina o “intelectual *amateur* — aquele que é movido não por recompensas ou prêmios ou pela satisfação de um plano de carreira, mas por um engajamento comprometido com idéias, causas e valores na esfera pública”.

E, já que citei Said, não posso deixar de trazer a sua importante fala quando agraciado com o Reith Lectures de 1993, série de conferências inauguradas em 1948 por Bertrand Russell, honra que foi sendo concedida a intelectuais como Robert Oppenheimer, John Kenneth Galbraith, John Searle, Toynbee e outros de igual valor. O seu tema na conferência — *Representações do Intelectual* — tese que gira em torno do papel público do intelectual como um *outsider*, *amateur* e transgressor permanente do *status quo*. “Os intelectuais são precisamente aquelas figuras cuja atuação pública não pode ser prevista ou encaixada em *slogans*, na linha de parti-

dos ortodoxos ou em rígidos dogmas”. Sua responsabilidade seria de denúncia a qualquer tipo de discriminação, segregação e exclusão, de defesa aos oprimidos, explorados, desrespeitados. Para defender esta idéia, Said se vale de sólidos conhecimentos teóricos, de ampla cultura, de ímpar qualidade da fala e da escrita, o que lhe permite ser ouvido e respeitado *pelos de cima e pelos de baixo*. E sintetiza o que para ele seria o papel do intelectual – “O propósito da atividade do intelectual é de promover a liberdade humana e o conhecimento”.

E eu pergunto — não é isso o que Noam Chomsky vem fazendo, expondo-se aos ódios dos conservadores americanos e aos reclamos dos lingüistas puros?

Chomsky, além de ser um dos mais importantes e respeitados lingüistas de nossa época, é um intelectual que se manifesta corajosamente sobre todas as questões que impedem o exercício da liberdade e da democracia, o respeito à diferença, a expressão da pluralidade. Seus escritos denunciadores circulam pela Internet e ganham o mundo, municiando as discussões e as ações revolucionárias. Onde haja opressão, exploração, discriminação, aí aparece a sua voz que potencializa as lutas emancipatórias. E isso tudo sem perder a doçura, uma delicadeza ímpar.

Para mim e para Célia Linhares é inesquecível o nosso encontro com ele, numa fria manhã de inverno em Boston. Duas mulheres para ele desconhecidas que se apresentaram como militantes pesquisadoras brasileiras e que lhe solicitaram uma entrevista a ser publicada num livro em que se perguntava *o que pensam os intelectuais face aos dilemas de um final de século*. No dia aprazado e na hora marcada, nós duas,

entre assustadas e excitadas, adentramos em seu escritório no *Massachusetts Institute of Technology*, o famoso MIT, recebidas por sua formal secretária, logo interrompida por nosso herói que foi nos receber à porta. Durante o tempo da entrevista, que durou mais de uma hora, Chomsky nos dava a impressão de sermos as pessoas mais importantes do mundo — atento, solícito, como se nos oferecesse todo o tempo do mundo. Ao final da entrevista, e só ao final, pois em momento algum fomos interrompidas por telefonemas ou entrada de quem fosse na sala, levantou-se e o acompanhamos, pois este era o sinal de que nosso tempo havia terminado. E eis que entra um íntimo amigo seu para felicitá-lo por seu aniversário.

Aquele homem, um dos mais importantes intelectuais de nosso século, havia nos recebido no dia de seu aniversário, nos dando toda a atenção, apenas por ter reconhecido em nós duas mulheres sul-americanas comprometidas com a socialização de um pensamento revolucionário. Diante de nós estava um *intellectual amateur*, sem dúvida, aquele que está ligado organicamente à experiência social dos pobres, dos desfavorecidos, dos sem voz, dos não representados, dos sem poder. Aquele que, no dizer de Said, “representa a emancipação e a clarificação, mas nunca abstrações ou ausência de sangue e paixão”.

Também em Franz Fanon e Aimé Césaire, ambos originais da Martinica, eu encontrara essas características apontadas por Said. Ambos escolheram sempre os riscos e os resultados incertos da esfera pública, enfrentando todas as dificuldades na luta pelos direitos dos *deserdados da terra*, sem deixarem de dar importante contribuição teórica à compreensão da relação coloni-

zador-colonizado, um valendo-se da arte, poeta que era, o outro da ciência para denunciar as conseqüências psicológicas do processo de colonização, psiquiatra que era. Ambos lidos e citados por todos aqueles que se vinculam a uma perspectiva teórica pós-colonial. Ambos leitura obrigatória de quem pretenda melhor compreender o processo de resistência à ação do colonizador ou daquele que oprime e subalterniza o outro.

E a lista de intelectuais comprometidos seria muito grande e vale a pena trazer alguns provocativos intelectuais militantes que, sem abrir mão do rigor, cultivam uma linguagem capaz de atingir a grande massa de subalternos que engrossam a cada dia, num mundo em que o projeto hegemônico é inevitável e crescentemente excludente.

Michael Eric Dyson — intelectual norte-americano negro, militante, que procura levar o trabalho intelectual da academia para a cultura de massas, de modo a potencializá-las para a luta emancipatória. Consegue mobilizar para a ação política, mantendo a integridade acadêmica. Diz ele em tom desafiador a seus colegas acadêmicos: “Um tipo de geografia do destino está associada a se ocupamos o terreno do específico da academia como um acadêmico. Nós adoramos falar de transgressão intelectualmente, academicamente, mas não queremos fazê-lo fisicamente e epistemologicamente”.

Apesar do tom permanentemente desafiador e irônico, Dyson é ouvido e respeitado dentro da academia e fora de seus muros. E este é seu objetivo, pois embora considere a teoria *uma avenida pela qual importantes questões são indagadas*, defende que essas questões não necessitam ser apresentadas de modo que neguem o acesso não-acadêmico a respostas.

Afirma-se um intelectual público — um intelectual negro público — cuja função é interromper e intervir nas conversações, para incomodar e levar à indagação do porquê as questões são colocadas de uma determinada forma ou por que as análises são feitas de tal forma. Trabalha numa perspectiva desconstrutivista para reconstruir uma história, a seu ver, mal contada. Sendo extremamente preocupado com a questão da linguagem, é consciente do tipo de linguagem que pode e deve usar quando se dirige a diferentes auditórios. Sabe que a linguagem pode potencializar ou enfraquecer de acordo como é usada, seja nas relações de trabalho acadêmico, seja nas vidas das pessoas fora de suas fronteiras. Está engajado num projeto de tornar acessível às massas o projeto intelectual da academia de modo que provoque mudanças e reconsideração de como o mundo vê raça, classe social, gênero, e outros construtos que modelam o nosso pensamento sobre diferença.

Glória Anzaldúa — tendo muito cedo aprendido ser *diferente*, não se adequando às normas e expectativas de sua família ou da comunidade, continua pela vida afora sua luta pelo direito à diferença, como homossexual, feminista, marxista, mística, sempre *uma outra*. Seu lugar é o entre-lugar — no México era indígena e nos Estados Unidos, mexicana. Vivendo na ambivalência, cria um novo estilo de escrita — uma *escrita mestiza*, em que mistura diferentes gêneros numa colcha de retalhos de linguagens na qual palavras e imagens, poesia e prosa, escrita autobiográfica e cantos místicos dialogam numa mistura de espanhol e inglês (Benjamin não teria ousado mais), a que denomina Spanglish. Assim vai teorizando sobre o espaço da fronteira, espaço de múltiplas identidades e vozes, em que

dobras se desdobram revelando o inusitado, o detalhe, o insuspeitado, o oculto.

“Eu terei a minha voz: indígena, espanhola, branca. Eu terei a minha língua de serpente — minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta. Eu superarei a tradição do silêncio”. Para ela “Não há separação entre vida e escrita”, daí postular uma *escrita orgânica*. Quando afirma “Eu faço a composição, mas ela é tirada de pequenos mosaicos de vidas de outras pessoas, de percepções de outras pessoas”, aproxima-se do dialogismo bakhtiniano.

Assim como Bhabha, Anzaldúa rejeita a dicotomia do ou/ou em favor de ambos/e, defendendo uma identidade sempre em processo. A identidade seria como *um rio que flui*, um processo. Recusando-se a uma identidade binária, rompe com todas as dicotomias: entre masculino e feminino, entre razão e emoção, entre *gay* e “normal”, entre branco e de cor, entre mítico e real, entre mente e corpo, entre espírito e matéria, entre oralidade e escritura, entre eu e outro. Ela se sente e se afirma na *fronteira*, no *entre-lugar*, daí valer-se de múltiplas estratégias de escrita, a que denomina *escrita mestiça* ou que alguns autores denominam *retórica mestiça*. Vivendo no entre-lugar, advoga uma tolerância à ambigüidade, pois que aprendeu a viver a situação de ser uma indígena na cultura mexicana e uma mexicana na cultura americana. O processo de hibridização permanente que vive se revela numa rica mistura de gêneros, num tipo de *patchwork de linguagens*. E afirma orgulhosa “Eu sou minha linguagem. Enquanto eu não tiver orgulho de minha linguagem, não poderei ter orgulho de mim mesma”. E é este orgulho por sua própria linguagem que Glória procura cultivar em seus

alunos e alunas da universidade, pois não ensina apenas literatura, ou inglês, ou composição, ensina a escrever textos que possam ser potencializadores.

Refletindo sobre a importância da teoria, propõe o seu uso para melhor compreender o que acontece no mundo e, compreendendo, poder mudá-lo, embora reclame novos tipos de teoria, “teorias que rompam as fronteiras com novos métodos de teorização, como a ficção e a poesia, por exemplo ... é apenas mais difícil ... em vez de vir pela cabeça com um conceito intelectual, vem pela porta de trás, com o sentimento, a emoção, a experiência. Mas se se começa a refletir sobre esta experiência, volta-se à teoria”.

Denuncia o impedimento de acesso a certo tipo de teoria a quem já é excluído socialmente, comprometendo-se em tornar suas narrativas acessíveis a todos.

Nós fomos um povo colonizado que não era permitido falar a nossa própria linguagem... A educação pública tentava apagar tudo o que trazíamos de nossa cultura. Assim, aqui estou eu, uma espécie de cidadã internacional cuja vida e privilégios não são iguais aos direitos e privilégios de pessoas comuns anglo, brancas, euro-americanas. Minhas narrativas sempre levam em consideração estas outras etnicidades, estas outras raças, estas outras culturas, estas outras histórias.

Muitos outros autores e autoras têm a mesma preocupação que os autores e autoras que apresentei neste pequeno texto. O que me parece importante é que possamos refletir no espaço acadêmico sobre qual o lugar da teoria num projeto emancipatório e como se pode reaproximar a teoria da prática e a prática da teoria, potencializando aqueles e aquelas que vêm sen-

do excluídos e impedidos de aprender a dizer a sua própria palavra de modo que mudem as suas próprias vidas e comprometam-se num processo de mudança social.

Para isso, encontro respaldo em Boaventura de Sousa Santos quando proclama uma segunda ruptura epistemológica, em que ciência e senso comum, separados na primeira ruptura epistemológica, se reaproximem.

É preciso ir a Bachelard para compreender do que fala Boaventura. Para Bachelard, “a ciência se opõe à opinião, construindo-se, portanto, contra o senso comum e recusando as orientações da vida prática dele decorrentes, o que exige uma permanente vigilância epistemológica”. Este o modelo de racionalidade, a racionalidade formal ou instrumental, subjacente ao paradigma da ciência moderna e que se opõe a qualquer manifestação do que possa parecer irracionalidade, desconhecendo a complexidade da relação racionalidade e irracionalidade, já hoje bastante estudada.

Boaventura está propondo

... uma transformação tanto da ciência quanto do senso comum, pois enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com esta dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente ... uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixa de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixa de estar democraticamente distribuída.

É preciso lembrar que o paradigma da modernidade foi o paradigma da modernidade ocidental que, para se tornar hegemônico, silenciou outras epistemologias,

tradições culturais, projetos de sociedade alternativos. Essas vozes silenciadas começam a se fazer ouvir, tradições e projetos alternativos reaparecem, povos um dia colonizados reescrevem a sua história, o neocolonialismo é denunciado, grupos se organizam, criando novas formas de relações mais solidárias e igualitárias, velhas utopias se atualizam. À globalização por cima os de baixo reagem e começam a se organizar em propostas de uma globalização contra-hegemônica, aos defensores do pensamento único o pensamento múltiplo responde em sua pluralidade.

Novos ventos anunciam a possibilidade de novos tempos.

Será que neste momento de crise global, que pode levar até à destruição do planeta Terra, mas que também pode ser o prenúncio de novas formas auto-organizativas, alguém que se pretenda intelectual pode estar insensível ao que acontece?

Este me parece um momento desafiador a que os intelectuais públicos são chamados a participar se comprometendo com a radicalização da democracia, pon-do as suas pesquisas, os seus escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório.

O resto é silêncio...

### Referências bibliográficas

- ANZALDÚA, Glória. “Toward a Mestiza Rhetoric: Glória Anzaldúa on Composition and Postcoloniality”. In: OLSON, Gary A.; WORSHAM, Lynn. *Race, Rhetoric, and the Postcolonial*. New York, State University of New York, 1999, p. 43-78.

- BENJAMIN, Walter. *Illuminations — Essays and Reflections*. New York, Schocken Books, 1969.
- CYRULNIK, Boris (direction). *Ces enfants qui tiennent le coup*. France, Édition Hommes & Perspectives, 1995.
- DYSON, Michael Eric. "Race and the Public Intellectual: a conversation with Michael Eric Dyson". In: OLSON, Gary A.; WORSHAM, Lynn. *Race, Rhetoric, and the Postcolonial*. New York, State University of New York, 1999, p. 82-126.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- DYSON, Michael Eric. *Race Rules — Navigating the Color Line*. New York, Vintage Books, 1997.
- hooks, bell. *Teaching to Transgress — Education as the Practice of Freedom*. New York, Routledge, 1994.
- LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite. *Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais*. São Paulo, Cortez, 1996.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas, Editorial Psy, 1995.
- MARTINS, José de Souza Martins. *A chegada do estrangeiro*. São Paulo, Editora Hucitec, 1993.
- MOORE-GILBERT, B.; STANTON, G.; MALEY, W. *Postcolonial Criticism*. London, Longman, 1997.
- QUINET, Antonio. "Jacques Lacan". In: *XXI Ciclo de Lacan e Derrida*. Rio de Janeiro, Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.
- RUTHERFORD, Jonathan. "O Terceiro Espaço — uma entrevista com Homi Bhabha". *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. 1996 (24): 35-41.
- SAID, Edward. *Representations of the Intellectual*. Great Britain, Vintage, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente — contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.