

ano 11
nº 44
2013

ISSN: 1806-003X

cadernos IHU

**Pensamento descolonial e
práticas acadêmicas dissidentes**

INSTITUTO
HUMANITAS
UNISINOS



JESUITAS

UNISINOS
Somos infinitas possibilidades

Pensamento descolonial e práticas acadêmicas dissidentes

Alex Martins Moraes
Carolina Castañeda
Caio Fernando Flores Coelho
Dayana Uchaki de Matos
Juliana Mesomo
Luiza Dias Flores
Orson Soares
Rita Becker Lewkowicz
Rodrigo dos Santos Melo
Walter Günther Rodrigues Lippold

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Reitor

Marcelo Fernandes de Aquino, SJ

Vice-reitor

José Ivo Follmann, SJ

Instituto Humanitas Unisinos

Diretor

Inácio Neutzling

Gerente administrativo

Jacinto Aloisio Schneider

Cadernos IHU

Ano 11 – Nº 44 – 2013

ISSN: 1806-003X

Editor

Prof. Dr. Inácio Neutzling – Unisinos

Conselho editorial

Profa. Dra. Cleusa Maria Andreatta – Unisinos

Prof. MS Gilberto Antônio Faggion – Unisinos

Prof. MS. Lucas Henrique da Luz – Unisinos

MS Márcia Rosane Junges – Unisinos

Dra. Susana Rocca – Unisinos

Conselho científico

Prof. Dr. Agemir Bavaresco – PUCRS – Doutor em Filosofia

Profa. Dra. Aitziber Mugarra – Universidade de Deusto-Espanha – Doutora em Ciências Econômicas e Empresariais

Prof. Dr. André Filipe Z. de Azevedo – Unisinos – Doutor em Economia

Prof. Dr. Castor M. M. B. Ruiz – Unisinos – Doutor em Filosofia

Dr. Daniel Navas Vega – Centro Internacional de Formação-OIT-Itália – Doutor em Ciências Políticas

Prof. Dr. Edison Gastaldo – Unisinos – Pós-Doutor em Múltiplos

Profa. Dra. Élide Hennington – Fundação Oswaldo Cruz – Doutora em Saúde Coletiva

Prof. Dr. Jaime José Zitkosky – UFRGS – Doutor em Educação

Prof. Dr. José Ivo Follmann – Unisinos – Doutor em Sociologia

Prof. Dr. José Luiz Braga – Unisinos – Doutor em Ciências da Informação e da Comunicação

Prof. Dr. Juremir Machado da Silva – PUCRS – Doutor em Sociologia

Prof. Dr. Werner Altmann – Unisinos – Doutor em História Econômica

Responsável técnico

Caio Fernando Flores Coelho

Revisão

Carla Bigliardi

Editoração eletrônica

Rafael Tarcísio Forneck

Arte da capa

tomas sin hache

(solilente.wordpress.com)

Impressão

Impressos Portão

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Instituto Humanitas Unisinos – IHU

Av. Unisinos, 950, 93022-000 São Leopoldo RS Brasil

Tel.: (51) 3590-8213 – Fax: 51.3590-8467

www.ihu.unisinos.br

Sumário

| | |
|---|----|
| Apresentação | |
| <i>Alex Martins Moraes e Caio Fernando Flores Coelho</i> | 4 |
| Pensamentos críticos desde e para a América Latina | |
| <i>Carolina Castañeda</i> | 9 |
| Do mal-estar acadêmico: uma conversa sobre colonialidade e resistências | |
| <i>Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC)</i> | 16 |
| Ciência rebelde e desobediência epistêmica: um breve “encontro” com Orlando Fals Borda | |
| <i>Alex Martins Moraes</i> | 26 |
| Educação, eurocentrismo e contra-epidermalização | |
| <i>Coletivo Fanon</i> | 45 |
| Sobre os autores | 57 |

Apresentação

*Alex Martins Moraes
Caio Fernando Flores Coelho¹*

Os textos que compõem esta edição dos *Cadernos IHU* são janelas abertas a uma cartografia da dissidência. Dissidência, aqui, não diz respeito a polarizações absolutas entre “dentro” e “fora”, entre lugares e premissas incomunicáveis. Pelo contrário, com esta noção pretendemos enfatizar os constantes movimentos políticos, teóricos e organizacionais que vão realçando, em cada momento, os contornos e os anteparos que sustentam determinadas ortodoxias, ao passo que conformam, também, heterodoxias e indisciplinas. Falar de dissidências, portando, é conceber as ciências e as disciplinas acadêmicas como composições instáveis, intranscendentes, nunca resguardadas da possibilidade de dissolução ou de redefinição. Práticas intelectuais dissidentes são movimentos políticos e epistemológicos que tencionam os consensos midiaticizados por certas estruturas disciplinares, prefigurando a possibilidade (e a necessidade) de redefini-las radicalmente.

Quando, a partir do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC), nos propusemos a compilar textos que nos falassem da perspectiva descolonial e evidenciassem práticas intelectuais dissidentes, pretendíamos estender aos leitores dos *Cadernos IHU* um convite não apenas para familiarizar-se com categorias emergentes de análise crítica, mas também para tomar contato com ativismos descolonizantes. As intervenções aqui reunidas são a expressão de projetos políticos em rede que englobam o GEAC e outros coletivos e se atualizam permanentemente através de vários espaços sociais, diluindo divisões estereis como aquela que pretende opor “a academia” e o “mundo real”.

A academia não só é constitutiva das nossas realidades políticas como também depende de uma série de dinâmicas sociais tão difundidas quanto questionáveis para existir tal como a conhecemos. A universidade, com suas estruturas de promoção das práticas

¹ Antropólogos e membros do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica.

cognitivas legítimas, só adquire real potência social quando se encadeia com outros atores da sociedade civil e política, conformando “consórcios” de interesses múltiplos e mutuamente reforçados. Consórcios no marco dos quais se produzem muitos dos “problemas de nosso tempo” – assim como as eventuais soluções para eles. Articulações desta ordem adquirem formas variadas e impulsionam diferentes estratégias de poder como, entre as quais poderíamos citar três: 1) as redes desenvolvimentistas, cuja força persuasiva se nutre dos saberes especializados construídos no “meio acadêmico”; 2) as conexões entre laboratórios de universidades públicas e empresas privadas ou órgãos de controle e vigilância do Estado, quase sempre catalisadas pelo discurso mercadológico da “inovação” ou pelos imperativos da “segurança social” ; 3) os projetos de intervenção no ensino superior, frequentemente amparados em saberes socioantropológicos e pedagógicos a respeito de “raça”, “mestiçagem”, “democracia racial”, “direitos sociais”, “estruturas de desigualdade”, índices de rendimento escolar.

Diante de articulações como as exemplificadas no parágrafo anterior, é importante construir conhecimentos responsáveis, associados a compromissos claros e, por conseguinte, avessos à tendência de “lavar as mãos” no que diz respeito aos usos e consequências dos enunciados que produzimos. A aplicação desses critérios éticos depende da reflexão permanente sobre nossa posicionalidade, ou seja, sobre os lugares que ocupamos num dado lugar e momento e sobre quais lugares não gostaríamos de ocupar. Os efeitos práticos da indagação sobre o “lugar do saber” oferecem outras bases para o desenvolvimento e a enunciação dos resultados das nossas práticas intelectuais e investigativas, sinalizando o advento de uma “ciência sucessora” (Haraway, 1995), ou de uma “ecologia de saberes” (Santos, 2010), ou ainda da “pluriversalidade”, como propõem diversos autores descoloniais (ver, por exemplo, Mignolo, 2010).

As práticas dissidentes e descoloniais que originaram as quatro intervenções aqui reunidas não respondem apenas ao imperativo de falar as coisas de outra forma e com outros interlocutores. Entendemos que o desejo de promover e realizar alternativas políticas e epistêmicas não passará de puro esteticismo caso se furte de mapear atentamente as manifestações contemporâneas e localizadas do saber acadêmico, discernindo por que meios elas conseguem preservar uma suposta exterioridade de perspectiva a partir da qual narrar o mundo, “descrever os fenômenos”, “desvendar os enigmas”. Outros mundos só serão possíveis se conseguirmos criar as condições para sua irrupção em meio a disputas concretas em torno das condições de produção do conhecimento atualmente vigentes.

Os textos publicados nesta 44ª edição dos *Cadernos IHU* consistem em exercícios de escrita individual e coletiva realizados pelos membros do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (em suas sessões de Porto Alegre e Buenos Aires) e do Coletivo Fanon (organizado há vários anos *entre* a universidade, os bairros populares e os movimentos negros).

Ambos os grupos estão interessados em problematizar as atuais condições de produção do conhecimento, de modo a potencializar vetores de transformação em toda a aparelhagem universitária e, é claro, mais além dela. As condições de produção do conhecimento acadêmico determinam a possibilidade de emergência e transcendência dos trabalhos levados a cabo sob seu espectro. Isto é possível através de tecnologias institucionais destinadas à manutenção de certos regimes de produção que se materializam sob a forma de estruturas de diálogo, hábitos de leitura e sistemas de escrutínio e avaliação dos conhecimentos produzidos. As condições de realização do trabalho intelectual orquestradas por diferentes hegemonias institucionais promovem ativamente determinados tipos de “produtos” e ao passo dificultam a viabilidade – ou diretamente suprimem – outros tipos.

Era Walter Benjamin, em “O autor como produtor” (2006), quem sustentava que o intelectual é um produtor no âmbito de produção cultural em que se desempenha. A produção cultural, enquanto prática de produção material é necessariamente politizante e está dinamizada pela conflitividade, pelas contradições e desigualdades do meio onde emerge. Se a cultura não é algo abstrato, mas sim um arranjo transitório de técnicas, ferramentas e dispositivos orientados à relação hermenêutica entre os sujeitos, então todos os campos da arte e da literatura, assim como as ciências sociais e humanas, também o são. Antropologia, Sociologia, História, Ciência Política, Pedagogia, etc. costumam escrever-se no singular e com inicial maiúscula. No entanto, se levarmos em conta o sugerido até aqui, devemos realizar o exercício de concebê-las *no plural e em concreto*, como já propuseram Eduardo Restrepo e Arturo Escobar (2004) a propósito da antropologia. No plural porque, independente das hegemonias instauradas em muitas escalas, subsiste uma proliferação de práticas acadêmicas *dissimiles* e hierarquizadas. Em concreto porque estas práticas desdobram-se na esteira de estruturas institucionais localizadas, na maioria dos casos, estruturas universitárias.

Para constituir-se como sujeito político autorizado, o/a acadêmico/a precisa constituir-se – e é efetivamente constituído – enquanto subjetividade em determinado campo disciplinar. Esta, logicamente, não é sua única forma de subjetivação. Como qualquer ser humano, também o/a acadêmico/a se subjetiva em uma multiplicidade de outros espaços sociais. A ideia aqui, contudo, é focalizar na produção de subjetividades disciplinares – antropólogos/as; historiadores/as; sociólogos/as – nas suas consequências práticas. Ao desenvolver investigações, emitir relatórios, frequentar eventos científicos, escrever artigos, produzir imagens, enunciar discursos políticos numa reunião departamental, no conselho de alunos e professores, etc., os/as acadêmicos/as incorporam e colocam em ato suas disciplinas. Por esta mesma via eles também estão habilitados a colocá-las em xeque, disputando seus efeitos e funções. Os/as acadêmicos/as podem, portanto, atuar no registro da reprodução, abastecendo o aparelho disciplinar herdado, ou podem bloquear

a atualização de certas dinâmicas produtivas, exercendo uma reflexão crítica não apenas sobre as matrizes teóricas, formas de escrita e procedimentos de pesquisa em voga, mas também a respeito das ferramentas político-institucionais disponíveis à ação transformadora. Quais seriam os critérios orientadores dessa transformação?

Em primeiro lugar, poderíamos dizer, novamente com Benjamin, que a possibilidade de disjunção das cadeias de reprodução da maquinaria disciplinar tem mais a ver com uma forma de agir do que com um conteúdo ou uma tendência determinada de antemão. Para ser mais específico, não bastam cartas de intenção política ou categorias refinadas de análise crítica se, nos atos, permanecemos contemplativos. Reconhecer-se como produtor num contexto institucionalizado, hierárquico e elitizado, assumir os antagonismos abrangentes que entranham qualquer instituição, duvidar dos consensos, perguntar-se pelo que está suprimido em cada ato performativo da disciplina (desde o programa de uma cadeira na universidade até a cerimônia de abertura de um congresso), abandonar a “ideologia da harmonia” – assim a chama o antropólogo anarquista estadunidense David Graeber – e adotar o ponto de vista da contradição e/ou da diferença parecem ser algumas das vias para a crítica radical. Mas por que levar a cabo essa crítica? Se não estamos satisfeitos com o academicismo e a universidade corporativa, não bastaria procurar outros lugares de ação mais “realizadores”? No final das contas, vale a pena disputar as disciplinas e seus espaços institucionais de atualização?

Certamente vale a pena. Certas matrizes disciplinares hegemônicas tendem a suprimir ativamente, como já foi dito, outras práticas de produção intelectual; elas impõem seu universalismo abstrato ao pluralismo real dos discursos e das práxis intelectuais vigentes em lugares e tempos determinados. Não raro, certos cientistas sociais se veem no direito de falar sobre o “outro” em detrimento da sua capacidade de enunciar-se a si mesmo. E o pior de tudo: são ouvidos/as como voz prioritária em instâncias intervencionistas do Estado e mesmo do setor privado. Além disso, as instituições encarregadas de produzir ciências humanas e sociais manejam orçamentos que, sem serem os mais robustos do sistema universitário brasileiro, não podem, ainda assim, considerar-se insignificantes. Trata-se de orçamentos constituídos com dinheiro público extraído, diga-se de passagem, mediante a cobrança de impostos majoritariamente regressivos a populações empobrecidas. Estes recursos têm sido aplicados, frequentemente, no estímulo de um produtivismo acadêmico cujo efeito mais aterrador é o progressivo afastamento de estudantes e professores da problematização dos dilemas reais suscitados pela vida democrática em nosso país. Os problemas de investigação acabam sendo inventados nos corredores da academia – ou importados dos debates prestigiosos e “de ponta” no norte global – para serem “resolvidos” no “lado de fora empírico” e logo convertidos em digressões que atendem apenas à agenda editorial vigente no mercado das publicações acadêmicas. Os textos das páginas

subsequentes percorrem cenários, fontes e ferramentas de uma crítica possível e vigente a esses processos; uma crítica que está sendo levada a cabo a partir de diferentes articulações coletivas que, confluem, aqui, num diálogo em comum.

Em “Pensamentos críticos desde e para a América Latina”, Carolina Casteñeda (Grupo de Estudos em Antropologia Crítica – GEAC) oferece um amplo panorama do programa modernidade-colonialidade, ao mesmo tempo em que procura responder à pergunta sobre a possibilidade de um pensamento latino-americano. A partir do texto coletivo “Do mal-estar acadêmico: uma conversa sobre colonialidade e resistências” Dayana Uchaki, Juliana Mesomo, Luiza Florez e Rita Lewkowicz (todas integrantes do GEAC Porto Alegre) refletem sobre certos mecanismos de reprodução da colonialidade na universidade pública atentando para as dinâmicas que questionam a exclusão e reorganizam a própria ideia de universidade. Em “Ciência rebelde e desobediência epistêmica: um breve encontro com Orlando Fals Borda”, Alex Moraes (GEAC) parte de alguns elementos críticos formulados pelo debate descolonial para interpelar as propostas político-teóricas daquele que foi o idealizador da Pesquisa Ação Participativa. Na segunda parte de sua intervenção, o autor compartilha com o leitor brasileiro uma tradução inédita do texto “Romper o monopólio do conhecimento”, escrito por Fals Borda e Mohammed Anisur Rahman no final dos anos 80. Por fim, Walter Günther Rodrigues Lippold, Orson Soares e Rodrigo dos Santos Melo repassam a trajetória do Coletivo Fanon para, a partir de suas experiências de debate, pesquisa e intervenção, discorrerem a respeito das inter-relações entre sistema educativo e eurocentrismo no Brasil.

Pensamentos críticos desde e para a América Latina

Carolina Castañeda²

Este texto responde brevemente a três questões que os estudantes colocam com frequência nos espaços universitários: 1) existe ou se pode falar de pensamento latino-americano? 2) Em que consistiria uma aposta que pense a América Latina na atualidade? 3) Como se articulam a este projeto as disciplinas das ciências sociais e/ou humanas, como a história, a antropologia, a sociologia e a literatura?

Começo esclarecendo que nomear ou fazer existir algo como pensamento latino-americano possui vários inconvenientes. O primeiro deles é supor que existe uma forma única, homogênea, própria e acordada de pensar a partir da América Latina e sobre ela. É problemático conceber uma forma de pensar proveniente dos latino-americanos, porque corremos o risco de supor a existência prévia de um povo, cultura ou sentir comum a todos os habitantes do continente. Tomar como ponto de partida a homogeneidade que produz uma única forma de pensar é questionável porque significa partir do suposto de que a América Latina constitui uma “forma cultural”, como definiria o pensamento da antropologia clássica. Neste tipo de matriz de leitura, o continente e seus povoadores são apresentados como uma outridade frente às demais culturas-regiões do mundo (europeia, africana e oriental). Este ponto é especialmente suscetível de ser tergiversado, pois vem unido com ideias essencializantes características da modernidade e atualizadas pelo multiculturalismo, tais como o “próprio”, o “diverso” e a exaltação da diferença que nunca se pergunta pelas formas violentas através das quais a diferença é produzida. Além disso, a ideia de que existe “algo próprio” evoca parâmetros já muito debatidos e questionados,

² Antropóloga pela Universidade Nacional da Colômbia, Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Javeriana, Bogotá. Integra o Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC) e realiza doutorado em Antropologia Social no Instituto de Altos Estudios Sociales, Buenos Aires.

como a correspondência entre espaço geográfico e povo, inerente à forma isomorfa do poder, de acordo com a denominação de Ferguson e Gupta (2008). Outro problema é identificar a marca da identidade justamente na denominação “latina”, que corresponde aos falantes continentais do português e do espanhol. Estas relações fazem da América Latina uma experiência geográfica, inscrita no continental, que considera menos urgentes os processos do Caribe anglófono e francófono e que nem sequer considera diásporas como a dos latinos ou chicanos, ou identidades múltiplas, como a experiência porto-riquenha no interior da ilha e dentro dos Estados Unidos.

Estas asseverações são frequentemente corrigidas aduzindo-se à unidade do latino-americano a partir de uma vitimizada história de longa duração, o que por sua vez supõe uma estrutura imóvel e permanente nas relações de poder e certas formas concretas de entender o poder como se estivesse concentrado nas mãos de uma elite e fosse administrado de forma exclusivamente vertical. Neste tipo de argumento, confere-se ao pensamento crítico o papel de vanguarda para rebater esse poder. Diante de tais pressupostos, eu afirmaria que não existe um pensamento latino-americano *a priori*. Ou melhor, não subscreveria propostas que afirmem a existência de um pensamento que seja “nosso” sem antes entender como se constrói e se produz esse “nosso” e quem nele inclui-se.

Não obstante, é inegável a existência de um conjunto de tentativas de produção de conhecimento crítico para abordar os dilemas políticos e culturais que a América Latina enfrenta na atualidade. Em tais enfoques, antes de qualquer coisa, reclama-se pela especificidade das experiências locais, não gerais. As propostas assim definidas compartilham, sobretudo, um caráter crítico, uma aposta por um pensamento crítico não exclusivamente filosófico, como outras tendências surgidas durante o século XX. É importante sublinhar que cada uma destas propostas foi concreta, circunscrita a um momento histórico específico e impossibilitada, portanto, de representar “o latinoamericano” num sentido abarcador e definitivo. Podemos mencionar diferentes formas de pensamento crítico situadas e destinadas para a América Latina ao longo do século XX, tais como a teoria da dependência, a teologia e filosofia da libertação ou a pesquisa-ação participativa (ver intervenção sobre Orlando Fals Borda neste caderno). Ainda que os simpatizantes e promotores destas vertentes tenham estabelecido conversas entre si, não considero que possamos estabelecer uma continuidade que permita ver uma sucessão de iniciativas tendente a culminar em uma tradição filosófica ou em um “pensamento latino-americano” cujas origens remontariam a José Martí, Bolívar, Andrés Bello, Huamán Poma de Ayala, etc. Não me parece interessante conceber uma linha de tradição que enlace diferentes pensadores, representantes de épocas particulares, ordenados de maneira cronológica. Proponho pensar em momentos históricos particulares e localizados que configuraram perguntas e alternativas de emancipação a partir do conhecimento e constituíram a América Latina e suas identidades em objeto central de reflexão.

A teoria da dependência e a pesquisa-ação participativa conseguiram estabelecer diálogos e sintonias com outros lugares do mundo, como Ásia e África e estiveram de acordo em pensar através de ferramentas produzidas pelas ciências sociais, sem ênfases na nacionalidade dos autores. Desta forma, evitaram refletir sobre o próprio como um diálogo solipsista entre autores latino-americanos. Este tipo de conexão nos permite, então, pensar em algumas definições que não sejam exclusivamente historicistas nem geográficas para definir o pensamento crítico na América Latina. Visualizando problemas e sentires que parecem compartilhados, determinadas propostas mais contemporâneas são gestadas a partir das formas de subalternização global, ou a partir das construções geopolíticas – como as divisões entre primeiro e terceiro mundo, os centros e as periferias, ou o norte e o sul. Uma característica especial destas formas de posicionamento geopolítico consiste em repensar o caráter de diversas experiências de dominação colonial no mundo sem fazê-las colapsar em um modelo colonial único.

O giro descolonial

Um conjunto de acadêmicos de diferentes nacionalidades e localizados em distintos lugares do continente vem trabalhando no interior desta ordem de ideias aproximadamente desde meados da década de 1990. Eles se propuseram debater diversas leituras dos problemas geopolíticos em e sobre a América Latina que diferem das iniciativas antes mencionadas ao focar a crítica nas construções epistêmicas. Ou seja, suas preocupações se concentram nas formas de produção do conhecimento, com seus consequentes efeitos de verdade, efeitos convertidos em práticas. O grupo parte da premissa de que as formas de dominação e as relações de poder não podem ser analisadas nem rearticuladas sem pensar nos níveis de produção do conhecimento e nos efeitos de verdade que as sustentam. Tal iniciativa foi impulsionada por uma rede conhecida como Programa Modernidade-Colonialidade. Mais recentemente, suas propostas foram denominadas pensamento descolonial ou giro descolonial. Os promotores (entre eles Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Fernando Coronil) insistem em afirmar que não constroem um esforço por estabelecer cânones de pensamento. No sentido oposto, uma das fortalezas do giro descolonial é justamente a crítica constante dos seus pontos de discussão, o que converte as divergências e debates em algo bem-vindo e cotidiano. A opção descolonial também supõe, em diferentes graus, um diálogo cada vez mais frequente com os grupos de base, movimentos sociais, ativistas, ONG's e, infelizmente em menor medida, com a academia de alguns países latino-americanos (Escobar, 2003). O pensamento descolonial se fundamenta em pelo menos dois pressupostos fundamentais: uma crítica e reformulação da modernidade e a pesquisa em torno do conceito de colonialidade.

De forma resumida, podemos dizer que o centro da crítica à modernidade consiste em enfatizar que a América Latina é uma construção geopolítica que emerge nos contextos de colonização espanhola e portuguesa do século XVI, o que torna possível a emergência do moderno sistema-mundo. A articulação entre ambos os eventos possibilita o desdobramento da modernidade. Sendo assim, a modernidade não é uma experiência nascida e vivida na Europa, senão que seu aparecimento é mundial, possível unicamente pelo descobrimento do Novo Mundo. A emergência da modernidade constitui, em si mesma, uma construção radical da diferença que alteriza como “Novo Mundo” o que hoje é América. Neste sentido, a América Latina é e pode se constituir num espaço de posicionamento epistêmico, ou em um espaço cuja posição epistemológica está marcada pelas disputas em torno à constituição da outridade, as quais, por sua vez, consistem em uma experiência de dominação dentro do moderno sistema mundo. A América Latina é, antes que nada, um lugar de enunciação produzido através de efeitos de verdade geopolítica e histórica. Este primeiro descentramento epistêmico à hora de imaginar os eventos-chave da história universal é central para o Programa Modernidade-Colonialidade. Referido exercício consiste num esforço por entender, dimensionar e enlaçar geneologicamente a modernidade a partir da América Latina, isto é, reconhecendo o papel central que jogou a dominação e construção do Novo Mundo (América Latina) na configuração da modernidade. Além do mais, o giro descolonial procura situar-se na crítica radical à modernidade a partir da América Latina, ou seja, no marco de uma leitura não eurocêntrica da modernidade. Santiago Castro-Gómez (1996), em “Crítica da razão latino-americana”, afirma que não se pode continuar considerando a América Latina, nem na atualidade nem historicamente, como uma exterioridade da modernidade. Ou seja, a América Latina não é o lugar no qual teria desembarcado a Modernidade.

De maneira relacional, temos a definição, apropriação e investigação sobre a Colonialidade, conceito trabalhado inicialmente por Aníbal Quijano (2007) e entendido como o lado escuro da modernidade. Em outras palavras, colonialidade do saber é um efeito de verdade contemporâneo da dominação colonial, definido como um padrão de poder que vincula as relações entre raça e capital-trabalho que terminaram naturalizadas nas relações sociais cotidianas na América Latina e que, ao mesmo tempo, dimensionam a América Latina como “outro” na ordem mundial. As diversas experiências históricas que articularam capital e raça fizeram que, durante todo o século XX, se considerasse que a diferença era/é natural e constitutiva na América latina, onde existem índios, negros e mestiços situados em diferentes status sociais. Trata-se, portanto, de uma aceitação da outridade como forma natural de existência geopolítica. Na atualidade, o conceito aborda não apenas as relações capital-trabalho-raça, conhecidas como colonialidade do poder, mas também alguns âmbitos menos visíveis, como a colonialidade do saber e do ser. Com o conceito de colonialidade, pretende-se insistir em que a modernidade não é um

projeto originado na Europa Ocidental e exportado ao mundo como modelo ideal a ser alcançado. Pelo contrário, no processo da sua definição, a modernidade foi indispensável para a conquista, colonização e dominação da América e dos seus habitantes através da instauração de uma outridade frente à Europa. Este matiz não foi desmontado com os processos independentistas dos estados nacionais, nem com as abolições da escravidão dos negros. Em conclusão, propõe-se que o moderno sempre foi colonial e que a modernidade que vivemos é sempre colonialidade. Autores como Grosfoguel (2007) insistem em que falar unicamente de modernidade é uma forma incompleta da definição e, como primeiro exercício de mudança epistêmica, sugerem adotar o conceito de modernidade-colonialidade. Mais além do nível nominal, os teóricos da colonialidade pretendem e convidam a reescrever não só a história e a filosofia da América Latina, mas também aquela que foi produzida na Europa.

Esta corrente de pensamento possui uma agenda ampla e não necessariamente unificada para alcançar o projeto de descolonização. Esta agenda inclui, entre outras questões, as perguntas sobre como envolver a perspectiva de gênero e das mulheres, vincular as discussões sobre dominação da natureza e indagar sobre a possibilidade de pensamentos outros (que não são o pensamento “do outro”).

A partir de minha leitura particular, o projeto continua sendo ambicioso quando sai da universidade e se coloca em contato com os grupos de base, pois o diálogo dos níveis epistêmicos não é fácil de socializar. A discussão é constantemente rondada por mal entendidos conceituais que, por exemplo, convertem as ênfases na dominação em vitimização ou os “conhecimentos outros” na “visão dos vencidos”. Também há casos nos quais os processos descoloniais terminam sendo interpretados como uma forma de retorno ao pensar, ser e sentir prévios ao descobrimento. Finalmente estão os que sonham que o despertar do pensamento indígena não consiste numa metáfora, mas sim em algo que efetivamente está dormitando há mais de quinhentos anos à espera da luz do dia.

Em conclusão, o desafio desta forma de pensar criticamente reside em que o descentramento do poder, ao ser epistêmico, deve deslocar as identidades coletivas e individuais (colonialidade do ser) a partir das quais nos constituímos e estamos acostumados a falar e a existir (colonialidade do saber), tais como a raça, a classe, a etnicidade e as nacionalidades. O exercício supõe, é claro, um compromisso com a produção e consumo de conhecimento e uma transformação das práticas acadêmicas.

O que fazer a partir das disciplinas

A respeito da forma como as disciplinas podem se articular ao projeto, devo esclarecer que, ainda que seja antropológica, falo principalmente a partir dos estudos culturais. Não

compactuo com a forma de apresentar disciplinarmente este espaço na medida em que o interesse do pensamento crítico é a transformação da realidade política e cultural. Portanto, me resulta impossível supor que se pode realizar uma divisão disciplinar do trabalho para alcançar tal objetivo. Igualmente me parece incompleto um projeto de transformação epistêmica que conserve as fronteiras disciplinares, ou seja, que não transforme as próprias instâncias nas quais se produz o conhecimento. Concretamente, o pensamento descolonial está longe de assumir olhares disciplinares. Uma aposta por desmontar epistemes não poderia partir do disciplinamento. O objetivo da aposta descolonial é discutir como as formas de produzir conhecimento se instilam em diversos efeitos de verdade que fazem parecer naturais as relações de poder em diversas ordens. Para fomentar o debate, argumentarei o que vim dizendo até aqui através de três exemplos oriundos da antropologia.

1) Dentro da divisão disciplinar, corresponderia à antropologia o trabalho com grupos indígenas e possivelmente com populações negras, enquanto a sociologia trabalharia com populações camponesas. Esta fácil distinção, impossível de realizar-se na prática, originou os primeiros questionamentos de Quijano na década de 1970. Os trabalhos sociológicos enfocados na população camponesa peruana estavam localizados nos Andes e tinham por objetos os grupos falantes do idioma quéchua. Estas pessoas haviam sido desmarcadas como indígenas e renomeadas como camponesas devido a uma política pública recente. Até que ponto o que temos aqui é um problema disciplinar e até que ponto é um problema epistêmico? Se bem pode ser útil para as disciplinas delimitar objetos de estudo, este tipo de procedimento não parece ter muita serventia para o giro descolonial. Ao serem tratados pela sociologia, o que se pretendia eram intervenções econômicas sobre os falantes de quéchua. Se fossem tratados como indígenas, a motivação intervencionista recairia sobre a mudança cultural. Havia, no entanto, alguma transformação no efeito de verdade do tratamento dessas populações pelo simples fato de mudarem as disciplinas delas encarregadas?

2) A antropologia é responsável por ter estabelecido um cânone de verdade durante o século XX que acentuou a diferença radical com relação às populações indígenas (*indias*) no continente. Isto conduziu a duas verdades nas quais poucos antropólogos acreditam, mas que operam nas relações governamentais e cotidianas da atualidade. Por um lado, a verdade de que os índios são radicalmente diferentes de maneira racial, fato comprovado pela produção de conhecimentos na antropologia física, a qual contribuiu para a racialização dos corpos das populações indígenas. Em segundo lugar, difundiu-se a ideia de que esta diferença poderia ser reivindicada num nível cultural mediante o descobrimento etnográfico do “pensamento indígena”. O pensamento indígena funcionou como um universal na medida em que todos os índios deveriam pensar igual entre si e diferente dos não índios. Nesta ordem de ideias, a antropologia não deixou de ser colonial, e já não se pode pensar que apenas os antropólogos imperiais eram agentes das práticas coloniais.

Na atualidade, segue sendo tarefa dos antropólogos, no marco do multiculturalismo, comprovar a diferença dos indígenas e dos negros. Proponho este exemplo para questionar a disciplina antropológica a partir do marco do giro descolonial, mas devo sinalizar que ali estas questões ainda estão pouco trabalhadas.

3) Para finalizar, quero enfatizar o trabalho do antropólogo colombiano Arturo Escobar, que, a propósito, é um dos impulsionadores do Programa Modernidade-Colonialidade. A partir da forma específica de produção do conhecimento manejada pelos estudos culturais, Escobar propôs uma crítica radical da modernidade mediante a análise da ideia de Terceiro Mundo. Ele afirma que a articulação geopolítica do capital no pós-guerra possibilitou a emergência do discurso do desenvolvimento, o qual ganhou vida na constituição de um sujeito outro sobre o qual deveria ser exercido: o Terceiro Mundo. Assim, Escobar supõe que uma construção de conhecimento tornou possível o discurso do desenvolvimento e a invenção do Terceiro Mundo. Ao problematizar o desenvolvimento, Arturo Escobar propõe uma antropologia do desenvolvimento, uma transformação disciplinar pensada a partir de um pensamento não disciplinar.

Por outra parte, para Ramón Grosfoguel (2007), há uma urgência por descolonizar a episteme da universidade ocidentalizada. Isto implicaria, entre outras coisas, a transformação dos currículos. No caso da antropologia, resulta interessante ver como se incorpora, em vários programas da graduação, a matéria Antropologia do Desenvolvimento, mas se mantém a matéria de Antropologia Aplicada (Antropologia *para* o desenvolvimento). Sob a consigna de profissionalizar a disciplina e qualificar os estudantes para ocuparem postos de trabalho, estas matérias constituem uma verdadeira violência epistêmica com os postulados de Escobar. Para ele, o desenvolvimento é possível graças à atuação de determinados agentes que foram treinados pelas faculdades de ciências sociais para fazê-lo realidade. Deste modo e em última instância, uma pergunta urgente a partir do pensamento descolonial seria de que maneira a reflexão crítica pode incidir na discussão ainda pendente sobre a profissionalização das ciências sociais. Passa a ser fundamental, portanto, questionar a relevância de manter o disciplinamento, uma vez que as disciplinas colapsam no plano profissional ao converter antropólogos, sociólogos, historiadores, geógrafos, psicólogos ou pedagogos (entre outros) em agentes de intervenção social *para* o desenvolvimento.

No plano da colonialidade do saber, é igualmente urgente perguntar pelas possibilidades e condições de produção do conhecimento, pelos textos que se permite publicar, circular e traduzir, pelas línguas que podem ser mundialmente lidas e pelas práticas de seleção de bibliografia dentro dos cursos. Neste sentido, uma indagação final para o debate pode ser a seguinte: por que os autores latino-americanos são pouco lidos nas aulas que têm justamente por ênfase a própria América Latina?

Do mal-estar acadêmico: uma conversa sobre colonialidade e resistências

*Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC)*³

Este texto é a proposta de uma conversação. Como indicavam Deleuze e Guattari sobre a dificuldade de escreverem juntos: “como cada um de nós era vários, já era muita gente” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 10). Então, desde o lugar dos vários que somos⁴, elegemos um lugar comum (ponto de contato) que nos faz parar para conversar. Trata-se aqui de problematizar⁵ nossos incômodos. Para tanto, é primário acentuar: se acompanhamos certos autores e determinados problemas, não é para recompô-los numa solução. Não buscamos nenhuma solução a ser alcançada, mas sim propiciar que haja “usurpações, ou invasões de campos problemáticos, fazendo que dados de um velho problema sejam reativados em outros” (DELEUZE, 2006, p. 124).

3 As integrantes do GEAC que contribuíram para a redação desta intervenção foram: Dayana Uchaki de Matos; Juliana Mesomo; Luiza Dias Flores; e Rita Becker Lewkowicz.

4 Somos estudantes e egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porém, cada uma seguiu trajetórias muito diversas, dentro e fora do espaço acadêmico. Dayana Uchaki de Matos – graduada em Ciências Sociais pela UFRGS, mestre em Educação pela UFOP e graduanda em Psicologia pela PUCRS; Juliana Mesomo – formada em Pedagogia e mestranda em Antropologia Social pela UFRGS; Luiza Dias Flores – graduada em Ciências Sociais pela UFRGS e mestre em Antropologia Social pelo IFCS-UFRJ; Rita Becker Lewkowicz – graduanda em Ciências Sociais pela UFRGS. Além disso, este texto é fruto das discussões promovidas no Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC) em Porto Alegre. Agradecemos aos companheiros de grupo que alimentaram o debate e nos provocaram estas reflexões.

5 Algo mesmo como pensou Revel (2004, p. 83), ao seguir o diagrama: “Qual a resposta à pergunta? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a pergunta. Pensar problemáticamente”.

Abandonando uma conceitualização abstrata e genérica sobre um problema, neste texto buscaremos pensar a estrutura universitária – e a lógica colonial que a fundamenta – a partir da nossa experiência vivida. Quais os mecanismos a partir dos quais essa colonialidade se atualiza cotidianamente na vivência acadêmica? Que resistências e tensionamentos essa lógica encontra no espaço da academia? Ao acentuar a dimensão litúrgica para a manutenção dos poderes, na medida em que se empregam certas práticas e procedimentos, estabelecemos três eixos por meio dos quais explicitaremos nossos problemas. Quais sejam: aparatos técnico-burocráticos, tempo-espaço e corpo-linguagem.

Cada um desses eixos levantará questões a respeito da estruturação do modelo universitário, mas principalmente das lógicas subjacentes a tal modelo, que somente serão explicitadas na confrontação com outras lógicas e formas de saber-poder, que fogem àquelas do sistema. Em que medida, então, poderíamos pensar que as ações afirmativas estariam nesse ponto de confronto com um esquema colonial? A presença de estudantes indígenas, negros e de outras classes sociais na Universidade provoca tensões que permitem visualizar os pressupostos que estruturam o espaço da academia. Tomaremos, portanto, as ações afirmativas como uma experiência a partir da qual visualizaremos tal estrutura.

Não queremos, contudo, fazer avaliações ou análises aprofundadas a respeito das políticas de ações afirmativas na universidade. Diferentemente, buscamos focar nos efeitos que estas podem produzir em um contexto colonial instituído. A colonialidade é tão eficaz na sua captura que não somos ingênuas em atribuir às cotas a solução para o sistema colonial, mas trataremos de pensá-las como uma possibilidade, uma *potencialidade*, para problematizar e questionar essa estrutura.

Aparatos técnico-burocráticos

Neste eixo queremos referir sobre o conjunto de técnicas que pretendem avaliar, medir e classificar os estudantes e seus conhecimentos e, de forma mais geral, falar sobre a estrutura técnico-burocrática que rege a vida dos universitários – inscrição em disciplinas, participação em seleções, acesso a bolsas de iniciação científica, etc.

Para poder entrar na universidade, temos que passar pelo processo seletivo do Vestibular, realizando uma prova de caráter eliminatório e classificatório que exige conteúdos bastante específicos de nível médio. Já nesta etapa, muitas pessoas são excluídas da oportunidade de ingressar ao Ensino Superior. Com a implementação das ações afirmativas, houve algumas mudanças no padrão de ingresso. No entanto, esbarrou-se em outras dificuldades, que foram sendo discutidas ao longo da implementação. Por exemplo, a função da “nota de corte” que condiciona a aprovação no vestibular: como

os concorrentes para a reserva de vagas algumas vezes não atingiam esta nota na prova, as vagas não podiam ser preenchidas. A medida adotada pela Universidade, então, foi alterar a nota de corte dos candidatos ingressos por reserva de vagas, o que levou a um índice muito maior de aprovação.

Ao entrar na universidade, somos postos em um escalonamento de notas gerado a partir da média obtida no vestibular chamado “ordenamento”. Essa média guiará nossas possibilidades de cursar determinadas disciplinas, dependendo do número de vagas disponíveis e da demanda dos demais alunos. A partir disso, essa média tende a aumentar ou a decair de acordo com as notas obtidas ao longo do curso de graduação. A situação torna-se consideravelmente complicada quando o aluno, por necessidades financeiras, resolve trabalhar ao mesmo tempo em que cursa a Universidade. O que acontece? Quanto menos disciplinas cursamos ao longo dos semestres ou quanto menores as notas, mais abaixo nos encontramos no ordenamento e, com isso, mais dificuldade de conseguir cursar certas disciplinas que são essenciais para cumprir os créditos necessários e obter um diploma. Esse escalonamento não serve apenas para escolher as disciplinas, mas é levado em consideração também quando pleiteamos uma das concorridas (e mal pagas) bolsas de iniciação científica.

O efeito de segregação e hierarquização provocado pelo “ordenamento” ficou bastante claro com a entrada de turmas de estudantes cotistas. Estes, em função da nota do vestibular, em alguns cursos terminavam entrando no segundo semestre (depois da primeira turma) e, na disputa pelas vagas, acabavam tendo que cursar as disciplinas menos concorridas. O que podemos perceber é que estes mecanismos de avaliação e classificação com base nas notas criam uma hierarquia entre os estudantes, que sem sua aplicação, não existiria. As notas do vestibular são auferidas com base em um exame que mede saberes específicos de uma determinada matriz de conhecimento e, de fato, exclui uma multiplicidade de saberes.

Recentemente foi aprovada uma resolução que determina que se o aluno for reprovado em uma disciplina, deverá entrar em um programa de acompanhamento. Mas ao reprovar pela segunda vez, fica impedido de cursá-la, podendo ser jubilado. A exigência é a de que o estudante mantenha um rendimento nas disciplinas para terminar o curso no tempo estipulado de quatro anos, ou então desocupar a vaga. Parece-nos grave que isso aconteça justamente quando os estudantes que entraram pela política de ações afirmativas estão passando pela graduação.

A lógica meritocrática que sustenta esses mecanismos de classificação desde o Vestibular e que permanece até o final da trajetória do estudante na universidade não leva em consideração a diversidade de cotidianos, saberes e formas de existência que co-habitam o espaço – um tema que se torna ainda mais importante com as ações afirmativas. Como

medir todos os estudantes com um critério que parece supor que todos se dedicam exclusivamente à universidade (ou seja, como se não trabalhassem, não militassem, enfim, não tivessem outras atividades)? Porque reduzir as várias expressões e saberes à estreita noção de “bom desempenho acadêmico” e às notas (que são obtidas na maioria das vezes com base em provas ou trabalhos escritos)? O capital cultural e a dedicação exclusiva exigidos para um “bom desempenho acadêmico” parecem criar certos privilégios. Um sistema pretensamente neutro (técnico) e universal (que é aplicado a todos os alunos) se mostra, na verdade, como um formato dirigido a certo tipo de estudante, excluindo e inferiorizando os demais saberes que não se encaixam nesse padrão.

A classificação dos estudantes segundo suas notas ou rendimento acadêmico torna-se uma espécie de treino para a dinâmica que rege a pós-graduação: o produtivismo e a ideia de “excelência”. Já na seleção é comum que se exija o domínio de um ou dois idiomas, além de uma prova teórica escrita e a publicação de artigos – e, novamente, muitos são impedidos de ingressar. Na pós-graduação, a produção acadêmica (publicação de artigos, apresentação em congressos, etc.) vai paulatinamente se consolidando como um critério básico de avaliação e classificação (nas seleções e na distribuição de recursos, por exemplo), independente da trajetória e do cotidiano do estudante-pesquisador. Atividades que não se inserem neste padrão, como trabalhos com extensão, ou atividades fora do âmbito acadêmico, são excluídas ou inferiorizadas.

Tempo-espaço

Sentimos, por outro lado, o tensionamento da colonialidade e as resistências a ela naquilo que determinamos chamar como eixo *tempo-espaço*. Há certos mecanismos subjacentes à manutenção dos poderes coloniais que reproduzem certos modos de ser, “como práticas que são transmitidas [...] e adquiridas pelos alunos graças a certos e exercitados rituais e procedimentos [...]” (VEIGA-NETO, 1995, p. 43). Nisso consistem os formatos pedagógicos instituídos e consagrados na temporalidade da aprendizagem para a incorporação do *ethos* acadêmico.

Constam aqui os mecanismos da moderna pedagogia ocidental, quais sejam, a serialização e a simultaneidade do ensino e aprendizagem. Estes mecanismos compõem as formas de controle tempo-espacial, uma vez que tempo-espaço passam a ser organizados, medidos e coordenados em função de metas, alcances, cronogramas. Percebemos isso em variadas dimensões: quer no tempo de desenvolvimento dos estudos específicos, na assimilação de textos, produção dos trabalhos; quer na submissão aos procedimentos gerais e formais de ensino-aprendizagem. Há, nesse sentido, uma padronização dos processos educativos na universidade: todos aprendendo os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo,

da mesma forma e para os mesmos fins. Assim, a pluralidade de formas (e tempo e espaço são formas) é antevista como um problema a ser objetado por essa metodologia pedagógica, que se propõe universal.

O produtivismo acadêmico, por exemplo, consolidado na exigência de pilhas de artigos publicados por ano, revela uma estrutura que se preocupa mais com o número de publicações do que com o conteúdo ou profundidade das mesmas. É atravessado por uma concepção de ciência que acompanha a mercado-lógica do capital, que exige a maximização da produção no menor tempo. Os relógios das fábricas assemelham-se aos das universidades nesse espaço. Enquanto isso, outras cosmológicas – tais como as que remetem a conhecimentos que são transmitidos oralmente de geração a geração – são desvalorizadas e afastadas da categoria de “conhecimento válido”.

Nesse sentido, o funcionamento e a organização dos tempos e dos lugares da aprendizagem e do conhecimento na Universidade são obstáculos à multiplicação de mundos possíveis – uma vez que é capaz de alijar sujeitos e modos de ser cujos tempos e processos não se conformam aos normativos. Isso porque essa forma de administração do tempo no ensino e aprendizado submete os sujeitos a uma forma específica de “ser” acadêmico. Como aponta Larrosa (1994), a configuração e o ambiente da sala de aula fazem a “produção e a mediação pedagógica da relação da pessoa consigo mesma” (1994, p. 45). Essa formatação é uma prática objetiva que subjetiva ao prescrever determinadas condutas aceitáveis e recomendadas.

Então, nos perguntamos: em que medida as Políticas de Ações Afirmativas provocam abalos nessa tempo-espacialidade pedagógica? A entrada de cotistas indígenas e negros introduz certa resistência à manutenção das modalidades pedagógicas prescritivamente “canônicas”, na medida em que esses sujeitos acabam por forçar e reorganizar debates em torno de tais formatos. As ações afirmativas trazem ao espaço-tempo universitário novas perguntas que desestabilizam muros consolidados de quem é autorizado – e quem não – a habitar esse lugar.

A questão que emerge deste eixo para reflexão é de como pensar a *potência* das Ações Afirmativas para transformar os dois lados da relação. Ou seja, os sujeitos não estão aqui apenas para incorporar o *ethos* acadêmico, mas para transformá-lo e trazer questionamentos a respeito dos conhecimentos e das formas como são produzidos. Neste contexto, o esquadramento do espaço institucional da sala de aula e a centralidade da escrita se confrontariam com os modos de aprendizagem indígenas e outros nos quais a oralidade e a circularidade têm preponderância.

Corpo-linguagem

A partir das considerações feitas sobre tempo-espaço, podemos discutir uma dimensão da vivência na Universidade de que pouco nos damos conta nos mecanismos de seu controle. Trata-se da linguagem, da expressão, seja ela corporal ou oral. O “ser” acadêmico deve, antes de tudo, tornar-se menos corpo desviante possível, e isso ocorre também com o idioma. É evidente que a língua já é um mecanismo seletivo, na medida em que a entrada para a Universidade depende da escrita de uma redação no Vestibular. Porém, depois de escolhido para participar do seletivo grupo universitário, o calouro deve, cada vez mais, ser submetido – e em grande medida constrangido – pelos usos da legítima língua portuguesa. É a base comunicacional que sustenta as relações universitárias.

Devemos, antes de tudo, aprender o bom “academiquês”. E isso inclui não apenas o domínio da língua portuguesa, como também o contato com línguas estrangeiras, tais como o inglês e o francês. Se o aluno for pleitear uma bolsa de iniciação científica ou, após terminar a graduação, desejar ingressar no mestrado e/ou doutorado, provavelmente será avaliado naquilo que conhece dessas línguas. Entretanto, não se trata apenas de saber a língua, mas também de usá-la em conformidade com as expectativas dos demais acadêmicos. Os usos da língua (tanto o português, quanto as estrangeiras) são demasiadamente controlados, seja pelo número de páginas desenvolvidas e pelo adestramento argumentativo daquele que escreve, seja pelo tempo de fala utilizado nos espaços públicos, e também pelos autores conhecidos e livros lidos. Neste sentido, as condições sociais que possibilitam ou não ao sujeito conhecer determinados idiomas ou autores não entra em questão. A homogeneidade e impessoalidade do conhecimento constituem a legitimidade das falas especializadas.

O “academiquês” (como linguagem) também inclui um esquema corporal particular. O esquadramento do espaço das salas de aula, grupos de pesquisa e demais locais acadêmicos impõem ao sujeito uma maneira específica de se comportar. Os corpos devem ser contidos nas escrivatinhas, as falas devem ser sucintas – e preferencialmente questões ansiosas pela explicação⁶ do “mestre”. O controle do tempo e do espaço cria sujeitos, influencia as formas de os corpos se colocarem no mundo acadêmico.

6 Sugerimos que a lógica da explicação é ainda muito presente nas estruturas acadêmicas. Rancière (2002) nos apresenta uma análise do método de ensino de Jacotot, pedagogo do século XIX. Jacotot propõe um método de ensino que se opõe à lógica da explicação, constituinte do ensino de herança iluminista, que deposita no “mestre” a fonte explicadora dos saberes trabalhados com seus alunos. Isso tem por pressuposto a necessidade de elevar o aprendiz-ignorante ao conhecimento do mestre-sábio, ou seja, supondo de antemão uma desigualdade de inteligências entre as partes em relação e uma ausência de autonomia do pensamento do aprendiz.

O que ocorre quando um corpo desviante, disforme dos preceitos esperados, corta os corredores universitários, atrasado para um dia de aula? E se esse corpo, de que aqui falamos, é o corpo negro, indígena ou de outra classe social? É provável que logo atrás esteja a segurança da instituição, questionando o destino do sujeito desviante e supondo a improbabilidade daquele que corre ser um aluno atrasado para a aula, como tantos outros corpos não desviantes que passam despercebidos pelos olhos do segurança. O que acontece quando um aluno indígena utiliza a fala na sala de aula não apenas para pedir explicação ao “mestre” e não apenas no tempo limite que o bom senso das estruturas acadêmicas prega? Uma nova temporalidade é posta em jogo, desestabilizando as estruturas tão bem fundamentadas da etiqueta acadêmica. Como avaliar o aluno vindo do ensino público precário, que oralmente expressa de modo formidável o conhecimento trabalhado em aula, mas que pode ter sérias dificuldades de apresentação argumentativa textual?

É pelo bom “academiquês”, aliado aos aparatos técnico-burocráticos e controles espaço-temporais, que o sujeito dissidente é constantemente reconhecido e fixado. Essa fixidez passa pela cor da pele, pelos tipos de vestimentas e acessórios, pelo modo de caminhar, modo de falar, entre outras formas expressivas do sujeito. A partir disso, criam-se lugares socialmente circunscritos como “lugar de negro”, “lugar de indígena”, “lugar de pobre” a partir dos quais os sujeitos são objetivamente categorizados⁷. Isso serve como mecanismo de produção de preconceitos, que as Ações Afirmativas explicitam e põem em questão. Quando uma aluna negra foi a única de uma disciplina do curso de Ciências Sociais que obteve nota A, não houve nenhum constrangimento entre os alunos em argumentarem para a professora que isso seria um disparate, afinal, “ela é cotista!”. Trata-se da dita “alteridade” – objeto que fundamenta o estudo de muitos cientistas – adentrando os espaços de produção de conhecimento em seu aspecto mais cotidiano, produzindo fissuras no “academiquês” e expondo suas contradições⁸. São nas fissuras criadas e con-

7 Isso nos remete ao texto de Fanon (2008, p. 103-4) e seu conceito de epidermização e o problema do racismo e do colonialismo: “Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. (...) No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação”.

8 No que consiste o debate racial, a contradição é um tanto mais explícita. O discurso de que raças não existem é parte de uma lógica cientificista que perpassa os departamentos da Universidade pública. Quando as políticas de Ações Afirmativas foram adotadas, ganham destaque os inúmeros e radicais casos de

tradições expostas no cotidiano dessa linguagem onde se aventam novas possibilidades de produção do conhecimento e das existências.

Breves considerações: colonialidade do saber e as Ações Afirmativas

Os três eixos trabalhados anteriormente remetem à reflexão a respeito de uma forma específica de colonialidade que é localizada espaço-temporalmente, mas que também reproduz um padrão recorrente de relação de poder que se estende para além das fronteiras da Universidade. Esta “colonialidade do saber”⁹ pode ser entendida como a dimensão da produção de conhecimento por meio da qual se sustenta a colonialidade do poder¹⁰. Ela supõe uma arrogância epistêmica por parte daqueles que se consideram modernos e arroga os conhecimentos filosóficos, teológicos e científicos produzidos por europeus como verdades superiores em relação a outras formas de produção do conhecimento, calcadas em prerrogativas de universalidade e impessoalidade.

A produção dessas verdades opera por processos de binarização e inclusão por semelhança¹¹ de outros pensamentos. Ou seja, ainda que se pretenda universal, é na relação com um pensamento outro que o saber científico constrói sua legitimidade e sua suposta veracidade, ao localizar o saber outro como falso. Dessa forma, tal lógica procede por binarização, estabelecendo o que é verdadeiro e delimitando tudo aquilo que foge à norma como falso. Classificar as formas de saber dissidentes como falsas não significa excluí-las do sistema colonial. É necessário que essas formas existam para que os limites da verdade sejam demarcados. Nesse sentido, inclui-se o outro por aquilo que ele não tem de verdade, por suas “zonas de desvianças” em relação à verdade e, desse modo, se produz hierarquia. Esta é a lógica da colonialidade do saber.

racismos dentro da Universidade, desvelando a contradição do discurso produzido e emitido pelo “bom acadêmiquês”. Sobre o assunto, ver Anjos (2007).

9 Conceitualizada por autores como Mignolo (2001), Quijano (2002) e Walsh (2005).

10 Para Quijano (2002) “colonialidade do poder” é um padrão de poder global que se constitui durante o colonialismo e permanece atuante na formação dos Estados modernos e como eixo constituinte do sistema-mundo capitalista. Este padrão de poder se estabelece em torno de dois eixos: 1) o controle sobre o trabalho e seus produtos; 2) a classificação do mundo (e sua produção) a partir da ideia de raça, ou a racialização das relações de poder.

11 Essas noções de binarização e inclusão por semelhança pautada por zonas de desviança são uma livre adaptação que fizemos da discussão realizada por Deleuze e Guattari no platô sobre Rostidade (2008). A discussão dos autores tem muito a contribuir com os pontos aqui levantados, ainda que tenham outra finalidade em sua obra. Lembramos que o interessante em qualquer conceito, conforme a própria sugestão dos autores, é o que um conceito dá a pensar em uma determinada situação.

Dessa forma, a colonialidade do saber se refere, então, aos processos (e seus efeitos) de subalternização, folclorização ou invisibilização de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem às modalidades de produção do “conhecimento ocidental” associados à ciência convencional ou ao discurso especializado. Ela tem, portanto, um caráter repressivo com relação a outras formas de produção do conhecimento e outros sujeitos epistêmicos. Isto é, precisa constantemente negar o legado intelectual produzido por povos indígenas e negros, por exemplo, arrogando-se a posse dos meios mais adequados (ou até únicos) de acesso à verdade (seja teológica ou secular, como no caso do método científico)¹².

Como viemos esboçando ao longo do texto, vemos nas ações afirmativas uma possibilidade de causar tensionamentos importantes nessa estrutura universitária marcada pela colonialidade, ao trazerem saberes outros, sujeitos outros, para ocuparem lugares legitimados na produção de verdades científicas. Há aqueles que sustentam que as Ações Afirmativas dariam chance aos sujeitos contemplados para “obter conhecimento”, e com isso, ter um diploma universitário e melhores espaços no mercado de trabalho. Nós, enquanto estudantes universitárias, destacamos o fato de que os sujeitos contemplados pelo programa dariam chance à academia e à ciência de se repensar e se reinventar, na medida em que nos ensinam outros modos de ser, outros usos para as falas especializadas que a academia produz. Antes de qualquer coisa, é a estrutura acadêmica, com sua herança racionalista, que precisa de “salvação”.

Isto, por acaso, significa que devemos abrir mão de toda a herança científicista que inevitavelmente carregamos? É evidente que não. Primeiro, pois não teríamos como nos despir das formas que a ciência e a universidade tomaram. Segundo, pois de fato a ciência nos proveu de valiosas lentes de entendimento e produção de mundo. Trata-se, acima de tudo, de questionar o que fazemos com essa herança científicista e como podemos ampliar seu campo e seus mecanismos de visibilidade. Buscamos, tal como apontado por Santiago Castro-Gómez, “un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazar-se” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo postfordista” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 90 apud RESTREPO, 2010, p. 145).

Evidentemente, sabemos que a mera implementação dessas políticas não demoveria um esquema constituído ao longo dos séculos. Uma prova disso é que a aplicação de tais políticas tem gerado constantes expressões de racismo e preconceito, por parte dos

12 Ramón Grosfoguel (2006) é bastante claro neste ponto: “o penso, logo existo” do pensamento moderno ocidental só pôde ser possível depois do *epistemicídio* – acompanhado muitas vezes do genocídio – de outros saberes, ou seja, seu desaparecimento físico, inferiorização ou supressão.

alunos e por parte dos professores, mesmo após alguns anos de sua institucionalização – demonstrando que há mais profundezas coloniais do que supõem nossos ativismos políticos. Entendemos que a superação desses esquemas coloniais somente se dará nos efeitos da articulação desse embate no meio acadêmico. Neste sentido, as ações afirmativas contribuem para avançar na desestabilização da colonialidade entranhada nas práticas acadêmicas.

Ciência rebelde e desobediência epistêmica: um breve “encontro” com Orlando Fals Borda

Alex Martins Moraes¹³

*São outras formas, mais humanas, de ser, pensar, criar
e produzir que os capitalistas não foram capazes de apreciar,
mas que continuam vivas apesar de todas a hecatombes
sofridas desde 1492.
Orlando Fals Borda*

Parte I

1 Interpelando Fals Borda

Estaríamos interpelando Orlando Fals Borda a partir da perspectiva descolonial ou, alternativamente, deixando que Fals ecoe sua perspectiva crítica através das preocupações e das categorias nutridas pelo coletivo de argumentação modernidade/colonialidade? Fals Borda foi, no final das contas, contemporâneo de muitos dos principais sistematizadores do argumento descolonial e evocou diretamente alguns deles (por exemplo, Aníbal Quijano e Arturo Escobar) em momentos distintos da longa trajetória política e intelectual que trilhou. Sua obra, portanto, não pode ser situada como exterioridade absoluta frente à inflexão descolonial. É certo, no entanto, que algumas derivações do debate sobre modernidade/colonialidade acabaram por afastá-lo dos interesses investigativos e das inquietações políticas formuladas por Fals. Entre as razões para isto, poderíamos mencionar uma

¹³ Antropólogo. Integrante do Grupo e da Rede de Antropologia Crítica (GEAC-RAC). Doutorando em Antropologia Social no Instituto de Altos Estudios Sociales, Buenos Aires.

estranha atrofia da reflexão sobre classe social na obra dos autores mais visíveis da inflexão descolonial e certo ranço político nutrido por alguns deles em relação ao marxismo e suas manifestações políticas e partidárias. Não será possível discutir detalhadamente os aspectos problemáticos das simplificações, omissões e apagamentos daí decorrentes. Por ora, basta dizer que a incipiente interlocução com Fals Borda aqui esboçada é um convite para evitar sectarismos e oposições binárias (aliás, tão caras à modernidade) entre os que, a partir de diferentes perspectivas, lutam contra a opressão.

A leitura atenta e generosa das outras manifestações do pensamento crítico contemporâneo é uma garantia para o enriquecimento e a complexificação do arsenal de intervenção epistêmica e política à disposição do giro descolonial. Movido por esta convicção procuro evidenciar, num primeiro momento do texto, como Orlando Fals Borda propõe transcender as práticas intelectuais e acadêmicas hegemônicas para, no momento seguinte, indagar pelas eventuais convergências entre sua postura teórico-prática e a crítica descolonial aos aparelhos disciplinares de captura e docilização do conhecimento inerentes à universidade moderna. Na segunda e derradeira parte deste “encontro” com Fals Borda entrego a palavra diretamente ao meu interlocutor, através de uma tradução inédita ao português do sucinto estudo intitulado “Romper o monopólio do conhecimento: situação atual e perspectivas da Pesquisa-Ação Participativa no mundo”. Escrito em parceria com Mohammed Anisur Rahman no ano de 1988, o texto foi novamente publicado em abril de 2013 na cidade de Buenos Aires, no marco de uma coletânea dedicada homenagear um dos mais irreverentes, criativos e transgressores cientistas sociais latino-americanos.

2 Ciência rebelde

Antes de dar início ao diálogo com Fals, um breve parêntese para apresentá-lo ao/à leitor/a menos familiarizado/a com sua obra. Meu “interlocutor” nestas linhas breves nasceu em Barranquilla, Colômbia, em 1925, vindo a falecer no ano de 2008, em Bogotá. Obteve Ph.D. em sociologia na Universidade da Flórida em 1955 e quatro anos depois fundou, ao lado de Camilo Torres Restrepo (que anos mais tarde abandonaria a academia para levar adiante a transformação social pela via da luta armada), a primeira faculdade de sociologia da América Latina, na Universidade Nacional da Colômbia (Bogotá). No Brasil, Fals é provavelmente mais conhecido por ter sido criador e um dos grandes promotores da Pesquisa Ação Participativa (IAP, na sigla em castelhano), método de investigação largamente aplicado não apenas na Colômbia, mas também em outras regiões do Sul do mundo e inclusive da Europa. Este pode ser, portanto, o ponto de partida para o nosso diálogo com Fals. Que concepção de ciência estava implícita, ou melhor, explícita no método que propunha?

“Uma ciência rebelde e subversiva”, responderia Fals. Rebelde porque se opõe abertamente ao colonialismo intelectual fixado pelas regras do jogo científico internacional. Regras caracterizadas pela imitação sistemática, pela importação de paradigmas e pelos ditames de cientificidade e publicabilidade promovidos nos meios de divulgação científica dominantes. Subversiva porque busca ativamente a mobilização de estratégias para modificar a ideologia que permeia o ensino das ciências sociais, tanto no norte como no sul global. O Fals Borda dos anos 70 propunha que a “dissidência” acadêmica teria por sujeito prioritário a denominada “anti-elite” intelectual, uma fração da intelectualidade politicamente inclinada a produzir conhecimento para outros beneficiários que não exclusivamente os Estados-nacionais dependentes, as agências financiadoras e os setores empresariais sedentos de “inovações”. Para o sociólogo colombiano, essa mesma “anti-elite ilustrada” se incluiria entre os protagonistas da revolução social, com a incumbência de orquestrar esforços e saberes emancipatórios.

Fals propõe à “anti-elite ilustrada” um desafio que lhe parece crucial para a descolonização das ciências: a busca pela endogênese, ou seja, pela recuperação e promoção, através de abordagens originais, dos enfoques e das prioridades existenciais desenvolvidos pelas populações locais, do trópico e do subtropical. A ferramenta para responder a semelhante desafio é a Pesquisa Ação Participativa (de agora em diante, IAP de acordo com a sigla em castelhano), cuja regra geral consiste em assentar-se na realidade concreta, vinculando o pensamento com a ação. Motivado por tal premissa, Fals revisa o repertório de técnicas investigativas mais frequentes nos estudos qualitativos em ciências sociais, procurando avaliar sua compatibilidade com a IAP. Para ele, por exemplo, a observação participante não responderia senão em baixíssimo grau à regra do novo método. Isto porque, no máximo, ela dá acesso a uma descrição fiel e piedosa das comunidades (Fals, 2013), mas não supõe envolvimento profundo para além da simpatia.

Fals encontra, na observação-inserção, o caminho mais pertinente para desenvolver as potencialidades da IAP. A observação-inserção implica o envolvimento do pesquisador com seus colaboradores no marco das dinâmicas estudadas, a partir de uma tomada explícita de posição em favor de certas alternativas políticas. Neste caso, o aprendizado não se dá apenas mediante observação, mas também através do próprio trabalho executado junto às pessoas com as quais o investigador identifica-se.

A IAP representa uma forma de pesquisa militante na qual as problemáticas e os objetivos são determinados pelos valores e metas dos grupos que aspiram a transformar a sociedade. O conhecimento, portanto, é gerado e retornado em condições controladas pelo próprio grupo. Dessa forma, as hipóteses de pesquisa são confirmadas ou rechaçadas a partir do contato imediato com a realidade viva – e, agregaria eu, vivida –, de acordo com os julgamentos dos sujeitos que participaram do estudo.

Em meados da década de 1970, Fals revisou as experiências de investigação militante desenvolvidas em seu país e concluiu que os pesquisadores motivados por essa forma de abordagem vinham alcançando a inserção em campo e a harmonização dialógica de perspectivas através de quatro posturas recorrentes: 1) estudo da estrutura de classes de uma região e compreensão de como a tradição e os fatores etnoculturais e demográficos incidiam nas experiências de classe localmente constituídas; 2) geração de conhecimento motivada pelos assuntos e enfoques que preocupavam de maneira prioritária os sujeitos que colaboravam com as pesquisas; 3) recuperação crítica; em outras palavras, a busca das raízes históricas das contradições que dinamizam os conflitos de uma dada região, assim como a recuperação dos repertórios de ação política e de resistência mobilizados outrora; 4) práticas de devolução sistemática baseadas no retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos com os quais o investigador identificou-se. Neste último ponto, Fals constata que o trabalho originado no marco da IAP não responde, em primeira instância, aos imperativos de publicação, “ainda que o conhecimento adquirido seja válido para esses fins rotineiros da sociedade burguesa” (Fals, 2013, p. 208).

A ideia-ação de Orlando Fals Borda não é imediatista e tampouco se esgota nos estreitos horizontes do nativismo e das políticas comunitárias. Ela se lança em um devir utópico abarcador, “universalista”: a construção do “socialismo raizal”. A IAP e a subversão acadêmica foram desenvolvidas em harmonia com seu “Plano V”, “v” de volta ao campo e à vida. Campo possui, aqui, um sentido ambíguo. Parece remeter tanto ao contexto rural – no qual Fals identificava a presença intersticial de modelos alternativos de apropriação, uso e interação com a terra – quanto ao trabalho de campo revitalizado, inspirado e ancorado na experiência vivida das pessoas. Para nosso interlocutor, o socialismo raizal deveria consistir na possibilidade de autoemancipação dos sujeitos e de autogestão das comunidades, numa perspectiva de nação-em-rede. Raizal remete, portanto, às raízes histórico-naturais e de ambiente daqueles que Fals Borda definiu como povos de base: os indígenas, negros dos palenques colombianos, camponeses-artesãos empobrecidos e anti-senhoriais, colonos e patriarcas do interior agrícola. Deles emanariam os elementos básicos de um socialismo redefinido ao longo das experiências de luta e no marco dos processos imaginativos daquelas populações que precisaram enfrentar e resistir ao capitalismo em todo o mundo moderno-colonial. Um socialismo conformado pelo desejo de dignidade, autonomia, liberdade e pela prática cotidiana da solidariedade.

3 Desobediência epistêmica

Durante sua carreira profissional, Fals Borda teve que se dirigir a audiências heterogêneas ao redor do mundo, procurando, sempre, fazê-las pensar com ele sem violentar

suas específicas sensibilidades. Por esta razão, a tônica das explicações que fazia costumava ser cambiante. Às vezes, justificava seus postulados através dos cânones da sociologia, instilando-lhes, cuidadosamente, elementos conceituais e propostas teóricas desestabilizadoras. Em outras ocasiões, mais precisamente nos seus livros, onde podia desenvolver mais longamente o trabalho persuasivo, deixava antever com clareza o caráter original e indócil do pensamento que esgrimia. Subsistem, apesar de tudo, tensões importantes no seu *corpus* teórico. Através de alguns instrumentos analítico-críticos desenvolvidos no marco da coletividade de argumentação modernidade/colonialidade, podemos evidenciar tais tensões e, num momento seguinte, oferecer ponderações pertinentes e criativas.

Por vezes, Fals parece muito comprometido com a promoção e divulgação da sociologia, ora apresentando-a como um espaço etéreo onde se cruzam perspectivas e se acumulam conhecimentos, ora sublinhando suas lógicas institucionais e seus efeitos propriamente “disciplinares”, que obliteram ou desautorizam formas alternas de pensar e construir mundos. A primeira visão, entretanto, é a que parece impor-se, produzindo implicações epistemológicas problemáticas. Como, na maioria das vezes, a sociologia adquire para Fals os ares de um “espaço” a ser defendido, dignificado e aperfeiçoado – justamente porque constitui o lugar privilegiado para a crítica social –, nosso autor termina incorrendo na reiteração de um regime específico de divisão do trabalho intelectual que poderia ser definido da seguinte maneira: se bem os sujeitos com quem o pesquisador está identificado oferecem as ênfases e a temática do trabalho investigativo, compete ao segundo desenvolver as sistematizações para, ato seguido, devolvê-las aos “demandantes do conhecimento” que, finalmente, o aplicarão e verificarão sua validade. Isto pode soar como se os colaboradores da investigação fossem, na maior parte do tempo, produtores de problemáticas e objetivos de pesquisa e só eventualmente formuladores de soluções e análises.

Fals sustenta, em várias ocasiões, que a ciência deveria servir a determinados “grupos-chave” – precisamente aqueles situados no polo explorado das relações de produção e no polo espoliado dos conflitos agrários. O problema desta proposta é que nela a ciência continua sendo apresentada como zona autônoma e potencialmente liberadora, que “serve” aos “grupos-chave”. Caberia questionar, contudo, se “a” ciência constitui um lugar epistemológico privilegiado em detrimento de outros ou, mais radicalmente ainda, se ela existe como realidade para além da universidade corporativa, seu espaço mais tradicional de atualização e reprodução; espaço este definido por Wallerstein como “oficina de ideologias e templo da fé” (Wallerstein, 2005, p. 72 apud Restrepo, Rojas, 2010). É oficina de ideologias porque vai forjando tudo aquilo que deve operar como verdade, e ao mesmo tempo, é lugar de culto das ciências porque as promove como se gozassem de uma natureza excelsa, autônoma às aparelhagens autoritárias, elitistas e produtivistas que garantem

sua emergência como discurso e como prática. A noção de *corpo-política do conhecimento* oferece uma saída para este impasse.

A corpo-política do conhecimento opõe-se à ego-política do conhecimento, que tem sido a postura epistemológica predominante nas ciências positivistas, na filosofia e nas ciências sociais mais convencionais. A ego-política remete a um “eu” cartesiano desencarnado e deslocalizado, capaz de emitir enunciados universais sobre o mundo que observa. Dessa forma, o sujeito falante está sempre desvinculado da sua “localização epistêmica/étnica/racial/de gênero/sexual” (Grosfoguel, 2006, p. 21). Este tipo de enunciado empoderou a cientifização do conhecimento em detrimento de outras formas de conhecer e viver o mundo. No entanto, como sugere o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, todos os conhecimentos são situados. É impossível falar de lugar nenhum. Desejar fazê-lo não passa de pretensão ou *hybris* do ponto zero, o desejo do “olho de deus”, que observa a todos a partir de um ponto inobservável de observação.

Ao “penso logo existo”, a corpo-política do conhecimento opõe o “sou onde penso”. Conforme indica Walter D. Mignolo, “o critério básico é que o conhecedor está sempre implicado corpo e geopoliticamente no que é conhecido, ainda que a epistemologia moderna (a *hybris* do ponto zero) tenha conseguido encobrir ambas as dimensões e criar a figura do observador desapegado (...) que ao mesmo tempo controla as regras disciplinares e se situa numa posição privilegiada para avaliar e definir” (Mignolo, 2009, p.14). Um pouco mais adiante, Mignolo sinaliza qual é o lugar da corpo-política na realização da desobediência epistêmica, ou seja, da autoenunciação corporizada e localizada dos sujeitos subalternos: “A corpo-política é um componente fundamental do pensamento descolonial, do fazer descolonial e da opção descolonial ao revelar, primeiro, as táticas da epistemologia imperial para afirmar-se a si mesma na *humanitas* do primeiro mundo desenvolvido e, por outro lado, ao empreender a criação de saberes descoloniais que respondem às necessidades dos *anthropos* do mundo não desenvolvido ou em vias de desenvolvimento” (Idem, p. 26).

A realização de uma corpo-política depende, contudo, da mudança dos lugares e das formas de enunciação e produção do conhecimento. Implica refutar, então, o privilégio do logocentrismo, da universidade corporativa e das disciplinas acadêmicas hiper-reais (“a” sociologia, “a” antropologia), para apostar em “pensamentos/conhecimentos outros, entendidos não como um pensamento ou conhecimento mais, que poderia ser adicionado ao conhecimento “universal” (...), mas sim um pensamento/conhecimento plural a partir das diferenças coloniais, conectado pela experiência comum do colonialismo e marcado pelo horizonte colonial da modernidade” (Walsh, 2007, p. 110 in Rojas, Restrepo, 2010, p. 143). De acordo com Arturo Escobar (2009), além de mudar a forma e o conteúdo da conversa, precisamos mudar o lugar onde ela se desenvolve: “uma característica da onda

atual de crítica é ocupar-se não só de questões epistemológicas (as condições de conhecimento, como ainda era o caso do pós-estruturalismo), mas também ontológicas, ou seja, com perguntas básicas sobre a natureza do mundo, apontando na direção da construção de teorias baseadas em diferentes compromissos ontológicos” (Escobar, 2009, p. 257). Portanto, não mais universalidade, mas sim “pluriversalidade”, um novo espaço de sentido que resulta do diálogo entre particularidades descoloniais, ou seja, exterioridades relativas ao projeto da modernidade.

Fals Borda nos falava de “grupos-chave”, cuja experiência coletiva – desenvolvida tanto na realidade da produção material de tipo capitalista, como nos processos identitários emergentes desencadeados pelo enfrentamento, resistência e denúncia dos modos hegemônicos de apropriação dos corpos e dos territórios – resultava essencial à prática de uma ciência rebelde e subversiva. A partir da inflexão descolonial, podemos vislumbrar essas populações sistematicamente investidas pelo controle do trabalho, da autoridade, da “natureza” e da própria subjetividade como pessoas cujas esperanças, desejos e práticas sociais não cabem completamente nos cálculos do poder, originando espaços intersticiais de desobediência epistêmica. A noção de desobediência epistêmica permite radicalizar a proposta de Fals, porque nos exime do compromisso obrigatório com “a” ciência objetiva para empreendermos a busca de outras objetividades – outros mundos possíveis –, no marco de uma ecologia de saberes capaz de devir em desobediência civil.

Parte II

Romper o monopólio do conhecimento. Situação atual e perspectivas da Pesquisa-Ação Participativa no mundo¹⁴

1 Pontos de partida

Há quase vinte anos foram feitas, em vários países do Terceiro Mundo, as primeiras tentativas do que hoje se chama Pesquisa-Ação Participativa, IAP¹⁵. Nós, que nos primei-

14 Tradução realizada por Alex Martins Moraes do texto *Romper el monopolio del conocimiento. Situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción Participativa em el mundo*, de autoria de Orlando Fals Borda e Mohammed Anisur Rahman, reeditado pelas editoras Lanzas y Letras, Colectivo e Extensión Libros na cidade de Buenos Aires em abril de 2013 sob regime de copy left.

15 IAP, a sigla em castelhano de “Pesquisa-Ação Participativa”, usa-se na América Latina. PAR, ou seja, Participatory Action Research”, adotou-se não só nos países de fala inglesa, mas também no norte e no centro da Europa; “Pesquisa Participante”, no Brasil; “Ricerca Partecipativa”, “Enquêtéparticipation”,

ros anos da década de 1970, tivemos o privilégio de fazer parte desta vivência¹⁶ cultural, política e científica, procuramos agir ante a terrível situação de nossas sociedades, a excessiva especialização e vacuidade da vida acadêmica e as práticas sectárias e verticais de um grande setor da esquerda revolucionária. Pensamos que eram necessárias e urgentes certas transformações radicais na sociedade e no uso dos conhecimentos científicos, os quais, no geral, haviam permanecido na época newtoniana. Para começar, decidimos buscar soluções, dedicando-nos ao estudo ativo da situação das pessoas que haviam sido as vítimas principais dos sistemas dominantes e das chamadas “políticas de desenvolvimento”, ou seja, as comunidades pobres em áreas rurais.

Até o ano de 1977, aproximadamente, nosso trabalho inicial se caracterizou por uma tendência ativista e um tanto antiprofissional (alguns de nós abandonamos os cargos universitários que ocupávamos); daí a importância dada para as técnicas inovadoras de pesquisa de campo, tais como a “intervenção social” e a “pesquisa militante”, que contempla uma organização de partido político. Além do mais, aplicamos a “conscientização” de Paulo Freire e também o “compromisso” e a “inserção” no processo social. Encontramos inspiração no marxismo talmúdico que estava em voga naquela época. Nossa disposição de ânimo e nossas lealdades se opunham de forma resoluta às instituições estabelecidas (governo, partidos políticos tradicionais, igrejas, a universidade anquilosada), de tal modo que aqueles anos podem ser considerados como a fase iconoclástica dos nossos trabalhos. Não obstante, emergiram certas constantes que iriam nos acompanhar ao longo dos períodos subsequentes até os dias de hoje; entre elas está a ênfase em pontos de vista holísticos (integrados) e em métodos qualitativos de análise.

“Recherche-action”, “Partizipative Aktionsforschung”, em outras partes do mundo. Em nossa opinião não há, nessas denominações, diferenças significativas; não existem especialmente entre IAP e IP (Investigação Participativa). Mas é preferível, como em IAP, especificar o componente da ação, posto que nosso desejo é fazer compreender que “se trata de uma pesquisa-ação que é participativa e uma pesquisa participativa que se funde com a ação (para transformar a realidade)”. Daí também nossas diferenças com a velha linha de procedimentos de pesquisa-ação proposta por Kurt Lewin nos Estados Unidos com outros propósitos e valores, movimento que, segundo parece, chegou a um ponto morto intelectual (ver terceira seção deste texto). Também sinalizamos nossas divergências com a limitada “intervenção sociológica” de Alain Touraine e com a “antropologia da ação” de Sol Tax e outros, escolas que não passam de ira técnica do muito objetivo e distanciado observador participante.

16 Vivência é um neologismo introduzido pelo filósofo José Ortega y Gasset, ao adotar a palavra *Elrebnis* da literatura existencialista alemã, na primeira metade do século XX. Em inglês *rife-experience* é uma forma comum, mas aproximativa; na realidade, o conceito abarca um sentido mais amplo, pois segundo este, uma pessoa não chega a realização do seu ser nas atividades do seu interior, do seu eu, senão que a encontra na osmótica “condição de ser outro”, que é da natureza e em toda a extensão da sociedade, assim como no processo de aprender com o coração mais do que com o cérebro.

O ativismo e o dogmatismo desse primeiro período foram substituídos pela reflexão, sem que perdêssemos nosso impulso ao trabalho de campo. Esta busca pelo equilíbrio evidenciou-se de maneira notável no Simpósio Mundial sobre Pesquisa-Ação Participativa em Cartagena, Colômbia, em abril de 1977, com o patrocínio de Instituições Democráticas de Apoio Popular (IDAP)¹⁷ colombianas e algumas ONGs nacionais e internacionais. Além de Marx, destacou-se, nesse encontro, da mesma forma que em posteriores ocasiões similares, a figura de Antonio Gramsci como importante guia técnico.

Entre outros elementos, tomamos de Gramsci sua categoria de intelectual orgânico, através da qual aprendemos a reinterpretar a teoria leninista da vanguarda. Compreendemos que, para que os agentes externos se incorporassem em uma vanguarda orgânica, deveriam estabelecer uma relação horizontal com o povo – uma relação verdadeiramente dialógica, sem a presunção de possuir uma “consciência avançada” –, envolver-se nas lutas populares e estar dispostos a modificar as próprias concepções ideológicas mediante uma interação com essas lutas; ademais, tais líderes orgânicos deveriam estar dispostos a prestar contas aos grupos de base de forma genuinamente democrática e participativa.

Não é novidade, claro está, o interesse em uma participação social, política e econômica como elemento da democracia. Já Adam Smith, na sua definição de “equidade”, falava da participação no sentido de “compartilhar o produto do trabalho social”. Esta definição, complementada, depois, pelas ideias de P. J. Proudhon e J. S. Mill e por ensaios escritos por Tolstói e pelo príncipe Kropotkin, nos permite ver as crassas deficiências ideológicas dos teóricos liberais, das burocracias internacionais de luvas profiláticas e dos despóticos homens de Estado contemporâneos, que se atrevem a designar suas mobilizações e políticas repressivas como “participativas”. Mas não podíamos nos contentar com propor somente uma participação equitativa no produto social se o poder original básico para criar este produto, ou seja, exercer a iniciativa, não fosse também compartilhado de forma equitativa. Tudo isso impunha a necessidade lógica de definir a todo o momento o que se queria dizer com o conceito central de participação e com seus elementos concomitantes e em quais contextos.

Por conseguinte, durante este período de autorreflexão, descobrimos a necessidade da transparência em nossas exposições e em nossos atos. Insistimos nela em toda a proposição teórica sobre participação, democracia e pluralismo. Estas teses orientaram nossos trabalhos posteriores. Começamos a compreender que a IAP não era apenas uma metodologia de investigação com a finalidade de desenvolver modelos simétricos, sujeito/

17 Parece que está mais de acordo com os fatos empregar esta sigla positiva do que a corrente designação de ONG (Organização Não Governamental), posto que, em geral, os governos e as instituições não são os referentes de tais entidades.

sujeito, e contraopressivos de vida social, econômica e política, mas também uma expressão do ativismo social. Ele tinha implícito um compromisso ideológico para contribuir com a práxis (coletiva) do povo. Obviamente esta terminou sendo, também, a práxis dos próprios ativistas (os pesquisadores da IAP), dado que a vida de uma pessoa é, de maneira formal ou informal, um tipo de práxis. Mas o apoio aos coletivos populares e a sua práxis sistemática chegou a ser, e ainda continua sendo, um objetivo principal da IAP, a tal ponto que nos propusemos criar uma orientação interdisciplinar denominada “praxiologia”, ou seja, “a ciência da práxis”.

Traduzir tais ideias para a prática e vice-versa chegou a ser a tarefa de vários colegas em muitas partes do mundo: o grupo Bhoomi Sena da Índia; os falecidos Andrew Pearse (Inglaterra-Colômbia) e Anton de Schutter (Holanda-México); Gustavo Esteva, Rodolfo Stavenhagen, Lourdes Arizpe, Luis Lopezllera no México; Vandana Shiva, Walter Fernandes, Rajesh Tandon, S.D. Sheth, Dutta Savle na Índia; S. Tilakahatna e P. Wignaraja no Sri Lanka; Yash Tandon em Uganda, Kemal Mustafa na Tanzânia; Marja Liisa Swantz na Finlândia; Guy Le-Boerf na Nicarágua e na França; Ton de Wit, Vera Gianoten no Peru; João Bosco Pinto, João Francisco de Sousa, Carlos Rodrigues Brandão, Hugo Lovisolo no Brasil; Gustavo de Roux, Álvaro Velasco, John Jairo Cárdenas, Ernesto Parra, Augusto Libreros, Guillermo Hoyos, Víctor Negrete, Marco R. Mejía e León Zamosc na Colômbia; Harald Swedner e Anders Rudqvist na Suécia; Xavier Albó e Silvia Rivera na Bolívia; Heinz Moser e Helmut Ornauer na Alemanha e na Áustria; Budd Hall no Canadá; Sithembiso Nyoni no Zimbábue; Mary Racelis nas Filipinas; John Gaventas, Manuel Rozental, D.G. Thompson na América do Norte; Jan de Vries e Thord Erasmie na Holanda; Francisco Vio Grossi e Marcela Gajardo no Chile; Ricardo Cetrulo no Uruguai; Isabel Hernández na Argentina; Paul Oquist, Carlos Nuñez, Raúl Leis, Oscar Lara e Malena de Montis na América Central e muitos outros. Algumas instituições como o Escritório Internacional do Trabalho, o Instituto das Nações Unidas de Investigações para o Desenvolvimento Social, o Conselho Internacional de Educação de Adultos e a Sociedade de Desenvolvimento Internacional fizeram contribuições ao nosso movimento.

Em 1982, houve uma primeira apresentação formal do nosso tema nos círculos acadêmicos durante o décimo Congresso Mundial de Sociologia na Cidade do México. Por consequência disso e da etapa reflexiva anterior, assim como em decorrência do impacto dos processos da vida real, a IAP conseguiu estabelecer, até certo ponto, sua identidade, e avançou mais além das restritas questões comunitárias, camponesas e locais até os mais amplos e complexos problemas urbanos, econômicos e regionais. As esperanças e perspectivas dos movimentos sociais e políticos independentes (raras vezes nos relacionamos com os partidos políticos estabelecidos) resultaram de especial interesse. Tais movimentos esperavam de nós apoio técnico e teórico sistemático.

Os pesquisadores da IAP começaram, então, a empregar o método comparativo e a estender nossa atenção para campos como a medicina, a economia de “pés descalços”, o planejamento, a história, a teologia da libertação, a filosofia, a antropologia e o serviço social, agudizando esta atenção em eventuais debates tangenciais. Houve maior compreensão para ver o conhecimento também como poder; sentimos necessidade de intercambiar informação em oficinas e seminários; descobrimos a necessidade de preparar um novo tipo de ativistas sociais. Ensaíamos uma coordenação internacional em variados lugares (Santiago do Chile, México, Nova Delhi, Colombo, Dar-es-Salaam, Roma) e colocou-se em operação um grupo internacional de iniciativas de base em 1986. Em anos recentes, empreendemos uma acurada clarificação de ideias e procedimentos, inclusive uma discussão epistemológica sobre vínculos e fins.

Este foi, portanto, um período de expansão. A IAP deu mais provas de maturidade intelectual e prática na medida em que iam chegando notícias de trabalhos de campo e se acumulavam publicações em vários idiomas sobre realizações inquestionáveis na recuperação de chácaras rurais (às vezes e por desgraça de forma sangrenta), nos modos de atender a saúde pública combinados com a medicina popular, na educação crítica mais além da conscientização, no controle da tecnologia adotada entre os camponeses, no estímulo da liberação feminina, no apoio à cultura popular e à música de protesto, às atividades construtivas da juventude, às cooperativas de pescadores, às comunidades cristãs de base, etc.

Este trabalho naturalmente apareceu como alternativa tentadora para aquelas organizações da sociedade civil e outras agências que vinham, fazia décadas, realizando “projetos de desenvolvimento” paralelos, especialmente no desenvolvimento comunitário, no cooperativismo, na educação vocacional e adulta e na extensão agrícola, mas sem resultados convincentes. Dessa forma, olhares antes céticos e desdenhosos se voltaram cada vez mais para as experiências da IAP. Incrementaram-se as críticas às ideologias da “modernização” (é o caso de Arturo Escobar), generalizou-se uma maior compreensão e se abriu caminho para movimentos favoráveis a uma possível cooptação por parte do *establishment*, assim como também para uma convergência com colegas que compreendessem nossos postulados a partir de pontos de partida distintos. Na medida em que nosso enfoque foi adquirindo respeitabilidade, muitos funcionários e investigadores começaram a dar a entender que praticavam a IAP, quando, na verdade, faziam coisas diferentes. Isto significou um desafio que nos incitou a especificar ainda mais os conceitos, de forma que não houvesse confusão. Além do mais, queríamos construir defesas contra a cooptação.

É importante ter em mente o fato de que este processo de cooptação está, agora, bem desenvolvido e que também avançou uma convergência teórica e metodológica com a IAP, ainda que, algumas vezes, sem uma completa compreensão da fusão de conceitos e procedimentos (trataremos disso mais adiante). Estes sinais trazem múltiplas consequen-

ências para a IAP, consequências das quais devemos ser muito conscientes. Paremos um pouco de pensar que obtivemos uma justificada vitória sobre os sistemas dominantes de pensamento e de política e reconheçamos que há perigos nisto, fundamentalmente para a sobrevivência dos ideais originais da IAP. Claro que estes sinais nos levam a modificar nossa visão da IAP, ao colocá-la numa perspectiva histórica mais ampla e olhar mais além dos seus atuais contornos.

Esperamos que as últimas contribuições sirvam para examinar construtivamente essas tendências, de forma que possamos avançar rumo ao futuro com o intuito de reforçar nosso propósito original e reavivar nossas primeiras decisões críticas. Não devemos nos arrepender daquela iconoclastia original¹⁸. Convém, neste momento de desafio, que recordemos a nós mesmos e aos demais que, quando alguém decide viver e trabalhar com a IAP, trata-se de uma decisão ou escolha existencial permanente. Nosso propósito não foi nem é o de fabricar um produto terminado, elaborar um fácil anteprojeto totalmente definido ou propor uma panaceia. Recordemos que a IAP, ao mesmo tempo que coloca ênfase sobre uma rigorosa busca de conhecimentos, é um processo aberto de vida e de trabalho, uma vivência, uma progressiva evolução em direção à transformação total e estrutural da sociedade e da cultura, com objetivos sucessivos e parcialmente coincidentes. É um processo que requer compromisso e uma postura ética, além de persistência em todos os níveis. Enfim, é uma filosofia de vida na mesma medida em que é um método.

Esta escolha ou decisão filosófica, ética e metodológica é uma tarefa permanente. Ademais, precisa ser feita e entendida como algo mais geral. Um pesquisador-ativista comprometido não desejará, nem agora, nem no futuro, ajudar as elites e classes oligárquicas que acumularam poder e conhecimento com um irresponsável espírito de curta visão e egoísmo crasso. Elas mesmas sabem que administraram mal esse conhecimento e esse poder que poderiam ter favorecido a cultura, a sociedade e a natureza. Isto ocorreu porque preferiram inventar e impulsionar estruturas exploratórias e opressivas. Portanto, obviamente, uma tarefa principal da IAP, agora e no futuro, é aumentar não apenas o poder das pessoas comuns e correntes e das classes subordinadas devidamente ilustradas, mas também seu controle sobre o processo de produção do conhecimento, assim como do seu armazenamento e uso. Tudo com a finalidade de romper e/ou transformar o atual monopólio da ciência e da cultura em mãos dos grupos elitistas e opressores.

18 É útil recordar as dificuldades iniciais de René Descartes na Universidade de Leiden quando propôs seu método. Tendo-o escrito não em latim, mas em francês como um desafio à rígida tradição acadêmica, teve que abandonar seu posto por ser acusado de anabaptista. O que os vitoriosos cartesianos fizeram depois com esse método é outro assunto, ainda que nos interessa de igual maneira.

2 Cooptação e convergências

Hoje é possível visualizar sintomas claros de cooptação na IAP. Por exemplo, muitas universidades (várias na Europa e na América do Norte) oferecem agora seminários e oficinas como substitutos dos cursos tradicionais de “ciência aplicada” nos quais se apresenta, erroneamente a nosso ver, uma separação entre teoria e prática. Vários colegas retornaram à carreira acadêmica, inclusive um dos coautores deste estudo. Os congressos mundiais mais recentes de sociologia, sociologia rural, antropologia, serviço social e americanistas incluíram fóruns sobre a IAP com extraordinária audiência. Muitos governos nomearam investigadores formados na IAP e permitiram certa experimentação interna a respeito. Agências da Organização das Nações Unidas reconheceram, nesta metodologia, uma alternativa viável, ainda que ela desafie suas práticas estabelecidas de “doações”, “entregas de recursos” e “especialistas técnicos”. Muitas instituições democráticas de apoio popular (IDAP, diferentes das usuais ONGs) estão procurando apoiar, através da investigação participativa, modos mais decisivos de ação de grupos com a finalidade de superar o paternalismo que fomenta uma dependência submissa e se constitui em um estorvo para o trabalho de todos. Estas entidades fizeram frente a tal desafio adotando conceitos modulares, tais como “orientação participativa”, ou empregando adjetivos como “integrado” ou “autossuficiente” para descrever o agora denominado “desenvolvimento participativo”.

É claro que nem tudo o que estas organizações chamam de “participativo” é autêntico segundo nossa definição ontológica. Por conseguinte, a filosofia particular da IAP deve ser sempre reafirmada para contrarrestar assimilações tão errôneas. Assim, a opinião de comunidades reais envolvidas na ação, consideradas como “grupos de referência”, deveria ser definitiva para comparar resultados e realizar avaliações de forma independente de critérios estatísticos. E já que a utilização em grande escala da IAP e dos princípios que abrem passagem ao poder popular suscita muitas vezes repressão de parte dos interesses tradicionais e dos governos, esta metodologia pode, também, oferecer razões práticas e ideológicas para organizar a autodefesa das comunidades e a contraviolência através da justiça. Estes são, também, critérios valorativos igualmente válidos. Em situações tão conflitivas, a prudência, as coalizões e o diálogo com as instituições podem dar bons resultados se se atua dentro das suas margens de tolerância, exercendo o implícito “direito à subversão moral”. Os praticantes da IAP podem, desse modo, efetuar uma contraprestação nas instituições estabelecidas e colocar em prática uma cooptação com o polo invertido.

Existem casos de convergência intelectual de diversas escolas de/em direção à IAP e estes também merecem ser mencionados. Entre eles, está a escola de educação crítica que vem desenvolvendo novas teorias, tais como as de Iván Illich e Paulo Freire, muitas vezes

com expressões sociais importantes (por exemplo, Aprendizagem Global, no Canadá). Outro caso de convergência intelectual é o exame das experiências de base empreendido por economistas com a finalidade de “adiantar coletivamente” e, finalmente, podemos mencionar a incorporação de princípios de participação em planificação socioeconômica. Os antropólogos revisaram certos aspectos da vida agrícola e acudiram a uma “antropologia social de apoio” que “assume a perspectiva dos grupos oprimidos em um processo de mudança”. Alguns historiadores reivindicaram as versões populares dos acontecimentos e levaram em conta os “povos sem história”. Os antropólogos estão se aproximando das culturas nativas e locais com um esquema de referência participativo, indo, assim, mais além de Sol Tax, Levi-Strauss e Lewis.

Além do mais, os sociólogos rurais estão reavivando a orientação em direção a problemáticas sociais em sua disciplina e, desta maneira, se aproximando da IAP. Estão sendo revalorizados os aportes de pesquisadores veteranos como T. R. Batten (“procedimento não direcional”), Irwin Sanders (“exploração social”) e Harold Kaufman (“procedimento baseado na ação”). A validade político-econômica é tão importante quanto a validade científica: este é um princípio heterodoxo recomendado agora para aplicar a IAP ao desenvolvimento comunitário. Este avanço qualitativo e participativo na sociologia rural contemporânea resultou útil para o estudo de sistemas agrícolas, das síndromes de pobreza e fome, do controle do ambiente e do manejo da produção agrícola visto como uma “sociologia da agricultura” mais compreensiva, enquanto outros falam de “agricultura alternativa”, “tecnologias alternativas” ou ainda de uma “sociedade alternativa”.

A escola psicossocial de Kurt Lewin, que foi o primeiro a apresentar, nos EUA, o conceito de “pesquisa-ação” na década de 1940, está em transe evolutivo em direção a esta convergência. Sem bem o trabalho de Lewin expressava, em geral, preocupações similares às da IAP atual (teoria/prática; uso social da ciência, da linguagem e da pertinência da informação), seus seguidores, um pouco depois da sua morte, reduziram a ampla transcendência das intuições de Lewin, atando-as a processos em grupos pequenos, como na administração de uma fábrica, e a questões clínicas, como a reabilitação de ex-combatentes. Já em 1970, os implícitos dilemas enfrentados por seus seguidores tinham se tornado evidentes, mas isso não os impediu de formar a atual vertente chamada Desenvolvimento e Organização (DO) para a pesquisa-ação, que se aplicou no trabalho comunitário, nos sistemas organizativos e na mudança das organizações. Nos primeiros anos da década de 1980, foram feitos esforços para usar o que se pretendeu considerar como um método de “pesquisa-ação participativa”, e foi assim designado por alguns. Não obstante, há muito pouco tempo, fomos informados de que o DO é unidimensional, que não chega a promover nenhum conhecimento significativo da sociedade e que reforça e aperfeiçoa o *status quo* convencional.

Os novos críticos do Desenvolvimento e Organização aconselham duas maneiras de evitar esses fracassos: 1) desenvolver uma “metateoria sociorracionalista” que inclua valores éticos e uma “visão do bem”; 2) praticar um “modo de indagação valorativa” como “maneira de conviver com as diversas formas de organização social que necessitamos estudar e também de participar diretamente nelas”. É fácil perceber que a escola de Desenvolvimento-Organização, acaso como resultado de uma comunicação intelectual osmótica, aproximou-se da IAP, a qual é designada, naqueles espaços, com o novo mote de “indagação valorativa”, ao passo que a praxiologia é rebatizada de “sociorracionalismo”. Talvez fosse mais fácil para eles esclarecer suas posturas teóricas se as contribuições da IAP feitas no Terceiro Mundo e em outros lugares fossem levadas seriamente em conta pelos membros do DO e também pelos sociólogos rurais, de modo que os paradigmas buscados por eles pudessem, finalmente, ser construídos.

No que diz respeito a nós, os da IAP, se bem às vezes tivemos a tentação de acreditar que tínhamos estado desenvolvendo um paradigma alternativo nas ciências sociais, nossa atitude, agora, é mais cautelosa. Sim, aplicamos literalmente os princípios de Thomas Kuhn. Não queríamos nos converter em anunciadores autodesignados do novo conhecimento para dirimir sobre quais elementos são científicos e quais não. Fazer o mesmo jogo dos colegas no rotineiro âmbito universitário, o jogo de superioridade intelectual e controle técnico do qual nós desconfiamos, seria uma vitória pírrica para nós. Talvez, de acordo com o que foi explicado antes e em sintonia com Foucault, devêssemos nos concentrar em sistematizações conceituais sucessivas mais modestas de “conhecimentos subjogados” como uma tarefa perpétua, o que parece mais estimulante e mais criador.

3 O significado atual da IAP

A pesquisa-ação participativa é necessária atualmente em nossas sociedades como o era, a nosso ver, vinte anos atrás? Dentro das limitações de todo o processo natural e dos movimentos sociais que passam pelo ciclo normal de nascimento, maturidade e morte, a resposta é sim, sempre que se compreenda que a IAP é um meio para chegar a formas mais satisfatórias de sociedade e de ação empreendidas para transformar as realidades com que começamos o ciclo. Mas devemos olhar mais além da IAP, porque a atual etapa de cooptação e convergência tem, necessariamente, que nos levar, como se fosse por uma ponte, a outra coisa distinta, algo que, sendo qualitativamente diferente, resulte, ainda, útil e significativo para a realização dos propósitos da IAP. Esse algo nós ainda não sabemos o que será. Talvez uma IAP homeopoiética e enriquecida. Para sabê-lo, temos que estimular o desenvolvimento da crisálida, que sair do atual casulo.

Uma vez aceita esta condição evolutiva, pode-se dizer que, a favor de uma utilização continuada da IAP, existem mais argumentos hoje do que havia em 1970. Como uma vez escreveu Walter Benjamin: subsiste o desejo de que neste planeta, algum dia, experimentemos uma civilização que tenha abandonado o sangue e o terror. Acreditamos que a pesquisa-ação participativa, como procedimento heurístico de investigação e como modo altruísta de viver, pode alentar e continuar esse desejo.

É evidente que, no geral, o mundo ainda atravessa a mesma era de confusão e conflito na qual nasceu a IAP. Vários países caracterizados pela opressão classista mantêm condições nas quais grandes setores da população seguem privados dos bens da produção, de maneira que o povo foi convertido num sujeito dependente. Isto ocasiona sofrimentos materiais, semeia a indignidade humana, produz perda de poder para afirmar o modo próprio de pensar e sentir dos povos; em outras palavras, causa uma grave perda de autodeterminação. Produz-se, com efeito, uma degeneração da democracia política, a qual, quando muito, fica reduzida a votações periódicas para escolher alguns indivíduos que mandem sobre os demais dentre aqueles que sempre foram privilegiados, perpetuando, dessa forma, oposições classistas. Isto é o que ocorre na maioria dos países denominados “democráticos” e “desenvolvidos”.

Durante muito tempo, pensou-se que uma solução para esta situação seria provocar uma revolução macrossocial encabeçada por um partido vanguardista de ativistas educados da classe média, comprometidos com transformações radicais. Supunha-se que, desta maneira, se redistribuiriam os bens de uma forma mais equitativa, seria dada a devida liberdade à energia criadora do povo e se instauraria uma democracia genuína de tipo socialista na qual os produtores diretos determinassem seu próprio destino e o de toda a sociedade.

Hoje em dia, sabemos que algumas revoluções desta índole produziram graves distorções. A distribuição dos bens certamente melhorou em alguns casos, mas as novas elites se apoderaram das estruturas supremas da sociedade e a governam sem se sentir responsáveis nem obrigadas a prestar contas ao povo. Estas novas elites faltaram com a obrigação de efetuar um melhoramento sustentado da vida material e cultural dos povos. Em vez disso, o poder do estado cresceu de forma fenomenal, contra a própria visão de Marx, que previu “o enfraquecimento do Estado” e, ademais, propôs avançar iniciativas populares conducentes a este fim. Por sorte, a crise das esquerdas produziu reações positivas, como o Solidariedade na Polônia, reconsiderações no Vietnã e a glasnost na União Soviética. Esta saudável tendência, se for contínua, poderá ser um dos poucos pontos luminosos na situação contemporânea que, de resto, continua sendo perigosa e desumana.

Não obstante, em sociedades de categoria distinta – por exemplo, vários países africanos ao Sul do Saara – a distinção de classe em microníveis e a opressão classista não são significativas; mas as estruturas diretivas da sociedade permanecem nas mãos

de outras elites, que assumiram a tarefa de promover o desenvolvimento a nível popular. Isto teve por resultado o aumento do poder do Estado e o domínio da burocracia sobre o povo, uma burocracia em geral corrompida e incapaz de gerar um verdadeiro progresso para a sociedade.

A IAP nos permitiu, até agora, estudar esta trágica situação e operar sobre ela, reconhecendo a incidência das relações que se formam entre os conhecimentos diversos. Isto supera o ritual das análises que são feitas rotineiramente sobre a produção material e nos ajuda a justificar a persistência cíclica do nosso enfoque. Como recordamos mais acima, podemos compreender que, ambicionando dominar o povo e fazê-lo dependente e submisso na espera da liderança e da iniciativa (seja para o chamado “desenvolvimento”, seja para a mudança social), a arma decisiva nas mãos das elites foi a suposta autoridade dos conhecimentos formais em detrimento dos conhecimentos populares. O formal foi propriedade exclusiva dessas elites. Grupos que se arrogaram a postura de vanguarda se serviram desses conhecimentos formais como meio de fazer valer suas credenciais como condutores do povo rumo a mobilizações revolucionárias e também para as reconstruções pós-revolucionárias. De igual modo, em outras sociedades, líderes munidos das suas próprias credenciais educativas (e acompanhados de um conjunto de profissionais às suas ordens) tiveram a mesma presunção.

Portanto, as relações desiguais de produção do conhecimento vêm a ser um fator crítico que perpetua a dominação de uma elite ou classe sobre os povos. Essas relações desiguais produzirão novas formas de dominação se as antigas não forem eliminadas com cuidado e previdência. Acreditamos e afirmamos que a IAP pode seguir sendo, durante um bom tempo, um movimento mundial dirigido e destinado a mudar esta situação, a estimular o conhecimento popular, entendido como sabedoria e conhecimentos próprios, ou como algo que pode ser adquirido pela autoinvestigação do povo. Tudo isto com a finalidade de que sirva como base principal de uma ação popular para a mudança social e para o progresso genuíno no secular empenho de realizar a igualdade e a democracia.

Esperamos que, como parte desse empenho, a IAP se projete “mais além do desenvolvimento” e mais além de si mesma em direção a uma reorientação humanística da tecnologia cartesiana e da racionalidade instrumental. Tratamos de fazê-lo dando mais importância para a escala humana e para o qualitativo e desmitificando a pesquisa e sua gíria técnica. Além do mais, trabalhamos para que a sabedoria popular e o senso comum se enriqueçam e sejam defendidos para o necessário progresso das classes trabalhadoras e exploradas, dentro de um tipo de sociedade mais justa, mais produtiva e mais democrática. Nosso empenho foi tentar combinar esses dois tipos de conhecimento com vistas à invenção ou adoção de técnicas apropriadas, sem destruir raízes culturais particulares.

Esta é a tarefa essencial que tange a nós e a muitos mais, uma tarefa na qual o melhor e mais construtivo conhecimento acadêmico possa ser fundido com uma congruente e pertinente ciência popular e tradicional. Os ativistas da IAP vieram construindo entre as duas tradições “pontes para o reencantamento”. Parece importante perseverar nesta tarefa, a fim de produzir uma ciência que, realmente, libere um conhecimento para a vida.

Por outro lado, fica o assunto da índole problemática do poder estatal de hoje em dia com suas inclinações e expressões violentas. Acostumamo-nos a ver o Estado-nação centralizado como algo dado ou natural, como um fetiche. Na verdade, gastou-se muita energia para construir tais máquinas e estruturas de poder durante várias gerações, desde o século XVI, com os resultados nada satisfatórios que já foram expostos. Hoje, os praticantes da nossa metodologia, assim como pessoas de muitas outras vertentes, estão se dando conta da necessidade de enfrentar esse violento poder estatal e dar outra oportunidade para a sociedade civil, a oportunidade de recarregar suas baterias e de articular e colocar em ação sua difusa potência. Este é o poder do povo. Trata-se de um esforço que se estende de baixo para cima e das periferias aos centros, um empenho em deixar de alimentar de maneira incondicional o poder derivativo do Príncipe. Daí a tendência atual à autonomia, à independência, à descentralização, ao movimento insurgente das regiões e províncias, assim como à reorganização de obsoletas estruturas nacionais empreendida por muitos grupos de base e por recentes movimentos culturais, étnicos, sociais e políticos.

Grande parte do nosso mundo contemporâneo (especialmente no Ocidente) construiu-se sobre a base do ódio, da cobiça, da intolerância, dos patriotismos, dogmatismos, autismos e conflitos. A filosofia da IAP estimula o dialeticamente oposto a essas atitudes. Se o binômio sujeito/objeto precisa ser resolvido com uma dialógica horizontal, conforme exige a investigação participativa, este processo terá que afirmar a importância do “outro” e converter em heterólogos a todos nós. Respeitar diferenças, escutar vozes distintas, reconhecer o direito de nossos próximos a viver e deixar viver ou, como diria Mikail Bakhtin, senti-lo como “exotópico”: tudo isso bem pode chegar a ser um traço estratégico de nossa época. Quando nos descobrimos nas outras pessoas, afirmamos nossa própria personalidade e nossa própria cultura e nos harmonizamos com um cosmo vivificado.

Parece que estes ideais pluralistas, destrutores/construtores, ao estilo yin e yang, estão relacionados com profundos sentimentos das massas populares em prol da segurança e da paz com justiça, em defesa das múltiplas e valorizadas maneiras de viver e a favor de uma resistência global contra a homogeneização. Nutrem-se com um regresso à natureza em sua diversidade e se fortalecem como uma reação de sobrevivência diante das formas e atos de dominação (quase sempre de matiz machista) que mantêm este mundo semidestruído, culturalmente menos rico e ameaçado por forças mortíferas.

Se a pesquisa-ação participativa facilita esta tarefa, de maneira a ganharmos uma liberdade sem fúrias e conseguirmos uma ilustração com transparência, é possível justificar a permanência plena dos seus postulados. Sua função será produzir um vínculo, na prática e na teoria, com as subsequentes etapas evolutivas da humanidade. Aquele velho compromisso com a vida continua latente.

Genebra (Suíça) e Bogotá (Colômbia), agosto de 1988.

Educação, eurocentrismo e contraepidermalização

*Coletivo Fanon*¹⁹

“Diz-se correntemente que o racismo é uma chaga da humanidade, mas é preciso que não nos contentemos com essa frase. É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade. A importância do problema racista na literatura americana contemporânea é significativa. O negro no cinema, o negro e o folclore, o judeu e as histórias para crianças, o judeu no café, são temas inesgotáveis.”

FRANTZ FANON em Racismo e Cultura

O processo de criação de ações afirmativas no Brasil desencadeou um debate poucas vezes visto em nossa história: a questão racial veio à tona com toda potência demonstrando o quão hipócrita é o nosso racismo assimilacionista, um racismo tipicamente brasileiro com suas singularidades, mas com conexões íntimas com outros tipos de racismo no mundo. No entanto, poucos conhecem o processo que antecedeu este passo na luta contra o racismo no Brasil. Quantos professores de ciências humanas, em sua formação, estudaram o pensamento africano e da diáspora? Quais destes educadores debateram as relações étnico-raciais na sociedade brasileira em sua formação? Devido a este vazio em termos de pesquisa e ensino é que em 2001 começamos a produzir pesquisas e posteriormente palestras e cursos tendo como temas educação, mídia, racismo, eurocentrismo, história e cultura da África e Diáspora Africana.

19 O presente artigo foi escrito por Walter Günther Rodrigues Lippold, Orson Soares e Rodrigo dos Santos Melo, todos membros do Coletivo Fanon.

Nós, educadores, muitas vezes nos deparamos com situações de tensão racial, injúrias, piadinhas, que reproduzem estereótipos já encravados no inconsciente coletivo – não no sentido junguiano, mas no sentido fanoniano, já que para Fanon este conceito está ligado à cultura. Os sustentáculos do racismo são variados e um dos elementos que mais se manifestam é a questão da destruição da memória de povos que foram colonizados. Não é a toa que nas antigas colônias o professor era considerado um potencial inimigo pelo colonizador, ao mesmo tempo que era um agente necessário para “civilizar” os jovens nativos. Esta ausência da história do colonizado, esta invisibilidade, ou melhor, *visibilidade submissa* está ligada ao que se convencionou chamar de eurocentrismo, onde a cultura branca europeia se torna a síntese final de uma história que ideologicamente eleva uma particularidade ao patamar de uma pseudouniversalidade.

Quando resolvemos estudar a História da África e da Diáspora Africana nas Américas, seus pensadores, lutas e resistências, suas manifestações culturais e políticas, nos deparamos com um verdadeiro processo civilizatório empreendido pelos africanos em solo americano. Em nossas pesquisas sobre estes temas sofríamos com a falta de bibliografia e de professores que pudessem nos orientar. Nesta nossa experiência de educação não-formal primeiro partimos para cursos e palestras para alunos, e logo tivemos que focar também o nosso trabalho na formação de professores. Ali estava o epicentro do descaso quanto ao ensino e pesquisa sobre a história da África e da Diáspora e sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

Em 2001 nascia o Coletivo Fanon, sem este nome ainda; começamos pesquisando e fazendo palestras e oficinas sobre os Panteras Negras e o Movimento Hip Hop, na época com alto potencial contra-hegemônico. Singramos pelas periferias da Grande Porto Alegre ensinando e aprendendo e logo nosso estudo espraiou-se, pois a demanda que as escolas possuíam sobre estes temas era enorme. Concomitantemente com a educação não-formal através do Coletivo Fanon, fazíamos nosso trabalho como pesquisadores, estudantes de pós-graduação e professores na periferia, enfrentando colegas preconceituosos e resistentes aos temas propagados por nossa atuação. Chegamos, então, a uma conclusão: a ausência da História da África e da Diáspora, ou sua aparição como apêndice da História da Europa estava ligada à ausência física do negro nas salas de aula de graduação e pós-graduação, sua ausência material, corporal, subjetiva-objetiva nestes espaços acadêmicos corroborava sua ausência simbólica. Além de tudo, compreendemos que existem conteúdos eurocêntricos, mas sobretudo a forma do currículo dos cursos de História, baseada no quadripartismo francês, transpira este etnocentrismo que é um poderoso resquício do clássico colonialismo epistemológico.

A trajetória do Coletivo Fanon na construção de uma educação emancipadora têm se constituído em uma experiência rica. Começamos atuando em espaços não formais de

educação principalmente aqueles criados pelas organizações ligadas de alguma forma ao movimento negro, como quadras de escolas de samba, casas de religião de matriz africana e fóruns. Posteriormente, também entramos nas escolas e universidades.

As inúmeras palestras que ministramos foram muito importantes para avaliarmos a nossa prática pedagógica, percebemos as necessidades do nosso público em obter mais informações, sobretudo os professores. Construímos estudos em temáticas diversas como mídia, racismo e educação que resultou em um curso de extensão em parceria com o Memorial do Rio Grande do Sul. Começamos a participar também dos espaços políticos sobre o debate do negro no Brasil, organização de mostras de arte e fóruns. Recentemente contribuimos para realização de documentários e programas de televisão. O uso das redes sociais tem contribuído para a difusão do pensamento dos intelectuais africanos e afrodiáspóricos. Nosso blog²⁰ conta com uma biblioteca digital que têm instrumentalizado professores e interessados na temática.

Nestes 10 anos que se passaram desde a promulgação da Lei 10.639/2003, ocorreu um avanço na área de pesquisa e de publicações; no entanto, na formação de professores vimos poucas mudanças, além de um certo oportunismo que naturalmente se manifestou quando se criou um nicho de mercado editorial para explorar a História Africana. Vemos muitas pessoas desqualificadas e sem experiência falando e reproduzindo inverdades, mitos e clichês. Algumas delas são professores pós-graduados. Já vimos pessoas trocando o nome de povos africanos por suas línguas (imagine chamar o brasileiro de português...), caindo no velho paternalismo e demonstrando um conhecimento fragmentado. Exemplo disso, é que alguns anos após a criação da Lei 11.645/2008 – que substituiu o artigo 26-A da 10.639/2003 – continuamos vendo inúmeras palestras e cursos nomeados com esta antiga lei e pouco se toca na nova que hoje regula a obrigatoriedade do ensino de história do negro e do indígena.

O campo educacional reproduz as contradições da sociedade, de seu modo de produção, da luta de classes, da ideologia dominante, da hegemonia e da contrainternalização. Mas há um aspecto que chama a atenção quando levamos em conta o Ensino Superior no Brasil: a ínfima quantidade de negros nas salas de aula, principalmente nas universidades públicas. Se existem poucos negros no Ensino Superior, para que se preocupar com temas como a História da África?

A educação vem reproduzindo sistematicamente o racismo, seja em atos explicitamente discriminatórios por parte de estudantes e professores, seja no despreparo e silêncio desses últimos quanto às tensões étnico-raciais na sala de aula. No que tange ao ensino de Ciências Humanas, tudo isto fica evidente quando nos deparamos com um

20 coletivofanon.blogspot.com.br

dos sustentáculos ideológicos que reforçam o racismo, o chamado eurocentrismo nos conteúdos e nas estruturas de divisão da “História da Humanidade”, que na verdade é a “História do Europeu”.

Todos estes elementos contribuem para a invisibilidade, ou visibilidade submissa, da História Africana nas escolas, produzindo um sentimento de inferioridade do negro em relação ao branco. O racismo e o eurocentrismo são fenômenos que se materializam em palavras e silêncios, olhares e gestos, ataques à subjetividade e à corporeidade do negro dentro da sala de aula: o professor que não está preparado para lidar com as tensões étnico-raciais e pouco sabe da história da África e da Diáspora, deixará passar o potencial pedagógico de debater estes temas. Não está preparado porque sua formação não o educou para a realidade de um país com maioria de afrodescendentes.

A perversidade do racismo brasileiro consiste em diluir o negro numa escala de gradações de cor – mulato, marrom, pardo –, o que dilui também as possibilidades de união e de luta. Aqui, num reluzente e falso jardim da suposta “cordialidade racial” – como diria o poeta romano Virgílio – *latet anguis in herba*²¹, o que afirma também o rapper Mano Brown ao cantar que “no meu país o preconceito é eficaz, te cumprimentam na frente, te dão um tiro por trás”. O branco racista enrustido, por viver numa sociedade plurirracial, muitas vezes veste uma máscara social-diplomática, hipócrita e “politicamente correta”, mas quando está entre “iguais” solta sua língua e deixa a podridão fluir sem nenhum escrúpulo. O negro, para fugir de sua inferiorização ideologizada, muitas vezes veste a *máscara branca* de que falou Frantz Fanon, ou seja, sofre a *epidermalização, o embranquecimento cultural*, principalmente estético. O racismo, além de despersonalizar o negro, justifica o seu papel subalterno na divisão de classes de uma sociedade que em muitos aspectos se aproveitou das estruturas escravistas do passado. Estruturas que permanecem vivas e atualizadas pelo capitalismo.

O racismo no Brasil é reforçado a partir da criação de estereótipos de beleza, nas novelas da TV principalmente, onde o galã branco de olhos claros é o protagonista e o negro sempre secundário, malandro, bêbado, etc. As mulheres negras, quando não são empregadas domésticas, são mostradas numa sensualidade exótica como se a negra só servisse para sexo, enquanto a branca, geralmente ingênua e doce, é a mulher digna de casamento. As peças publicitárias também são grandes instrumentos de internalização do racismo através de imagens que apresentam o continente africano como lugar atrasado e folclorizado.

Um dos elementos mais importantes no combate ao eurocentrismo é desmistificar o leque de preconceitos que permite apagar a história daqueles povos que foram colo-

21 “A serpente se esconde sob a erva”.

nizados. Albert Memmi alertou-nos sobre este processo de destruição e de condenação do colonizado e de perda de sua memória em *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador* (1977). Nós, do Coletivo Fanon, criamos várias palestras diferentes, mas todas interligadas: uma delas se chama Pensadores Africanos e da Diáspora. Resolvemos criar esta palestra porque era grande o desconhecimento acerca de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Nkruma, Diop, Malcolm X, Huey Newton, Angela Davis, Albert Memmi, Stuart Hall, entre tantos outros. Queríamos estimular o interesse e o estudo em torno das obras e das biografias destes homens e mulheres, convidando a todos a que se debruce sobre os estudos produzidos no chamado Terceiro Mundo.

Conhecer os nomes, biografias e obras dos pensadores africanos e da diáspora é um potente meio de combater o mito da África sem civilização, sem pensamento autônomo, sem filosofia e sem história. É um potente meio, em termos pedagógicos, de melhorar a autoestima do aluno negro que raramente vê cientistas, pensadores, professores negros em seus livros, documentários e filmes. Dentro do campo das ciências humanas, debater a obra destes pensadores é urgente, estudar profundamente e divulgar pesquisas, artigos, palestras sobre estas obras e/ou usando os conceitos, as teorias criadas por estes pensadores. Este sempre foi nosso maior objetivo: apresentar uma possibilidade de superar o eurocentrismo através dessas referências do sul do mundo, apresentar a cosmovisão africana como um elemento capaz de contra hegemonizar o pensamento dominante, possibilitando a criação de uma nova forma de construção do conhecimento.

Frantz Fanon, psiquiatra nascido na Martinica, após lutar contra os nazistas na França foi clinicar na Argélia, na cidade de Blida-Joinville. Lá solidificou a sua teoria revolucionária sobre o racismo colonial e a violência colonial. Longe de jogar no lixo as contribuições do pensamento europeu, ele demonstra os limites do eurocentrismo e das promessas ilusórias de um humanismo burguês onde o Homem na verdade é o Europeu. Nas colônias, as luzes não chegavam com todos os seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, ali era o território dos *unttermenschen*. A *mission civilisatrice* e o *fardo do homem branco* eram benevolências dos invasores europeus na busca de iluminar as trevas infamantes do colonizado, como ironicamente afirmou o tunisiano Albert Memmi.

Frantz Fanon concluiu seu livro *Os Condenados da Terra* chamando à criação do novo, um humanismo real e total:

Não percamos tempo com litânias estereis ou mimetismos nauseabundos. Deixemos essa Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte onde o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo. [...] Decidamos não imitar a Europa; retesemos nossos músculos e nossos cérebros em uma direção nova. Tratemos de inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar. Há dois séculos, uma antiga colônia europeia resolveu alcançar a Europa. E tal foi o seu êxito que os Estados Unidos da América se converteram num monstro, em que as taras, as doenças e a inumanidade da Europa

atingiram dimensões espantosas. Camaradas, nós não temos outro trabalho a fazer do que criar uma terceira Europa? [...] Pela Europa, por nós mesmos e pela humanidade, temos que mudar de procedimento, desenvolver um pensamento novo, tentar colocar de pé um homem novo. (FANON, 1968, p. 271 -275)

Debatendo os conceitos que Fanon (1967) desenvolveu, nos aprofundamos, primeiramente, sobre a temática da internalização com características raciais, chamada de epidermalização. De acordo com o autor, o sujeito epidermaliza em sua consciência e corpo os ideais culturais e estéticos dos brancos europeus. A epidermalização é – segundo Fanon (1983) – a internalização da ideologia da inferioridade racial; é o processo de branqueamento cultural que despersonaliza o negro colocando-o em uma fuga de si mesmo. O segundo conceito que estudamos foi o de catarse coletiva. Sobre ele Fanon (1983, p. 122) explica que:

[...] Em toda sociedade, em toda coletividade, existe, deve existir um canal, uma porta de saída, através da qual as energias acumuladas sob forma de agressividade, possam ser liberadas. É isto a que tendem os jogos nas Instituições infantis, os psicodramas nas curas coletivas e, de modo mais genérico, os hebdomadários ilustrados para os jovens, - cada tipo de sociedade exigindo, naturalmente, uma forma de catarse determinada. As histórias de Tarzan, de exploradores de doze anos, de Mickey e todas as revistas ilustradas tendem a uma verdadeira liberação da agressividade coletiva. São jornais escritos pelos Brancos, destinados a crianças brancas. [...] E o Lobo, o Diabo, o Gênio Mau, o Mal, o Selvagem são sempre representados por um negro, por um índio, e como há sempre identificação com o vencedor, o jovem negro torna-se explorador, aventureiro, missionário “Que se arrisca a ser comido pelos negros malvados”, tão facilmente quanto o jovem Branco.

Esta canalização de energias destrutivas e agressivas²² é necessária para a reprodução sociometabólica do capital. Em uma sociedade racista, a catarse coletiva reforça o processo de epidermalização reproduzindo estereótipos que ligam o negro ao mal, ao perverso, ao diabo, como afirmou Fanon de modo ironicamente poético:

Pretidão, escuridão, sombras, noite, os labirintos da Terra, profundezas abismais, denegrir a reputação de alguém; e do outro lado, o olhar brilhante da inocência, a pomba branca da paz, mágica, luz celestial. Uma magnífica criança loira – quanta paz há nesta, quanta alegria, e acima de tudo quanta esperança! Não há comparação com uma magnífica criança preta [...] Na Europa, e isto

22 “ A questão continua aberta ao saber se esta fixação maníaca da violência e da morte é o substituto de uma sexualidade censurada, ou se ela não teria, ao contrário, por função, canalizar, na vida liberada pela censura sexual, o desejo agressivo das crianças e dos adultos contra a estrutura econômica e social que, com sua própria anuência, entretanto, os perverte.[...]” (LAGMAN, G. Psychopathologie dès Comics. *Temps Modernes*, n° 43, p. 916 apud FANON, 1983, p. 123)

deve ser dito, em todo país civilizado e civilizador, o Negro é o símbolo do pecado. O arquétipo dos valores mais baixos é representado pelo Negro [2]. (FANON, 1967, p.189, tradução nossa)²³

Fanon (1967 p. 11-12) chama a atenção sobre dois elementos correlacionados no que tange à superação do estranhamento do negro em uma sociedade racista: 1) o elemento econômico, ou seja, a superação da miséria material do negro; 2) o elemento subjetivo, ou melhor, a crítica e combate ao processo de construção da máscara branca, de despersonalização e inferiorização ideológica, do violento branqueamento estético e cultural sofrido pelo negro, que consiste em uma internalização deste retrato degradante, criado pelo racismo. Para compreender melhor esse conceito de Fanon, fez-se necessário buscar o conceito de internalização em Lukács e Mészáros. O segundo autor desenvolve uma concepção do processo educativo como processo de interiorização de condutas sociais coniventes com o modo de reprodução metabólica do capital, as quais são necessárias para a inserção do indivíduo na divisão social do trabalho capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 45), e para que os seres humanos se submetam ao mundo da práxis fetichizada, utilitária e fragmentada: o mundo do estranhamento. Um exemplo desse processo é a internalização da ideologia do *self made man* do *ethos* capitalista, onde o indivíduo por si só, através de seu trabalho, consegue realizar o sonho utópico-consumista. No entanto, esta maleabilidade social – balizada pelo acesso ao consumo – é apenas uma possibilidade formal nas relações de produção sob a égide do capital.

Quando este processo necessário ao *modus operandi* capitalista está ligado a aspectos étnico-raciais – como na sociedade brasileira, onde o fenótipo do indivíduo é decisivo para o acesso ao mundo do trabalho – o racismo se torna uma ideologia necessária à internalização. Não mais o racismo explícito das estruturas escravistas, mas ainda sim um racismo estrutural, que se epidermaliza sob forma de branqueamento cultural. A formação social brasileira nunca resolveu a “questão do negro”, pois na dialética da continuidade/descontinuidade, da destruição/conservação, o racismo desenvolveu novas propriedades qualitativas, sem deixar de ser a tônica de um discurso que coloca o negro como único responsável pelas mazelas sociais que o flagelam. Uma das novas propriedades qualitativas do racismo brasileiro manifesta-se no assistencialismo, como tentativa paternalista de “ajudar”, mais uma vez “iluminar as trevas infamantes” (MEMMI, 1977, p. 72) do negro.

23 “Blackness, darkness, shadow, shades, night, the labyrinths of the earth, abysmal depths, blacken someone’s reputation; and, on the other side, the bright look of innocence, the white dove of peace, magical, heavenly light. A magnificent blond child –how much peace there is in that phrase, how much joy, and above all how much hope! There is no comparison with a magnificent black child[...]In Europe, that is to say, in every civilized and civilizing country, the Negro is the symbol of sin. The archetype of the lowest values is represented by the Negro.”

As populações racializadas no Brasil, em primeiro lugar, sofrem uma inferiorização ideológica, pois estão marginalizadas, não excluídas, do acesso ao mundo do trabalho. Não ter emprego no capitalismo traz consequências destrutivas para a consciência individual, o desempregado é um ser humilhado, é um não ser para o capital, pois não é produtivo, apesar de estar nas fileiras da população precarizada, de ter uma função na lógica de reprodução do capital. Para o capital, ser humano é ser *homo economicus*. Quando esta ideologia, em seu processo de interiorização, é mediada por elementos étnico-raciais, temos uma desastrosa correlação entre o racismo e o *ethos* do capital.

Alguns exemplos do racismo e do eurocentrismo na educação colonial demonstram que o passado ainda existe sob forma anulada no presente. Muitas vezes ouvimos na sala de professores que os alunos de periferia não entendiam nada e que era perda de tempo ministrar aulas com qualidade. Uma coisa é ensinar negros na periferia e outra é dar aula em uma escola particular de elite. O deputado francês Auguste Burdeau (apud POERNER, 1966, p. 42), em 1892, fez uma recomendação aos professores primários argelinos. Apesar de estar se referindo aos árabes e kabyles, seu discurso diz muito das relações entre educação e racismo no geral:

O professor dos indígenas deve ser muito mais um agente geral da civilização elementar do que um mestre primário na acepção ordinária do termo. Seria, igualmente, melhor não dedicar muito tempo à História da Antiguidade e da Idade Média, que ocupa metade dos currículos, nem tampouco às catástrofes de nossos governos e às revoluções que ocupam uma parte da outra metade do programa. Uma coisa é formar os futuros cidadãos, os espíritos livres, racionadores, críticos mesmo; outra coisa é iniciar os pobres árabes ou kabyles nas primeiras noções da língua francesa, do cálculo, em algumas ideias sãs sobre o respectivo lugar da Argélia e da França no mundo das descobertas e nas ideias que constituem a força da civilização moderna. É importante, ainda, que os indígenas tenham de nossa pátria a ideia mais pura e elevada: nós daremos, por conseguinte, aos nossos alunos, através de lições apropriadas a sua idade e ao seu nível cultural, as noções sobre a grandeza da França, sobre sua força militar, sobre sua riqueza. Nossa situação seria bem mais sólida se os indígenas comessem a pensar: os franceses são fortes e generosos; são os melhores amos que poderíamos ter.

Nossa proposta é de estimular a contraepidermalização através de palestras, cursos, rodas de debate, sessões de cinema comentadas, publicações de nossas pesquisas, assessoria e apoio na formação de professores. Atendemos o apelo de Fanon citado no início do artigo, vamos continuar nossas pesquisas e nossa luta tanto na academia como nas ruas, praças, escolas de samba, casas de religião de matriz africana, sindicatos e outros espaços contra-hegemônicos. A contraepidermalização (ou epidermização como aparece nas novas traduções de *Pele Negra, Máscaras Brancas*) é um processo contínuo de uma busca ontológica pela autoestima do negro, por suas histórias, seus pensadores, dentro da dialética de libertação e descolonização da educação brasileira. Fanon cita e comenta a 11ª tese de

Marx sobre Feuerbach em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Lembremo-nos de outra, a 3ª, onde ele afirma que o educador também tem que ser educado: nosso caminho futuro estará ligado ao processo de formação inicial e continuada de professores, nossa práxis, nossa luta, nossa vida.

Referências Bibliográficas

Apresentação

- HARAWAY, Donna. Conocimientos situados. In: _____. *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Valencia: Cátedra, 1995.
- BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In. *A modernidade. Obras escolhidas de Walter Benjamin*, [edição e tradução de João Barrento], Lisboa: Assírio & Alvim, 2006, pp. 271-293.
- RESTREPO, Eduardo; ESCOBAR, Arturo. Antropologías en el Mundo. In. *Revista Jangva Pana*, v.3, 2006, pp. 110-131.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones signo, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

Pensamentos críticos desde e para a América Latina

- CASTRO-GÓMEZ, S. *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Libros, 1996. 170 páginas.
- ESCOBAR, A. *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma, 1998. 498 páginas.
- ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. In: *Tabula Rasa*, núm. 1, enero-diciembre, 2003, pp. 51-86.
- GROSFÖGEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo trasmoderno descolonial desde Aime-Cesaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFÖGEL, R. *El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 2007. p. 63-78.
- GUPTA, A. y FERGUSON, J. Más allá de la “cultura”: espacio, identidad y las políticas de la diferencia. En: *Antipoda*, No. 17, Julio-Diciembre 2008, p. 233-256.
- QUIJANO, A. 2007. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFÖGEL, R. *El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 2007. p. 93-126.

Do mal-estar acadêmico: uma conversa sobre colonialidade e resistências

ANJOS, José Carlos Gomes dos Anjos. *Se raças não existem é inegável que insistem*. 2007. Disponível em: <http://ufrgsprocotas.noblogs.org/post/2007/06/22/se-ra-as-n-o-existem-ineg-vel-que-insistem/>

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. _____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 3. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 2008.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.4: 17-48, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e a Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIGNOLO, Walter. Colonialidad del poder y subalternidad. En: RODRÍGUEZ, Ileana (ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*. Ámsterdam: Rodopi, 2001.

QUIJANO, Aníbal. El regreso al futuro y las cuestiones de conocimiento. In: WASH, Catherine. SCHIWY, Freya. CASTRO-GÓMEZ, Santiago (eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya-Yala-Universidad Andina Simón Bolívar, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión descolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colección Políticas de la Alteridad. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROSS, F. (Org.). *Foucault, a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WALSH, Catherine. Introducción. En: Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB-Abya Yala, 2005.

Ciência rebelde e desobediência epistêmica: um breve “encontro” com Orlando Fals Borda

ESCOBAR, Arturo. Contra el (neo)desarrollismo. In Colectivo Situaciones (org.): *Conversaciones en el Impasse. Dilemas políticos del presente*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2009.

FALS BORDA, Orlando. *Ciencia, compromiso y cambio social*. Buenos Aires: El colectivo – Lanzas y Letras – Extensión Libros. 2013.

GROSGOUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: *Tabula Rasa*, n.9, pp. 29-37. 2006.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertad descolonial. In: *Otros Logos: revista de estudios críticos*. n.1, pp. 8-42. 2009.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión descolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Samava. 2010.

Educação, eurocentrismo e contraepidermalização

FANON, Frantz. *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press, 1967.

_____. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Racismo e Cultura. Em Defesa da Revolução Africana*. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

_____. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado Precedido do Retrato do Colonizador*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MESZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

Sobre os autores

Alex Martins Moraes é antropólogo, integrante do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC), doutorando em Antropologia Social no Instituto de Altos Estudios Sociales, Buenos Aires.

Carolina Castañeda é antropóloga pela Universidade Nacional da Colômbia, mestre em Estudos Culturais pela Universidade Javeriana, Bogotá. Integra o Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC) e realiza doutorado em Antropologia Social no Instituto de Altos Estudios Sociales, Buenos Aires.

Caio Fernando Flores Coelho é mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e possui Licenciatura Plena em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É membro do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica.

Dayana Uchaki de Matos é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto e graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, é membro do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC).

Juliana Mesomo é formada em Pedagogia e mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é membro do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC).

Luiza Dias Flores é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Antropologia Social pelo IFCS-UFRJ, é membro do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC).

Orson Soares possui graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com ênfase em História Latino-americana e é membro do Coletivo Fanon.

Rita Becker Lewkowicz é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e membro do Grupo de Estudos em Antropologia Crítica (GEAC).

Rodrigo dos Santos Melo possui graduação em História pela Faculdade Porto-Alegrense, é graduando em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e membro do Coletivo Fanon.

Walter Günther Rodrigues Lippold é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, possui Licenciatura Plena em História pela Faculdade Porto-Alegrense – FAPA. Leciona a disciplina de Historiografia na FAPA, assim como na Rede Municipal de Porto Alegre. É membro do Coletivo Fanon.

Temas dos Cadernos IHU

- N. 01 – *O imaginário religioso do estudante da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS*
Prof. Dr. Hilário Dick
- N. 02 – *O mundo das religiões em Canoas*
Prof. Dr. José Ivo Follmann (Coord.), MS Adevanir Aparecida Pinheiro, MS Inácio José Sphor & MS Geraldo Alzemiro Schweinberger
- N. 03 – *O pensamento político e religioso de José Martí*
Prof. Dr. Werner Altmann
- N. 04 – *A construção da telerealidade: O Caso Linha Direta*
Sonia Montaña
- N. 05 – *Pelo êxodo da sociedade salarial: a evolução do conceito de trabalho em André Gorz*
MS André Langer
- N. 06 – *Gilberto Freyre: da Casa-Grande ao Sobrado – Gênese e dissolução do patriarcalismo escravista no Brasil: Algumas considerações*
Prof. Dr. Mário Maestri
- N. 07 – *A Igreja Doméstica: Estratégias televisivas de construção de novas religiosidades*
Prof. Dr. Antônio Fausto Neto
- N. 08 – *Processos midiáticos e construção de novas religiosidades. Dimensões históricas*
Prof. Dr. Pedro Gilberto Gomes
- N. 09 – *Religiosidade midiática: Uma nova agenda pública na construção de sentidos?*
Prof. Dr. Atilio Hartmann
- N. 10 – *O mundo das religiões em Sapucaia do Sul*
Prof. Dr. José Ivo Follmann (Coord.)
- N. 11 – *As margens juvenis de São Leopoldo: Dados para entender o fenômeno juvenil na região*
Prof. Dr. Hilário Dick (Coord.)
- N. 12 – *Agricultura Familiar e Trabalho Assalariado: Estratégias de reprodução de agricultores familiares migrantes*
MS Armando Triches Enderle
- N. 13 – *O Escravismo Colonial: A revolução Copernicana de Jacob Gorender – A Gênese, o Reconhecimento, a Deslegitimação*
Prof. Dr. Mário Maestri
- N. 14 – *Lealdade nas Atuais Relações de Trabalho*
Lauro Antônio Lacerda d'Ávila
- N. 15 – *A Saúde e o Paradigma da Complexidade*
Naomar de Almeida Filho
- N. 16 – *Perspectivas do diálogo em Gadamer: A questão do método*
Sérgio Ricardo Silva Gacki
- N. 17 – *Estudando as Religiões: Aspectos da história e da identidade religiosos*
Adevanir Aparecida Pinheiro, Cleide Olsson Schneider & José Ivo Follmann (Organizadores)
- N. 18 – *Discursos a Beira dos Sinos – A Emergência de Novos Valores na Juventude: O Caso de São Leopoldo*
Hilário Dick – Coordenador
- N. 19 – *Imagens, Símbolos e Identidades no Espelho de um Grupo Inter-Religioso de Diálogo*
Adevanir Aparecida Pinheiro & José Ivo Follmann (Organizadores)
- N. 20 – *Cooperativismo de Trabalho: Avanço ou Precarização? Um Estudo de Caso*
Lucas Henrique da Luz
- N. 21 – *Educação Popular e Pós-Modernidade: Um olhar em tempos de incerteza*
Jaime José Zitkoski
- N. 22 – *A temática afrodescendente: aspectos da história da África e dos afrodescendentes no Rio Grande do Sul*
Jorge Euzébio Assumpção
Adevanir Aparecida Pinheiro & José Ivo Follmann (Orgs.)
- N. 23 – *Emergência das lideranças na Economia Solidária*
Robinson Henrique Scholz

- N. 24 – *Participação e comunicação como ações coletivas nos empreendimentos solidários*
Marina Rodrigues Martins
- N. 25 – *Repersonalização do Direito Privado e Fenomenologia Hermenêutica*
Leonardo Grison
- N. 26 – *O cooperativismo habitacional como perspectiva de transformação da sociedade: uma interlocução com o Serviço Social*
Célia Maria Teixeira Severo
- N. 27 – *O Serviço Social no Judiciário: uma experiência de redimensionamento da concepção de cidadania na perspectiva dos direitos e deveres*
Vanessa Lidiane Gomes
- N. 28 – *Responsabilidade social e impacto social: Estudo de caso exploratório sobre um projeto social na área da saúde da Unisinos*
Deise Cristina Carvalho
- N. 29 – *Ergologia e (auto)gestão: um estudo em iniciativas de trabalho associado*
Vera Regina Schmitz
- N. 30 – *Afrodscendentes em São Leopoldo: retalhos de uma história dominada*
Adevanir Aparecida Pinheiro; Letícia Pereira Maria & José Ivo Follmann
Memórias de uma São Leopoldo negra
Adevanir Aparecida Pinheiro & Letícia Pereira Maria
- N. 31 – *No Fio da Navalha: a aplicabilidade da Lei Maria da Penha no Vale dos Sinos*
Ângela Maria Pereira da Silva, Ceres Valle Machado, Elma Tereza Puntel, Fernanda Wronski, Izalmar Liziane Dorneles, Laurinda Marques Lemos Leoni, Magali Hallmann Grezzana, Maria Aparecida Cubas Pscheidt, Maria Aparecida M. de Rocha, Marilene Maia, Marleci V. Hoffmeister, Sirlei de Oliveira e Tatiana Gonçalves Lima (Orgs.)
- N. 32 – *Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial*
Cesar Sanson
- N. 33 – *Globalização missionária: a memória entre a Europa, a Ásia e as Américas*
Ana Luísa Janeira
- N. 34 – *Mutações no mundo do trabalho: A concepção de trabalho de jovens pobres*
André Langer
- N. 35 – *“E o Verbo se fez bit”:* Uma análise da experiência religiosa na internet
Moisés Sbardelotto
- N. 36 – *Derrida e a educação: O acontecimento do impossível*
Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos
- N. 37 – *Curar um mundo ferido: Relatório especial sobre ecologia*
Secretariado de Justiça Social e Ecologia da Companhia de Jesus
- N. 38 – *Sacralização da natureza: Henrique Luiz Roessler e as ideias protecionistas no Brasil (1930-1960)*
Elenita Malta Pereira
- N. 39 – *A sacralidade da vida na exceção soberana, a testemunha e sua linguagem: (Re) leituras biopolíticas da obra de Giorgio Agamben*
Castor M. M. Bartolomé Ruiz
- N. 40 – *São Leopoldo e a “Revolução de 1930”:* Um possível uso da fotografia como documento histórico
Tiago de Oliveira Bruinelli
- N. 41 – *Olhares multidisciplinares sobre economia solidária: Reflexões a partir de experiências do Programa Tecnossociais*
Carlos Roncato, Célia Maria Teixeira Severo, Cláudio Ogando, Priscila da Rosa Boff e Renata dos Santos Hahn
- N. 42 – *Ética e Intersubjetividade: a filosofia do agir humano segundo Lima Vaz*
Antonio Marcos Alves da Silva
- N. 43 – *(Bio)políticas de educação inclusiva e de saúde mental: a (in)visibilidade do sofrimento psíquico*
Edina Mayer Vergara