e interpôlitica. Nesse caso, os movimentos norte-americanos partilham em grande medida os pressupostos culturais do norte global, ainda que uns mais do que outros, mas representam uma minoria oprimida por uma exclusão abissal, o que os coloca num patamar político semelhante ao das maiorias indianas colonizadas que Gandhi representa. Ao nível das experiências concretas de vida provocadas, na Índia, pelo colonialismo de ocupação estrangeira e, nos EUA, pelo colonialismo interno, os diferentes grupos sociais oprimidos e os seus intelectuais de retaguarda encontram pontos de contato e de convergência. É a esse nível, e não ao nível dos princípios abstratos e pressupostos culturais, que se constroem as aprendizagens comuns.

Um século depois, as lutas de libertação e pela autodeterminação são muito diferentes daquelas com que Gandhi se deparou, e as formas concretas de ativismo político serão também diferentes. Contudo, subjacente a essas diferenças existe um método resiliente de tradução que, por nunca perder de vista as circunstâncias políticas e as exigências do momento, tem a capacidade de ensinar a entender e a transformar a nossa realidade social e política de hoje. Gandhi não esgotou a imensa diversidade de experiência do mundo. Muito pelo contrário, considerou-a de formas de tal modo criativas e convincentes que conseguiu trazer uma nova e valiosa dimensão a essa diversidade. George Orwell tem razão quando afirma: “Julgo que mesmo os maiores inimigos de Gandhi admitiriam que ele foi um homem interessante e fora do comum que enriqueceu o mundo pelo simples fato de estar vivo” (1950, p. 96).

CAPÍTULO 11

Pedagogia do oprimido, investigação-ação participativa e epistemologias do Sul

Ao longo deste livro já aludi várias vezes aos desafios que as epistemologias do Sul fazem às instituições nas quais se tem produzido o conhecimento científico eurocêntrico — escolas, universidades e centros de investigação. Tais desafios referem-se tanto à investigação como à pedagogia, e têm várias dimensões. Identifico as seguintes principais: o institucional e o não institucional, o abissal e o pós-abissal, educação popular e conhecimento popular. Menciono a seguir brevemente cada uma delas. No Capítulo 12, centro-me em duas questões: a descolonização da universidade e a universidade empenhada e polifónica.

O institucional e o não institucional

Se, como analisei na Introdução, as epistemologias do Sul constituem uma “ocupação” da reflexão convencional sobre a epistemologia, tal ocupação deve estender-se também às instituições e às pedagogias. As epistemologias do Sul, contudo, não se esgotam nas ações de ocupação. Instituições académicas e pedagogias apontam para práticas de conhecimento concebidas como separadas de outras práticas sociais. Ora, as epistemologias do Sul, embora reconheçam tais práticas (a ciência pós-abissal), integram outros conhecimentos e outras práticas de criação e de transmissão de conhecimento que ocorrem enquanto dimensões das práticas sociais de resistência e de luta contra a dominação. Nesses casos,

estamos perante investigação-ação e pedagogia-ação, em sentido particularmente forte. As ecologias de saberes visam articular conhecimentos científicos e conhecimentos artesanais e como tal constituem um desafio às instituições e às pedagogias que foram desenhadas para promover e transmitir apenas um tipo de conhecimento. O desafio ainda é maior se tivermos presente que, sempre que os conhecimentos são mobilizados nas práticas sociais, a distinção entre a criação e a transmissão de conhecimentos, entre investigação e pedagogia, torna-se problemática.

As epistemologias do Sul não se esgotam em práticas institucionais. Combinam práticas institucionais e práticas extrainstitucionais. Assumem-se como epistemologias políticas, modos de conhecer e de validar conhecimentos com vista a contribuir para refundar as políticas insurgentes que poderão confrontar com eficácia as articulações insidiosas e tecno-selvagens entre capitalismo, colonialismo e patriarcado que caracterizam o nosso tempo. Tais políticas, assim como as epistemologias que as fundam, terão lugar nas instituições e fora delas, nos parlamentos, governos e sistemas judiciais, por um lado, e nas ruas, praças, comunidades, redes sociais, por outro. Serão exercidas de modo formal e de modo informal. Não se trata de modos estranques de fazer política ou de construir/difundir conhecimentos. Trata-se de duas vias que se assumem como parciais e se reforçam mutuamente. A via institucional coexiste com a via extrainstitucional, o modo formal com o modo informal. São, aliás, concebíveis práticas híbridas em que o institucional e o extrainstitucional se interpenetram. No Capítulo 10 analisei Mahatma Gandhi enquanto exímio tradutor intercultural. Tanto a prática política de Gandhi como a dos movimentos que associei a ela, dos movimentos indígenas na América Latina ao movimento pelos direitos civis nos EUA, são eloquentes exemplos da tensão entre o institucional e o extrainstitucional e da possível interpenetração entre ambos.

A centralidade das lutas sociais nas epistemologias do Sul e o modo amplo como estas são concebidas (ver Capítulo 4) apontam para práticas de crítica e de possibilidade, de inconformismo e de resistência, de denúncia e de contraproposta que podem ser mais ou menos consolidadas, mais ou menos formalizadas, mais ou menos duradoras. Ao contrário da tradição do pensamento crítico eurocêntrico, as epistemologias do Sul e as práticas de luta que lhes são próprias não se deixam polarizar

ou segmentar por dicotomias como revolução/reformismo ou ruptura/continuidade. Para elas, a rebeldia insurgente é radical; contudo, concluir que a radicalidade pressupõe um formato específico é um grave erro.

O extrainstitucional é muitas vezes nada mais que um ensaio de novas institucionalidades e de novas pedagogias. Os primeiros anos do orçamento participativo em Porto Alegre na década de 1990 (SANTOS, 2002b, p. 455-559), o Movimento dos Indignados de 2011 em vários países (SANTOS, 2015c, p. 115-142; 2016, 343-374), e a Comunidade Oaxaca, mencionada no Capítulo 7, são exemplos do que tenho chamado de institucionalidades prefigurativas e constituem práticas extrainstitucionais que geram instituições de tipo novo. Institucionalidades e pedagogias prefigurativas são os modos de organizar a convivência coletiva e promover aprendizagens libertadoras que permitem praticar plausivelmente, aqui e agora e numa pequena escala, um outro mundo futuro possível.

O abissal e o pós-abissal

As epistemologias do Norte traduziram-se em instituições de produção e de transmissão de conhecimentos, sistemas educativos e pedagogias, que produziram e reproduziram a linha abissal. Ao longo deste livro analisei em detalhe as características da investigação pós-abissal. Assumi que, enquanto componente das ecologias de saberes, a ciência pós-abissal será realizada em parte nas instituições existentes — centros de investigação, escolas e universidades — e que isso será uma fonte de tensões e conflitos (Capítulo 12). Mesmo que tais instituições sejam, elas próprias, periféricas e eventualmente menos disciplinadas pelos cânones de investigação e pedagogia dominantes, o investigador pós-abissal tenderá a ser institucionalmente precário. Isso significa que, a longo prazo, as epistemologias do Sul deverão transformar profundamente as instituições e as pedagogias existentes e promover a criação de outras. Qual o perfil dessas novas instituições e pedagogias? No Capítulo 12 ilustro alguns traços desse perfil. Aqui limito-me a identificar algumas linhas orientadoras.

Primeiro, a centralidade da linha abissal e das lutas contra a dominação implica contextos institucionais e pedagógicos em que a oposição dialética entre sociabilidade (e subjetividade) metropolitana e sociabilidade (e subjetividade) colonial e a consequente distinção entre exclusões sociais

abissais e não-abissais devem ser objeto de permanente reflexão. Segundo, as instituições e pedagogias existentes num dado momento são sedimentações das lutas sociais do passado e dos seus resultados. As instituições e pedagogias dominantes tendem a desvalorizar os contributos dessas lutas. Nos últimos quarenta anos, a ideologia e a política neoliberalis têm destruído as organizações e os movimentos, e desacreditado, intimidado ou cooptado os atores coletivos que protagonizam as lutas sociais, tendo mesmo procurado eliminar as ideias de dominação e de luta social contra a opressão. A repetição do mantra de que não há alternativa ao capitalismo neoliberal e a tudo o que ele implica visa varrer do pensamento social a vontade de crítica e a possibilidade de mudança. Nessas circunstâncias, o carácter confrontacional e o impulso insurgente das epistemologias do Sul são tão necessários quanto difíceis de sustentar. A pedagogia do conflito social é mais difícil hoje do que há quarenta anos, e as instituições existentes vão se reorganizando de modo a bloqueá-la totalmente. Daí que, no plano institucional, as epistemologias do Sul devam assumir uma identidade diatópica, mantendo um pé nas instituições existentes, com o objetivo de as transformar, e outro pé em novas instituições criadas à sua imagem. O Capítulo 12 ilustra essa dualidade.

A terceira linha orientadora diz respeito aos contextos institucionais e pedagógicos em que podem ser realizadas a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Na medida em que não é confrontada, a linha abissal tanto destrói ou oculta realidade social, política e cultural (as ausências) como destrói ou oculta potencialidades, possibilidades, alternativas (as emergências). Da perspectiva das epistemologias do Sul, a confrontação da linha abissal tem sempre de combinar a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, isto é, a denúncia e a alternativa, a crítica e a possibilidade. Uma das deficiências mais graves do pensamento crítico eurocêntrico nos dias de hoje consiste em centrar-se exclusivamente na crítica e na denúncia. A ausência de alternativas só é intelectualmente convincente para quem não precisa delas existencialmente na sua vida diária.

Em que contextos institucionais e pedagógicos é possível desenvolver a sociologia das ausências e a sociologia das emergências? Um dos principais desafios consiste nas diferentes escalas de análise e de intervenção privilegiadas pelas duas sociologias. A sociologia das ausências tende a

exigir macroescalas, longas durações históricas, os vastos campos sociais e históricos em que gradualmente foram se constituindo dialeticamente a sociabilidade metropolitana e a sociabilidade colonial. A pedagogia do conflito e da luta exige distinguir, por exemplo, os grupos sociais que causam as exclusões abissais dos grupos sociais que se beneficiam delas. Denunciar estes últimos pode servir para isentar os primeiros. A identificação de uma ausência ao nível da microescala pode ser uma forma de ocultar uma ausência mais inquietante e subversiva ao nível da macroescala. Pelo contrário, a sociologia das emergências, para ser convincente e mobilizadora, deve ser capaz de articular a microescala com a macroescala. As potencialidades, latências, possibilidades aceitáveis de resistência eficaz contra a dominação só são detectáveis no terreno concreto em que vivem os grupos sociais oprimidos, ou seja, ao nível da microescala. Ao efetuar sua amplificação simbólica, a sociologia das emergências mostra que tais possibilidades valem para além do contexto em que ocorrem e são plausíveis a um nível muito mais amplo, ou seja, ao nível da macroescala. Constituem exemplos das alternativas que, sendo possíveis num tempo e num lugar, podem ser igualmente possíveis noutra tempo e noutra lugar. Por outras palavras, a sociologia das emergências tem de ser transescalar para poder desempenhar o seu papel pedagógico e mobilizador da vontade inconformista.

É necessário, então, ter presente uma certa assimetria entre a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Na sociologia das ausências, a microescala pode ser uma forma de ignorar a linha abissal e, assim, desradicalizar os processos que causam as ausências com potencial subversivo. Pelo contrário, na sociologia das emergências, a articulação entre as escalas é fundamental, já que a microescala é necessária para transformar a denúncia da ausência em possibilidade concreta e realista e em vontade crível de lutar contra a dominação. Reside aqui, aliás, uma outra deficiência do pensamento crítico eurocêntrico, a traçoceira simetria de escalas. O pensamento crítico eurocêntrico tende a pensar as alternativas de escalas. O pensamento crítico eurocêntrico tende a pensar as alternativas na mesma escala em que faz a denúncia do capitalismo (por exemplo, em capitalismo *versus* socialismo). Também aqui as epistemologias do Sul assumem uma identidade diatópica: um pé na macroescala e um pé na microescala; um pé no mundo e um pé na vizinhança; um pé no futuro e outro no aqui e agora.

A quarta linha orientadora diz respeito às ecologias de saberes, à tradução intercultural e à artefama das práticas. As instituições e as pedagogias dominantes da modernidade eurocêntrica funcionam segundo dicotomias, a criação de dois grupos de pessoas, entidades ou funções, cada uma delas internamente homogênea, inequivocamente distintas uma da outra, relacionando-se entre elas através de um vínculo hierárquico. Alguns exemplos de tais dicotomias: Estado/sociedade civil; funcionário público/cidadão; professor/aluno; sábio/ignorante; homem/mulher; nacional/estrangeiro; trabalhador/migrante; médico/doente; representante eleito/eleitor; governante/governado; maioria/minoria; cidadãos/grupos étnicos; adulto/criança; normal/deficiente; empregado/desempregado, etc. As dicotomias são o oposto das identidades diatópicas. Estas assentam na possibilidade de se ser um e outro polo em momentos ou contextos diferentes, de se mover facilmente de um polo ao outro, de aceitar as dicotomias, mas não as hierarquias. Em algumas situações, as identidades diatópicas são identidades sintéticas que não se reconhecem nas dualidades.

As ecologias de saberes, a tradução intercultural e a artefama das práticas assentam na ideia do encontro mútuo e do diálogo recíproco que sustenta a fertilização e a transformação recíprocas entre saberes, culturas e práticas que lutam contra a opressão. Promovem perspectivas prismáticas entre saberes, culturas e práticas. Assim, por exemplo, o que é tido por ignorância, normalidade ou aluno num certo contexto pode ser sabedoria, anormalidade ou professor noutra situação ou para outro grupo. E pode mesmo suceder que emerjam identidades, saberes e práticas que transcendem essas dicotomias. As epistemologias do Sul realizam-se, pois, através de identidades diatópicas, de *mingas* epistêmicas, de democracias de alta intensidade. Que tipo de instituições e de pedagogias aceita, facilita e promove tais realizações?

A complexidade dessa questão reside no fato de as epistemologias do Sul promoverem tanto a cooperação entre grupos sociais oprimidos e os seus aliados como a confrontação com os opressores e aqueles que se beneficiam da opressão. A construção de identidades diatópicas e de *mingas* epistêmicas coexiste com a necessidade de definir linhas de confrontação e, por conseguinte, de dualidades não diatópicas. Duas dessas linhas ou dualidades são determinantes: sociabilidade metropolitana/

sociabilidade colonial; opressor/oprimido. No âmbito dessas dualidades não há lugar para identidades diatópicas e *mingas* epistêmicas. Estas últimas têm lugar entre os agentes e os conhecimentos oprimidos e seus aliados que lutam contra a opressão e o fazem no reconhecimento da linha abissal e das exclusões que ela produz. Ou seja, as epistemologias do Sul operam polarizando o contraste entre opressores e oprimidos e despolarizando as diferenças entre os oprimidos, sejam eles excluídos ou não abissalmente. Isso significa que possíveis alianças ou articulações entre grupos sociais que normalmente são excluídos não abissalmente e grupos que são abissalmente excluídos não podem em circunstância alguma conduzir à negação da linha abissal. E se dão prioridade às exclusões abissais é apenas porque estas são as mais violentas, as mais silenciadas, as mais negadoras da dignidade ontológica dos seres humanos.

Nesse domínio, o desafio das epistemologias do Sul às instituições e pedagogias é particularmente complexo requerendo duas exigências contraditórias, a exigência da polarização e a exigência da despolarização. E a exigência ainda maior é a de saber em cada contexto quais os campos de polarização e quais os campos de despolarização. O dilema do pensamento crítico eurocêntrico foi sempre o de não saber distinguir os contextos. Sempre que polarizou as diferenças entre opressores e oprimidos, polarizou também as diferenças entre os grupos oprimidos, conduzindo ao dogmatismo e ao sectarismo. Sempre que despolarizou as diferenças entre os oprimidos, despolarizou também as diferenças entre oprimidos e opressores, conduzindo à rendição e ao clientelismo.

Educação popular e conhecimento popular

Ao longo deste livro, e em livros anteriores, venho indicando o contexto histórico, social e político que justificou a emergência das epistemologias do Sul. No plano intelectual, elas não seriam possíveis sem duas propostas que revolucionaram a pedagogia e as ciências sociais no final da década de 1960 e ao longo da década de 1970: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a investigação-ação participativa (IAP)²⁹³ de Orlando

²⁹³ No original, em espanhol, "investigación-acción participativa" (ver FALSBORDA, 1986).

Fals Borda. Esses dois pilares portentosos contribuiriam decisivamente para a formulação das epistemologias do Sul. Vejamos o porquê.

As duas propostas surgem quase que simultaneamente na América Latina, num contexto histórico de grande convulsão social. Um período em que se faziam sentir fortemente as vibrações contraditórias da Revolução Cubana e do imperialismo norte-americano empenhado em impedir que ela se propagasse a outros países. Foi um período intenso de lutas populares e movimentos revolucionários que levaram ao poder forças progressistas, provocaram reações violentas das oligarquias; as ditaduras militares intensificaram, no caso da Colômbia, a luta armada de grupos de guerrilha, e viram surgir os grupos eclesiais de base inspirados na teologia da libertação, e os grupos do Teatro do Oprimido proposto por Augusto Boal.

As propostas de Paulo Freire e Fals Borda surgem autonomamente, mas respondem a problemas comuns e avançam soluções convergentes. O contexto envolvente é o da miséria das populações rurais e das populações das periferias urbanas, de intensos conflitos no mundo rural, de lutas camponesas pela terra e de assalariados rurais por um salário digno, de violenta repressão por parte dos latifundiários e do Estado a seu serviço. Tanto Paulo Freire como Fals Borda procuram soluções que fortaleçam a resistência dos camponeses e das populações urbanas pobres e ambos entendem que tais soluções passam pela promoção da educação e pela produção de conhecimento. Os camponeses não têm acesso nem a uma nem ao outro, mas mesmo se tivessem, isso em nada contribuiria para fortalecer as suas organizações e as suas lutas. Bem pelo contrário, tanto a educação oficial e formal como o conhecimento acadêmico canônico não seriam relevantes para os objetivos das suas organizações e das lutas e, se algum efeito tivessem, seria o de enfraquecer umas e outras. É preciso algo diferente e novo construído a partir de práticas e iniciativas que já estão no terreno. As propostas de Freire e Borda são distintas, mas convergentes, já que ambas concebem a educação e o conhecimento como duas dimensões inseparáveis da política de libertação.

O ponto de partida de Paulo Freire é a educação popular. Como veremos adiante (Capítulo 12), havia já uma longa tradição de educação popular, mas Freire propõe uma mudança paradigmática inspirada

pela teologia da libertação e pelo marxismo: transformar a educação (a começar pela própria alfabetização de adultos) num processo de conscientização (FREIRE, 1974, p. 19-25), através da produção e aquisição de conhecimentos relevantes para identificar criticamente as condições concretas de vida e as transformar por via de uma política de libertação.²⁹⁴ A conscientização de Freire não tem aqui uma matriz idealista que reduz a sociedade à consciência dela. Pelo contrário, significa a compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência e a concepção da liberdade como negação da fatalidade que assim seja. Essa articulação recíproca entre educação, conhecimento e liberdade faz com que a pedagogia do oprimido seja uma pedagogia da libertação.²⁹⁵ Os círculos de cultura (em vez da escola), o coordenador (em vez do professor), as palavras geradoras (em vez de currículum), o diálogo (em vez da aula) fazem com que a educação seja uma prática de liberdade que prefigura a prática de libertação. De nada vale a liberdade se não for para os homens e as mulheres se libertarem. A conscientização deve ser entendida como um processo que facilita a mobilização das classes populares e torna mais difícil a sua manipulação pelas elites.

O projeto de Paulo contém uma proposta epistemológica de construção e de apropriação do conhecimento a partir da experiência existencial dos alfabetizados. O caráter dialógico da educação implica a concepção de conhecimento como coconstrução. Diz Freire:

²⁹⁴ A teologia da libertação e o marxismo tornaram-se mais evidentes no seu pensamento depois do seu exílio no Chile, na sequência do golpe militar de 1964 no Brasil. Quase em simultâneo com a publicação da *Pedagogia do oprimido* (1970) de Paulo Freire, Gustavo Gutiérrez lança a *Teologia de la liberación* (1971), um trabalho pioneiro que junta a teologia da libertação e o marxismo. Sobre o componente marxista do trabalho de Freire, ver as pertinentes observações de Donald Macedo (2004, p. ix-xxv) no seu prefácio à *Pedagogia da indignação* de Paulo Freire. Quando Freire iniciou o seu projeto de educação popular, metade da população brasileira era iletrada e empobrecida por um sistema brutal de desigualdade e opressão social. A situação era ainda pior no Nordeste, onde Freire iniciou o seu movimento em 1962. Numa população de 25 milhões, 15 milhões eram iletrados.

²⁹⁵ A primeira grande formulação teórica da proposta de Paulo Freire (1967) é *Educação como prática da liberdade*, com um prefácio notável de Francisco Weffort. Segue-se a *Pedagogia do oprimido*, escrita no exílio no Chile em 1968 e publicada nos EUA em 1970. Depois disso seguiram-se muitos outros trabalhos de aprofundamento da pedagogia do oprimido, refletindo também a passagem pelos EUA e as estadias na África nos países que acabavam de se libertar do colonialismo português.

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão pela qual não é possível o diálogo entre os que querem a *próximidade* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (1974, p. 93). A construção dialógica do conhecimento constitui o que chama de investigação temática ou investigação do universo vocabular, a elaboração dos temas geradores, os temas existencialmente relevantes para o contexto em que os alfabetizando vivem e que constituem o ponto de partida do processo educacional.

Daí a sua crítica radical das políticas de educação dominantes, que chama de “educação bancária”, a qual, ao polarizar a distinção entre educador e educando, elimina o diálogo e promove a passividade do educando. Numa sociedade dividida entre opressores e oprimidos, a educação bancária visa promover a passividade dos oprimidos. Por isso, o projeto de Freire, além da proposta educacional e epistemológica, contém também uma proposta política, no sentido mais amplo do termo. Aliás, sobretudo na *Pedagogia do oprimido*, Freire fala usualmente de “ação educacional e de ação política”: “Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa que seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de invasão cultural” (1974, p. 101).²⁹⁶

No mesmo ano em que é publicada a *Pedagogia do oprimido*, Orlando Fals Borda publica *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Fals Borda reconhece na introdução que esse livro e os estudos que o precederam significam uma “reorientação no seu pensamento e na sua vida” (1970, p. 9). Refere-se à curta primeira fase da sua carreira de sociólogo, em que seguiu a sociologia norte-americana, centrada nas teorias funcionalistas do desenvolvimento e nas metodologias primitivas. Fals Borda pergunta-se se é possível uma sociologia da libertação e responde afirmativamente. Segundo ele essa sociologia “seria um ato

de criação científica que satisfaria ao mesmo tempo os requisitos do método e da acumulação do conhecimento científico, contribuindo tanto para as tarefas concretas e práticas de luta inevitável como para as de reestruturação da sociedade latino-americana nessa nova e superior etapa. Teoria e prática, ideia e ação se veriam assim sintetizadas – em frutuoso intercâmbio – durante esse período de dinamismo criador” (1970, p. 46). No que diz respeito aos métodos, essa sociologia rebelde e autônoma procura “o qualitativo e o sentido das coisas e dos processos, com uma visão global e histórica, mas sem rechaçar o mensurável nem desprezar o setorial [...] Procura seguir adiante nas suas técnicas, construindo sobre o que já foi alcançado, que em muitas partes não é negligenciável” (1970, p. 58). Trata-se de uma sociologia comprometida, entendendo por compromisso “a ação ou a atitude do intelectual que, ao tomar consciência do seu pertencimento à sociedade e ao mundo do seu tempo, renuncia a uma posição de simples espectador e coloca o seu pensamento ou a sua arte a serviço de uma causa” (1970, p. 66). E acrescenta que, em tempo de crise, “essa causa é, por definição, a transformação significativa do povo que permita resolver a crise decisivamente, criando uma sociedade superior à existente” (1970, p. 66).

Para Fals Borda, o compromisso-ação representa a atitude pessoal do cientista social perante as realidades do seu tempo. Esse conceito tem um caráter ideológico, mas tal não significa de modo algum que seja não-científico. Condição a seleção dos temas, as prioridades analíticas, a definição de grupos-chave e a identificação com eles transformando-os nos grupos de referência do cientista:

Para definir os critérios de um compromisso-ação pertinente na nossa época de crise, e para saber as que merecem receber a assistência da nossa ciência dentre a abundância de grupos, movimentos ou partidos possíveis, pelo menos as seguintes perguntas devem ser absolvidas pelo homem de ciência:

1. Sobre o *compromisso prévio* (pacto): com que grupo estive comprometido até agora? A quem serviu consciente ou inconscientemente? Como se refletem nas suas obras os interesses de classe, econômicos, políticos ou religiosos dos grupos a que pertenceu?
2. Sobre a *objetividade*: quais são os grupos que não temeriam que se fizesse uma avaliação realista do estado da sociedade e que, por isso, brindariam todo o seu apoio à objetividade da ciência?

²⁹⁶ Como diz Henry Giroux (1985, p. xiii) na introdução a *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*: “A educação na visão de Freire representa tanto uma luta por significado como uma luta sobre as relações de poder”.

3. Sobre o *ideal de serviço*: tendo em conta a tradição humanista das ciências sociais, quais os grupos, movimentos ou partidos políticos que buscam servir realmente ao conjunto da sociedade, sem pensar em si mesmos, mas sim no benefício real dos povos marginalizados que até agora haviam sido vítimas da história e das instituições? Quais são os grupos que, em troca, se beneficiam das contradições, inconsistências e incongruências reinantes? (1970, p. 69).

Esses são os princípios da sociologia da libertação de Fals Borda e da metodologia da investigação-ação participativa (IAP).²⁹⁷ Por via da IAP, o “verdadeiro sociólogo”, ou o “sociólogo militante” insere-se na aplicação da política que decorre da sua análise. E acrescenta:

seria assim essencial que a influência e o exemplo do sociólogo lo-grassem racionalizar a ação dos grupos-chave, para que se tornassem mais eficazes e menos erráticos, articulando com seriedade os seus ideais e transformando a sua emotividade em música. O sociólogo não fomentaria o dogmatismo, resistindo antes às mitologias dos meios políticos, opondo-se aos macarthismos e mostrando o cami-nho da evidência e dos fatos, mesmo sendo uma tarefa dura e mal compreendida (1970, p. 71).

Mas adverte que o sociólogo, ao inserir-se na ação política, deve ter em conta que essa “inserção pode desfocar-se e produzir efeitos contra-producentes quando não se tem um compromisso consequente e se chega a uma comunidade simplesmente a ‘agitar’, sem ter em conta o nível de consciência política das gentes da localidade; ou quando se chega com o fim de ‘manipular’ as massas” (1970, p. 140). Nesse e em muitos outros pontos, há uma grande convergência entre Fals Borda e Paulo Freire.

Fals Borda insurge-se contra o colonialismo intelectual da sociolo-gia americana como um dos instrumentos ideológicos do imperialismo norte-americano no subcontinente da América Latina, e propõe a socio-logia da libertação e a IAP como expressão da aspiração de transformação revolucionária, a que a Revolução Cubana deu tanta credibilidade. E conclui com a ideia de que “a ciência dos trópicos e subtópicos está

ainda por fazer”.²⁹⁸ Trata-se de uma sociologia autônoma, adequada à realidade latino-americana mas sem etnocentrismos míopes que, em última instância, são sinais de inferioridade. Mas acrescenta que “a escola marxista latino-americana é, obviamente, a que está mais próxima de produzir os melhores frutos nesse campo científico, que por sua vez é estratégico para a revolução popular necessária” (1970, p. 149).

Epistemologias do Sul, a pedagogia do oprimido e a investigação-ação participativa

Os desafios que as epistemologias do Sul fazem às instituições e às pedagogias dominantes não são muito distintos dos desafios que encontramos constantemente nas propostas de Paulo Freire e Fals Bor-da. Mas entre essas propostas e as epistemologias do Sul há diferenças que convém salientar. Refiro a seguir algumas das diferenças que, no entanto, devem ser entendidas como expressão da diversidade interna no seio da mesma família.

O contexto histórico

A discussão dos contextos históricos é complicada por duas razões. Por um lado, a sua caracterização tende a ser feita do presente para o passado e, como não há consenso sobre o diagnóstico do presente, tão pouco existirá na caracterização do contexto passado. Por outro lado, se forem inovadoras e abertas, as teorias, epistemologias e pedagogias propostas num dado contexto quase sempre sobrevivem a ele e, com adaptações, continuam a ser válidas em contextos muito distintos. Com essas duas ressalvas, vejamos os contextos. A pedagogia do oprimido e a investigação-ação participativa surgem num contexto histórico e político específico. Como referi anteriormente, o subcontinente americano vivia então intencionalmente as contradições políticas entre dois impulsos de transformação social: a Revolução Cubana e o desenvolvimentismo promovido e suportado pelos EUA da Aliança para o Progresso. As contradições eram enormes e tiveram consequências políticas graves:

²⁹⁷ Fals Borda (1970, p. 57) distingue observação-participante, observação-intervenção e observação-inserção. Esta última é que corresponde à IAP.

²⁹⁸ Esse tema do valor epistemológico dos trópicos viria a captar cada vez mais a atenção de Fals Borda. Ver Fals Borda e Mora-Osejo (2007, p. 397-406).

violência nos campos e nas cidades, diaduras militares, intervencionismo imperialista e lutas de guerrilha. Com diferenças entre eles que não posso analisar aqui, Paulo Freire e Fals Borda tomam ambos partido pelo impulso revolucionário, mesmo que isso não signifique a adoção do modelo da sociedade cubana pós-revolucionária.²⁹⁹ As suas propostas procuram dar conteúdo político, epistemológico e pedagógico ao período pós-revolução cubana na América Latina. E porque eram propostas inovadoras e abertas puderam internacionalizar-se e adaptar-se a contextos muito distintos. Com o exílio no Chile, a passagem pelos EUA e por vários países da África, Paulo Freire pôde divulgar e reverter a sua proposta em diferentes contextos, e a pedagogia do oprimido e a educação popular foram gradualmente se transformando numa proposta global com Institutos Paulo Freire sendo criados em muitos países do mundo. O mesmo aconteceu com a IAP de Fals Borda. Em 1977, realizou-se em Carragena o primeiro simpósio mundial sobre a IAP; pouco depois, a Organização Internacional de Trabalho (OIT) adotou-a como uma das metodologias de investigação. Na introdução que escreveu para o seu livro *Knowledge and People's Power* (1988), com os resultados da investigação financiada pela OIT, Fals Borda nota que na década anterior a IAP havia sido usada para promover tanto políticas revolucionárias como políticas desenvolvimentistas.

O contexto das epistemologias do Sul não é especificamente latino-americano. É antes um contexto internacional marcado pela contradição entre dois tipos contrapostos de globalização: a globalização hegemônica do neoliberalismo e a globalização contra-hegemônica dos movimentos sociais. Essa contraposição foi simbolizada durante vários anos pela realização paralela do Fórum Econômico Mundial, que desde 1971 se reúne em Davos, na Suíça, e do Fórum Social Mundial (FSM), que teve a sua primeira sessão em 2001 em Porto Alegre, Brasil, e que desde então se reuniu em diferentes cidades do sul global.³⁰⁰ Contudo,

²⁹⁹ As convergências são bem mais significativas que as diferenças. Ver uma excelente comparação entre eles em Carrillo (2015, p. 11-20).

³⁰⁰ Não é coincidência o FSM ter surgido no Brasil, num contexto de grande ativismo dos movimentos sociais que esteve na origem da eleição de governos progressistas em vários países do continente, da Venezuela à Argentina, da Bolívia ao Equador, do Brasil ao Chile. A maior efervescência política ocorreu na primeira década de

a globalização contra-hegemônica nunca se esgotou no FSM. Para a emergência das epistemologias do Sul foi igualmente importante o levantamento Zapatista de 1994, em Chiapas, México, e as propostas de renovação política e cultural e de articulação local-transnacional que se traduziram em múltiplas reuniões internacionais e na criação de grupos zapatistas em várias partes do mundo.

Tira-se de um contexto intencionalmente transnacional, por vezes com articulações fortes entre lutas locais e lutas globais, com total reconhecimento da diversidade dos grupos oprimidos e com orientações políticas que vão para além da alternativa revolução/desenvolvimento. Ao contrário do contexto de Fals Borda e de Paulo Freire, as tarefas de alfabetização são hoje menos urgentes, e os grupos oprimidos têm uma diversidade política e cultural que não se deixa captar facilmente pelas categorias gerais de camponeses e operários. São mulheres, povos indígenas, afrodescendentes, dalits, camponeses e operários com diferentes tradições de resistência em diferentes continentes, bem como ecologistas, ativistas dos direitos humanos, etc. Essa diversidade reclama orientações teóricas, epistemológicas, organizativas e pedagógicas de tipo novo. Além do mais, comunicam-se hoje por via da internet, e as suas mobilizações dependem muito das redes sociais. Isso não significa que as alternativas de um outro mundo possível sejam mais concebíveis ou que as lutas por elas sejam mais fáceis. Bem pelo contrário, como mostrarei adiante.

Tal como em Fals Borda e Paulo Freire, a contradição entre opressores e oprimidos é fundamental nas epistemologias do Sul, mas a caracterização da dominação que a sustenta é agora mais complexa. Para eles, o modo de dominação principal, se não mesmo único, é o capitalismo, enquanto para as epistemologias do Sul a dominação tem três pilares: capitalismo, colonialismo e patriarcado, que atuam articuladamente para reproduzir e ampliar a dominação, por vezes recorrendo ainda a modos de dominação-satélite, como a religião, o sistema de castas, o regionalismo, a idade ou a geração.³⁰¹

²⁰⁰⁰. Muitos desses governos entraram em crise no período seguinte (ver SANTOS, 2005a; 2006b; 2008, p. 247-270; 2010b).

³⁰¹ Deve, no entanto, ter-se presente que Fals Borda, na linha de alguma sociologia crítica latino-americana, fala frequentemente de colonialismo e colonialismo intelectual, embora a crítica do capitalismo tenha prioridade teórica e política.

Essas diferenças de contexto explicam certamente algumas diferenças entre os projetos de Paulo Freire e de Fals Borda, por um lado, e as epistemologias do Sul, pelo outro, mas não põem em causa a grande afinidade e complementaridade entre essas diferentes abordagens. Essa afinidade reside na centralidade da relação opressor/oprimido, no forte componente epistemológico dessa relação e no objetivo de fortalecer as lutas contra a opressão através de articulações que constroem uma globalização contra-hegemônica. Aliás, no que diz respeito a este último aspecto, o reconhecimento mundial das propostas de Paulo Freire e de Fals Borda faz com que a pedagogia do oprimido e a IAP sejam hoje uma dimensão fundamental da globalização contra-hegemônica defendida pelas epistemologias do Sul. Talvez melhor que eu o poderia formular, Afonso Scocuglia afirma:

Em suma, penso que, quando Boaventura coloca as alternativas possíveis aos globalismos localizados e aos localismos globalizados e investe no cosmopolitismo e no patrimônio comum da humanidade e para isso mostra a importância, por exemplo, das redes formadas no FSM, seu *corpus* de argumentação pode ter em Freire seu “[...] braço político-pedagógico [...]” no sentido do combate e do vencimento tão próprios do jogo pela hegemonia. De outro lado, quando Freire propõe o “[...] diálogo como arma dos oprimidos para lutarem contra seus opressores [...]” e a busca da consciência crítica como política do conhecimento, oferece aos militantes da globalização contra-hegemônica, como é o caso de Boaventura, alguns caminhos concretos de luta pela mudança social (2009, p. 122).

Conhecimentos pós-abissais

Debruço-me primeiro sobre Paulo Freire e depois sobre Fals Borda. Na *Pedagogia do oprimido*, a investigação temática a que recorre destina-se a levar a cabo o processo pedagógico. “Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo” (1974, p. 120). Os temas geradores devem ser identificados de modo dialético para dar conta da oposição entre os grupos que querem manter o *status quo* e os que procuram transformá-lo. O processo pedagógico visa transformar situações-limite

em tarefas que, ao questionar os limites, mostram a possibilidade do “inédito viável” (1974, p. 126). A investigação de temas geradores visa à apropriação crítica de uma dada situação e com ela a conscientização.³⁰² Trata-se de um processo dialógico pois “a metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (1974, p. 115-116). E Freire conclui: “A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (1974, p. 117).

Mas, apesar da reciprocidade, o papel do investigador é crucial. É ele ou ela quem conduz o processo de conscientização, e o seu trabalho enquanto educador tem muitas semelhanças com o trabalho de campo do sociólogo ou do antropólogo. É certo que Freire, por estar centrado no processo educativo, fala sempre do investigador como educador, e não como cientista social. Por tanto, a distinção entre conhecimento científico e conhecimento artesanal, que é fundamental para as epistemologias do Sul, não emerge na análise de Freire. Para Freire, a distinção fundamental é entre a consciência real dos alfabetizados e a consciência possível.³⁰³ Compete aos educadores promover esta última, nisso consistindo o processo de conscientização. Mas o trabalho do investigador é metodologicamente semelhante ao do cientista social. “Os investigadores iniciam suas visitas à área, sempre autenticamente,

³⁰² A visão crítica assenta na visão da totalidade do contexto: “Falando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la” (FREIRE, 1974, p. 112).

³⁰³ Freire (1974, p. 126) recolhe essa distinção de Lucien Goldmann. Aliás, o trabalho da equipe investigadora é concebido, em geral, com recurso a categorias marxistas, como, por exemplo, a distinção entre contradições primárias e secundárias: “Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-administração que fazem de sua administração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área” (1974, p. 125).

nunca forçadamente, como observadores simpáticos. Por isso mesmo, com atitudes *compreensivas* em face do que observam” (FREIRE, 1974, p. 122). Mais adiante,

na medida em que realizam a “descodificação” desta “codificação” viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas [...] as coisas mais aparentemente pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que a sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento (1974, p. 123).

Freire analisa em detalhe as várias fases da investigação que conduzem à identificação dos temas geradores, à constituição da equipe de investigação e às tarefas de descodificação, e salienta que em todas as atividades “participação, como membros da equipe investigadora, os representantes populares” (1974, p. 124). Mas o processo de investigação tem uma sequência muito clara, e o controle da sequência está na posse do investigador.

Nos Capítulos 6 e 7, identifiquei as metodologias convencionais das ciências sociais como sendo extrativistas. A metodologia de Freire não é extrativista. Tal como acontece com o trabalho de filosofia oral de Odera Oruka (ver Capítulo 9), o objetivo não é criar conhecimento unilateralmente, através da polarização sujeito/objeto, mas antes multiplicar os sujeitos de conhecimento. De todo modo seria importante saber em que medida o investigador assume uma postura abissal ou uma postura pós-abissal. O perigo existe na possibilidade de as fases e sequências controladas pelo investigador se transformarem numa receita, ou seja, num processo educacional desligado da ação política que devia promover.

As epistemologias do Sul assentam na distinção entre conhecimento científico e conhecimento artesanal e na transformação do conhecimento científico abissal em conhecimento científico pós-abissal de modo a poder integrar as ecologias de saberes e a artefania das práticas. Enquanto em Paulo Freire o objetivo central é o projeto educativo, nas epistemologias do Sul são as ecologias de saberes de onde pode decorrer o fortalecimento das lutas sociais contra a dominação. Neste último caso,

não faz sentido falar de educadores, e o investigador pós-abissal deve ser um intelectual de retaguarda, nunca um intelectual de vanguarda.

A conscientização é crucial nas epistemologias do Sul, mas é idealmente ou tendencialmente um processo horizontal em que diferentes grupos ou diferentes ativistas e investigadores pós-abissais contribuem com os seus respectivos conhecimentos. Sem dúvida os diferentes conhecimentos não têm todos o mesmo nível de conscientização, mas mais importante que discutir diferenças de níveis ou de graus é distinguir e articular diferentes análises do contexto (tanto diagnósticos como prognósticos), identificar os pontos em comum e as divergências, as possibilidades de mestiçagem ou hibridação e as zonas de incomensurabilidade ou de incompatibilidade. Na grande maioria dos casos, a ecologia de saberes não é possível sem tradução intercultural. A consciência da diversidade cultural e epistemológica do mundo e consequentemente da heterogeneidade dos diferentes conhecimentos, bem como a necessidade de tradução intercultural são alguns dos contributos novos das epistemologias do Sul. Podem, aliás, contribuir para aprofundar a eficácia da pedagogia do oprimido. Ver a seguir a discussão sobre a pedagogia pós-abissal.

Há uma grande convergência epistemológica entre a sociologia da libertação de Fals Borda e as epistemologias do Sul. Ambas valoram o conhecimento popular ou artesanal, promovem a objetividade sem neutralidade, privilegiam relações sujeito/sujeito em vez de relações sujeito/objeto e vinculam a investigação às lutas sociais contra a opressão. As técnicas da IAP entendidas como metodologia vivencial (investigação coletiva, recuperação crítica da história, valorização da cultura popular e produção e difusão do novo conhecimento) são fundamentais para construir as ecologias de saberes e a artefania das práticas. Podemos, no entanto, identificar algumas diferenças. Para as epistemologias do Sul é crucial manter a distinção entre conhecimento científico e conhecimento artesanal. A ciência consonante com as epistemologias do Sul, a ciência pós-abissal, assume-se sempre como um conhecimento parcial que entra em diálogo com outros conhecimentos, nisso consistindo as ecologias de saberes. Fals Borda, embora fale frequentemente de diálogo de saberes, visa construir um único tipo de conhecimento, o conhecimento científico que, aliás, por vezes, é identificado com uma das disciplinas das ciências sociais,

a sociologia. Trata-se de uma ciência popular, “na qual o conhecimento adquirido e sistematizado com o necessário rigor sirva aos interesses das classes exploradas”. E acrescenta que essa ciência popular “converge na chamada ‘ciência universal’ quando se cria um paradigma totalizante que incorpora o novo conhecimento sistematizado” (FALS BORDA, 1988, p. 93). Esse paradigma totalizante é o marxismo.³⁰⁴

Para as epistemologias do Sul qualquer paradigma totalizante, sobretudo se se designar como científico, mesmo científico popular, contém o risco de gerar monoculturas de saber rigoroso ou válido. Esse risco é particularmente sério quando a busca de objetividade está vinculada a lutas sociais porque pode gerar dogmatismo, sectarismo, centralismo – em suma, autoritarismo. Nas epistemologias do Sul, o marxismo tem um papel fundamental na análise crítica da dimensão capitalista da dominação moderna eurocêntrica e intervém junto com outras teorias na análise crítica das dimensões colonialista e patriarcal. Mas intervém sempre enquanto horizontalmente com outros saberes artesanais nas ecologias de saberes e na artefania das práticas. Para as epistemologias do Sul essa é a única forma de evitar que o conhecimento popular artesanal seja convertido num “primeiro passo”, “ponto de partida”, “visão limitada” a ser superada pela sistematização científica. A meu ver esse perigo existe tanto em Paulo Freire como em Fals Borda. Que eles estavam bem cientes dele talvez explique as frequentes advertências de ambos contra a “manipulação das massas”, não pelos adversários das classes populares, mas sim pelos seus aliados. Na medida em que esse perigo se concretizar terá sido destruída a possibilidade de justiça cognitiva e de democracia cognitiva.³⁰⁵

³⁰⁴ Tanto Paulo Freire como Fals Borda perfilham uma análise materialista da história de inspiração marxista. Mas ambos adotam o marxismo sem qualquer dogmatismo e procuram adaptá-lo às condições das massas populares do subcontinente. Além disso, ambos conferem um lugar central à educação, ao conhecimento, às representações e à construção da subjetividade consciente (a conscientização em Paulo Freire). Ou seja, a temas que um certo marxismo estreito consideraria facilmente desvios idealistas. Fals Borda chega mesmo a afirmar: “É óbvio que, neste contexto, as formas e relações de produção de conhecimento adquiriram tanto ou mais valor que as formas e relações de produção material” (1988, p. 137).

³⁰⁵ Não tenho de repetir aqui que a justiça cognitiva e a democracia cognitiva nada têm a ver com relativismo (ver Capítulo 2).

Pedagogia pós-abissal

É necessário distinguir dois temas a esse respeito: as epistemologias do Sul como pedagogia; e como educar para as epistemologias do Sul nas instituições vigentes. Vejamos o primeiro tema. Como vimos, em Paulo Freire a educação ocupa o centro da sua proposta.³⁰⁶ A distinção entre educador e educando mantém-se, embora o processo pedagógico seja orientado para o diálogo e a reciprocidade. Apesar disso, é uma relação hierárquica porque, sendo a visão fragmentária do contexto uma visão inferior à visão totalizante, é ao educador que compete garantir ou controlar a passagem de uma visão a outra. As epistemologias do Sul centram-se na construção e validação de conhecimentos entre grupos sociais oprimidos e seus aliados com o objetivo de fortalecer as lutas sociais contra a dominação. Valorizam-se os diferentes conhecimentos e, em abstrato, não há hierarquias entre eles. As hierarquias são contextuais e pragmáticas em função das relações de confiança entre conhecimentos, sujeitos de conhecimento e práticas libertadoras, ou seja, em função da eficácia dialógicamente avaliada no fortalecimento das lutas. A relação entre conhecimentos diversos torna-se assim mais importante que a relação entre conhecimento e ignorância. As ecologias de saberes e a tradução intercultural são processos de aprendizagem recíproca nos quais não faz sentido distinguir educador e educando. Como procurei mostrar nos capítulos anteriores, o investigador pós-abissal tem de passar por um processo de desaprendizagem intenso para fugir à tentação de conceber o conhecimento científico pós-abissal como o único válido ou, em todo o caso, como o mais válido. Aliás, se a distinção permanece com algum sentido, os educadores não são os aliados dos oprimidos, são antes os que efetivamente lutam e assumem riscos, por vezes fatais, para sobreviver à exclusão e para resistir à dominação em nome da possibilidade de uma sociedade mais justa e mais digna de ser vivida.

³⁰⁶ Fals Borda concebe a IAP como técnicas de investigação, mas está consciente da sua valência como educação popular: “A IAP não é exclusivamente um procedimento de investigação nem uma técnica de educação de adultos nem uma ação política. Apresenta alternadamente todos esses aspectos, como três fases não necessariamente consecutivas que podem combinar-se numa metodologia dentro de um processo vivencial, ou seja, em um procedimento de conduta pessoal e coletiva que se desenvolve durante um ciclo produtivo satisfatório de vida e de trabalho” (1988, p. 85).

Diferentes dos educadores são os mestres (os sábios, os superatores e os artesãos) que mencionei nos capítulos anteriores. Os educadores são seres especiais porque detêm um conhecimento especial; os mestres têm um conhecimento especial porque são seres especiais. As epistemologias do Sul assumem e valorizam a diversidade epistemológica e cultural do mundo e a consideram um recurso fundamental para construir alternativas às monoculturas do saber, das escalas, das classificações, das temporalidades e das produtividades que caracterizam as epistemologias do Norte. O modo de transformar essa diversidade num recurso libertador reside na tradução intercultural e na artezanaria das práticas. A composição libertadora dos conhecimentos, culturas e práticas diversas torna totalmente inadequada a ideia da dicotomia educador-educando. Podemos dizer que, mesmo com todas as cautelas freirianas, ela poderia ser um obstáculo à construção das ecologias de saberes. As epistemologias do Sul apontam para um cosmopolitismo subalterno que evita a todo o custo totalidades e monolitismos. A única totalidade a que a modernidade ocidental as obriga é a totalidade da dominação, mas mesmo esta é concebida como internamente diversificada e heterogênea, composta de infinitas articulações e hibridismos entre capitalismo, colonialismo e patriarcado.

Nos contextos não acadêmicos em que as epistemologias do Sul se concretizam através dos contributos que podem dar para o êxito das lutas sociais, a pedagogia das epistemologias do Sul diz respeito às desaprendizagens e aprendizagens necessárias para construir a artezanaria das práticas de libertação. Nesses contextos devem-se distinguir dois processos pedagógicos. O primeiro diz respeito aos membros dos grupos sociais oprimidos e aos ativistas e dirigentes que emergem no seu seio para levar a cabo as lutas contra a dominação. Todos os começos nas lutas sociais são novos começos, representam rupturas e continuidades com lutas anteriores. Como referi no Capítulo 4, os conhecimentos acumulados nas lutas anteriores são um recurso importante, tanto como exemplos (que se devem seguir) quanto como contraexemplos (que se devem evitar).

Ao quererem promover globalizações contra-hegemônicas — articular as relações translocais entre grupos e movimentos que lutam contra a dominação global do capitalismo, colonialismo e patriarcado —, as

epistemologias do Sul implicam uma atenção especial à diversidade do mundo e dos processos de dominação e à necessidade de privilegiar perspectivas transescalares sobre as lutas, perspectivas que permitam relevar a importância local das lutas e, ao mesmo tempo, identificar as suas articulações com outras lutas noutras locais e no plano global. Em ambos os casos (diversidade e transescala) as epistemologias do Sul representam uma ruptura com o pensamento crítico e as lutas e culturas de esquerda que no passado resistiram contra a opressão. Não só a escala dominante foi a escala nacional como o pensamento crítico e a cultura de esquerda que dominaram foram de origem eurocêntrica, teórica e culturalmente monolíticos, o que muitas vezes conduziu ao dogmatismo, sectarismo, fracionalismo e, enfim, ao autoritarismo. As epistemologias do Sul pressupõem que as novas aprendizagens sejam precedidas de desaprendizagens de modo que os fracassos do passado sejam vistos não como erros da prática, mas antes como erros do pensamento e das ideias que a orientaram.

A pedagogia das epistemologias do Sul contém desafios específicos para os aspirantes a investigadores pós-abissais. Nesse domínio, os capítulos anteriores forneceram as orientações que devem presidir às desaprendizagens e aprendizagens a emprender. Como tive ocasião de insistir, o nosso tempo é um tempo quase inicial de descolonização das ciências sociais, não obstante o trabalho gigantesco realizado por Paulo Freire, Fals Borda, e por tantos outros nas últimas cinco décadas. A ciência pós-abissal é por enquanto uma aspiração, uma emergência. É uma ciência que, sendo intensamente autorreflexiva, sabe aplicar a si mesma a sociologia das ausências e sociologia das emergências.

O segundo tema pedagógico diz respeito a como educar para as epistemologias do Sul nas instituições de educação e de investigação dominantes. Essas instituições têm assumido a função de reproduzir e legitimar a linha abissal como a estrutura ausente que dá coerência aos conhecimentos válidos produzidos e ensinados. Não admira, pois, que concebam as epistemologias do Sul como uma perigosa ameaça e as procurem eliminar ou neutralizar. Nos capítulos anteriores mencionei as dificuldades que os investigadores pós-abissais enfrentam no seio das instituições de investigação, e o mesmo se pode dizer dos educadores pós-abissais no seio das instituições educativas. Investigar e educar

segundo as epistemologias do Sul implica reformar profundamente as instruções e pedagogias dominantes e certamente criar outras. Esse será o tema do Capítulo 12.

Orientação política e lutas sociais

Esse é o domínio em que a diferença dos contextos históricos tem mais relevância. Como referi anteriormente, o contexto de Paulo Freire e de Fals Borda é um contexto revolucionário ou pré-revolucionário. A pedagogia do oprimido e a IAP têm virtualidades para se aplicarem em múltiplos contextos em que haja desigualdade social, oprimidos e opressores, e essas virtualidades confirmaram-se plenamente nas décadas seguintes. Mas foram desenhadas num contexto em que a revolução era um objetivo plausível e alcançável. Daí a importância de desenvolver uma pedagogia e uma ciência capazes de estar à altura da situação. Na *Pedagogia do oprimido* Freire dirige-se não só aos educadores, mas também aos líderes revolucionários, e termina a sua obra-prima com a seguinte frase: “Somente no encontro do povo com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na *praxis* de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz” (1974, p. 217).³⁰⁷ Por sua vez, Fals Borda fala da necessidade de uma investigação social “mais consonante com o ambiente e a realidade revolucionárias ou pré-revolucionárias nos nossos países” (1970, p. 26), de uma atitude intelectual de compromisso “com a ação necessária para transformar revolucionariamente a sociedade latino-americana sem perder o rigor científico” (1970, p. 90). A ideia de vanguarda está muito presente em ambos. Fals Borda considera que a IAP visa converter representantes populares em “dirigentes capazes e esclarecidos, como membros de um novo tipo de vanguarda de serviço, não verticalista, não messiânica nem impositiva de cima para baixo” (1988, p. 6). E acrescenta: “As massas levantadas e conscientes constituem a *verdadeira vanguarda* [...] a busca

partilhada dessas metas na prática social, educativa e política converte todos aqueles que nela intervêm em *intelectuais orgânicos* das classes trabalhadoras sem a mediação de hierarquias permanentes” (1988, p. 89-90). A inspiração marxista e gramsciana é aqui evidente, mas Fals Borda distancia-se das organizações políticas marxistas do passado: “Com as técnicas da IAP as pessoas mobilizam-se de baixo para cima e da periferia para o centro, para conformar *movimentos sociais* em luta pela participação, a justiça e equidade, sem pensar necessariamente em fundar partidos hierárquicos entendidos no sentido tradicional” (1988, p. 134).

Como afirmei anteriormente, as epistemologias do Sul surgem num contexto muito diferente e o seu espaço-tempo de referência é o sul anti-imperial. Se o quisesse vincular à ideia de revolução, diria que o tempo das epistemologias do Sul é demasiado tardio para ser pós-revolucionário e demasiado prematuro para ser pré-revolucionário. A queda do Muro de Berlim parece ter posto fim não só à ideia de revolução e de socialismo, mas também à ideia de transformação social progressista que sempre se lhe opôs, o reformismo, o qual teve na social-democracia europeia das cinco décadas posteriores à II Guerra Mundial a sua melhor expressão. A globalização do capitalismo na forma de neoliberalismo, que se apresentara como a alternativa que eliminava todas as outras alternativas, está se transformando num tempo de desigualdade social sem precedentes e de iminente catástrofe ecológica, de nacionalismos xenófobos, de guerras em que só morrem civis inocentes, de refugiados de países destruídos e de terras desertificadas, de guerra fria subindo de temperatura, de glamourização da riqueza, de sequestro do Estado por parte de cleptocratas, de esvaziamento da democracia, de fascismo social na forma de racismo e de violência contra as mulheres, de mercantilização do conhecimento e da religião, de erosão dos direitos sociais e trabalhistas, de vigilância total sobre os corpos e de criminalização do protesto social.

É um tempo em que o medo domina a esperança, mas em que, apesar disso, grupos sociais oprimidos e seus aliados continuam a resistir contra a opressão, inconformados com o *status quo* e convictos de que um outro mundo é possível. Para muitos deles a contraposição entre revolução e reforma não faz sentido, já que seria para eles

³⁰⁷ Por exemplo: “Esta prática implica, por isto mesmo, que o acerto às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem ‘salvadora’, em forma de um conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta *objetividade*: os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (1974, p. 101, grifos do autor).

verdadeiramente revolucionário conquistar o que outros grupos no passado consideraram “meias reformas”, do direito à educação e à saúde ao direito ao trabalho com direitos e à segurança social. Não lhes interessa saber se a dualidade revolução/reforma ainda vigora. Basta-lhes saber que vigora a rebeldia, o inconformismo contra o sofrimento injusto, a desigualdade e a indignidade de que as suas lutas dão testemunho. Não estão disponíveis para amanhã gloriosos e menos para educadores ou investigadores revolucionários detentores de saberes ou de poderes privilegiados sobre os quais não têm controle. Sabem que a autonomia, a oferta mais recente da dominação capitalista, colonialista e patriarcal, é falsa porque desprovida de condições para ser exercida efetivamente. Mesmo assim, não a dispensam como ruína da genuína autonomia. Ruínas vividas autonomamente são a condição para as transformar em ruínas vivas, ruínas-sementes, sociologias de emergências.

Não é um tempo de vanguardas. É um tempo de reguardas. Um tempo destemperado que exige como urgência de curto prazo o que depende de mudanças civilizatórias de longo prazo, como bem mostra a mudança climática. As epistemologias do Sul dão testemunho desse tempo. Inserem-se nele à beira do abismo, fazendo diagnósticos radicais (a sociologia das ausências), não desperdiçando e ampliando simbolicamente todas as possibilidades de inconformismo e rebeldia consequentes (a sociologia das emergências), multiplicando e democratizando saberes insurgentes (ecologia dos saberes e tradução intercultural), com vista a sustentar práticas autônomas de radicalização democrática de todas as dimensões da vida individual e coletiva (artesanias das práticas). Assim concebidas, e mesmo que agora não passem de uma aspiração, representam uma ameaça às instituições de investigação e de educação vigentes. Algumas dimensões das transformações institucionais e pedagógicas exigidas serão analisadas no Capítulo 12.

CAPÍTULO 12

Da universidade à pluriversidade e à subversidade

A universidade está sendo abalada por dois movimentos aparentemente contraditórios.³⁰⁸ O primeiro, um movimento da base para o topo, tem a ver com as lutas sociais pelo direito à educação universitária. O elitismo da universidade vem assim sendo exposto como exemplo acabado de discriminação de classe, raça e gênero na sociedade e na cultura em geral. Na medida em que essas lutas são bem-sucedidas, aumenta o acesso à universidade e permite-se o ingresso de novos estratos sociais, ampliando assim a heterogeneidade social e a diversidade cultural do conjunto de estudantes. O outro movimento, do topo para a base, tem a ver com a pressão global crescente a que a universidade é sujeita no sentido de se adaptar e se submeter aos critérios de relevância e eficácia do capitalismo global. Apesar de real, a crise financeira da universidade funciona como uma desculpa perfeita para concretizar a adaptação e a submissão da universidade a esses critérios. Tal pressão, por sua vez, faz destacar o fato de o elitismo da universidade se basear não apenas em discriminação socioeconômica, mas também racial, étnico-cultural, epistêmica e sexual. Na medida em que a universidade se enreda cada vez mais intensamente nas teias do capitalismo, o seu envolvimento com o colonialismo e o patriarcado também vai se tornando cada vez mais visível. Assim, as expectativas criadas pelo movimento da base para o topo acabam por gerar grande frustração social. A insatisfação

³⁰⁸ Na análise que se segue refiro-me exclusivamente à universidade pública moderna.