

V CBEO - Curitiba



V CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS
Curitiba-PR - Brasil

EPISTEMOLOGIA E PEDAGOGIA DECOLONIAL: ENSAIANDO UMA PEDAGOGIA
PSICODRAMÁTICA PARA DESVELAR E COMPREENDER RELAÇÕES DE SUBALTERNIZAÇÃO
E DE SUAS RESISTÊNCIAS

Renata Ovenhausen Albernaz (UFRGS) - renata.ovenhausen@ufrgs.br

Doutora em Direito. Professora da Escola de Administração da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Memória e Patrimônio da UFPel

Ariston Azevedo (UFRGS) - ariston.azevedo@ufrgs.br

Doutor em Sociologia Política. Professor da Escola de Administração da UFRGS

Introdução

Um dos pontos de maiores dificuldades que enfrentam o ensino de Teorias Críticas diz respeito às suas práticas de ensino. Via de regra, pelo menos no caso brasileiro, tais práticas têm ficado restritas ao convencionalismo didático-pedagógico, quer dizer, à mera exposição oral formalista das temáticas. Em situações mais elaboradas, soma-se a essa exposição a utilização de recursos audiovisuais, como no caso de filmes longa metragem, documentários e depoimentos. Há poucos avanços além disso.

A proposta que aqui defendemos pretende colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de teorias críticas nas disciplinas universitárias, voltadas para o ensino de Estudos Organizacionais (ou Teorias das Organizações) para administradores ou outras discussões temáticas. Neste sentido, partimos do pressuposto pedagógico de que a apropriação conceitual de teorias abstratas é mais efetiva quando se tenta encarnar essa teoria na percepção da realidade existencial dos estudantes, de modo que os mesmos cultivem consciência e práticas críticas de suas realidades imediatas, consequentemente comprometidas com a árdua tarefa de libertação humana dos contextos existenciais opressores. Assim, em alinhamento com a pedagogia (Paulo Freire) e a ética (Enrique Dussel) da libertação, e tomando em conta os princípios do psicodrama e do sociodrama (Jacob Levy Moreno), no qual a manifestação dos traumas e percepções se dá, de maneira mais efetiva, a partir da dramatização das realidades que oprimem ou traumatizam e da assunção dos vários papéis de figuras relacionadas à relação opressora, sendo isto terapêutico em curar essas relações num sentido libertário, este texto, em termos ainda exploratórios, e no esforço de contribuir para com o processo de ensino-aprendizagem em disciplinas dedicadas aos Estudos Críticos, consiste na elaboração propositiva sistemática de uma metodologia de ensino que amplie a compreensão, e também, a sensibilidade dos estudantes sobre relações coloniais e subalternizantes, seus impactos nos sujeitos individuais e coletivos e suas formas de superação e resistência.¹

Propostas de uso do Psicodrama, no Brasil, fortaleceram a nossa percepção da conveniência entre a associação desse método e o descortinamento da relação colonial.

¹ O sentido e os fins que aqui acolhemos o psicodrama e o sociodrama de J.L. Moreno diferem, em termos mesmo de oposição, daqueles que, ultimamente, sob a mesma insígnia, tem sido utilizados para promover, com sua “guinada para o mercado”, a “homogeneização dos modos existenciais”, conforme denuncia Brito (2012). No campo da administração, os maiores exemplos dessas iniciativas das quais divergimos podem ser encontrados naqueles trabalhos voltados para o desenvolvimento de competências gerenciais (p. ex. Khouri; Sampaio; Albuquerque, 2014; Vasconcelos, 2017), que através do “aperfeiçoamento” de tais competências, contribuem significativamente para fortalecer formas organizacionais cada vez mais eficientes em obstaculizar o esforço emancipatório humano.

Em sentido de contribuição do método para impactos similares ao que esperamos dele, estão aqueles esforços voltados para intervenções sociais no sentido de atuar sobre as relações de preconceito, discriminação e exclusão quanto a raça, gênero, sexo (p. ex. Malaquias et al, 2016; Testoni et al, 2013; Zakabi, 2014; Wolff et al, 2016).

De maneira a exemplificar o que aqui se está a propor, e dessa exemplificação retirar elementos reflexivos que corroboram com a nossa proposição, o texto faz um relato de uma primeira experiência educativa com estudantes sobre o tema “Pós-colonialismo e Abordagens Decoloniais”, realizado na Universidade Federal de Santa Maria, em 2016, o qual foi abordado a partir dos seguintes eixos: (a) perturbando a linguagem de Raça e Etnia; (b) acreditamos mesmo na Igualdade?; (c) a arte da vida nas fronteiras (as ondas migratórias); (d) resistências cotidianas *versus* a noção onipotente do êxito colonial e (e) a atitude parentética *versus* normalização racional instrumental.

As etapas metodológicas consistiram nas seguintes etapas: primeira, discussão de conceitos e textos sobre dominação colonial e suas repercussões na subjetividade; segunda, seleção de textos literários ou de obras de dramaturgia ou de produções cinematográficas latino-americanas (ou de países periféricos e/ou historicamente colonizados) para a caracterização de relações entre personagens e seus reflexos na formação e ação da sua subjetividade; terceira, construção, por grupos de estudantes, de roteiros dramáticos de relações de subalternização que eles identificam como as tendo vivenciado ou presenciado ou que as intuem como relações significativas no seu espaço sociocultural; quarta, dramatização desses roteiros em um efeito catártico para si e para os colegas; e quinta, discussões, relatos, debates sobre a experiência. O resultado da primeira aplicação dessa proposta foi interessante, no sentido de os estudantes perceberem, em si mesmos, os resquícios dessa cultura colonial, e de vivenciar as tensões éticas de confrontá-los.

O Sociodrama pode amparar práticas pedagógicas de desvelamento e compreensão de relações organizacionais de subalternidade e as resistências a elas?

Trabalhar, em sala de aula, conteúdos que desvelem os resquícios de relações coloniais não é uma atividade simples. Primeiramente, pelo próprio modo enredado em que, nós mesmos, professores, enquanto sujeitos a uma estrutura e cultura política e social colonizada e terceiro mundista, situamo-nos nesse processo, titubeando, constantemente, entre, às vezes, adular a cultura e a intelectualidade “civilizada e erudita” eurocêntrica e desconfiar de nossas próprias percepções, e outras vezes, buscar, nas entranhas de nosso saber latino-americano e mergulhados em inquietações encarnadas em nosso povo,

soluções práticas e conceituais autônomas ou o uso traduzido e reinterpretado do saber estrangeiro.

A intelectualidade brasileira, aliás, talvez seja, nesse sentido, a mais infectada pela relação colonial, e por conta dessa chaga que afeta justamente o núcleo pensante de nossa nação, é tão difícil mudanças estruturais, em um sentido decolonial, em nosso país. Se voltarmos a Guerreiro Ramos (1957; 1995), nesse termos, que já em 1957 condenava a “sociologia enlatada” e reclamava a “redução sociológica”, em razão do fato (ainda não superado hoje) da elite intelectual brasileira sentir-se um “cachorro vira lata” na ciência e na filosofia mundial, adotando, com espírito de reverência, tudo o que é nitidamente eurocêntrico, como podemos nós acusar o povo de ser um “colonizado feliz”? Investigações que estes pesquisadores fazem em temas de cultura e patrimônio cultural imaterial no Brasil, por exemplo, parecem insinuar que, em termos de criação de saberes e práticas autênticos e autônomos, o povo, fora do circuito seletivo do saber acadêmico eurocentrado, é mais emancipado que muitos de nós, intelectuais/acadêmicos.

Em apertada síntese, a relação colonial é aquela que promove a exploração do outro através de, basicamente, quatro táticas: 1) a negação da alteridade enquanto dignidade; 2) a demarcação da diferença colonial, enquanto relação superior-subalterno; 3) a naturalização dessa diferença colonial e de sua suposta hierarquia; e 4) a mitificação do Colonizador, levando o colonizado a adorá-lo. Um exemplo, que também nos é caro, em termos de lutas de emancipação social no Brasil – o caso indígena, ilustra um *design* desses tipos de relação colonial. Em idos de 1550, em Valladolid (na Junta de Valladolid), formou-se uma grande discussão internacional que, segundo historia Rangel (1991), envolvia a relação Europeu-Indígena encontrado no território do Novo Mundo. A discussão foi promovida em face do problema de se discutir o direito, ou não, da coroa Portuguesa-Espanhola de: a) impor seu modo social (ou de sociabilidade) sobre os índios, no sentido de os europeus ocuparem e explorarem as terras, o povo e as riquezas do novo mundo como legítimos possuidores; b) o direito da Europa exigir desses povos indígenas a subserviência política aos reis de suas coroas; c) de submeter esses nativos à conversão cristã, ou à religião oficial do Estado Espanhol-Português, inclusive mediante o recurso da “guerra santa” acaso tais nativos resistissem a isto, e também; d) o direito de punir práticas tradicionais e costumeiras consideradas criminosas na Europa, como eram os atos relativos aos rituais antropofágicos, impondo uma hierarquização moral do europeu sobre os índios.

Nessas discussões, e recusando tais direitos à coroa portuguesa espanhola, em defesa da dignidade e autonomia dos povos indígenas, continua Rangel (1991), estavam as vozes de Frei Pedro de Córdoba, Antonio Montesinos, Bartolomé de Las Casas, Francisco de Vitória e Padre Antônio Vieira, afirmando o direito desses povos de: a) sendo seres humanos (e não espécies animais), deverem ser considerados os legítimos donos das terras, pelo princípio da primeira ocupação; b) sendo povos, terem o direito de auto-governo e, assim, de resistirem subserviência às autoridades (no caso aos reis europeus) que não considerassem legítimas; e c) sendo inocentes, terem o direito de não conhecer à Cristo e a continuar seguindo as leis da natureza e as suas práticas tradicionais. Apesar dessas defesas, predominou a solução que afirmava a onipotência do Poder da Coroa Portuguesa-Espanhola sobre as terras do novo mundo, nas vozes, entre outros, de um Juan Ginés de Sepúlveda.

Poder de exploração Europeia justificado em que? Na classificação dos indígenas como quase-humanos (não como humanos!), ou seja, passíveis, por sua própria natureza “selvagem e inferior”, de serem dominados pelos europeus. Ou seja, pela criação estratégica da ideia de raça para demarcar essas diferentes naturezas entre europeu e indígenas e, posteriormente, entre europeu e africanos e que legitimava a exploração colonial e escravocrata do trabalho no Novo Mundo. Tal eurocentrismo se sustenta, segundo Quijano (2005), sobre dois mitos: 1) A ideia da história da civilização como algo que parte do estado de natureza e culmina, evolutivamente, na Europa (evolucionismo); 2) Outorgar às diferenças com a Europa o status de diferenças de natureza, e não de relação de poder (dualismo). Daí, aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete – somos uma cópia imperfeita da Europa e queremos sê-la perfeita, mas ela não nos pertence.

Além disso, segundo Dussel (2005), essa Modernização colocou-se como um Mito, que justificava a violência contra o “bárbaro” que resistia a este desenvolvimento “oferecido” pela Europa, que o tornava culpado de sua barbárie e que fazia os custos da modernização, em termos dos que são por ela sacrificados, serem tidos como inevitáveis. Este é, para Dussel, o “Mito da modernidade”, mas que tende a ser negado enquanto mito; logo “se se pretende a superação da “Modernidade”, será necessário negar a negação do mito da Modernidade enquanto Mito, e para isto a outra face, negada e violada da modernidade deve afirmar-se inocente, julgando culpada o modernidade que a violou;

“trata-se da ‘Transmodernidade’ como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, igualmente se realize” (Dussel, 2005, p. 66) por mútua fecundidade criadora.

O giro (ou virada colonial) que esse conceito da Transmodernidade (e outros) promove, opera-se, assim, pela explicitação e pela superação, dentre outras, das mais diversas distinções binárias que marcaram o processo de hierarquização social feito pela modernidade em sua correlata forma de colonização, tais como as construções binárias: humano/natureza, colonizador/colonizado; civilizado-selvagem; homem-mulher; branco-negro; centro-periferia; alma-corpo - atentando, como o faz, Maria Lugones (2015), que o primeiro termo dessas dicotomias, no modo colonial, é sempre o referente, e o segundo, não é o diferente, o outro, mas é o *não ser* do referente ou, no máximo, um algo *para* o referente. E essa posição conceitual hierárquica entre essas dicotomias precisa ser negada.

A trama de dominação colonial é, de fato, extremamente poderosa: corroí a identidade, desfacela a auto-estima, cria nojo ao que é próprio, alimenta a dependência ao que é imposto de fora. A luta pela identidade/pessoalidade, nesse processo, é, talvez, a resistência decolonial mais imediata, a saída mais desesperada – é preciso recompor a identidade esfacelada, restabelecer a dignidade para si mesmo, antes mesmo de a exigir no reconhecimento do outro², e até como condição para essa exigência. Franz Fanon (1983), apesar de não ser bem esse o seu objetivo na obra “Os condenados da terra”, mostra, de forma belíssima, o árduo trajeto dessa luta do povo da Argélia em recuperar-se a si próprio de seus destroços, a desencarnar o colonizador de seus juízos, a voltar a se olhar com respeito e confiança. A procura de um lugar de fala, o poder falar por si, e a afirmação de um lugar de pertencimento coletivo (de ser intersubjetivo comum e de sua base material espaço-temporal), a recomposição de práticas culturais, políticas e econômicas próprias, enfim, a recriação de uma identidade pessoal e coletiva particular, é uma estratégia de resistência decolonial carregada de funcionalidades das mais essenciais nesse processo de resistência, sendo mais uma expressão do “giro decolonial”,

² Nesse sentido, a “Luta pelo Reconhecimento”, de Axel Honneth (2009), e a “Política do Reconhecimento”, de Charles Taylor (2009), podem ser importantes marcos conceituais, mas só após vencida essa relação colonial que afeta, até mesmo, o pressuposto da afirmação de si, esta indispensável à tais lutas pelo reconhecimento do outro e do Estado.

pela afirmação positivada de si, e assim, pela negação da estrutura mesma da lógica da relação colonial.

O trabalho de reencontrar essa identidade nas fendas na dominação colonial e contra ela, é um dos propósitos, ao nosso ver, de qualquer pedagogia decolonial. Mas um reencontro que não se pode operar por meio de uma “educação bancária” (Freire, 1987), em que o educador deposita seu saber, talvez o mais infectado, na formação do educando. A própria relação educativa, aos moldes em que está institucionalizada, mesmo quando de conteúdo crítico, pode estar operando, sem perceber, a favor dos princípios colonizadores se não atentar que se educa não só pelo conteúdo que se diz, mas também pelo modo como se diz e pelas intencionalidades embutidas no dizer. Em uma prática pedagógica decolonial, esses três impactos de fala (locucionário, ilocucionário e perlocucionário)³ do professor devem ser fecundos a condicionar ao outro da relação o dizer-se por si.

Foi a partir dessa busca de um método condicionador do “dizer-se por si”, seguindo, um pouco, a preocupação de Spivac, em “Pode o Subalterno falar?”, que resolvemos buscar amparo, em termos analógico, em alguns métodos da psicologia, notadamente na Sociometria de Jacob Levy Moreno, para repensar práticas pedagógicas em um sentido decolonial. A Sociometria, que inclui o Psicodrama e a Psicoterapia de Grupo e o Sociodrama, enfatizam a terapia em relações interpessoais, em grupos, baseada na espontaneidade criativa das interações. Insta esclarecer que Moreno não se afilia à doutrina de Freud, baseada no sistema psicanalítico, pois questiona a análise, o determinismo, a ênfase em aspectos que acentuam a calamidade e o trauma passados, e não a normalidade, as interações humanas presentes, o envolvimento ou atuação do terapeuta, entre outros aspectos. Também, para Moreno, o terapeuta atua juntamente com o cliente, havendo mútua influência, o que indicia, se projetada, analogicamente, para a relação educativa, que esta mesma relação pode e deve estar sob reflexão, sendo, no

³ Essa distinção, a retiramos de Austin (1962), que distingue, nos atos de fala, os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Os primeiros se referem ao conteúdo dos enunciados expressos e se medem pela verdade da relação entre eles e o estado de coisas do qual se expressam. No ato ilocucionário o agente é surpreendido como agente falante e enquanto fala e implica o modo como se emprega uma oração (nos sentidos de afirmação, promessa, confissão, declaração, entre outros). E, por fim, são perlocucionários os atos que visam a produzir um efeito sobre o ouvinte (medo, alegria, remorso, etc.).

princípio de tudo, trabalhada em um propósito de superação de relações subalternizantes institucionalizadas entre educador e educando.

Aliás, Moreno (1992) defende que a relação que deve se dar nesse contexto terapêutico é marcada pela espontaneidade-criatividade e pela liberdade às regras:

Primeiro, a hipótese da espontaneidade-criatividade como força propulsora do progresso humano, acima e independente da libido e de motivos sócio-econômicos – o que não nega o fato de que eles estão freqüentemente (sic) inter-relacionados, mas que nega o fundamento de que são meramente função e derivativo; segundo, a hipótese de crédito nas intenções de nossos companheiros – desconsiderando a obediência resultante da coerção física ou legal – a hipótese do amor e da partilha mútua como princípio funcional poderoso e indispensável na vida de um grupo; e, terceiro, a hipótese de uma comunidade superdinâmica baseada nesses princípios, que podem ser efetivados através de novas técnicas (Moreno, 1992, p. 23).

Mais desacomodador de nossa usual prática educativa, ainda, é o princípio da proximidade apregoado por Moreno: as palavras que voltam uns aos outros, as escolhas daqueles com quem interagem, o tempo que passam juntos, a distância espacial que os separa ou une, os papéis que escolhem atuar, as interações que estabelecem e as influências recíprocas, tudo se dá de maneira espontânea, com atores espontâneos, forma que é rompida, segundo Moreno (1992, p. 21), quando esse enredo, esses elementos e as suas interações, já se encontram preestabelecidos seja por quem for e mesmo na melhor das intenções diretivas. A Psicoterapia em grupo, defendida por Moreno (1992, p. 58), assim, “é um método que protege e estimula os mecanismos de auto-regulagem dos grupos naturais”, envolvendo:

1) o surgimento da ação do grupo no aqui e agora; 2) o envolvimento da espontaneidade de todos os participantes do grupo; 3) o aquecimento; 4) as atividades; 5) observações; 6) entrevista; 7) discussão; 8) agrupamento e reagrupamento; 9) técnicas de atuação; 10) análise da interação; 11) catarse de grupo. (Moreno, 1992, p. 58)

O trabalho na Sociometria deve ter como foco relações reais e específicas entre as pessoas, e não situações abstratas e gerais, alheias aos participantes, consistindo ela, assim em “teoria e, depois, método – método de como reunir os fatos realmente vitais para o relacionamento interindividual de pessoas que vivem em grupos sociais e como corrigir, imediatamente, o atrito dos membros com o mínimo de esforço” (Moreno, 1992, p. 79). E ainda, sustenta-se na ideia da existência de um “estado natural” (Moreno, 1992, p. 117-120) de relações na mais primária espontaneidade, ou seja, passível de recuperar-se de

qualquer sugestão doutrinária ou externa, a partir de afinidades e padrões construídos ou reconstruídos nos agrupamentos de acordo com interações espontâneas e livremente expressas, no momento presente em que se encontram os atores.

A tese do “Encontro”, de Moreno, é ainda mais desconcertante em termos da transposição dessa proposta ao trabalho na esfera educativa, principalmente face ao modelo de educação de massa, despersonalizado e hierárquico vigente em nosso país, pois a experiência do Encontro é um evento concreto-situacional entre dois atores que se experimentam e vivenciam um ao outro, unidos pelos objetivos mútuos, já que “somente pessoas que se encontram podem formar um grupo natural e começar uma verdadeira sociedade de seres humanos” (Moreno, 1992, p. 169). E esse princípio pode se estender a relações mais amplas, a relações de grupos, ou segundo explicações do próprio autor:

Quando encaramos uma comunidade, notamos a semelhança do problema. Tivemos apenas que substituir os grupos de jogos por grupos sociais. Assim, como naquele caso queríamos manter o princípio da espontaneidade pura, neste, queríamos, por todos os meios, manter o princípio da liberdade, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade de modo mais livre e sem censura possível; e como no primeiro caso, cada integrante participava, diretamente, da autoria, direção e desempenho da produção, no segundo, era-lhe permitido imprimir suas intenções em todas as atividades da qual participasse. E, face às correntes psicológicas (e contraditórias e antagônicas), mais poderosas e complicadas quanto maior for a população, não retornamos, novamente, às formas dogmáticas e retrógradas. Procuramos uma ‘técnica de liberdade’ que equilibrasse as forças sociais espontâneas dando-lhes a maior medida possível de harmonia e unidade. (Moreno, 1992, p. 120-121)

Nessas relações mais amplas, e de forma muito inteligente, e, ao nosso ver, profundamente desconstrutiva da lógica colonial, está a crítica de Moreno de que a assunção de papéis, nos métodos da Sociometria, não significa a “tomada de papel”, no sentido da representação do que historicamente foi apenas um ajustamento ou conformação da personalidade aos papéis exteriores que se lhes eram impostos, representando uma reconstrução de papéis, em sentidos vários. Relata o autor, no sentido desse aspecto, que:

[...] À medida que o sujeito toma parte na produção e é aquecido para as imagens e pessoas representativas de seu próprio mundo privado, consegue alto grau de satisfação, que o leva muito além de qualquer situação já experimentada; investiu tanto de sua limitada energia nas imagens de sua percepção de pai, mãe, esposa, filhos, assim como em determinadas imagens que vivem como estrangeiros dentro dele, com suas ilusões e alucinações de todos os tipos, que perdeu muito de sua

espontaneidade, produtividade e poder para si mesmo. As imagens tomaram dele suas riquezas e ele se tornou pobre, fraco e doente. (Moreno, 1992, p. 186)

Um alerta importante de Moreno é que as soluções de métodos que procuram curas aos fatores patológicos do ser humano e de suas relações preferindo, ao invés de considerar essa capacidade de respostas satisfatórias e adequadas advindas da espontaneidade, propor, como solução para esses problemas, o aprisionar ainda mais o ser humano em sistemas determinísticos, podem acabar agravando o estado patológico. Nas relações coloniais esse alerta é importante, pois a regras de conduta e os padrões sociais e éticos estão todos orquestrados em prol da dominação colonial. Além disso, a identidade violentada não consegue simplesmente se recolocar e retornar no *status quo ante* à relação colonial. Franz Fanon (1993), também médico psiquiatra, percebeu muito bem essa dificuldade no processo da luta decolonial argelina – querer-se-ia expurgar o colonizador; mas não havia nada para pôr no vazio deixado em seu lugar; não se poderia voltar há séculos atrás e recuperar uma identidade pessoal, cultural e nacional já destemporânea – era preciso reinventar o ser argelino. A partir de onde? Do nada! Moreno convida, para isso, a acreditar na espontaneidade natural. Como usar isso em práticas pedagógicas? E como desconsiderar isso em se querendo vencer a subalternização carregada pelas instituições e suportada pela estrutura moral?

Na perspectiva da Sociometria, essa recomposição relacional parte da premissa de que a situação social deve ser olhada em sua estrutura nuclear, ou seja, nos indivíduos e suas inter-relações, e que ela vai se desenhando a partir de processos espontâneos de atração e repulsão entre os envolvidos. O desenho desses processos, Moreno (1992, p. 194) os avalia pelo que chama de “teste sociométrico”, ou a compreensão das estruturas sociais através da medição das correntes de atração e repulsão entre os indivíduos que a compõem.

Esses pressupostos, assim, (1) do fomento à espontaneidade, (2) da crítica do determinismo normativo-explicativo e da tomada de papéis dados a ele pertinentes, (3) do condicionamento para a proximidade, (4) das regulações por meio das relações de encontro (em atração e repulsão), (5) dos esforços individuais e de grupos em reconstruir suas relações sociais e, assim, sua própria identidade, (6) da crítica da própria relação entre terapeuta e cliente (ou entre professor e aluno), como mutuamente afetadora, formaram o pano de fundo de um teste piloto na tentativa de aproximar o Sociodrama como suporte metodológico para facilitar aos estudantes e ao professor a compreensão de

relações coloniais por eles experimentadas, em situações concretas de sala de aula ou práticas educativas ou em outras relações organizacionais.

O ensaio de uma possibilidade pedagógica decolonial afeta à Sociometria

A preocupação de encontrar um “norte metodológico” que pudesse tornar coerentes a prática pedagógica – de construção da consciência das relações de subalternidade – e o teor do discurso da decolonialidade, foi o desafio que esses estudiosos passaram a enfrentar a partir desses estudos. O disparo prático para essa preocupação foi um convite formulado a um dos autores deste estudo de ministrar um minicurso sobre “Pós-colonialismo e Abordagens Decoloniais”, na VII Semana Acadêmica de Relações Internacionais, na Universidade Federal de Santa Maria, em outubro de 2016. Uma experiência curta – eram apenas três dias – em uma comunidade universitária em que eram estranhos entre si o professor e os estudantes, mas na qual o professor não poderia defender algo, praticando o seu contrário.

Como não é fácil objetivar a relação colonial em suas várias expressões concretas, e tampouco é simples sistematizar toda a gama de estudos que, de formas mais abstrata e geral ou mais específica e aplicada, abarcam esse movimento teórico e social, começamos a discussão apresentando aos participantes uma provação com a seleção de cinco eixos de reflexão sobre a relação decolonial ou as resistências a ela. Os eixos de reflexão foram preparados pela construção intencional de uma montagem de “trechos fortes” ou “sínteses focadas” de textos de tons decoloniais, que pudessem disparar algumas reflexões, reações, sensações ou sentidos, nos participantes da atividade, principalmente pessoas jovens e envolvidas em relações internacionais. Nesse sentido, tais foram propostos como sendo os seguintes: (a) perturbando a linguagem de Raça e Etnia; (b) acreditamos mesmo na Igualdade?; (c) a arte da vida nas fronteiras (as ondas migratórias); (d) resistências cotidianas versus a noção onipotente do êxito colonial; e (e) a atitude parentética versus normalização racional instrumental. Os textos desses eixos foram escritos em linguagem breve (meia a uma página), mas o mais adensada de informações pertinentes possível e com apenas algumas adaptações relativas ao texto de base, em função das provocações que tais eixos tinham como mais potencial em possibilitar. Seguem abaixo as descrições dos eixos usadas na experiência:

EIXO 1 – PERTURBANDO A LINGUAGEM DE RAÇA E ETNIA

Texto de base adaptado: Hall (2003).

O primeiro dos impactos transruptivos do multiculturalismo é o que ele atua sobre as categorias de raça e etnia. Segundo Hall (2003), raça, apesar de não ser um conceito científico, acaba sendo um conceito político e social em torno do qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão – o racismo – e que justifica suas relações em termos de distinções genéticas e biológica (tal como ocorre, de modo similar, com o sexismo). Já a etnicidade gera um discurso em que a diferença se funda em aspectos culturais ou religiosos. E quanto maior a associação com a etnicidade, maior a representação do grupo como relativamente fixa, como transmitindo suas tradições de forma contínua de geração para geração, tendo o seu caráter como sendo endógeno e com uma pretensa completude e fechamento. Assim, tanto o discurso da raça como o da etnia funcionam estabelecendo uma articulação discursiva no sentido de uma “cadeia de equivalências” (Laclau e Mouffe, 1985), entre o registro sócio-cultural e o biológico. “Portanto, parece mais apropriado falar não de racismo versus ‘diferença cultural’ mas de ‘duas lógicas do racismo’” (Hall, p. 71). A luta contra essas lógicas tem sido em duas direções que até então se visualizavam como mutuamente excludentes, mas que devem ser coetâneas: 1) a demanda (contra o racismo) por igualdade social e justiça racial, e; 2) a demanda (contra um etnocentrismo universalizante) pelo reconhecimento da diferença cultural. Para viabilizar essas lutas em um movimento político seria preciso, primeiramente, afirmar o compromisso público de expor e confrontar o racismo em suas duas lógicas, isso enquanto meta estatutária do governo; além de marcar o objetivo real de afrontar a desigualdade gerada pela exclusão e pela inferiorização decorrentes do não reconhecimento e da insensibilidade à diferença. “Finalmente, em vez de constituir uma estratégia para melhorar a sorte apenas das minorias raciais ou ‘étnicas’, esta teria que ser uma estratégia que rompesse com a lógica majoritária” (Hall, 1999, p. 82). O cuidado também deve ser de não se promover fechamentos étnicos, nem uma visão unitária do sujeito. A ideia de pertencimento é múltipla e dialógica, incluindo, pertencimento e direito individual ao dissenso.

EIXO 2 - ACREDITAMOS MESMO NA IGUALDADE?

Texto base adaptado: Souza (2006).

“Existe, em países periféricos como o Brasil, toda uma classe de pessoas excluídas e desclassificadas, dado que elas não participam do contexto valorativo de fundo – o que Taylor chama de “dignidade” do agente racional – o qual é condição de possibilidade para o efetivo compartilhamento por todos, da idéia [sic.] de igualdade. (...)” É apenas este tipo de consenso, como que corporal, pré-reflexivo e naturalizado (habitus), que pode permitir, para além da lei jurídica, uma espécie de acordo implícito que sugere que

algumas pessoas e classes estão acima da lei e outras abaixo dela. O consenso de dignidade igual, já pressuposto como efetivo na França de Bourdieu e no Canadá de Taylor, é, assim, o que inexistente, enquanto habitus, em países periféricos como o Brasil. É por isso que esses autores podem reclamar a autenticidade dos grupos e dos sujeitos em seus países sem precisar passar pelo seu pré-requisito, que é a igual dignidade. E mais, nessas sociedades periféricas, esse consenso da diferente dignidade ou de escalas de cidadania (com os cidadãos plenos e com os subcidadãos) é um fenômeno de massa. Daí Souza afirmar que o que diferencia substancialmente as sociedades não é a sua posição na escala do grau de desenvolvimento dos padrões de modernização alcançado; o que as diferencia, de fato e estruturalmente, é a sua opção social (consenso), demonstrada em práticas, quase automáticas, e irrefletidas entre: 1) a produção e reprodução social de uma “ralé estrutural” em um ímpeto de diferenciação hierarquizante ou; 2) a produção de uma cidadania realmente igual para todos. O erro das ciências sociais tem sido justificar essas diferenças entre as sociedades sobre questões como o personalismo, o patrimonialismo e demais resíduos pré-modernos que poderiam ser corrigidos por um processo de modernização adequado, pois, em países periféricos como o Brasil, tais desigualdades foram reforçadas, e não minimizadas, pelos processos de modernização e sua correspondente ideologia do desempenho, de busca de impessoalidade, racionalidade, universalidade e neutralidade, típicas de uma “ideologia espontânea do capitalismo”. Da mesma forma, há um erro estratégico dessas ciências quando elas levam a centra-se no foco, distorcido e exagerado no continente, de “cruzadas contra a corrupção” (como se este não fosse um problema de qualquer sociedade moderna, seja central ou periférica), a ênfase em reformas administrativas (como se a gestão eficaz de recursos resolvesse), a ênfase nos desníveis regionais levando a uma luta contra as “elites retrógradas” (como se as regiões mais modernas fossem livres de elites retrógradas) e, acima de tudo, a crença “fetichista” no poder da economia em resolver todos os problemas. Pois o problema maior a tudo isso é a produção desta “ralé social”. E só tendo em conta essa dominação simbólica subpolítica e naturalizada que é possível explicar como sociedades democraticamente abertas, pelo menos em termos formais, como, o Brasil, e ricas, mantenham tais níveis de desigualdade.

EIXO 3 – A ARTE DA VIDA NAS FRONTEIRAS (AS ONDAS MIGRATÓRIAS)

Texto de base adaptado: Bhabha (2003)

Segundo Bhabha, nossa sensação hoje é a de viver nas fronteiras do presente, naquilo representado pelos controvertidos prefixos “pós”, haja vista o fato de nos encontrarmos em um momento de trânsito, em que espaço e tempo se cruzam, produzindo figuras

complexas de identidade e diferença, em um “além” de um e de outro. O alargamento dessas identificações, para além de classe e gênero, resultou na consciência das várias posições do sujeito. E nisto, o que é “teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos e processos que são produzidos na articulação de diferenças sociais” (p. 20). A experiência dos “entre-lugares” culturais é o que ganha destaque. Mesmo porque os espaços que “recepçionam” pessoas das inúmeras origens não podem ser pensados como um espaço homogêneo (comunidade) em termos de pretensões políticas e sociais, dada a sua diversidade. Nestes espaços, o desafio dessas “comunidades” é o de formular estratégias de representação ou de aquisição do poder no interior de pretensões concorrentes às suas, já que sofrem privações similares, mesmo nas suas diferentes leituras dessas privações. A solução é que os termos desses embates são construídos performaticamente, ou seja, não é o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide da tradição, mas a articulação da diferença em uma negociação complexa, sempre em andamento, em busca de deslocar o poder e a autoridade estabelecidos nos países receptores para um lugar cada vez mais acolhedor dessas diferenças migrantes e suas diversas demandas. Neste cenário, o direito de se expressar depende da condição desta tradição de se reinscrever através de tais condições de contingência e contrariedade. Os embates de fronteiras podem ser consensuais ou conflituosos, e podem confundir nossas definições de modernidade/tradição, centro/periferia, público/privado, além de desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. Eles envolvem também, mais do que em qualquer outra situação, a política como necessidade vital do cotidiano, pois as banalidades do estranho, quando a violência racializada se volta de modo resistente, para os detalhes da vida – onde você pode ou não se sentar, como pode ou não viver, o que pode ou não aprender, quem pode ou não amar, passam a ser decisivas. Aliás, “é entre o ato banal da liberdade e sua negação histórica que surge o silêncio” (p. 37), pois estas banalidades, postas na escuridão política, estética e ética, acabam tendo que ser suportadas. O crescimento da causa multiculturalista vem destas questões de solidariedade e comunidade em uma perspectiva intersticial, em que as diferenças sociais são signos da emergência da comunidade concebida como projeto, do ir além de si, para poder retornar e se revisar, de tal modo a ficar menos evidentes conceitos como “comunidade negra”, “de latinos” etc. E esta imprecisão desloca a lógica binária através da qual as identidades e diferenças até hoje foram situadas. Este espaço limiar da diferença se transforma no processo de interação simbólica, de estabelecimento, turbação e reestabelecimento das diferenças em superior/inferior, negro/branco etc., de modo que estas identidades não se relacionem de maneira fixa, em polaridades primordiais. Logo, neste hibridismo, as hierarquias não são supostas nem impostas – dão-se e se desfazem, constantemente.

EIXO 4 – RESISTÊNCIAS COTIDIANAS VERSUS A NOÇÃO ONIPOTENTE DO ÊXITO COLONIAL

Texto de base adaptado: Lugones (2014).

Neste trabalho, Lugones nos convida a imaginar e a pensar sobre as interações íntimas e cotidianas que resistem à diferença colonial, ou seja, as interações de pessoas não representativas em termos públicos-oficiais. Teorizando a resistência para descolonializar o gênero, a autora afirma que a “mulher colonizada’ é um conceito vazio” – não há mulher totalmente colonizada; só se pode afirmar a mulher colonizada negando-a como ser histórico e unilateralizando o olhar sobre ela. E isso é um olhar falso. A autora sugere que enfoquemos, assim, os seres e práticas que resistem à colonialidade, isso se estamos, de fato, interessados “na proliferação relacional subjetiva/intersubjetiva de libertação, tanto adaptativa como criativamente opositiva” (p. 939). Diz ela: “Quando penso em mim mesma como uma teórica da resistência, não é porque penso na resistência como o fim ou a meta da luta política, mas sim como seu começo, sua possibilidade” (p. 936). A resistência é, portanto, a tensão entre a sujeição (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade. A resistência é mínima em escala, mas constante e transformadora, pois a subjetividade que resiste, com frequência, expressa-se infrapoliticamente, na capacidade que tem as comunidades dos/as oprimidos/ de, entre si, constituir significados que recusam os que lhes são impostos pelo poder colonial. E esta é uma vitória infrapolítica. Descolonizar o gênero é, assim, necessariamente, uma práxis. Lugones analisa, assim o processo oprimir ← → resistir no lócus fraturado da diferença colonial, ou seja, busca seguir os sujeitos em colaboração e conflito intersubjetivos, na medida em que assumem, respondem, resistem e se acomodam aos invasores hostis e às suas pretensões desumanizantes. A autora não aceita, assim, a falácia fatalista de se pensar que o sistema global capitalista colonial foi totalmente exitoso; o processo não lhe é tão fácil – não se deve lhe dar a força de crer que ele venceu! Não, pelo contrário! A atuação colonial está em um “lócus fraturado” pela presença que resiste; a tentativa de infiltração colonial é sempre em parte frustrada. E é frustrada criativamente por meio de uma multiplicidade de resistências difíceis de serem reduzidas em “categorias”; logo, são difíceis de prever e de desarticular. “O movimento desses corpos e relações não se repete a si próprio. Não se torna estático e fossilizado” (p.948). Além disso, não se resiste sozinha à colonialidade do gênero, mas se o faz desde dentro, e de uma forma compartilhada de compreender tal mundo e de viver nele que permite às mulheres entender a ação uma das outras, de forma tal que o colonizador jamais o conseguiria fazer.

EIXO 5 – A ATITUDE PARENTÉTICA versus NORMALIZAÇÃO RACIONAL INSTRUMENTAL

Texto de base adaptado: Azevedo & Albernaz (2006).

Em “The parenthetical man” (1971c, p.17), Guerreiro Ramos afirmou que havia uma falaciosa imagem de homem subjacente à ciência social, pelo fato de ela adotar, desde Durkheim, como o seu padrão, uma concepção de normalidade individual “imaneente às normas ou prescrições dos sistemas sociais em operação na época”. Assim, por um processo de indução acrítico, as ciências sociais tinham assumido um postulado de considerar como indivíduo normal aquele conformado aos quadros psicológicos normativos dos sistemas sociais então prevalentes, e o indivíduo patológico como o inconformado por esses sistemas. Na avaliação de Guerreiro Ramos (1971a), o homem normal, o homem saudável defendido por Durkheim (1995), era essencialmente um “homem ajustado”, não confrontador, e cuja maior característica seria, constantemente, buscar alcançar a perfeita adaptação ao meio social em que vivia. Submisso ao meio, o homem durkheimiano estaria sujeito à tirania da coerção social, impossibilitado de esboçar reações que, do seu próprio ponto de vista, parecer-lhe-iam até mesmo legítimas, sob pena de sofrer ser tomado como um anormal. No entanto, adverte o sociólogo baiano, ele, Durkheim, “nunca pareceu admitir que a especulação sobre o caráter não saudável do meio social em si mesmo poderia ter lugar na sociologia”. Havia o pressuposto que toda socialização é um bem. Concordando com Berger (1963) na acusação de que a sociologia, desde a sua origem, houvera insistido na equalização total do homem com determinados tipos de identidade socialmente validados, e também com Horney (1964), que se posicionava contra a normalidade supersocializada e defendia a necessidade de se estudar as dificuldades psíquicas que seus arranjos sociais e estruturais criam para os indivíduos, Guerreiro Ramos afirmava que a ciência social não poderia ficar à parte das críticas que vinham sendo feitas à “patologia da conformidade ou da normalidade social” (GUERREIRO RAMOS, 1971, p. 252), de tal modo que essa ciência deveria mitigar seu caráter sociocêntrico a partir de uma abordagem antropocêntrica. O pior era que, com o tempo, foi o “homo economicus” e sua racionalidade instrumental que começou a se tornar esse típico padrão de homem, haja vista sua adequação às necessidades operacionais de uma economia de mercado. Dada essa constatação, Guerreiro Ramos elabora a ideia da Atitude Parentética como uma forma de saída que as pessoas precisariam desenvolver para se libertarem das redes dessa ultrasocialização, dada que nem toda sociedade é, em si, um bem (e Guerreiro Ramos havia militado no movimento negro por ter percebido os males dessa socialização para as pessoas de cor no Brasil). Inspirado na distinção estabelecida por Husserl (1967) entre atitude natural e atitude crítica (ou redutora), a atitude parentética se define, segundo Guerreiro Ramos, “pela

capacidade psicológica do indivíduo de desvincular-se de suas circunstâncias internas e externas”, isto é, de pôr entre parênteses o eu e o mundo e a vivência do eu como tal (GUERREIRO RAMOS, 1972, p.243), passando de uma existência natural e ingênua, para uma nova fase em que ele recupera o poder sobre si mesmo (GUERREIRO RAMOS, 1963, p.145), estando apto para promover o seu ajustamento ativo “à sociedade e ao universo.” (Ibidem).

Os textos montados para esses eixos foram distribuídos aos estudantes, por suas escolhas, e formaram-se grupos de quatro pessoas, entre os que preferiram o mesmo eixo. Eles foram convidados a discutirem entre si e com o professor sobre o que haviam entendido ou o que lhes havia chamado mais atenção nesses textos do eixo. As discussões ocorreram durante todo o dia, primeiro entre o próprio grupo e o professor, e depois, entre todos os participantes, sendo que todos os grupos puderam debater todos os eixos e construir um entendimento mínimo sobre seus aspectos centrais.

No dia seguinte, os grupos se rearranjaram e, mantendo ou não a mesma temática do eixo escolhida anteriormente, eles foram convidados encontrar textos de literatura, novelas, filmes, curtas metragens, conhecidos por eles, e que pudessem ilustrar alguma das questões relacionais trazidas nos eixos de reflexão. Foram aventadas séries, músicas e filmes, porém, notadamente estrangeiros. No final do dia, os grupos apresentaram, aos colegas, a descrição dos materiais artísticos que escolheram e como haviam encontrado a conexão de seu conteúdo relacional de opressão e resistência com o eixo reflexivo escolhido. Por fim, no terceiro dia, refletindo sobre sua realidade social maior ou sobre seu cotidiano e experiências de vida, os grupos, já menos estranhos entre si, foram convidados a elaborar uma narrativa-roteiro (de um formato mais literário-novelístico, que científico-acadêmico), que envolvesse uma situação que eles intuía, em sua experiência, como pertinente às ideias de alguns dos eixos reflexivos, segundo suas compreensões. Na narrativa, os participantes foram convidados a contemplar:

- 1) Uma descrição objetiva (condição) e da subjetividade de seus personagens (que procurasse envolver pelos menos, personagens representativos de dois lados – o colonizador e o colonizado – em pessoas ou grupos);
- 2) Uma descrição do cenário onde se passaram ou passariam os fatos – cenário material e simbólico;
- 3) A narração de uma situação relacional e decisional dos seus personagens entre si que envolvesse uma situação de dominação colonial.
- 4) Uma possibilidade de saída decolonial que cada um vislumbraria.
- 5) Como essa saída afetaria seus personagens – subjetiva e objetivamente – no imediato e no longo prazo.

As narrativas construídas, infelizmente, tiveram que ser ficcionais, o que não era o ideal, pois usar relações abstratas facilita a ocultação das relações reais vividas pelos envolvidos. Mas, o grau de confiança exigido para essa ancoragem mais real das relações, não pôde ser alcançado, seja pelo curto tempo da interação entre os participantes, seja pelo estranhamento deles entre si. Apesar dessa limitação, as narrativas acabaram envolvendo as mais diversas situações, principalmente, as escolares.

O tempo para a montagem dos enredos, também, consumiu quase que a totalidade restante do curso, muito em virtude da inexperiência do grupo, e também do professor, em montagem desses tipos de narrativas, o que tornou os roteiros um pouco óbvios demais e com pouco aprofundamento e detalhamento. Desta forma, a dramatização desses enredos – parte fundamental do Sociodrama – não pode ser realizada, por falta de tempo para os ensaios e por falta de lugar para os grupos individualmente os fazerem. Mas, a leitura e discussão dos enredos construídos pelos grupos gerou alguns efeitos catárticos em certos estudantes, que, de fato, sentiram-se bastante inquietados com os roteiros, de uma maneira desacomodadora.

Considerações Finais

Em propósitos de construção de metodologias pedagógicas, as experiências, mesmo que, muitas vezes, acusem mais os erros do que os acertos, servem como aporte para correções em experiências seguintes que, no seu transcorrer, vão construindo um fazer pedagógico mais adequado aos propósitos e princípios visados. Nesse sentido, foram “erros” nessa experiência:

- 1) Não pudemos deixar de tratar de modo “professoral” ou “esclarecedor” as discussões dos eixos reflexivos. O ponto de partida da experiência Sociométrica que aproximaria os participantes, rompendo a hierarquia professor-aluno, não se conseguiu criar. Os textos dos eixos, talvez, estavam muito rebuscados. Ou a relação de subalternização, apesar de muito cotidiana, apresentou-se-nos tão velada, não nos seus exemplos, mas na sua compreensão estrutural, lógica, axiológica, finalística que ficou muito difícil aos estudantes entender o que ela era em si. O seu lado profundo e abstrato, percebemos, não é simples de compreender, exigindo uma certa concentração impossível de alcançar em experiências curtas e esporádicas. Como era um mini-curso, os

participantes escolheram, livremente o seu assunto, logo tinham inquietudes próprias e anteriores sobre ele. Mas isso não foi o suficiente.

- 2) A espontaneidade criativa também desconfortou o grupo. Muitos solicitaram métricas de “corretude” das narrativas, quando isso importava pouco. Nas discussões de composição das narrativas nos grupos, alguns se recolheram para os mais “competentes”, assumirem a “tarefa”. Talvez se tivéssemos insistido na representação dos textos, séries, músicas e novelas já prontos e conhecidos, e escolhidos por eles, no segundo dia, isso tornaria a atividade mais fácil, já que eles revelaram poucas leituras em literatura ou experiências anteriores em desenvolver esse tipo de texto em formato narrativo de vida e de diálogo entre personagens. Mas essa estratégia de usar textos prontos os faria “assumir papéis” ou “representar personagens” externos, o que também poderia ser uma cilada de ocultamento de si, quando o que a experiência dramática lhes pedia era, justamente, para falar de si, por meio da dramatização. Chegamos ao ponto de pensar se um dos *locus* privilegiados de manifestação e de reprodução colonial não é mesmo a nossa atual sala de aula.
- 3) Por outro lado, os participantes trouxeram, em vários momentos, pistas, indícios de terem remexido, em alguns momentos, suas experiências subalternas e/ou colonizadoras na conexão com casos e histórias pessoais que apontaram, com fortes defesas ou ataques aos personagens das narrativas apresentadas pelos colegas, com choros e outras manifestações de afetamento. A experiência os sensibilizou para os temas, isso ficou claro a todos. O que talvez nos leva a pensar se a compreensão, o desvelamento e a emancipação de relações subalternizantes não se processe, assim mesmo, de modo homeopático, em doses fracas, fracionadas, mas constantes, de exposição à lucidez sobre elas. O texto impactante de Franz Fanon (1993) nos fez pensar, aqui, se que o que ele viu na Argélia, em tempos de libertação colonial, enquanto psiquiatra, não foi uma lucidez tão intensa e devassadora sobre a historicamente encarnada relação colonial, que a sucção do seu vazio, por melhor que fosse, foi insustentável psiquicamente e desesperante de para onde ir daquele povo.

Os pesquisadores, a partir dessa primeira experiência, tentaram formalizar um projeto de inovação pedagógica nessa linha, em 2018, na UFRGS, mas, dada a limitação

orçamentária, o projeto não foi contemplado com bolsas e certificações. Mas, novas oportunidades estão sendo buscadas para ampliar o exercício dessa proposta, inclusive, uma proposição em disciplina em 2018/2.

Referências

- Austin, J. L. (1962). **How to do things with words**. Londres: Clarendon Press.
- Azevedo, A.; Albernaz, R. O. (2006). A antropologia do Guerreiro: a história do conceito de homem parentético. **Cadernos EBAPÉ.BR**, v. 4, n. 3, out., p. 1-19.
- Bhabha, H. K. (2003). **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Brito, V.C. de A. (2012). Você tem sede de quê? Você tem fome de quê? Psicodrama e consumo. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 20, n. 1, p. 13-24.
- Dussel, E. (2002). **Ética da Libertação** - Na idade de globalização e da exclusão. 2. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Dussel, E. (2005). Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In.: Lander, E. (org.). (2005). **Colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires,: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, p. 55-70.
- Fanon, F. (1983). **Os condenados da Terra**. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guerreiro Ramos, A. (1957). **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Guerreiro Ramos, A. (1963). **Mito e verdade da revolução brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Guerreiro Ramos, A. (1995). **A redução sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Hall, S. (2003). **Da Diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Honneth, A. (2009). **Luta por reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. 2.ed. São Paulo: Editora 34.
- Khoury, G.S.; Sampaio, M.; Albuquerque, C.F.L. de. (2014). Diálogos com a liderança através do psicodrama e da socioantropologia: das cenas temidas ao desenvolvimento de competências. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 22, n. 1, p. 21-31.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, set./dez., p. 935-952.
- Malaquias, M.C.; Nonoya, D.S.; Cesarino, A.C.M.; Nery, M. da P. (2016). Psicodrama e relações sociais. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 24, n. 2, p. 91-100.
- Mignolo, W. (2003). **Historias locais/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madri: Akal Editor.
- Moreno, J. L. (1992). **Quem sobreviverá**. Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama. Goiânia: Dimensão.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In.: Lander, E. (org.) (2005). **Colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Ramalho, C.M.R. (2001). **A dinâmica de grupo aplicada à Educação**: o Psicodrama Pedagógico e a Pedagogia Simbólica. Texto não publicado, Aracaju: arquivo PROFINT/SE.
- Rangel, J.A. de la T. (1991). **El uso alternativo del Derecho por Bartolomé de las Casas**. Aguascalientes: Universidad Autonoma de Aguascalientes.

- Rangel, J.A. de la T. (2014). Algunos fundamentos teóricos del uso alternativo del derecho desde la judicatura. **El otro derecho**. Pluralismo jurídico y alternatividad judicial, n. 26-27, abril, p. 229-243.
- Romaña, M. A. (2004). **Pedagogia do drama**. 8 perguntas & 3 relatos. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, J. (2003). **A construção social da subcidadania**. Para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Taylor, C. (2009). La Política Del Reconocimiento. In.: _____. **El multiculturalismo e “La Política Del Reconocimiento”**. 2. ed. México, D.F. : FCE.
- Testoni, I.; Armenti, A.; Ronconi, L.; Wieser, M.; Zamperini, A.; Verdi, S.; Evens, C. (2013). Violência de gênero. Testando um modelo: espontaneidade, bem-estar psicológico e depressão. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 21, n. 1, p. 95-112.
- Vasconcelos, S.A. (2017). O jogo dramático na gestão por competência. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 25, n. 2, p. 47-54.
- Wolff, L. dos S.; Oliveira, E.S. de; Marra, M.M.; Costa, L.F. (2016). O recurso psicodramático na intervenção com o adulto autor de ofensa sexual. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 24, n. 2, p. 58-68.
- Zakabi, D. (2014). Clínica LGBT: contribuições do psicodrama para a superação do estigma e de discriminação. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 22, n. 2, p. 6-14.