



Sobreviver nunca foi nosso destino: quando um analisador potencializa outros olhares e práticas na intersecção entre a psicologia e a educação

Mariana de Castro Moreira¹

RESUMO

O presente artigo tem como foco discutir alguns dos modos de construção de conhecimento no campo das ciências humanas e sociais e, mais especificamente, na interface entre a Psicologia e a Educação, problematizando as noções de gênero, raça/etnia e diversidade e os efeitos ali engendrados em termos de produção de subjetividades e suas ressonâncias nos processos de formação acadêmica no campo psi. O legado de Marielle Franco – e seu assassinato – são tomados como analisadores do tempo pre-sente uma vez que geram fraturas e rupturas, mas que, ao mesmo tempo, podem propiciar novas análises, novos possíveis, novos fluxos e ciclos de vida. A narrativa e a escrita das nossas histórias são situadas como atos políticos de resistência e de reexistência que potencializam novos modos de subjetivação. A partir de uma busca por outros modos de produção de conhecimento e de processos formativos não hegemônicos, encontramos no diálogo entre bell hooks e Paulo Freire a educação para uma consciência crítica como possível linha de fuga no enfrentamento do atual contexto de perda de direitos.

Palavras-chave: Psicologia, Educação, Marielle Franco, Subjetividade, Formação universitária.

¹ Professora adjunta na Universidade Federal Fluminense - UFF/Rio das Ostras. Doutora (2014) e Mestre (2000) em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

ABSTRACT: This article focuses on discussing some of the ways of building knowledge in the field of human and social sciences and, more specifically, on the interface between Psychology and Education, problematizing the notions of gender, race / ethnicity and diversity and the effects there engineered in terms of the production of subjectivities and their resonances in the processes of academic formation in the psi field. Marielle Franco's legacy - and her murder - are taken as analyzers of the present time since they generate fractures and ruptures, but which, at the same time, can enhance new analyzes, new possibilities, new flows and life cycles. The narrative and writing of our stories are situated as political acts of resistance and re-existence that enhance new modes of subjectification. From a search for other modes of knowledge production and non-hegemonic training processes, we found in the dialogue between bell hooks and Paulo Freire the education for a critical conscience as a possible line of flight to face the current context of loss of rights.

Keywords: Psychology, Education, Marielle Franco, Subjectivity, University education.

RESUMEN: Este artículo se enfoca en discutir algunas de las formas de construir conocimiento en el campo de las ciencias humanas y sociales y, más específicamente, en la interfaz entre Psicología y Educación, problematizando las nociones de género, raza / etnia y diversidad y los efectos allí diseñados en términos de la producción de subjetividades y sus resonancias en los procesos de formación académica en el campo psi. El legado de Marielle Franco -y su asesinato- se toman como analizadores de la actualidad ya que generan fracturas y rupturas, pero que, al mismo tiempo, pueden potenciar nuevos análisis, nuevas posibilidades, nuevos flujos y ciclos de vida. La narrativa y la escritura de nuestras historias se sitúan como actos políticos de resistencia y reexistencia que potencian nuevos modos de subjetivación. A partir de la búsqueda de otros modos de producción de conocimiento y procesos de formación no hegemónicos, encontramos en el diálogo entre Bell Hooks y Paulo Freire la educación para una conciencia crítica como posible línea de fuga para enfrentar el contexto actual de pérdida de derechos.

Palabras-clave: Psicología, Educación, Marielle Franco, Subjetividad, Formación universitaria.

Introdução

e quando falamos temos medo
de nossas palavras não serem ouvidas
nem bem-vindas
mas quando estamos em silêncio
ainda assim temos medo
é melhor falar então
lembrando-nos de que sobreviver nunca foi nosso destino
(Audre Lorde)

Nos últimos anos, e cada vez de forma mais potente, vemos surgir, em diferentes pontos, um chamado para contarmos as nossas histórias. Histórias de mulheres, histórias de pessoas negras e não brancas, histórias de pessoas pobres, histórias de pessoas e de grupos historicamente excluídos e marginalizados.

Sabemos que há muitos modos de se contar a história de um povo ou de um acontecimento. Como nos ensina Albuquerque Junior (2011), nosso encontro com a história vem se dando a partir da possibilidade de

continuarmos amando a história, não pela certeza que nos revela, mas pelas dúvidas que levanta, pelos problemas que coloca e recoloca; não porque os resolve e descobre inscrita em si mesma, uma panaceia teleológica que viria a suprimir todos os nossos sofrimentos. A história não é um ritual de apaziguamento, mas de devoração, de despedaçamento. Ela não é bálsamo, é fogueira que reduz a cinzas nossas verdades estabelecidas, que solta fagulhas de dúvidas, que não torna as coisas claras, que não dissipa a fumaça do passado, mas busca entender como esta fumaça se produziu. O problema, antes de ser coberto pelas cinzas de uma resolução teórica, deve ser soprado para que apareça em todo seu ardor de brasa. Ele deve voltar a queimar, a incomodar. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 354).

Contar a nossa história ou as nossas histórias – múltiplas, diversas e plurais – tem se colocado não somente como modos de resistência e de reexistência, mas sobretudo como modo de subjetivação, de tornar-se sujeito – e não objeto – da própria história. Buscando seguir os passos de Grada Kilomba, reafirmamos que

essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erradamente ou sequer fora nomeada.

(KILOMBA, 2019, p. 28).

De modo hegemônico, na ciência e nas universidades, mulheres, pobres e pretos foram tomados como objetos dos saberes – e poderes – de narrativas epistemológicas eurocentradas que acabaram por produzir subjetividades subalternizadas e desumanizantes.

O presente artigo tem como foco discutir alguns dos modos de construção de conhecimento no campo das Ciências Humanas e Sociais e, mais especificamente, na interface entre a Psicologia e a Educação, problematizando as noções de gênero, raça/etnia e diversidade e os efeitos ali engendrados em termos de produção de subjetividades e suas ressonâncias nos processos de formação acadêmica no campo psi.

O legado de Marielle Franco – e seu assassinato – são tomados como analisadores do tempo presente uma vez que geram fraturas e rupturas, mas que, ao mesmo tempo, podem potencializar novas análises, novos possíveis, novos fluxos e ciclos de vida. A narrativa proposta é necessariamente implicada e situada a partir da nossa trajetória como psicóloga, mulher, negra, mãe e professora universitária que vem atuando no campo da educação popular e dos movimentos sociais, no Brasil, nas últimas décadas.

O assassinato de Marielle como analisador do tempo presente

No dia 14 de março de 2018, Marielle Franco foi executada no Centro do Rio de Janeiro junto ao seu motorista Anderson Gomes. Mulher, negra, nascida na Maré, defensora dos direitos humanos, socióloga, eleita com mais de 46.000 votos para vereadora em 2016, a quinta mais votada em um estado que vive, hoje, uma crise política sem antecedentes.

Muitas reações falavam da consternação de mulheres e homens frente ao assassinato de uma representante do povo, democraticamente eleita, e que tinha dentre suas bandeiras a luta contra a opressão de gênero, de raça e de classe. Outros comentários diminuía a importância de sua morte, afirmando que ela teria morrido por *defender bandido*, que os direitos humanos deviam acabar, que muitos policiais militares também estavam morrendo e que os *direitos humanos deveriam servir para humanos*

direitos – controvérsias dos tempos atuais que precisam ser problematizadas criticamente em nossos processos de formação universitária.

Nos dias que se seguiram ao assassinato de Marielle e Anderson, ainda sem digerir o sentido daquele ato, mas presentindo a enorme perda do que aquilo significava para nós, tentava seguir com as minhas atividades docentes. Lembro-me de que, ao chegar à universidade para trabalhar com estudantes de graduação em Psicologia, em disciplinas ligadas às práticas psicossociais e comunitárias, tive uma hemorragia, ainda na sala dos professores. Um sangramento tão intenso que me impediu de entrar em sala naquele momento. Era preciso me refazer...

Nos últimos anos, vinha me dedicando a pesquisas/intervenções sobre o papel da sociedade civil no fortalecimento da democracia, nossas lutas e conquistas de direitos, trilhadas sobretudo a partir das contribuições da educação popular e da articulação dos movimentos sociais. Em 2014, defendi minha tese de doutorado, localizando a Constituição de 88 como um marco ao legitimar a participação popular um como caminho para a plena cidadania (MOREIRA, 2014).

Trabalhando com a cartografia de controvérsias (LATOURE, 1994, 1999, 2012), buscava acompanhar as práticas nas quais se materializavam as múltiplas formas de participação da sociedade civil no fortalecimento da democracia, problematizando os desafios e as possibilidades de reinvenção e de fortalecimento de políticas públicas e de modos diversos de tornar o Estado efetivamente público.

Neste percurso, tentava entender e aprender que é preciso deixar de

considerar a democracia como um dado adquirido, definido de uma vez e para sempre intocável. Num mundo que se habituou a discutir tudo, uma coisa só não se discute, precisamente a democracia. Melífluo e monacal, como era seu estilo, Salazar, o ditador que governou este pobre país durante mais de quarenta anos, pontificava: “Não discutimos Deus, não discutimos a Pátria, não discutimos a Família”. Hoje discutimos Deus, discutimos a Pátria e só não discutimos a Família porque ela já anda a discutir-se a si própria. Mas não discutimos a democracia, isso não. Pois eu digo: discutamo-la, meus senhores, discutamo-la a todas as horas, discutamo-la em todos os foros, porque, se não o fizermos enquanto é tempo, se não descobrirmos a maneira de a reinventar, sim, de a reinventar, não será só a democracia que se perderá, perder-se-á também a esperança de ver um dia dignamente respeitados os direitos humanos neste infeliz planeta. E esse seria o grande fracasso da nossa época, o sinal de traição que marcaria para sempre o rosto da humanidade que agora somos. Não tenhamos ilusões. Sem democracia não haverá direitos humanos, sem direitos humanos não haverá democracia. (SARAMAGO, 2006, p.36, tradução livre).

Marielle foi assassinada no ano em que a chamada Constituição cidadã completaria trinta anos. Não conseguiríamos, neste texto, exaurir os sentidos da morte de Marielle, mas podemos localizá-la como um acontecimento que marca a interrupção de um longo, mas talvez ainda incipiente, processo de consolidação da democracia, no Brasil.

Reconhecendo o caráter polissêmico e controverso que configura a noção de democracia, Marielle é aqui evocada para pensarmos, a partir dela, os dias atuais e, mais especificamente, o quanto ainda temos a construir e a reinventar modos de fortalecer a garantia de direitos. O que temos feito? Onde acertamos e onde falhamos na construção democrática? O que nós, educadoras e psicólogas, podemos falar a partir dela ou com ela?

Em nossa problematização, tomamos como premissa a ideia de que se tivéssemos uma Psicologia e uma Educação fortemente consolidadas em uma perspectiva crítica, talvez não estivéssemos vivendo o que estamos vivendo, no Brasil. Longe de situar a Educação - nem tampouco a Psicologia - como redentoras das controvérsias e das desigualdades vividas em nosso país, sem elas talvez o caminho seja tão tortuoso como os dias atuais.

Sobreviver nunca foi nosso destino: quando um analisador potencializa novos olhares e outros modos de conhecer

Enquanto pesquisávamos sobre a participação da sociedade civil no fortalecimento da democracia, muitas vezes fomos interpelados sobre a pertinência deste tema no campo da Psicologia. Para alguns, era quase como uma *transgressão disciplinar* trazer questões tão amplamente tratadas pelas Ciências Sociais para uma área que, a princípio, teria como foco os indivíduos, os comportamentos, os processos mentais, o sofrimento psíquico...

Não nos caberia, neste artigo, discutir os desafios que a Psicologia encontrou (e ainda encontra) para definir um objeto de estudo único. Temos nos aproximado de diversos autores (FIGUEIREDO, 2003; FERREIRA, 2007; BOCK, 2008) que afirmam a

Psicologia como campo múltiplo e plural, mas talvez, por mais insuportável que possa parecer, ainda precisemos aprender a pensá-la como um espaço de dispersão (GARCIA ROZA, 1977) e não uma unidade coesa e coerente.

Iniciamos este texto falando da importância de contarmos as nossas histórias. Voltamos nosso olhar, neste momento, mesmo que brevemente, para a própria história da constituição da Psicologia e reconhecemos, de modo recorrente, uma história de crise de cientificidade, permeada por conflitos, embates e disputas. Nossa busca não está orientada no sentido de encontrar supostas verdades acabadas, mas visa acompanhar como determinadas condições sócio-históricas contribuíram para configurar modos peculiares de produzir conhecimentos e determinadas práticas. Buscamos reconhecer nossas heranças – ontológicas, epistêmicas, éticas - não como fardos que nos imobilizam, mas como possibilidades de promover certos deslocamentos que façam mais sentido, frente às transformações que queremos contribuir para que aconteçam.

Herdeira do modo moderno de conhecer, a Psicologia constituiu-se tomando como ponto de partida certo pressuposto de que seria possível criar categorias sobre sujeitos - homens, brancos, adultos, europeus, saudáveis (seja lá o que isso for...) – tomados de modo universal e a partir dos quais todo conhecimento – se construído a partir dos “métodos corretos” – poderia nos levar a leis gerais, universais.

Reconhecer estas heranças possibilita ampliar nossos olhares de modo a compreender os efeitos que elas têm deixado não somente em nossas práticas *psi*, mas sobretudo nos modos de pensar os processos de subjetivação, ao longo dos tempos. Aqui, talvez seja potente revisitar, uma vez mais, uma imagem que tem nos ajudado a pensar nossos processos de formação: a de enquadramento.

Conforme situamos anteriormente (MOREIRA, 2014), a ciência – e nossas práticas a partir dela engendradas - produzem certos *enquadramentos* e igualmente *transbordamentos*. Ao mesmo tempo em que incluímos determinadas realidades, deixamos outras de fora. E, com isso, é como se em nossos processos de construção de conhecimentos, gerássemos políticas de visibilidade e de invisibilidade.

Marques e Souza Filho (2008) nos ajudam, situando que:

Michel Callon se apoia na metáfora original de Erving Goffman comparando um enquadramento ao palco do teatro: para que uma peça tenha condições de ser encenada no palco, o resto do mundo, que seria o mundo lá fora, estará necessariamente presente no enquadramento.

Para considerar a fronteira dentro/fora do enquadramento problemática basta pensar o que aconteceria à encenação se o público não soubesse como se comportar (levantar, falar, tossir, olhar, ouvir) no teatro. No entanto, “o enquadramento estabiliza a fronteira [do palco] na qual as interações – cujas significâncias são auto evidentes para os protagonistas – acontecem mais ou menos independentemente do contexto ao redor.” O enquadramento/transbordamento tem um caráter dual: os atores trazem recursos cognitivos, formas de comportamento e estratégias que foram moldadas e estruturadas em experiências prévias e são capazes de entrar em acordo (não necessariamente explícito) sobre o enquadramento no qual suas ações podem acontecer e que curso de ações podem ser adotados. No entanto, o enquadramento não depende somente do compromisso dos próprios atores, ele está enraizado no mundo lá fora, em muitos dispositivos físicos e organizacionais que, embora fora do enquadramento, estão nele presentes (cadeiras, lâmpadas, cortinas). Todo elemento que entra na constituição de um enquadramento, seja ele considerado coisa, pessoa, ou discurso, é também um condutor de possíveis transbordamentos. Todo elemento traz para dentro de um enquadramento algo que está lá fora, algo que o enquadramento deixou de fora e transborda. (MARQUES e SOUZA FILHO, 2008, p. 144)

Em nossos processos de formação, trabalhando em uma perspectiva de construção coletiva e compartilhada de conhecimentos com as/os estudantes de Psicologia, temos buscado praticar este exercício-movimento de problematização sobre nossos enquadramentos e transbordamentos. O que temos colocado em cena e de que forma? O que temos trazido de fora? E o que temos deixado de fora?

Aproximamo-nos de uma perspectiva que não toma a realidade na qual atuaremos como algo dado ou natural, mas como construção sócio-histórica que se reconfigura, o tempo todo, em nossas práticas. As realidades são tomadas como campos de relações de forças ou ainda como uma justaposição de elementos heterogêneos (LATOUR, 2008; FOUCAULT, 1979; STENGERS, 1993).

Neste sentido, é sempre potente desnaturalizar nossos olhares e problematizar quais elementos heterogêneos temos convidado para participar de nossas pesquisas e intervenções no campo da Educação e da Psicologia. Para isso, temos procurado seguir algumas pistas e rastros que podem potencializar a reflexão sobre o processo de construção de conhecimentos nestas áreas.

Nesta busca, temos dialogado com autores que nos inspiram e mobilizam novos modos pensar e fazer ciência. Em trabalhos anteriores (autora, 2014), dialogamos, por exemplo com Santos (2006) em sua análise da ciência moderna. Segundo o autor, a

ciência, “propôs-se não apenas compreender o mundo ou explicá-lo, mas também transformá-lo. Contudo, paradoxalmente, para maximizar a sua capacidade de transformar o mundo, pretendeu-se imune às transformações do mundo” (SANTOS, 2006, p. 18).

Assim, completa o autor, a ciência moderna pressuporia que, ao mesmo tempo em que ela é feita no mundo, não seria feita de mundo. O trabalho da ciência seria o de descrever ou retratar uma realidade “lá fora” que existiria independente de nossa vontade, pesquisa ou ação. O ideal desta forma de pensar o conhecimento científico é aproximar-se, o máximo possível, da verdadeira e fiel representação da realidade. Novamente com as palavras do historiador Albuquerque Junior (2007), aprendemos que

Bruno Latour e Michel Foucault nos falam que esta separação ou distinção radical entre o mundo das coisas e o mundo das representações, entre a natureza e a cultura, entre o que seria material e objetivo e o que seria simbólico e subjetivo, entre a coisa em si e a construção social do conhecimento, entre o objeto e o sujeito é um produto da sociedade moderna e um dos seus pressupostos fundamentais (...) O procedimento científico no ocidente moderno se caracterizaria por esta prática de purificação, pela rejeição de aceitar as misturas, as relações, as superposições, as mestiçagens.(p.22).

“Em nome da ciência”, desde o século XIX, temos buscado submeter o mundo a uma ordem simples, estável, racional e linear, alerta Stengers (1990). E, para isso, o pesquisador e seu trabalho ficam silenciados ou invisíveis. Law (2004), em seu *After the method: mess in social science research*, reflete sobre o que temos feito quando, em nossos campos de pesquisa, lidamos com realidades múltiplas, híbridas e heterogêneas, como é o caso dos fenômenos que se configuram na contemporaneidade.

O autor afirma que faz parte do próprio realismo euroamericano - como denomina o paradigma moderno - excluir tudo que se coloca como confuso, inesperado ou fora da ordem. Moraes (2010), analisando a obra do autor, explica:

Presença diz respeito ao que comparece em nossos relatos de pesquisa. Ausência é aquilo que, mesmo não estando de fato presente, é um pano de fundo, uma copresença. E alteridade, ou alterização, é o que é tornado outro, excluído, deixado de fora. O manejo da presença, da ausência e da alterização faz toda a diferença. O que deixamos de fora dos nossos relatos? Por que o fazemos? O que incluímos? Por que incluímos em nossos textos estes e não aqueles relatos? Para Law (2004), tais perguntas são capitais nos debates sobre método. (p.33-34).

Problematizar a construção do conhecimento aproxima-nos, especialmente, do debate metodológico não com vistas ao estabelecimento de um “como fazer”, mas como possibilidade de colocar em questão “como as coisas são feitas”. Latour (1999), ao propor uma etnografia do trabalho dos cientistas, sugere seguirmos os atores envolvidos, começando “pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada mais grandiosa da ciência acabada.” (p.17).

A ciência, para o autor, seria como o deus Janus e teria duas faces: uma conhecida, acabada e outra em construção. Geralmente, lidamos com a “ciência pronta”, isto é, com conhecimentos que nos chegam como verdades estabilizadas e hegemônicas, sem que questionemos as circunstâncias de produção dos fatos científicos, pois estas, na “ciência pronta”, são apagadas e tomadas como algo dado, natural. Para isso, Latour (2000) nos convida a abrir as “caixas-pretas” e olhar as controvérsias como estratégia para nos aproximarmos de determinado campo-tema.

A noção de campo-tema está aqui sendo entendida de acordo com Spink (2003) como

as redes de causalidade intersubjetiva que se interconectam em vozes, lugares e momentos diferentes, que não são necessariamente conhecidos uns dos outros. Não se trata de uma arena gentil onde cada um fala por vez; ao contrário, é um tumulto conflituoso de argumentos parciais, de artefatos e materialidades. (p.19)

Com a ideia de campo-tema ampliamos os modos de pensar a produção de conhecimentos, desnaturalizando nossos objetos de estudo e aproximando-nos da possibilidade de acompanhar os processos de sua construção, de modo situado. Ressaltamos ainda, com este movimento, a nossa inserção em nossas investigações, reconhecendo que pesquisar é também produzir mundos possíveis a partir de nossas vivências e no encontro com os outros. Neste encontro estão

lugares, eventos, pessoas, rostos, artefatos, documentos, impressões, recortes, anotações, lembranças, fotos e sons em partes e em pedaços (muitos pedaços); um confronto de saberes uma negociação de sentidos numa busca de ampliar possibilidades de transformar práticas. Só o mal avisado pode pensar que isso é uma atividade neutra. (SPINK, 2003, p.37).

Implicados em certo campo-tema, quando somos

confrontados com uma caixa-preta, tomamos uma série de decisões.

Pegamos? Rejeitamos? Reabrimos? Largamos por falta de interesse? Robustecemos a caixa-preta apropriando-nos dela sem discutir? Ou vamos transformá-la de tal modo que deixará de ser reconhecível? É isso o que acontece com as afirmações dos outros em nossas mãos, e com as nossas afirmações nas mãos dos outros. Em suma, a construção de fatos e máquinas é um processo coletivo. (LATOURE, 1999, p.53).

As verdades científicas seriam estabelecidas coletivamente a partir da convergência de olhares – homogêneos – entre pesquisadores. O que estes autores buscam denunciar (ou explicitar) é, dentre outros aspectos, que o critério de cientificidade designa sempre uma coletividade que transforma ficção em fatos científicos. O trabalho da ciência, como argumentam, retiraria a história de seus objetos, apagando este longo processo de estabilização. Na “contramão”, o olhar que temos buscado agora exercitar dá-se a partir da busca de dessacralização da ciência, inserindo-a no tempo-espaço-história.

Não nos cabe, neste momento, aprofundar a discussão sobre a ciência. Das muitas leituras possíveis, ressaltaríamos alguns aspectos que parecem fazer ressonância com nossa argumentação. Insistimos aqui no reconhecimento da realidade não como algo dado, mas sim como construção a partir de relações heterogêneas. Trabalhar com uma visão de mundo múltiplo, heterogêneo e fluido implica na busca por outras formas de conhecê-lo, não mais a partir da estabilidade e homogeneidade. Implica ainda no reconhecimento de que existem versões da realidade e que, quando pesquisamos, detectamos, ampliamos e produzimos algumas destas versões.

Importante, neste ponto, retomar a diferenciação proposta por Mol (2007) entre perspectivismo e construtivismo, pluralismo e multiplicidade. Estas noções trazem, em sua base, o questionamento da verdade como algo inabalável, mas com diferenças cruciais. O perspectivismo não coloca em xeque a ideia de realidade. Esta está dada e pode ser acessada em sua “essência”. Multiplicam-se apenas as possibilidades de olhares e abordagens. A célebre parábola dos “cegos e o elefante” é um ícone para entendermos esta proposta: cada qual, à sua maneira, toca e descreve o que está sendo percebido. O objeto está mantido intacto, sendo “visto” e representado de formas distintas. Nas palavras de Mol, questionou-se a verdade, mas não se multiplicou a realidade (MOL, 2007).

As propostas construtivistas igualmente tornariam, segundo a autora, o mundo mais plural. Trata-se de reconhecer que as versões dos fatos, tal qual lidamos hoje, são

fruto de contingências sócio-históricas. Não estão dadas “na natureza”, mas foram construídas de uma forma em detrimento de outras possíveis.

Para Mol (2007), perspectivismo e construtivismo são modos plurais de pensar a produção de conhecimento. O convite é para uma outra abordagem que nos aproxima da multiplicidade, versão e performance.

Falar da realidade como múltipla depende de outro conjunto de metáforas. Não as de perspectiva e construção, mas sim as de intervenção e performance. Estas sugerem uma realidade que é feita e performada [*enacted*], e não tanto observada. Em lugar de ser vista por uma diversidade de olhos, mantendo-se intocada no centro, a realidade é manipulada por meio de vários instrumentos, no curso de uma série de diferentes práticas. Aqui é cortada a bisturi; ali está a ser bombardeada com ultrassons; acolá será colocada numa balança e pesada. Mas, enquanto parte de atividades tão diferentes, o objeto em causa varia de um estádio para o outro. Aqui é um objeto carnudo, ali é um objeto espesso e opaco, além é um objeto pesado. Nas histórias de performance, a carnalidade, a opacidade e o peso não são atributos de um objeto único com uma essência escondida. Tão pouco é função dos instrumentos pô-los à mostra como se fossem vários aspectos de uma realidade única. Em vez de atributos ou aspectos, são diferentes versões do objeto, versões que os instrumentos ajudam a performar [*enact*]. São objetos diferentes, embora relacionados entre si. São formas múltiplas da realidade – da realidade em si. (p.5-6).

Deste modo, pesquisar afasta-se da busca asséptica de tradução da realidade e aproxima-se da intervenção, das escolhas, dos interesses. Latour (1999) fala em arregimentar aliados, robustecer argumentos; Law (2004) em agenciamento, Mol em performatividade (2004); Stengers (2000) em interesses.

Esta perspectiva aproxima as noções de problematização, construção de conhecimento e intervenção, situando o pesquisador como alguém que intervém sempre, fazendo escolhas e performando realidades. Não há mundo lá fora ou objeto a ser conhecido, mas um mundo que se faz o tempo todo e é performado, ao mesmo tempo em que é conhecido.

As intervenções e escolhas realizadas são inspiradas e construídas no próprio ato de pesquisar o que faz com que a pesquisa se distancie de um suposto desvelamento ou revelação de uma realidade dada a priori e aproxime-se da ideia de que nossos campos de investigação-intervenção se configuram ao mesmo tempo em que nós entramos em contato com ele.

Sobreviver nunca foi nosso destino: a trajetória acadêmica de Marielle inspirando nossas práticas

Neste ponto, acreditamos ser pertinente retomar o fio condutor da argumentação proposta para este texto. Iniciamos falando da importância de contarmos as nossas histórias. Situamos a escrita das nossas histórias como ato político de resistência e de reexistência que potencializa novos modos de subjetivação.

Em seguida, aproximamos nosso olhar sobre a história da Psicologia, buscando seguir alguns rastros e pistas que nos possibilitem abraçar modos outros de pensar a construção de conhecimentos, problematizando que histórias temos contado e que outras têm permanecido na ordem do invisível, do indizível.

Em uma perspectiva insubmissa e subversiva, a presença de Marielle - e seu legado - nos acompanham em todo este percurso, inspirando-nos a olhar os dias atuais de forma crítica e, mais que isso, mobilizando-nos em uma persistente procura por construir novas rotas de fuga e de enfrentamento, em tempos de lutas e de perda de direitos.

Para nos inspirar e fortalecer, vale aqui lembrar a importância da trajetória acadêmica de Marielle Franco e suas ressonâncias para pensarmos os dias atuais. Marielle

“iniciou sua militância em direitos humanos após ingressar no pré-vestibular comunitário e perder uma amiga, vítima de bala perdida, num tiroteio entre policiais e traficantes no Complexo da Maré.” (Instituto Marielle Franco, 2021).

Graduada em Ciências Sociais pela PUC-Rio, em 2007, já na graduação, comparecem suas preocupações e prioridades em seu Trabalho de Conclusão de Curso que tem por título a *“Educação e regulação no mercado de trabalho: o debate sobre as causas da desigualdade de renda no Brasil”* (SILVA, 2015)².

Logo em seguida, em 2011, ela conclui sua especialização em MBE em

² Por se tratar de uma referência obtida na Plataforma Lattes, aqui manteve-se seu nome como consta em seu currículo Lattes: Marielle Francisco da Silva.

Responsabilidade e Terceiro Setor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o trabalho intitulado *“Participação, mobilização e controle social na Maré: a formação social no processo de conferência livre de segurança pública”* (SILVA, 2015).

Este tema será retomado e aprofundado em sua pesquisa de mestrado em Administração, realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF) e reunida na dissertação, defendida em 2014, que tem por título *“UPP: a redução da favela a três letras – Uma análise da Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro”*.

Neste trabalho, Marielle analisa, de modo crítico, o processo de elaboração e consolidação das políticas na área de segurança pública e aponta como as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) reforçam o modelo de Estado Penal. Suas palavras nos interpelam e ajudam a problematizar os olhares que construímos – na academia e nas políticas públicas – sobre as favelas e as periferias:

Há duas ações predominantes no Estado, frente aos territórios populares: tornar-se ausente, ou não se faz absolutamente presente. Significa que o Estado sintetiza outra face. As duas opções demonstram a escolha feita pelo Estado, quando sob a prerrogativa da garantia de direitos, opta por baixos investimentos e poucos equipamentos. E/ou marca a presença com o uso da força e da repressão, principalmente por meio da ação policial. Reforça-se, assim, a visão predominante de que favelas e periferias são locais de ausência, carência, onde predomina a “vagabundagem”, ou a narrativa do assistencialismo, em um espaço considerado território de “pobres coitados”. Por outro lado, o que se pretende, também neste trabalho, é realizar uma reflexão que reforce a ideia de favelas e periferias como de produção, melhor descrito como potência, onde seus moradores, mesmo diante da realidade de baixos investimentos pelo Estado, inventaram suas diversas formas de regular e de resistir a vida: por meio das artes, moradias, mobilidade, encontros, etc. (FRANCO, 2014, p. 16)

É possível ler suas provocações a partir de uma abordagem interseccional que permite compreender como as matrizes de opressão e de dominação operam em um entrelaçamento entre diferentes dimensões - gênero, classe, raça/cor – que não podem ser tomadas como categorias estanques ou isoladas. Nesta perspectiva, ressalta-se, em seu texto, forte denúncia sobre os processos de criminalização da pobreza e da negritude, como vemos no trecho a seguir:

Na substituição de políticas sociais que apostem em investimentos no campo dos direitos, abre-se uma política que fortalece o Estado Penal, com o objetivo de conter os que se encontram à margem ou “excluídos” do processo, formados por uma quantidade significativa de pobres e

negros, cada vez mais colocados nos guetos das cidades. (Franco, 2014, p. 40)

Seu texto nos leva a compreender como a ação do Estado – quando pautada por uma perspectiva meramente punitiva-repressiva – acaba reduzindo a complexidade da problemática social em nosso país e, de algum modo, contribui para performar uma suposta sensação de proteção para todos e, talvez o mais grave, nos conduza a certas configurações de subjetividades desviantes ou “fora do lugar”.

Sobreviver nunca foi nosso destino: quando um analisador potencializa novos olhares e outros modos de intervir

Neste ponto, acreditamos ser pertinente retomar o fio condutor da argumentação proposta para este texto. Iniciamos falando da importância de contarmos as nossas histórias. Situamos a escrita das nossas histórias como ato político de resistência e de reexistência que potencializa novos modos de subjetivação.

Em seguida, aproximamos nosso olhar sobre a história da Psicologia, buscando seguir alguns rastros e pistas que nos possibilitem abraçar modos outros de pensar a construção de conhecimentos, problematizando que histórias temos contado e que outras têm permanecido na ordem do invisível, do indizível.

Em uma perspectiva insubmissa e subversiva, a presença de Marielle - e seu legado - nos acompanham em todo este percurso, inspirando-nos a olhar os dias atuais de forma crítica e, mais que isso, mobilizando-nos em uma persistente procura por construir novas rotas de fuga e de enfrentamento, em tempos de lutas e de perda de direitos.

Colhendo as pistas acima sugeridas, tomamos, agora, a sala de aula como porta de entrada neste campo de intersecção entre a Psicologia e a Educação. Insistimos sobre a importância de contarmos as nossas histórias como forma de contribuir com outros modos de subjetivação, buscamos então, neste momento, reunir narrativas, ditos e não-ditos colhidos no cotidiano do ensino, da pesquisa e da intervenção.

A sala de aula – e, muitas vezes, a sala dos professores, as reuniões de colegiado,

os fóruns acadêmicos – são tomados *não* como espaços de apaziguamento, mas como arenas de embate que “*ardem como brasa*”, para retomar as palavras de Albuquerque Junior. É ainda o historiador quem nos ensina que uma história “*começa a ganhar contorno quando começa a ser contada*” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 27).

Reconhecemos o diálogo com a história como desafio pelas próprias peculiaridades do *modus operandi* desta ciência. Albuquerque Junior (2007) nos ajuda nesta jornada, situando duas tradições epistemológicas neste campo: uma primeira considera que o objeto preexistiria ao discurso e seria revelado pelo trabalho do historiador. Uma segunda tradição incluiria o papel do discurso e das narrativas no processo de invenção dos objetos, reconhecendo a história como uma construção humana e social.

Ao falar do ofício do historiador, o autor evoca as imagens da tessitura, do entrelaçar de linhas de diferentes cores, ressaltando a mão de quem tece ou a habilidade de quem narra nesta construção (Albuquerque Junior, 2007, p.31). Com as imagens de um leito de rio, o autor nos ajuda a transitar por um modo de conhecer híbrido que ultrapassa e reverte dicotomias. Nas palavras de Albuquerque Junior (2007, p. 29):

Como o rio, a História arrasta as suas margens para seu leito, num trabalho incessante de corrosão, em que figuras de objeto e figuras de sujeito, coisas e representações, natureza e cultura se entrelaçam e se misturam, remoinham-se, envolvem-se, hibridizam-se. Ao contrário do que pensamos, se as margens limitam e contêm o rio, dão forma e curso, não são as margens que produzem o rio, mas justamente o contrário, é o fluxo das águas, o passar incessante de seus torvelinhos que vai escavando as margens, dando a elas contornos, é o rio que produz suas margens. O mesmo tipo de engano costumamos cometer ao pensarmos a História, tanto quando colocamos os objetos, a realidade, a materialidade como sendo seu ponto de partida, como quando colocamos os sujeitos, as subjetividades, as representações como sendo seu ponto de partida. Nem os objetos, nem os sujeitos preexistem à história que os constitui. A História possui objetos e sujeitos porque os fabrica, inventa-os, assim como o rio inventa o seu curso e suas margens ao passar. Mas estes objetos e sujeitos também inventam a história, da mesma forma que as margens constituem parte inseparável do rio, que o inventam (...) Nós escrevemos a História de dentro dela mesma, escrevemos a História navegando em seu leito (...) A História é viagem que conecta e mistura tempos e espaços, que interpenetra coisas e representações, realidade e discurso, razões e sentimentos, matéria e sonho, desejo e obrigação, liberdade e determinação. O historiador está condenado, como o pai da terceira margem, a navegar indefinidamente, a nunca aportar em porto seguro, a seguir o (dis)curso, a realizá-lo.

Feitas de múltiplas vozes, de rupturas e descontinuidades, as histórias aqui trazidas são fruto de narrativas tecidas em uma confluência intersubjetiva. Seus contornos são dados também a partir dos encontros e desencontros vividos em sala de aula. É com eles que temos buscado, cotidianamente, um exercício de multiplicação de vozes e de versões de mundos possíveis.

Voltando à sala de aula, nossa porta de entrada neste campo-tema, encontramos as múltiplas vozes dos estudantes:

- *A Psicologia que vocês ensinam não faz sentido na comunidade onde eu moro.*
- *O diagnóstico que vocês definem não pode excluir as nossas experiências cotidianas de violência.*
- *Onde estão as políticas públicas? Elas não existem onde eu moro.*
- *A intervenção que vocês propõem não gera efeitos junto às pessoas que eu conheço ou, ao contrário, invisibilizam nossos processos de sofrimento psíquico ou patologizam algo que precisa ser acolhido de outros modos.*
- *A psicóloga que eu procurei me disse que racismo é uma coisa da minha cabeça.*
- *A psicóloga que eu fui me pediu que não eu não falasse de política ou de religião nas sessões.*
- *Professora: não marca a apresentação de seminários para o final do mês porque muitos de nós não temos como vir para a aula quando o dinheiro acaba.*
- *A professora do semestre passado nos disse que a gente não tinha nível para acompanhar a aula dela, que nos faltava formação básica ou fluência em outra língua. Então, ela disse que ia somente passar uns filmes.*

Revisitando nossa trajetória como docente na interface entre a Psicologia e a Educação, percebemos que, nos últimos anos, tem se tornado recorrente vivenciarmos momentos em que somos interpelados sobre nossas práticas, assim como sobre os autores, escolas, constructos teórico-conceituais e metodológicos adotados nas disciplinas dos cursos de graduação e de pós. Cada vez é mais frequente ouvirmos relatos dos estudantes afirmando que não se reconhecem nos textos e nas referências estudadas.

Lembro-me ainda de escutar pela primeira vez, com alguma perplexidade, que eu era uma das primeiras professoras negras daquele curso de Psicologia, em uma grande universidade pública de uma das principais capitais do país, referência nacional em

termos de produção de conhecimentos. Muitos estudantes me procuravam e me diziam: “*representatividade importa*”.

Por minha vez, tentava acolher os sentidos do que aquelas falas me traziam. Eu havia estudado nesta mesma universidade pública, há mais de duas décadas. Como os meus alunos me interpelavam e eu e meus colegas sequer havíamos problematizado o que nos foi ensinado de modo tão natural?

Para pensar a vida universitária e suas controvérsias, bell hooks tem sido uma grande companheira. Filósofa, feminista negra e professora universitária, hooks dialoga com a Pedagogia da autonomia do nosso Paulo Freire e nos ajuda a transitar dentre as temáticas da interseccionalidade entre raça, gênero e classe nos processos de formação.

Em seu livro “Ensinando a transgredir”, ela narra o início de sua experiência como professora universitária:

Durante algumas semanas, antes de o Departamento de Inglês do Oberlin College decidir me efetivar como professora, fui assombrada pelo sonho de fugir – de desaparecer – até mesmo de morrer. O sonho não era uma reação ao medo de eu não conseguir a estabilidade no cargo. Era uma reação à realidade de que eu ia conseguir a estabilidade. Eu tinha medo de ficar presa na academia para sempre. Em vez de ficar eufórica quando fui efetivada, caí numa depressão profunda que me pôs a vida em risco. (HOOKS, 2017, p. 9, grifos nossos).

Suas palavras pareciam fazer ressonância com algumas das narrativas dos estudantes com quem vínhamos trabalhando. A ideia da formação universitária seria a de ensinar e aprender a transitar entre fronteiras, *de poder ampliar o universo*, como me disse um estudante de Psicologia há pouco tempo. Mas qual seria o sentido do *medo de ficar presa na academia para sempre*?

Anos antes destas experiências docentes nas universidades públicas, vinha atuando em universidades particulares. Em dado momento, ao assumir a coordenação de um curso, uma colega me disse que a partir de então, eu precisaria alisar o meu cabelo porque cabelo crespo “podia” somente enquanto eu era professora. *Não combinava mais...*

Anos mais tarde, já na universidade pública, um outro colega, ao me contar sobre o quanto seu orientador publicava, me disse que ele tinha a *sorte* de não ter se casado e de não ter filhos pois, assim, podia *produzir o suficiente...*

Reunir estas narrativas – dos colegas, dos estudantes, dos e das autoras que me

inspiram – de alguma forma, tem feito com que o medo de hooks de *ficar presa na academia para sempre* comece a fazer sentido para mim. De modo parecido, o sonho de ser professora e de trabalhar na formação universitária me acompanha há muito tempo. Venho pensando e tentando compreender que talvez o *medo de ficar presa na academia para sempre* seja decorrente deste modo de produção de conhecimento do qual nossas práticas muitas vezes são herdeiras.

Como temos discutido, historicamente, a Psicologia não se constituiu como ciência e profissão a serviço das pessoas vivendo em grupos marginalizados. Pelo contrário, vale lembrar que a relação entre a Psicologia e a Educação nasceu para atender a demandas de ajustamento e de normalidade, trabalhando com uma concepção de sujeito universal e a-histórico. E se constituindo desta forma, tomou homens, brancos, adultos e saudáveis como parâmetros universais, pasteurizando modos de subjetivação.

Assim, em um momento em que ainda se admite que *Marielles* – mulheres, negras, pobres, militantes de movimentos sociais e representantes de pessoas e de grupos historicamente excluídos e marginalizados - sejam mortas; em que naturalizamos e justificamos a violência em nome de uma suposta segurança; em que parece que demoramos a nos indignar diante da perda cotidiana de direitos duramente conquistados, é urgente exercitarmos e fortalecermos uma educação para a consciência crítica.

Neste percurso, precisamos superar a colonização do pensamento e construir narrativas não hegemônicas, aproximando-nos de uma psicologia encarnada e que assente os pés em nosso território. Paulo Freire nos ensinava que *“não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde”*. Hooks, dialogando com Freire, aponta como caminhos possíveis o nosso trabalho cotidiano de construção de uma identidade de resistência que gere um significativo processo transformador, fortalecendo o pensamento crítico a partir da luta contra a mente colonizadora.

O encontro entre as ideias de Paulo Freire e de bell hooks, no diálogo entre as perspectivas da descolonização e da conscientização, parecem fazer ressonância com os tempos atuais. Referindo-se à Simone de Beauvoir, Freire nos sinaliza que *“na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.”* (FREIRE, 1997, p.64).

Hooks (2017) complementa e nos ajuda a entender que

pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para nossa vida, mas não é. E assim a obra de Paulo Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o estágio inicial de transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (p.67).

É importante que não nos esqueçamos de que conscientizar não é só mudar a forma de pensar, mas precisa incluir uma mudança de atitude ou o que Freire chamava de uma práxis significativa. Eles nos falam que a construção de uma identidade de resistência só é possível a partir do reconhecimento dos modos e dos processos de subjetivação daqueles e daquelas com que vamos trabalhar.

Aprender e ensinar a fazer boas perguntas, fomentar o espírito investigativo e o prazer de construir conhecimento a partir da realidade, compartilhar o processo de construção de conhecimentos e o pensamento crítico, lutando contra todas as formas de silenciamento, de violência, de opressão e de colonização de mentes e corpos podem ser caminhos potentes para enfrentarmos nossos cansaços e reafirmarmos nossas lutas.

Para que o ar não nos falte, para que não tenhamos medo de ficar presos na academia, para que nossos processos de formação façam sentido para aquelas e aqueles com quem pretendemos atuar, é ainda mais premente que assumamos nosso compromisso como formadoras e formadores, refletindo sobre que realidades queremos contribuir para que existam e que realidades queremos contribuir para transformar. Que a formação universitária permaneça como caminho de resistência e de construção de outros mundos possíveis. Que Marielle e seu legado nos inspirem. Sigamos.

Referências

BOCK, Ana Maria. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. A diferença que nos une: o múltiplo surgimento da psicologia. **Rev. Dep. Psicol.,UFF**, Niterói, v. 19, n. 2, p. 495-500, Dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000200019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jan.2021.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça. **Psicologia, uma (nova) introdução; uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, Marielle. UPP – **A redução da favela a três letras: uma análise da Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo da Universidade Federal Fluminense. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação 'bancária' e educação libertadora In: PATTO, Maria Helena de Souza. (Org.). **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 61-77.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. A. Psicologia: um espaço de dispersão do saber. **Rádice**. Revista de Psicologia.1, n.4, p.20-26, 1977.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Catia Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador-Bauru: EDUFBA-EDUSC, 2012.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 1999.

LATOUR, Bruno. **Reensamblar lo social :una introducción a la teoría del actor-red**. Buenos Aires: Ediciones Manatíal, 2008.

LAW, John. **After method: mess in social science research**. London; New York: Routledge. 2004. VIII, 188 p. p. (International Library of Sociology).

- LORDE, Audre. **Uma litania pela sobrevivência**. Trad. Ricardo Domeneck. 1995.
- MARQUES, Ivan da Costa; SOUZA FILHO, Rubens Araujo Menezes. Fazendo-medindo a economia do software: Microsoft versus Open Source – dos primeiros encontros até 2005 in **REDES**, vol. 14, n. 27, Buenos Aires: mayo de 2008, p. 141-162.
- MOL, Annemarie. A política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo. (Orgs.). **Objetos impuros** – experiências em Estudos Sociais da Ciência. Porto: Edições Afrontamento, 2007. pp. 5-38.
- MORAES, Márcia ; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010.
- MOREIRA, Mariana de Castro. **“O que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou?”** Uma cartografia da atuação de Organizações da Sociedade Civil no fortalecimento da democracia. Tese de Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Rio de Janeiro: EICOS/UFRJ: Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. .2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SARAMAGO, José. **El nombre y la cosa**. México: FCE, ITESM, 2006.
- SILVA, Marielle Francisco da. **Currículo na Plataforma Lattes**. Brasília, 2015. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/9314795985644167> Acesso em 13 mar.2021.
- SPINK, Peter. K. Pesquisa de campo de psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**; 15 (2): 18-42; jul./dez.2003.
- STENGERS, Isabelle. **L'invention des sciences modernes**. Paris: La Decouverte, 1993.
- STENGERS, Isabelle. **Quem tem medo da ciência? Ciência e poderes**. São Paulo: Siciliano, 1990.