



Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do *sul*

Cheron Zanini Moretti
Telmo Adams

RESUMO – Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do *sul*. O presente artigo tem por objetivo promover um diálogo entre a educação popular e a pesquisa participativa, considerando que ambas se ancoram em epistemologias surgidas ao *sul*, o que implica problematizá-las no contexto de (des)colonialidade do conhecimento. Para tanto, Paulo Freire e Orlando Fals Borda são apresentados como importantes interlocutores dos processos educativos/políticos/organizativos na emancipação do *espelho eurocêntrico*. Compreende-se que a América Latina e a Europa são unidades de conflituosidade, e que as experiências, os métodos e as pedagogias de insurgências, ao valorizarem o *outro conhecimento* ante a colonialidade do *norte*, tornam-se fundantes na reinvenção da emancipação social.

Palavras-chave: **Educação Popular. Pesquisa Participativa. Colonialidade do Conhecimento. América Latina. Epistemologias do *Sul*.**

ABSTRACT – Participatory Research and Popular Education: epistemologies of the South. The objective of this article is to promote a dialogue between popular education and participatory research, considering that both are based on epistemologies originated in the *south*, which implies understanding them within the context of (de)coloniality of knowledge. To develop the argument, Paulo Freire and Orlando Fals Borda are presented as important sources in the educative, political and organizational processes of emancipation from the *eurocentric mirror*. Latin America and Europe are united through conflictualities, and the experiences, methods and pedagogies of insurgencies, while valuing the *other knowledge* vis-à-vis coloniality from the north become foundational elements in the reinvention of social emancipation.

Keywords: **Popular Education. Participatory Research. Coloniality of Knowledge. Latin America. Epistemologies of the *South*.**

Introdução

Com base em *epistemologias do sul* propomos um diálogo entre a educação popular e a pesquisa participativa no contexto de (des)colonialidade do conhecimento. As experiências, os métodos e as pedagogias de resistências e de insurgências caracterizam-se por compreender e valorizar um *outro conhecimento*, dando ênfase às metodologias de pesquisa e a uma ciência ética e politicamente comprometida com a transformação social.

Entende-se que a América Latina é parte de um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas, quais sejam: de um lado um colonizador que impõe, pelo uso da força, toda uma cultura e um poder; e de outro, o colonizado que nasce e morre de qualquer jeito, *que fala e gesticula muito*. Para Frantz Fanon (1979), esta poderia ser uma das ironias da autoproclamada *consciência europeia* e sua missão civilizatória que não cessa de falar dos homens e das mulheres (Fanon, 1979). Esta Europa cumpriu, ao manter um diálogo consigo mesma, o receituário liberal cultivando o principal dos *valores*: o individualismo.

Para o desenvolvimento da argumentação em torno da temática proposta, num primeiro momento, apresentam-se elementos que conformam a Modernidade a partir dos marcos na história europeia e as tensões com a América Latina. Esta que, sob o jugo do *espelho eurocêntrico*, resiste e se insurge por uma *Outra Modernidade*. Em seguida, são apresentados elementos de insurgência como princípio da Educação Popular no contexto de (des)colonialidade¹. Considera-se que através dela seria possível, portanto, traduzir a insatisfação dos movimentos sociais e populares com a realidade social existente. Nesse sentido, toma-se como pressuposto uma potencialidade em suas epistemologias para a realização de mudanças. As resistências são consideradas como *manhas necessárias* e a insurgência, para além de uma forma de luta, possibilita o *dizer a sua palavra* nos processos pedagógicos em curso. Paulo Freire, José Carlos Mariátegui, os zapatistas, entre outros latino-americanos, são referências nesta articulação que relaciona projeto educativo com projeto de sociedade. E, por fim, argumenta-se por uma pesquisa alternativa às epistemologias dominantes, ou seja, por uma pesquisa voltada para a construção de pedagogias com as classes populares. Como fio condutor, encontra-se a perspectiva de construção e de valorização destas epistemologias surgidas ao *sul*² da colonialidade do conhecimento. Compreende-se que a América Latina e Europa constituíram-se unidades em conflito e que a educação e a pesquisa têm sido campos preferenciais de disputas epistemológicas e de lutas políticas, o que envolve diretamente as condições de produção e o desafio da democratização do conhecimento. Para tal, a principal interlocução se encontra nas ideias de Orlando Fals Borda quanto à dimensão sociológica e educativa da pesquisa participativa com o propósito claro de compreensão crítica da realidade e o engajamento político.

A Modernidade Compreendida a Partir da Outra Modernidade: em busca da libertação do espelho eurocêntrico

Aníbal Quijano (2005) nos provoca a querer aprender a nos libertar do espelho eurocêntrico e a refletir sobre o que não somos. Para Dussel (2005, 2009), o problema fundamental da nossa identidade latino-americana está na oposição à interpretação hegemônica de *Modernidade*, pois esta se apresenta necessariamente eurocêntrica, porque indica como pontos de partida fenômenos que necessitam de explicações unicamente da Europa para justificar os processos, como: a Reforma Protestante, a Ilustração e a Revolução Francesa. A *Outra Modernidade* consiste em definir como fundamental do mundo *moderno* uma compreensão histórica que tem, como ponto de partida, a Conquista da América (1492), ou seja, quando a América Latina surge como a *outra face*, aquela que é dominada, explorada e encoberta. Trata-se de um colonialismo de violência em que aquela civilização moderna se julga superior, o que lhe autoriza a *desenvolver os mais primitivos e bárbaros* e a impor processos educativos que assumem a Europa como referência. A violência colonial procurou desumanizar homens e mulheres (Fanon, 1979) de maneira que ser latino-americano passou a significar ser estrangeiro em sua própria terra, ou seja, ser tudo *o que não somos*. Logo, um novo projeto de libertação (pedagógico, político, econômico, erótico, feminista, ecológico etc.) seria possível por uma relação de solidariedade partindo da alteridade. Para Dussel (2005), trata-se da realização da *trans-modernidade* porque a modernidade definiu a emancipação desde seu lugar (*nós*, Europa) e não desde o lugar dos *outros*. É nesse ambiente de colonialidade³ que buscamos compreender as epistemologias como um campo preferencial, mais amplo, de luta social e política na produção do conhecimento.

A América Latina tem-se mostrado, há muito tempo, criativa na construção de alternativas que amenizam os resultados de séculos de dominação, de subordinação e de subdesenvolvimento. Sobretudo, a Educação Popular e a Pesquisa Participativa (a investigação-ação participativa, pesquisa participante, pesquisa-ação e, mais recentemente, a sistematização de experiências) têm sido, em suas práticas libertadoras e democráticas, um instrumento fundamental na construção de autonomias, sem abrir mão da rigorosidade metodológica.

Se, por um lado, a Educação Popular surpreende pela imprevisibilidade diante da institucionalidade, o balanço desorientador das políticas neoliberais na América Latina, com forte impacto no final da década de 1980 e durante a década de 1990, foi capaz de produzir na sua contradição uma importante reação popular e democrática ao modelo dominante. O descontentamento da população, em muitos países do continente, ganhou força e expressão política. Como consequência disso, a sociedade correspondeu com a aprovação de governos com propostas de transformação. Além disso, os movimentos sociais se mantêm firmes na resistência às políticas neoliberais, com destaque para as mobilizações camponesas e indígenas. Por exemplo, no México, os zapatistas

reivindicam a nacionalização das riquezas naturais, buscando, na *reinvenção do poder*, outra vida em sociedade; e, no Brasil, o Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) continua *sua marcha* pela Reforma Agrária, agregando novas *bandeiras de luta* para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Em ambos, a luta por educação está pautada.

Trata-se, portanto, de dois movimentos anticapitalistas que carregam a tensão da (des)colonialidade ao lidar, mesmo que de forma distinta, nas relações com governos. No caso zapatista, o distanciamento com o governo federal mexicano está mais evidenciado, considerando as características conservadoras e liberais das políticas desenvolvidas por este. Já as parcerias do MST e de outros movimentos sociais com o governo brasileiro estão mais passíveis de produzir contradições, mesmo que a partir de uma clara relação tática com o mesmo. Nessa relação, sempre ambivalente, esses movimentos correm o risco de ser um braço de apoio no desenvolvimento de algumas políticas sociais liberais, podendo implicar em mais recomposições do que resistências.

No entanto, tem sido no cotidiano dos movimentos sociais que a Educação Popular vem se reinventando e resistindo “[...] em nível de lutas intencionadas e propositivas” (Streck, 2006b, p. 280), em busca de alternativas pedagógicas em diferentes espaços. A educação do oprimido procura criar dinâmicas em que a sua palavra, que foi sempre negada, possa ecoar. Se a Educação Popular é imprevisível diante do pragmatismo da institucionalidade, é porque ela tem condições de reorganizar a sua própria dinâmica em relação à nova conformação da vida em sociedade. Se a educação não resolve sozinha as relações desiguais entre quem oprime e quem é oprimido, ela pode ser uma grande aliada e deverá contribuir nos processos organizativos na emancipação do *espelho eurocêntrico*, a partir das experiências do *sul*.

Para que seja possível um diálogo entre as *fontes da educação popular e a pesquisa participativa*, há de se considerar que a América Latina é parte de uma dinâmica histórica compreendida, portanto, pelo encontro de forças antagônicas, o que implica na hegemonia de uma sobre a outra, mas que, ao mesmo tempo, gera alternativas contra-hegemônicas importantes como resposta à colonialidade do conhecimento vindo do *norte*. Assim, a *Outra Modernidade* se refere a uma relação de solidariedade e de resistência, como pertinente na superação de uma *Modernidade* eurocentrada, dominadora e exploradora que contraria os ideais de emancipação humana. A busca pelo desvelamento de uma imagem distorcida sobre o que somos (latino-americanos), as implicações sobre as características e os elementos que nos identificam, recai sobre uma educação e uma pesquisa distinta das tradicionais e das concepções bancárias sobre a produção do conhecimento. Para compreender a resistência à colonialidade do conhecimento e do poder, bem como a própria latinidade (Zea, 1986) nas atuais buscas relacionadas ao campo da Educação Popular, devemos valorizar experiências-sínteses produzidas pelo protagonismo dos movimentos sociais com suas práxis educativas-políticas emancipadoras. Trata-se

de experiências do *sul* que têm possibilitado colocar a *insurgência* e a (des)colonialidade como categorias pertinentes na compreensão de processos educativos. Neste artigo, não as compreendemos exclusivamente como formas de luta, mas como componentes mobilizadores de cunho pedagógico/político/organizativo que se encontra no horizonte dos movimentos de resistência e de transformação social.

A Educação Popular no Contexto da (des)Colonialidade: a insurgência como um princípio

É necessário destacar algumas das compreensões sobre a insurgência e as suas relações com a colonialidade do conhecimento e do poder. Iniciamos, porém, com algumas observações sobre o processo metodológico. Compartilhamos a definição de Minayo sobre a pesquisa qualitativa, quando afirma que essa

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificável [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22).

Nessa compreensão é fundamental relacionar as dimensões educativas com as históricas, com o compromisso explícito de que tratar das coisas do passado é descobrir as vidas e os pensamentos das pessoas comuns e resgatá-las. Assim, no presente, “[...] nosso problema é também o de desnudar as suposições igualmente presunçosas daqueles que pensam saber o que são os fatos e as soluções, e que querem impô-las às pessoas” (Hobsbawm, 1998, p. 230). Analisar e refletir sobre a pedagogia da insurgência e seus tensionamentos com a colonialidade do conhecimento e do poder requererá um *encharcar-se*, sobretudo, da história colonial e contemporânea da América Latina e dos seus modelos educativos (Weinberg, 1984), além de compreensões sociológicas do termo. Esse se distingue de colonialismo e suas implicações como categoria que se demonstra mais profunda e duradoura (Quijano, 2009, 2005; Mignolo, 2007). Os aportes teóricos, sustentados em pesquisa bibliográfica de autores identificados com a *ótica do sul*, possibilitam imersões no campo empírico, identificando protagonismos de muitos sujeitos coletivos populares em luta.

Nesta proposta de epistemologia, em que *nosso norte é o sul*⁴, para se compreender as insurgências e rebeldias em nossa América no tempo presente, identificamos os mais de cinco séculos de exploração e extermínio que o colonialismo europeu empreendeu nas colônias latino-americanas e a resistência desses povos diante da dominação espanhola. É o caso dos zapatistas, que se apresentam como *produto dos 500 anos de luta* contra a colonialidade:

[...] primeiro contra a escravidão, na guerra de independência contra a Espanha encabeçada pelos insurgentes; depois para não sermos absorvidos pelo expansionismo norte-americano; em seguida, para promulgar a nossa Constituição e expulsar o Império francês do nosso solo. A ditadura Porfirista [...] negou a justa aplicação das leis da Reforma e o povo se rebelou criando seus próprios líderes; foi assim que surgiram Villa e Zapata, homens pobres como nós, aos quais também se negou um mínimo de instrução [...] (CCRI-CG do EZLN, 2004, s. p.).

Além desta exploração, foi produzido pela cultura dominante um determinado *encobrimento* da condição indígena, das suas tradições e das suas formas de lutar. Mas também se trata de reconhecer que “[...] junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade” (Streck, 2005, p. 58). Assim, se por um lado existe essa recusa em reconhecer a cultura indígena, os métodos criativos e alternativos próprios da sua sobrevivência e da sua resistência, por outro, os camponeses indígenas não têm aceitado a subordinação que a ideologia dominante tentou impor às suas vidas, uma referência imediata a sua ancestralidade *maia*.

Apesar dos poucos registros ou mesmo dos muitos silenciamentos sobre este processo de dominação colonial, a primeira crítica escrita foi a de Filipe Guamán Poma de Ayala (1550-1616)⁵. Ele mostrou as contradições da modernidade e suas práticas ancoradas no catolicismo, identificando os males trazidos pela colonização espanhola. Entre os pensadores latino-americanos, o peruano José Carlos Mariátegui (2008) representou as propostas socialistas que denunciavam a dominação colonial. Entendia que a revolução latino-americana deveria incluir objetivos agrários e anti-imperialistas em substituição a um capitalismo dependente. Assim, a tarefa histórica das transformações estaria ligada particularmente ao campo, valorizando todos os elementos próprios de nossa América, graças à sobrevivência de vestígios de um *comunismo inca*. Para Mariátegui, ciência e consciência deveriam integrar uma identidade da América Latina para poder avançar em direção a um socialismo próprio, sem cópias, uma “criação heróica” (Dávalos, 1999, p. 169). A educação, da mesma forma, seria própria dos índios e estaria diretamente relacionada com as transformações estruturais da sociedade peruana.

Nesse contexto latino-americano a compreensão de insurgência pode ser identificada como um princípio pedagógico no qual os movimentos sociais traduzem a insatisfação dos seus grupos com a realidade social existente; por isso mesmo, teriam a força de protagonizar as mudanças.

Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças (Streck, 2006a, p. 108).

Já, conforme Moretti (2008), compreende-se que

[...] o educativo na insurgência acontece quando os conflitos se explicitam de tal forma que geram mudanças no conhecimento, nas ideias, no comportamento e nas práticas. O saber adquirido e modificado não teria um fim em si mesmo, mas tomaria força e ação como um instrumento de luta (superação, amadurecimento do processo, da prática da leitura de mundo). Este princípio educativo poderá ser compreendido como a prática de uma “leitura de mundo” (conforme Paulo Freire, “ensinar a ler o mundo”) em vista de uma Pedagogia Latino-Americana radicalizada (Moretti, 2008, p. 180).

A insurgência pode nos oferecer uma base no caminho da luta e nas suas diversas dimensões, sobretudo da formação educativa dos sujeitos envolvidos em experiências que, conforme Santos (2006), integram as resistências e lutas por uma globalização contra-hegemônica, articuladas com redes de solidariedade transnacional.

Em *Educação como prática para a liberdade*, Paulo Freire (1996) nos ajuda a construir *caminhos da insurgência*. Para o autor, é necessária, numa sociedade em transição, uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, uma vez que em tempos de alterações profundas, as transformações tendem a levar, cada vez mais, o povo à *emersão*. Isto não significa, de acordo com Freire (1996, p. 88), encarar, ingenuamente, a educação adequada ao tempo de transição “[...] como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra”. Discutindo especificamente as condições da sociedade brasileira, este educador combina a transitividade da consciência e o fenômeno de rebelião. Essa combinação é pertinente para compreendermos a insurgência a partir de um caráter de permanência. Conforme sua argumentação,

[...] a rebelião se manifesta por um conjunto de disposições mentais, ativistas, nascidas dos novos estímulos, característicos da sociedade em aprendizado da “abertura”. A emersão um tanto brusca feita pelo povo do seu estado anterior de imersão, em que não realizara experiências de participação, deixa-o mais ou menos atônito diante das novas experiências a que é levado: as da participação. A rebelião é fartamente ingênua e, por isso, carregada de teor emocional. Daí a necessidade de ser transformada em inserção (Freire, 1996, p. 99-100).

Em outras palavras: esta rebeldia, porque a rebelião é o ato, deve ser educada para que não se torne *um fim em si mesma*. Então, a experiência produziria mudança de atitude, passando de ingênua à crítica.

Uma compreensão importante, para a discussão proposta neste artigo, é o da introjeção do opressor pelo oprimido. Nesse aspecto, Quijano (2009, 2005) nos ajuda a compreender como os principais centros hegemônicos do poder elaboraram um modo de produzir conhecimento para dar conta das necessidades do capitalismo, colocando como dadas e naturalizadas as opressões. Segundo o autor, “[...] o eurocentrismo não é exclusivamente [uma] perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial,

mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (Quijano, 2009, p. 74-75). Num movimento dialético, Paulo Freire relaciona os fenômenos de introjeção e de extrojeção. Desde essa perspectiva “[...] é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), a ‘aderência’ deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a)” (Freire, 2008, p. 106). Já a extrojeção pode ser compreendida como a “[...] expulsão do opressor de dentro do oprimido, enquanto sombra invasora” (Freire, 1996, p. 93) que deve ser substituída pela *autonomia*. Neste sentido, há uma necessidade de práticas educativas e de pesquisas progressistas que desafiem os educandos e as educandas a uma curiosidade epistemológica, rompendo este processo de introjeção do dominador pelos dominados. Para Freire, se trata de experiências de *leitura de mundo*, cuja intensidade dialética encontra a possibilidade de superação da alienação e da adaptação, uma ruptura com a *curiosidade domesticada*.

A revolta intelectual contra a perspectiva de dominação epistemológica e contra o modo eurocentrista de produzir o conhecimento nunca esteve ausente na América Latina, como podemos verificar em José Martí (Cuba), em José Carlos Mariátegui (Peru), nos zapatistas (México), em Frantz Fanon (Martinica), em Paulo Freire (Brasil) e entre outros que apresentam projetos alternativos de educação e de sociedade, de forma articulada.

Por certo, esses são alguns caminhos; não existem posições conclusivas. No entanto, parecem corresponder às preocupações teóricas levantadas sobre as fontes da educação popular e da pesquisa participativa.

A Pesquisa Participativa Alimentando Pedagogias Populares

Partimos do pressuposto de que não existe uma única maneira de compreender o método científico, pois as ciências estão sempre condicionadas por sistemas culturais sustentados por comunidades interpretativas, a partir das quais o saber científico se encontra, de antemão, codificado. A chave dessa compreensão enfatiza que é na relação dialética das problematizações, que orientam a permanente reconstrução do método, e não o contrário, onde esquemas pré-definidos são aplicados como matrizes herméticas para enquadrar a análise, em geral fragmentada, de fenômenos da realidade. Além do mais, o saber sobre a realidade sócio-histórica não é patrimônio das ciências fragmentadas em disciplinas (Torres C., 2007).

Ao contrário do método de pesquisa tradicional, em que a objetividade e a neutralidade eram a condição para ser reconhecido como científico, a pesquisa participativa acredita que podemos conhecer em profundidade alguma coisa da vida da sociedade, ou da cultura, quando o(a) pesquisador(a) se envolve e se compromete com o que investiga. Como indica Brandão (1999), a intenção premeditada da relação que se estabelece constitui o *outro* como alguém também sujeito, e não objeto, de pesquisa. O processo de colonização implicou em um

cabedal científico que determinou o *outro* na condição de subalterno. A pesquisa, tanto como outras atividades sociológicas ou culturais, tende a seguir a mesma compreensão do senso comum, de que tudo funciona a partir da lógica hierárquica. Se países do norte (países ricos), se os grupos que detêm o poder (político e econômico) e o saber são determinantes nos rumos da sociedade, e o restante da população se adapta a essas determinações, por que se justificaria uma pesquisa participativa com as classes populares, se estas não são reconhecidas como potencialmente construtoras da história?

Nosso pressuposto é de que a pesquisa não pode ignorar essa colonialidade que se expressa na classificação social e no desprezo do que é característico da nossa América. Isso é fundamental na medida em que, durante e após a experiência fundacional traumática de nossos países, sempre estiveram vivos movimentos de resistência e de *anúncio* simbolizados em personagens e experiências espalhadas pelo continente. Porém, apenas recentemente estas experiências foram problematizadas e ao mesmo tempo reconhecidas como fontes de educação e metodologias de pesquisas emancipadoras. Para Paulo Freire (1996), são as resistências que preservam, nos homens e nas mulheres, a compreensão do futuro como problema e da vocação do *ser mais* como expressão do processo de *estar sendo*. Essas são ideias importantes para compreendermos a insurgência pedagógica em sua não aceitação da *resignação*. Esta última destrói as possibilidades de alternativas concretas de superação da epistemologia dominante.

Na lógica do *norte*, os marginalizados da sociedade, alvos de pesquisas porque eram vistos como problema para a sociedade, passaram a ser estudados com vistas à adoção de estratégias mais eficazes de controle coercitivo sobre eles, resultando em seu apaziguamento e na sua acomodação. Para termos uma ideia, foi no contexto do pós II Guerra Mundial que as ciências sociais, especificamente a pesquisa e a difusão da ideologia desenvolvimentista e de domínio militar em diversos países, se converteram numa efetiva arma de dominação no século XX, principalmente do imperialismo estadunidense⁶. Para Pedro Demo a pesquisa que se orienta pelo paradigma dominante é, sobretudo

[...] técnica de controle social, por meio do qual o conhecimento inocentemente neutro serve à manipulação dos dominados por parte dos que detêm as rédeas da sociedade [...] A ciência social que nega suas vinculações ideológicas ou com elas não se preocupa, as mascara e não tem condições de as controlar. Ao rejeitar envolvimento político, não só os mistifica, como sobretudo enreda-se com a possibilidade sempre aberta de manipulação por parte dos poderosos (Demo, 2008, p. 56-57).

Contudo, diferente do uso hegemônico da pesquisa, surge na América Latina, juntamente com outras forças (filosofia da libertação, sociologia crítica, teologia da libertação, movimentos sociais etc.), um novo paradigma que inverte a questão. Para este, a força transformadora está nos oprimidos, que são portadores de outro modelo de sociedade que garanta a igualdade a todas as

peças. Orlando Fals Borda (1971, 1976) defende uma luta comum em favor de sociedades libertadas da opressão através da *subversão moral*, da crítica ao colonialismo intelectual, da democracia radical e da investigação-ação participativa (IAP), conhecida no Brasil como pesquisa participante. Propôs uma pesquisa com os objetivos de fortalecer a resistência e a insurgência, através de uma metodologia participativa embasada numa ótica crítica do modelo social vigente, desde o *sul*. Portanto, Fals Borda sustenta uma ciência popular distinta da ciência hegemônica (Fals Borda; Mora-Osejo, 2004). Se há uma ciência que serve aos interesses das classes dominantes, por que não deveria haver uma ciência para se contrapor a ela? Mais do que conhecer para explicar a realidade, a pesquisa eticamente comprometida com a justiça e a transformação social se colocou com o objetivo de compreender para servir a uma educação e lutas emancipadoras.

Carlos Rodrigues Brandão igualmente sistematizou a finalidade de uma pesquisa participativa:

A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que constituindo a razão da prática constitui igualmente a razão da pesquisa (Brandão, 1999, p. 13).

Portanto, a pesquisa participativa caracteriza-se como um método dinâmico que “[...] vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva de conhecimentos a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos e movimentos sociais têm sobre a produção, o poder e a cultura” (Gajardo, 1999, p. 15).

Podemos considerar as variadas formas que designamos pesquisa participativa como um método e uma metodologia originados no *sul*, assumindo uma compreensão dialética da história, uma clara intencionalidade política transformadora e uma opção de trabalho junto com as classes oprimidas na sociedade; e/ou que potencialize os seus interesses e os seus projetos. Além disso, a pesquisa participativa se caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social em torno da luta para mudar a própria realidade, incidindo em processos mais amplos da sociedade.

Em sua relação com o campo da educação popular, enquanto educação libertadora, identificamos em Paulo Freire, bem como em outras referências latino-americanas, uma sintonia com a perspectiva do *sul* assumida como pluralidade de saberes numa relação de horizontalidade em suas relações de poder. Ao fazer a denúncia de um sistema de ensino servil ao economicismo, no Brasil, Freire afirmou que grande parte dos intelectuais pensou a nossa realidade como um objeto do pensar europeu e depois estadunidense. Para

este educador os intelectuais “[...] deram as costas ao próprio mundo; [...] introjetando a visão europeia sobre o Brasil como país atrasado negavam o Brasil [...]” (Freire, 1996, p. 98). A América Latina e os países marcados pela *dor colonial* deveriam ser (re)pensados a partir de um pensamento autônomo, criador, próprio e não dependente de modelos alienantes importados. O termo *oprimido*, cunhado por Freire em *Pedagogia do Oprimido*, caracteriza, em grande parte, a leitura do resultado da relação colonizadora e dominadora que se prolonga na colonialidade, em cujo ambiente desenvolvemos processos de educação e de investigação.

Em síntese, com o aporte de Paulo Freire se consolidou uma íntima relação entre a natureza sociológica, onde se destaca a contribuição de Fals Borda, e a natureza educativa da pesquisa participativa, com vistas à compreensão crítica da realidade (reflexão) e o engajamento sociopolítico (ação). Combinam-se, portanto, investigação social, trabalho educacional e ação emancipadora. Em outros termos, a pesquisa participativa não se restringe à participação dos(as) pesquisadores(as) no meio investigado. Também não significa espontaneísmo e conseqüente abandono das preocupações teóricas relacionadas com a educação, comunicação ou mesmo da organização social no contexto da (des)colonialidade e das epistemologias do *sul*. Esta “[...] produz conhecimento politicamente engajado” (Demo, 2008, p. 8) com rigorosidade metódica e com compromisso com as mudanças concretas.

Retomando a fundamentação sociológica da pesquisa participativa, Alfonso Torres C. (2006), sintonizado com as ideias de Fals Borda, enfatiza alguns princípios metodológicos que fundamentam tal proposta de pesquisa na perspectiva crítica:

[...] a produção mais rica de conhecimento e pensamento social não está sendo gerada desde o centro das instituições que o projeto moderno criou para a produção de conhecimento, as ciências sociais clássicas, mas, sobretudo, desde suas margens, em outros campos de saber não disciplinar ou, inclusive, por fora das instituições universitárias (Torres C., 2006, p. 64).

Desde uma ótica epistemológica do *sul*, o caminho investigativo da pesquisa participativa passa pelo diálogo com metodologias e teorias que se ocupam com outras dimensões da vida, na relação que estabelece com os mesmos ou semelhantes sujeitos de investigação. Reconhece-se, portanto, que atrás do princípio de universalismo dos pressupostos positivistas se oculta o eurocentrismo. Ao contrário da rigidez canônica de pesquisa que tem como finalidade a explicação objetiva dos fenômenos, associamo-nos a outra metodologia mais flexível, dialética, afinada com uma epistemologia do *sul*, em construção. Esta se caracteriza, em diferentes matizes, por uma proposta clara de articulação entre conhecimento e ação, com intencionalidade emancipadora para contribuir no processo de transformação social. Para tanto, as metodologias participativas de investigação não se limitam a meros instrumentos, mas refe-

rem-se ao modo como enfocamos os problemas e a maneira pela qual buscamos suas respostas a partir, sobretudo, de *leituras de mundo*.

As pesquisas participativas incluem a explicitação do *como* se entende o problema a ser investigado, o enfoque assumido para abordá-lo dentro de um horizonte interpretativo, de caráter qualitativo, capaz de compreender singularidades de cada experiência na relação com os contextos e as estruturas sociais e políticas mais amplas. A perspectiva latino-americana de investigação-ação participativa envolve ativamente os grupos pesquisados na produção de conhecimento, que se constitui práxis individual e coletiva. Assim, resume Torres:

En términos un tanto esquemáticos, puede afirmarse que estas propuestas investigativas proponen que la producción de conocimiento social asuma la opción de construir alternativas al orden dominante y favorezcan la formación de sujetos críticos (Torres C., 2007, p. 107).

A postura participante parte do princípio de que, como pesquisadores e pesquisadoras, detemos uma parte do conhecimento; o que implica uma opção de vida e atitude consciente de que nossa percepção é distinta da visão dos *sujeitos-pesquisandos*. Ambas são parciais e complementares. Porém, nesta relação de complementaridade fica claro que cabe ao(à) pesquisador(a) uma tarefa especial na leitura crítica do contexto. Ao assumir uma atitude ativa na investigação no campo educativo, constata, intervém, educa e se educa. Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) como cientista social assume primeiramente o compromisso e participação com os projetos de luta dos *sujeitos-pesquisandos*. Assim, “[...] mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (Brandão, 1999, p. 12). Não se trata de um servir neutro, mas de um servir em que o investigador assume o compromisso com os interesses do coletivo em estudo.

Considerações Finais

[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (Quijano, 2005, p. 274).

De acordo com a argumentação desenvolvida neste artigo, podemos verificar que vem se afirmando um campo de pesquisa participativa com variantes que se expressam como investigação participativa ou pesquisa participante, pesquisa-ação, sistematização de experiências, comprovando sua possibilidade como produção de conhecimentos válidos, sobretudo sob o ponto de vista ético, pedagógico, político e da justiça social, apontando que *o nosso norte é o sul*⁷. Entendemos que os caminhos da insurgência, em busca da transformação social, passam pela necessidade de consolidar metodologias investigativas que demo-

cratizem o conhecimento, pois controlar a produção, a circulação e o consumo de conhecimentos e saberes carrega tanto as condições de uma efetiva contribuição na manutenção das relações de injustiça e dominação, como pode alavancar a construção de alternativas transformadoras das realidades locais e amplas. Nesse sentido, trata-se de encarar a dominação do conhecimento colocando o *sul* como a possibilidade da reinvenção da emancipação social.

É no cenário de globalização que se fortalecem discursos neoconservadores que buscam obscurecer e neutralizar as utopias, mas também é nesse cenário que as experiências dos *esfarrapados do mundo* explicitam as fissuras do sistema e fazem emergir o *popular* (Mejía Jiménez, 2007). Ou seja, desde o local, o *popular* é recuperado através de sujeitos de mudança que reconhecem o peso negativo do sistema mundial globalizado sobre suas vidas. Escancarando as causas da marginalização, reconstroem o local, favorecendo a emergência e expressão das identidades populares, a partir das heterogeneidades determinadas pelas novas realidades do capitalismo. Nesse contexto, a dimensão pedagógica da educação popular em sua ação constitui-se em fonte de conhecimento, saber e poder, onde a insurgência como pedagogia interfere na ideia de *sujeito*. Segundo Streck, os movimentos sociais assim o fazem “[...] ao mostram que o mesmo não existe de forma abstrata e fixa, mas se constrói no movimento da história” (Streck, 2006a, p. 107) e no movimento da luta. A educação popular insurgente, no contexto de uma epistemologia desde o *sul*, se faz na relação com sujeitos ativos e coletivos, na verificação de que sua “[...] autonomia se autentica no acatamento da autonomia dos outros” (Freire, 2000, p. 120), na tradução da insatisfação dos seus grupos com a realidade social existente em experiências alternativas ao espelho eurocêntrico.

As fontes da educação popular, aqui referidas, são consideradas fontes inesgotáveis de possibilidades e desafios, de práticas e experiências que, geradas no clandestino, muitas vezes, explicitam um processo em andamento, contraditório e complexo da *Modernidade/Outra Modernidade*. No entanto, são estas que nos permitem refletir sobre os processos educativos emancipatórios em curso em nossa América.

Por fim, podemos visualizar a presença de pedagogias latino-americanas emancipadoras em construção, tensionadas à ideia de instrução nas letras, e a busca e o fortalecimento das autonomias dos grupos sociais excluídos como caminhos concretos à (des)colonialidade. “Ou inventamos ou erramos”, disse o mestre Simón Rodríguez (Streck; Adams; Moretti, 2010, p. 57). Dentro da diversidade de processos realizados pelos diferentes países, é possível encontrar elos que unem a América Latina, como povos com uma memória comum e com possibilidades de construir um destino compartilhado, na busca *utópica* de não *ser o que não somos*.

Recebido em outubro de 2010 e aprovado em maio de 2011.

Notas

- 1 Compreende-se por descolonialidade a tensão dialética entre a colonialidade e as resistências a sua imposição; um caminho difícil na superação das intencionalidades colonizadoras das epistemologias tradicionais.
- 2 Compreende-se que as Epistemologias do Sul contrapõem-se a uma determinada dominação eurocêntrica no campo da teoria do conhecimento e, por isso, a pertinência das problematizações apresentadas. Esta epistemologia diz respeito ao conjunto de intervenções que “[...] denunciam a supressão de saberes [...] pela norma epistemológica dominante, valorizam saberes que resistiram [...] e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (Santos; Meneses, 2010, p. 11).
- 3 Colonialidade é aqui entendida como elemento que sustenta a imposição racial/étnica enquanto padrão de poder e que opera nos planos materiais e subjetivos da existência social cotidiana e da escala societal (Quijano, 2005). É um fenômeno decorrente do colonialismo, mas que se estende ao território das ideias, dos valores, das ideologias que fundam visões sociais de mundo.
- 4 Cabe retomar a ideia de Epistemologias do Sul enquanto diversidade epistemológica do mundo (Santos; Meneses, 2010, p. 19). Nesta perspectiva, o sul é utilizado como metáfora de um campo epistêmico desafiador que procura “[...] reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”, ou seja, está para além do sul geográfico, uma vez que no interior do norte geográfico as classes e os grupos sociais também estão expostos à dominação capitalista e colonial. Porém, no sul geográfico há aqueles e aquelas que se beneficiam com tal dominação.
- 5 Filipe Gaumán Poma de Ayala foi um nativo Quechua e Aymara orador, que aprendeu o idioma espanhol e escreveu dura crítica sobre os efeitos nefastos da colonização espanhola sobre as comunidades indígenas do Peru. A referência de Dussel (2009) embasa-se em pesquisas recentes disponibilizadas no site: <<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/titlepage/en/text/?open=id2971047>>. Acesso em: 21 out. 2009.
- 6 O grupo de sociólogos colombianos, entre eles Orlando Fals Borda, analisou como, neste período, se deu a interferência dos Estados Unidos diretamente nos centros acadêmicos de onde saíram os sociólogos, os economistas e cientistas políticos dos governos militares, embora, contraditoriamente, também se formavam outros que se colocavam a serviço dos verdadeiros interesses populares (Bonilla et al., 1999).
- 7 É pertinente lembrar que Paulo Freire (2008) em *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido* utilizou a expressão *sulear* para explicitar a ideologia presente no termo *nortear*, cujo binômio norte/sul reforçaria uma pretensa superioridade do primeiro sobre o segundo, nos remetendo às ideias de principal/secundário, em cima/embaixo, criador/imitador, respectivamente. De acordo com Adams (2010), “[...] para Freire era preciso substituir as receitas transplantadas, a autodesvalorização, a autodesconfiança e a inferioridade que amortece o ânimo criador das sociedades dependentes” (p. 386).

Referências

- ADAMS, Telmo. Sular. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 396-398.
- BONILLA, Victor D. et al. Causa Popular, Ciência Popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CCRI-CG do EZLN. Primeira Declaração da Selva Lacandona: México, jan. 1994. In: GENNARI, Emílio (Org.). **Traduções dos Comunicados do EZLN (1994-2004)**. São Paulo: s. n., 2004. 1 CD-ROM.
- DÁVALOS, Armando Hart. Mariátegui y Martí: los hilos invisibles que unen a los hombres en la historia. **Anuario del Centro de Estudios Martianos**, La Habana, Centro de Estudios Martianos, n. 22, p. 158-173, 1999.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa Participativa: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 55-77.
- DUSSEL, Enrique. Meditações Anti-cartesianas sobre a Origem do Anti-discurso Filosófico da Modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. P. 283-312.
- FALS BORDA, Orlando. **El Reformismo por Dentro em América Latina**. México: Siglo Veintiuno, 1976.
- FALS BORDA, Orlando. **Las Revoluciones Inconclusas em América Latina (1809-1968)**. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 1971.
- FALS BORDA, Orlando; MORA-OSEJO, Luis Eduardo. A Superação do Eurocentrismo: enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. P. 711-720.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **José Carlos Mariátegui, Escritos Fundamentais**. Avellaneda: Acercándonos Editorial, 2008.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. **Educación(es) en la(s) Globalización(es)**: entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Tradução de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- MORETTI, Cheron Zanini. **Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas**: a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. P. 73-117.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 227-278.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Nuestra América: reinventar um paradigma subalterno do reconhecimento e redistribuição. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. P. 191-225.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Simón Rodríguez, o crítico da imitação. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 55-69.
- STRECK, Danilo Romeu. Práticas Educativas e Movimentos Sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Série Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, n. 22, p. 99-112, jul./dez. 2006a.
- STRECK, Danilo Romeu. A Educação Popular e a Reconstrução do Público: há fogo sobre as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006b.
- STRECK, Danilo Romeu. Encobrimento e Emergências Pedagógicas na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 6, p. 55-66, 2005.
- TORRES C., Alfonso. **Identidad y Política de la Acción Coletiva**. Organizaciones populares y luchas Urbanas en Bogotá 1980-2000. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

TORRES C., Alfonso. Por una Investigación desde el Margen. In: TORRES C., Alfonso; JIMÉNEZ B., Absalón (Org.). **La Práctica Investigativa em Ciências Sociais**. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2006. P. 61-79.

WEINBERG, Gregório. **Modelos Educativos en la Historia de América Latina**. Buenos Aires: A-Z, 1984.

ZEA, Leopoldo. **La Latinidad y su Sentido en América Latina**. México: UNAM, 1986.

Cheron Zanini Moretti é graduada em História Licenciatura e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na mesma universidade, integrando o Grupo de Pesquisa: Mediações Pedagógicas e Cidadania. É bolsista CNPq.

E-mail: cheron.moretti@gmail.com

Telmo Adams é graduado em Filosofia, mestre em Serviço Social e doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Linha de pesquisa: Educação, desenvolvimento e tecnologias. O projeto de pesquisa atual é: Educação popular e economia solidária – mediações entre formação ético-política e técnico produtiva.

E-mail: adams.telmo@gmail.com