

MAIS INDÍCIOS DA COLONIALIDADE LATINOAMERICANA: INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS INACABADAS PARA A PESQUISA NA EDUCAÇÃO POPULAR

Edla **Eggert** – PPGEduc/UNISINOS

Agência Financiadora: CNPq

*O desconhecimento não assumido da realidade do **outro** autoriza percebê-lo **como eu quero**, para intervir sobre ele transformando-o segundo a imagem e o horizonte que antecipadamente a minha boa consciência desenhou para ele através do meu trabalho (BRANDÃO, 1986, p. 13-14).*

INTRODUÇÃO

Num artigo publicado na revista Educação e Pesquisa, os autores Danilo Streck e Telmo Adams (2012, p. 243) apontam para uma perspectiva com a qual pactuamos, ou seja, a de que é preciso buscar/produzir/criar uma “epistemologia que embase uma ação investigativa coerente com a educação emancipadora na América Latina”. Segundo esses autores, para que seja coerente essa epistemologia, deve-se desconstruir a colonialidade com a qual somos marcados ao longo dos séculos da nossa existência. Desejamos acrescentar, aos argumentos trazidos por Streck e Adams (2012), detalhes do que significa, para nós, leitoras deles, a colonialidade epistemológica e, ao mesmo tempo, argumentamos que há uma mistura paradoxal que seduz o movimento de pesquisa intercontinental e abre possibilidades para a descolonização a partir da percepção do que nos coloniza.

Miguel Arroyo (2011) afirma que “os movimentos sociais nos obrigam a contar a história de um outro jeito”. Para Arroyo, é preciso “[...] entender a radicalidade dos movimentos sociais – eles não são ‘pedintes’. São coletivos que contestam, desconstruem a ordem”. E, ainda segundo esse autor, eles fazem aparecer a pergunta que gera o mal-estar sobre a manutenção dos currículos dualistas. Segue seu argumento incentivando a promover esse debate denso que, segundo ele, produz teoria a partir dos movimentos sociais. Para Arroyo, o movimento feminista é o movimento que mais tem produzido teoria¹.

¹ Registros de uma apresentação oral de Miguel Arroyo no Encontro de Educação Popular e Formação Docente na UERJ de São Gonçal, o em 28 agosto de 2011.

Esse movimento tem causado mal-estar pelo fato de insistir em querer desocultar a violência de gênero, os silenciamentos da vida e do trabalho das mulheres ao longo da história, um movimento que apareceu primeiro em determinados grupos e classes sociais envolvidos na luta pelo sufrágio e abolicionismo; em seguida, aparecem nos grupos marxistas em relação às condições de trabalho para, posteriormente, serem ampliados num debate por grupos que questionaram a branquidade e o norte como referência. As mulheres feministas africanas, asiáticas e sul-americanas indicaram o colonialismo das feministas do norte (ROSEMBERG, F.; MOURA, N. C.; SILVA, P. V. B., 2009). Racismos e sexismos foram denúncias surgidas com o movimento feminista e o movimento negro produzidos no século XX.

Ao longo da História da Educação brasileira, podemos afirmar que os movimentos sociais produziram profundos questionamentos para a educação de um modo geral e de modos muito singulares para a escola. Nesse caso, ela pode não querer encarar as perguntas, porém sofre consequências substanciais no seu cotidiano em relação aos movimentos. Quando os negros, escravos e escravas brasileiros foram “libertos”, entraram para a escola pela porta dos fundos, mas, aos poucos, estabeleceram lutas coletivas que produziram o que hoje vemos, ou seja, o debate da visibilização de conteúdos historicamente negligenciados pela escola e pela sociedade da história cultural afro-brasileira. O movimento negro estabeleceu a tensão necessária para que houvesse uma pauta que repercutisse tanto na educação popular como na escola (ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B., 2003;).

É no contexto de movimentos sociais, como os que mencionamos, que entendemos a educação popular. E foi por meio dela que, há mais de 40 anos (BRANDÃO, 2002), vemos um legado pedagógico sendo produzido, que discute processos educativos distintos dos processos instaurados na escola dita bancária (FREIRE, 2002), trazida do além-mar em nossa experiência latinoamericana de colonizados.

A educação popular foi compreendida como algo produzido fora da escola, que tenciona o lugar escolar. Paulo Freire foi, sem dúvida, pessoa-chave para esse debate no Brasil. Segundo Danilo Streck (2006, p. 541), “Com a pedagogia do oprimido, há um novo olhar para as práticas pedagógicas presentes nos processos sociais e para os próprios processos sociais como mediações pedagógicas na construção de novos saberes e novas práticas”.

Hoje, após tantos anos de luta por educação escolar pública de qualidade, ainda estamos com esperança e vemos muitas coisas acontecendo. Não temos a dimensão nem a sensação de “missão cumprida”, mas sabemos que vivemos um tempo diferente de quando só votava quem era homem, quem possuía terra e quem sabia ler. Vivemos o tempo da democracia, em que cada vez fica mais distante a memória da ditadura militar, quando as pessoas que não concordavam com esse regime viviam no medo, na clandestinidade, na perseguição e morte. Vivemos um tempo em que governos que hoje se estabeleceram na América Latina são formados por grupos que antes eram resistência e/ou compunham movimentos sociais e que, em certa medida, produziram educação popular, ou seja, a experiência de processos pedagógicos que visavam à cidadania de quem estava na luta e desejava aprender e ensinar de um outro jeito que não aquele da escola tradicional e autoritária. De certa forma, também houve a possibilidade de perceber que nem tudo que a escola oferecia era autoritário e que o legado do conhecimento já produzido precisava ser “transferido”. Igualmente, quem provém da educação popular percebe que há um legado a ser lembrado, como a produção de saberes já conferidos por ela. Isso pode ser traduzido de um jeito ou de outro para que as novas gerações o conheçam e reconheçam. Nessa mesma direção está a compreensão de que há algo mais para além da denúncia e do anúncio que acontecem quando nos encontramos em qualquer lugar; nesse caso, quando realizamos pesquisa e provocamos comparações, percebemos semelhanças e diferenças. Aproveitamos coisas, descartamos outras. A epistemologia não colonial *também* surge porque houve quem da *matriz* nos dissesse que éramos brilhantes! Tínhamos ouro! Lembramos os incansáveis orientadores de teses que dialogaram com os do sul, pessoas como o orientador de Ivone Gebara, Adolf Gesché², entre outros, que fizeram toda a diferença na formação de latinoamericanos no campo da Teologia. Do mesmo modo, as rupturas que as feministas fizeram também foram em decorrência do debate e diálogo que travaram com muitos homens abertos para as mudanças que se anunciavam e ainda se anunciam.

² Adolf Gesché faz uma apresentação do livro *Rompendo o silêncio de Gebara* e, segundo ele, essa mulher “deixou a própria “coisa” falar, em sua própria intencionalidade, em sua própria fenomenalidade, e não numa representação estranha” (GESCHÉ, *in*: GEBARA 2000, p. 22). Essa “representação estranha” foi a mesma identificada e reconhecida pelo teólogo Ernesto Balducci num congresso em Florença, em 1984, citado por Faustino Teixeira: “Os teólogos daqueles países vivem mais no meio do povo que nas bibliotecas, devem se esconder da polícia, conhecem o cárcere e a tortura, e viram com seus próprios olhos o sangue derramado pelo amor dos seres humanos(...) É seguramente por seu mérito [diríamos nós hoje, 2012, sua dor] que somos hoje, aqui, pessoas de esperança (BALDUCCI, *in*: TEIXEIRA, 2006, p. 29).

É nesse contexto que desejamos apresentar alguns argumentos metodológicos para serem debatidos junto ao GT 6 e que são consequência dos processos pedagógicos na produção do conhecimento por meio de grupos, movimentos, lugares não formais que produziram e sistematizaram conhecimentos. São legados produzidos em diálogo nos lugares mais distintos, onde os movimentos acontecem e, simultaneamente, no mundo da escola por [algumas] pessoas que, se não eram dos movimentos, simpatizavam com eles.

A educação popular e suas experiências formadoras para a pesquisa, sobre o “giro metodológico”

Streck e Adams (2012) trazem o conceito do *giro metodológico* para fundamentar que, no campo pedagógico, as práticas de educação popular e as pesquisas com metodologias participativas apontaram para uma educação com vistas à autonomia, em especial a partir da segunda metade do século XX.

A educação popular no Brasil e na América Latina anunciou que a Educação tem dimensão política e convocou para o compromisso político. Esteve e está presente nas questões indígenas, nas questões agrárias e do mundo camponês; problematiza questões de violência de gênero, de classe, de raça/etnia, trabalha com a área da saúde, produz conexões com a religiosidade popular e apresenta temáticas de arte popular, entre outras tantas questões. Seu legado é de sistematizar experiências para que rupturas e avanços aconteçam. Entre as questões formadoras, a educação popular trouxe a leitura do contexto; a participação política na transformação desse contexto e a preparação de lideranças foram determinantes na sua estruturação junto aos movimentos sociais. Esse processo, simultaneamente, provocou pressões no sistema educacional, pois esses mesmos movimentos estimularam o retorno ao ensino formal e, uma vez nele, fez-se a crítica e reforçaram-se novos espaços de luta que demonstraram a necessidade das mudanças. As palavras-chave de Freire (2000) como “desgentificar”, “mudar é difícil, mas é possível”, “a história como possibilidade e não como determinação”, “a situação limite” e “ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la” (FREIRE, 2000, p. 47) tornam-se bandeiras para que, tanto no movimento quanto na estrutura de uma escola, sejam pensadas/feitas rupturas.

As redes, como estratégia metodológica, constituem um ponto a ser destacado como característica da educação popular. O Conselho de Educação de Adultos de

América Latina - CEAAL - 1982, a Rede de Educação Popular entre Mulheres – REPEM (1984) e a Rede de Educação Popular e Direitos Humanos (1984) são exemplos dessas redes³. Porém, é a sistematização como produtora de conhecimento, segundo Oscar Jara Holliday (2006), que constitui a proposta metodológica organizadora da produção do conhecimento desde a América Latina. Segundo esse autor, existem oito correntes teórico-práticas renovadoras: (a) o Trabalho Social Reconceitualizado; (b) a Educação de Adultos; (c) a Comunicação Popular; (d) o Teatro do Oprimido; (e) a Teologia da Libertação; (f) a Teoria da Dependência; (g) a Investigação da Ação Participativa.

A sistematização

[...] é a interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir do seu ordenamento e reconstrução, explicita a lógica e o sentido do processo vivido nelas; os diversos fatores que intervieram, como se relacionam entre si e porque aconteceram desse modo. A sistematização de experiências produz conhecimentos e aprendizagens significativas que possibilitam apropriar-se criticamente das experiências vividas (saberes e sentires), compreendê-las teoricamente e orientá-las para o futuro com uma perspectiva transformadora (JARA HOLLIDAY, 2006, p. 47).

A América Latina produziu, segundo Brandão (2002, p. 141), duas contribuições para o mundo: uma foi a Teologia da Libertação e a outra a Educação Popular. Nessa última, entendemos que a sistematização está calcada como uma das referências no modo de fazer pesquisa; mais especificamente, nos países de tradição hispânica, temos a investigação-ação enquanto que, no Brasil, temos a pesquisa participante. Segundo Streck e Adams (2012, p. 253), é na Investigação-ação e na pesquisa participante que a América Latina produz seu diferencial metodológico emancipatório no campo da pesquisa.

Em nossa compreensão, a pesquisa participativa reúne condições propícias para manter-se como uma prática que contribui para o fortalecimento da perspectiva de descolonialidade do poder, do saber e do ser, para a construção de processos emancipatórios. Para tanto, é

³ Conceição Paludo tem um artigo no livro organizado pela UNESCO, MEC e CEAAL (2005), intitulado Educação Popular – dialogando com redes latinoamericanas (2000-2003), em que a autora realiza uma análise de vários documentos disponibilizados pelo CEAAL, analisando a importância das ressignificações no campo da Educação Popular.

necessário recuperar e reescrever, isto é, sistematizar e analisar o vasto leque de experiências a fim de ampliar o horizonte de possibilidades concretas, levando em conta as potencialidades presentes nessas práticas e nelas identificando tendências de um futuro emancipado.

A Pesquisa Participante pode ser definida como a proposta metodológica que construiu a responsabilidade política com quem é pesquisado, ou seja, tem-se presente a importância de envolver a comunidade pesquisada. O diálogo entre o que descobrimos e sistematizamos deve retornar ao grupo pesquisado. Essa proposta é produzida na contingência da vida que pede soluções e mudanças. Essa realidade não existe apenas na América Latina; portanto, quando estudamos as tradições da pesquisa qualitativa, chegamos às escolas europeias e também às norteamericanas, que anunciavam, já no final do século XVIII e durante todo século XIX (GATTI e ANDRÉ, 2010; KRÜGER, 2010), posturas mais participativas e comprometidas com a interação do contexto⁴. A etnometodologia, a história oral e diferentes grupos ligados a pesquisadores que geraram os primeiros grupos de pesquisa qualitativa espalhados pelo mundo no século XX são importantes peças para entendermos os aportes que foram criativamente estruturados em nossa América⁵.

Nesse aspecto, discordamos do que Streck e Adams (2012, p. 245) indicam como pressuposto quando se referem à imitação/cópia. Afirmam os autores:

[...] a pesquisa e a educação na América Latina estão imbricadas nos condicionantes históricos do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade. Tais processos produziram e continuam produzindo heranças culturais de subserviência que tendem a perpetuar-nos como imitadores no contexto de reestruturação

⁴ Bernadete Gatti e Marli André (2010) e também Heinz-Hermann Krüger (2010) fazem uma breve retomada histórica sobre os métodos qualitativos na Educação e demonstram que eles chegam tardiamente, pois segundo ela somente “(...) só em meados da década de 60 ganham destaque na educação (...) A longa demora deveu-se, em parte, ao fato de que os estudos em Educação eram fortemente apoiados na psicologia experimental, o que dificultava a aceitação da perspectiva fenomenológica e assemelhada”. (GATTI e ANDRÉ, 2010, p.30). Por isso que as fontes desse tipo de pesquisa remetem à Sociologia, à Antropologia, à História entre outras áreas das Ciências Humanas e somente mais tarde na Educação.

⁵ Franco Cambi (1999, p. 25) denomina de “as muitas orientações historiográficas” que transformaram o modo de compreender a história e o desenvolvimento da sua pesquisa científica por meio de princípios metodológicos renovados. Para esse autor são quatro orientações que fizeram toda a diferença: 1. o marxismo; 2. a pesquisa dos annales e a história total; 3. a psicanálise; 4. o estruturalismo e as pesquisas quantitativas. Com base nessas orientações renovadoras é que segundo esse autor realizam-se as três revoluções em historiografia: a dos métodos, a do tempo e a dos documentos.

produtiva do capitalismo. Quem imita ou copia não cria e tende a trilhar por caminhos errôneos.

Compreender que a América Latina está imbricada nos condicionantes históricos do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade, é fato, porém que isso produz e perpetua a cultura da subserviência, fazendo-nos “imitadores no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo - pois “quem imita ou copia não cria e tende a trilhar por caminhos errôneos” - nos parece dicotomizar em muito esse aspecto pedagógico. Reafirmamos aspecto pedagógico, pois, quando aprendemos nos graus mais originais/iniciantes, não começamos pela cópia? A transmissão do conhecimento não é uma espécie de ensinamento do que já existe, portanto uma cópia? Precisamos nos perguntar sobre isso e pensar em que medida copiamos para nos mantermos subservientes ou se ambigualmente copiamos, para logo, um pouco mais adiante, nos livrarmos da cópia e “criarmos” outros caminhos? É possível dizer que, na América Latina, os movimentos sociais deram suporte a processos metodológicos que, primeiramente, “copiaram” o conhecimento vindo do norte, mas elaboraram uma crítica e produziram a Teologia da Libertação e a Educação Popular, como nos indica Brandão (2002) e Faustino Teixeira (2006). Ao mesmo tempo, no além-mar, tivemos, durante o século XIX, um processo de crítica aos estudos e pesquisas positivistas que geraram outros caminhos e que, no pós-guerra, foram retomados por meio de estudos autobiográficos, história oral, etnografias, etc. Ao fazermos essa crítica aos autores Streck e Adams (2012), queremos introduzir o debate da importância das releituras e influências não necessariamente colonizadoras vindas do norte, o que poderia nos fazer pensar num movimento entre pares para produzir o giro metodológico, mesmo que saibamos dos abismos entre as próprias colônias e essas com a matriz dominante.

Entre essas propostas, temos a pesquisa-ação (BARBIER, 2002; THOLLENT, 1986), os grupos de discussão (WELLER, 2006; GASKELL, 2002; MEINERZ, 2011), o método documentário (BOHNSACK, 2003) e as histórias de vida (JOSSO, 1999, 2004; NÓVOA, 1992), em seus mais diferentes matizes. Todas essas propostas foram, de certa forma, “copiadas” e têm distintas variantes e recriações na pesquisa educacional brasileira. Entendemos, portanto, que, para nossa realidade, essas matrizes metodológicas encontram-se presentes na pesquisa participante (BRANDÃO e STRECK, 2006) e que há uma espécie de rede intercontinental estimuladora de “cópias” interessantes que permitem e permitiram releituras.

Arriscamos acrescentar ao “giro metodológico”, indicado por Streck e Adams (2012), a noção de que ele só é possível quando temos a dimensão das marcas tanto de cópias quanto dos diálogos que aconteceram entre as diversas experiências metodológicas que atravessaram continentes e se misturaram. O “giro metodológico” implica na consciência da mistura.

Uma possível descolonização: aproximar experiências metodológicas

Uma questão que se coloca a partir do questionamento que fizemos é: será que é possível descolonizar a partir unicamente de nós mesmos? Quais os instrumentais que utilizamos para que a descolonização aconteça? Iniciamos este trabalho/ensaio apresentando a importância dos movimentos sociais e, entre eles, o feminismo e o movimento negro e, finalmente, o que Streck e Adams (2012) propõem, e não são somente eles, que é o movimento de descolonizar a América. Debruçamo-nos sobre o giro metodológico, compreendendo que nele temos instrumental para pensar o “como” vamos nos descolonizando. Existe uma ambiguidade conspiradora para que “o como” aconteça. A munição que provoca o giro é produzida numa complexa rede do conhecimento já posto, que pode ser reutilizado para a manutenção da dominação ou não. Simón Rodrigues (1771-1854), mestre de Simón Bolívar, teve “(...) a influência recebida dos pensadores da modernidade europeia [...]” (STRECK e ADAMS, 2012, p. 250). Rodrigues foi criativo ao devolver para seus “educadores” uma proposta de educação popular latinoamericana.

Dito de outro modo, a produção da modernidade forneceu elementos para que os grupos dominados/colonizados ultrapassassem a barreira das lutas individuais por liberdade e autonomia, ao longo de muitos séculos. Caso clássico é a história das mulheres que foram silenciadas geralmente com a morte, para, no século XIX, criarem-se os fundamentos de uma luta coletiva, organizada e instrumentalizada democraticamente.

Assim que a pesquisa qualitativa experimentada de diversas formas tem, em nosso continente, o tempero do compromisso político para a transformação social. Os “mundos da vida” que Wivian Weller (2002; 2003) destacam a partir de Karl Mannheim sobre a “visão de mundo” (MANNHEIM, 1980, p. 101, *apud* WELLER, 2003, p. 2), é “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura

que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”.

Relacionamos esse conceito ao que Freire chama de “leitura do mundo”. Weller (2003, p. 2) salienta que

[...] não podemos confundir visões de mundo com imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente: as visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o conhecimento *ateórico*.

Segundo Gaskell (2002, p. 65), “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”. Os “mundos da vida” aproximam-se do que Freire destaca ao se referir às “leituras do mundo”. Nessa perspectiva, “ninguém lê o mundo isolado” (PASSOS, 2008, p. 241), sendo que existem “tantos mundos quanto leituras possíveis dele” (PASSOS, 2008, p. 242).

Por meio da leitura pormenorizada e sistemática de quem pesquisa, garante-se um importante subsídio para a continuidade dos processos de consolidação e emancipação dos diversos grupos sociais que já são protagonizados por estes. Tomando como referência o uso dos termos “visão”, “leitura” e “imagem”, podemos compreender que aquela está vinculada a um olhar, uma percepção, um modo de conceber, enquanto que esta carrega todos esses significantes acrescidos da sistematização teórica e crítica daquilo que é visto e admirado, pois, como afirma Weller,

[...] o grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa, ou seja, a explicitação teórica do conhecimento *ateórico* é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo que está vinculado ao contexto no qual se construiu esse saber. O papel do pesquisador passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito no grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente (WELLER, 2003, p. 2).

Entendemos que os grupos de discussão estão próximos aos “círculos de cultura” e das “rodas de conversa” descritos por Paulo Freire. Conforme Brandão (2008), quando Freire faz o questionamento ao modo “bancário” de educar, propõe círculos de cultura em que as pessoas possam partilhar, ao redor de uma roda de gentes, suas

experiências e seus conhecimentos. Sendo assim, de forma visível, ninguém ocupa um lugar proeminente. Então “o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz [...]” (BRANDÃO, 2008, p. 77). Para nós, esse é um caso em que podemos traçar um paralelo entre algo que acontecia no Brasil e na América Latina da década de 1960 e na de 1970, com o que ocorria na Europa e nos Estados Unidos dos anos após a Segunda Guerra Mundial. Os grupos de discussão surgiram na pesquisa social empírica realizada pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 1950, do século XX, e “constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos” (WELLER, 2006, p. 246). Isso se dá porque estes grupos “representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo” (WELLER, 2006, p. 247). Tal propósito é consolidado no momento em que os grupos de discussão não se constituem apenas como uma técnica para a coleta de opiniões, mas como um método de pesquisa. Para que assim seja, Bohnsack salienta que

[...] é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico ou, em outras palavras, quando interpretados com base em categorias metateóricas relacionadas a uma determinada tradição teórica e histórica (BOHNSACK, 1999, *apud* WELLER, 2006, p. 244).

Bohnsack integra, em seu método de interpretação de grupos de discussão, tanto a perspectiva ‘interna’ – que visa reconstruir o modelo de orientação por meio do qual os integrantes do grupo interagem e verificam a emergência e a processualidade dos fenômenos interativos – como a perspectiva ‘externa’, voltada para a análise da representatividade desses fenômenos interativos em uma determinada estrutura e por meio de quem pesquisa. Na perspectiva do método documentário que se utiliza dos grupos de discussão entre outras metodologias, perguntamos ao professor Bohnsack⁶ como eles procediam para, eventualmente, promover um retorno da sistematização dos dados coletados entre os grupos pesquisados. Essa pergunta causou estranhamento no grupo alemão, já que essa não é uma questão para eles. Ou seja, a devolução existe em

⁶ O pesquisador esteve presente no I Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, evento organizado pela Prof. Wivian Weller, na UNB, em março de 2008.

forma de artigos científicos. Os envolvidos, se quiserem ter acesso a esse material, teriam o acesso que qualquer pessoa tem por meio da divulgação científica. A partir desse diálogo, foi possível observar melhor o que nos distingue quando postos frente a frente para uma eventual troca de conhecimentos. Nesse sentido, produzir a tradição teórica no campo da pesquisa participante ainda é um desafio, pois a riqueza da diversidade também é fragmentada.

A visão da experiência europeia com a visão latinoamericana ou de qualquer outro lugar das margens, uma vez visibilizada e devidamente sistematizada, pode desencadear a descolonização, do mesmo modo as leituras tencionadas entre os espaços escolares e não escolares. Ou ainda, as leituras tencionadas entre o legado já produzido pela academia majoritariamente androcêntrica e a produção do movimento feminista e do movimento negro.

Muitas vezes, o discurso sobre a igualdade universal dos seres humanos ocultou a desigualdade histórica e cultural na experiência vivida. E este “oculto” ou este “velado” certamente atingiu muito mais as mulheres do que os homens, muito mais os negros do que os brancos, muito mais os pobres do que os ricos (GEBARA, 2000, p. 45).

As metodologias participativas têm em comum a produção coletiva do conhecimento, num “[...] movimento da sociedade como instrumento de luta na emancipação e na transformação social” (STRECK; ADAMS, 2012, p. 253).

Considerações finais

A epígrafe que acompanhou todo esse ensaio nos remete a dialogar com a ideia da colonialidade. A esperança é de que o desconhecimento não assumido da realidade do outro também pode gerar uma reação criativa de resistência que, no caso latinoamericano, já demonstrou sua potência em propostas como a Teologia da Libertação e a Educação Popular. É importante termos essa memória, muito embora tenhamos um enfraquecimento visível das nossas resistências e nos tenhamos desmobilizado nos próprios movimentos sociais. Ainda temos o legado da produção metodológica que precisa ser melhor esquadrihada, fundamentada e apresentada na sua autenticidade conceitual. As concepções metodológicas até hoje produzidas nos mais diferentes matizes constituem um desafio para a ciência desde baixo, desde o sul. Mais e mais, temos que fazer o que os movimentos de mulheres têm advertido às próprias

mulheres de que elas precisam estudar mais a si mesmas. **Ad-mirar** não como narciso a nós mesmos, mas entre nós outros com o elemento político.

Ivone Gebara (2000), quando escreve sobre o mundo da pobreza das mulheres na periferia de Recife, nos remete às análises sobre a realidade das mulheres de todas as margens. Ela analisa, com base no feminismo, que as mulheres são intrusas e usurpadoras quando se colocam a escrever e pensar. “Elas fazem mal desejando o saber e, como resposta a este mal, tenta-se restaurar a harmonia social em forma de castigo, de silêncio, de tortura ou de morte” (GEBARA, 2000, p. 81). Quando os movimentos sociais estabelecem que seu conhecimento vale e que ele é misturado, não somente como estratégia de sobrevivência, mas como argumento de luta, sairão das grotas e tornar-se-ão manifestação de autoria. E a mistura metodológica consciente poderá ser uma força vital nesse processo.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BOHNSACK, Ralf. **Rekonstruktive Sozialforschung**. Einführung in qualitative Methoden. Leske-Budrich:Oplade, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculos de Cultura. *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 76-78.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: SP, Ideias e Letras, 2006. 295p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem**. Campinas: Papirus, 1986.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho D'água, 2006. 120 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal/tradução de Lúcia Mathilde**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2000.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Para sistematizar experiências - tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed. (revista) Brasília: MMA, 2006. 128 p. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-52.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade, acessado em: 3-04-2012.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

PALUDO, Conceição. Educação popular – dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). *In*: Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005, p. 41-66.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do Mundo. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2008. p. 240-42.

ROSEMBERG, Fulvia; MOURA, N. C.; SILVA, P. V. B. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, n. 137, p. 489-519, 2009.

ROSEMBERG, Fulvia; SILVA, P. V. B.; BAZILLI, Chirley. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. **Educação e Pesquisa** (USP, impresso), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-46, 2003.

SILVA, P. V. B.; ARAUJO, D. C. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. *Linhas Críticas* (UnB), v. 17, p. 483-505, 2011.

STRECK, D. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009.

STRECK, Danilo Romeu e ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa** [online], 2012, v. 38, n. 1, p. 243-58.

TEIXEIRA, Faustino. Teologia da libertação: eixos e desafios. *In*: CEBI. **Teologia da libertação e educação popular a caminho**. São Leopoldo: CEBI, 2006. p. 27-65.

WELLER, Wivian; BOHNSACK, Ralf. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: Uma forma de análise das visões de mundo. Estado e Sociedade. **Revista do Departamento de Sociologia da UnB**, v. XVII, n. 02 [Inovações no Campo da Metodologia das Ciências Sociais], p. 375-396, jul./dez. 2002.

WELLER, Wivian. “Hip hop” em São Paulo e Berlim: orientações político-culturais de jovens negros e jovens de origem turca. *In*: **II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais – Identidade, Diferenças e Mediações**, 8 a 11 de abril de 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2003b, CD.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricometodológicos e análise de uma experiência com o pé todo. *In*: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-60, maio/ago. 2006.