

Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate¹

Edla Eggert^{II}

Resumo

Este é um ensaio com base num artigo publicado na revista *Educação e Pesquisa* dos autores Danilo Streck e Telmo Adams, “Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade” (2012). Segundo esses autores, para que seja coerente, essa epistemologia deve desconstruir a colonialidade com a qual somos marcados ao longo dos séculos da nossa existência. Neste ensaio, retomam-se alguns desses argumentos trazidos por Streck e Adams e pisa-se nesse chão da descolonialidade epistemológica muito devagarinho. Argumenta-se que há uma mistura paradoxal nas propostas de pesquisa participante, educação popular, bem como dos movimentos de descolonização: a mistura da cópia que já somos, da antropofagia que fizemos com o que nos impuseram. A ideia da cópia e da repetição são apresentadas como numa experiência de artifice: a ação de fazer e refazer faz acontecer a obra e, portanto, produz também a aprendizagem. A tentativa é pensar modos singulares de buscar/produzir/criar conhecimento na perspectiva da educação latino-americana.

Palavras-chave

Colonialidade – Cópia – Recriação – Pesquisa participante – Educação popular.

I- Este artigo foi primeiramente um trabalho apresentado na 35.^a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Porto de Galinhas, e teve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – PROEX) para que o trabalho pudesse ser apresentado. O artigo remete aos meus três atuais projetos de pesquisa, que contam com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

II- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
Contato: edla.eggert@gmail.com

Research in education, social movements, and coloniality: continuing a debate¹

Edla Eggert^{II}

Abstract

This is an essay based on an article published in Educação e Pesquisa, by Danilo Streck and Telmo Adams, titled “Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade” [T.N.: Research in Education: Social Movements and Epistemological Reconstruction in a Context of Coloniality.] (2012). According to these authors, in order to be consistent, this epistemology has to deconstruct the coloniality that has marked us over centuries. In the present essay, I resume a few of the arguments of Streck and Adams, and step onto this ground of epistemological de-coloniality – very slowly. I argue that there is a paradoxical mixture in the proposals of participatory research, popular education, and decolonization movements: the mixture of the copy which we already are, the anthropophagy we did to what was imposed on us. The idea of copy and repetition is presented as though in the experience of an artificer: the action of making and remaking produces the artwork and, therefore, learning. The attempt here is to think of singular ways of seeking/producing/creating knowledge from the perspective of Latin American education.

Keywords

Coloniality – Copy – Recreation – Participatory research – Popular education.

I- This article was originally presented at the 35th Meeting of Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED), held in Porto de Galinhas – its presentation was then supported by Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES – PROEX). The article refers to my three current research projects, which are supported by Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

II- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
Contact: edla.eggert@gmail.com

D. Ivone Lara escreveu¹, cantou e muitos canta[ra]m:

*Foram me chamar
Eu estou aqui, o que é que há
Foram me chamar
Eu estou aqui, o que é que há
Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho
Sempre fui obediente,
mas não pude resistir
Foi n'uma roda de samba
Que eu me juntei aos bambas pra me distrair
Quando eu voltar na Bahia
Terei muito o que contar
Ó padrinho não se zangue
nasci no samba
não posso parar
Foram me chamar
Eu estou aqui o que é que há*

“Foram me chamar, eu estou aqui o que é que há”

O artigo de Streck e Adams (2012) é intitulado “Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade” e apresenta a seguinte estrutura argumentativa: a pesquisa e a educação foram condicionadas pelo colonialismo e, posteriormente, pela colonialidade. Esses processos produzem heranças culturais de subserviência que fazem de nós, latino-americanos, imitadores no contexto da reestruturação do capitalismo. Nessa introdução, concluem esse argumento lembrando Simón Rodríguez, com base na ideia de que quem copia não cria, mas tende a seguir por caminhos errados: “sigamos imitando e errando” (RODRÍGUES, 2006, p. 202). Os autores definem que o colonialismo é a dominação geográfica e que, uma vez conquistado, produz sua permanência por meio da colonialidade. Essa, por sua vez, “[...] atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua

1- Dona Ivone Lara é nome artístico de Yvonne Lara da Costa, compositora e cantora, nascida em Botafogo, no Rio de Janeiro, em 1921. O samba “Alguém me avisou” foi gravado pela primeira vez no ano de 1978 por Gilberto Gil, Maria Betânia e Caetano Veloso. Ver os sítios: <http://www.samba-choro.com.br/artistas/donaivonelara> e <http://www.donaivonelara.com.br/vida.php>.

pelas variadas formas de dominação do *Norte* sobre o *Sul*” (STRECK; ADAMS, 2012, p. 247). Tendo por base esses argumentos, todo o eixo do artigo busca mostrar o cenário de propostas metodológicas que apresentam “resistência e reação à manutenção de uma matriz cultural e epistêmica que caracterizamos como colonialidade” (STRECK; ADAMS, 2012, p. 247). Essas propostas, segundo Streck e Adams, não surgiram do nada, mas dos movimentos emancipatórios ligados, na maior parte das vezes, a práticas de educação popular.

Dividirei este texto, que nada mais é que um contraponto ao artigo dos colegas de trabalho e amigos de caminhada, Streck e Adams, em dois momentos: a cópia como uma polêmica curiosa para a área do ensino e da aprendizagem, que intitulo com o refrão “Eu vim de lá, eu vim da lá pequenininho”, e a *deixa* que o artigo deles me possibilita, quando apontam que as metodologias propostas são “resistência e reação”, sobre as quais eu afirmo que não surgiram do nada, com o subtítulo “Sempre fui obediente, mas não pude resistir”. Finalizo com a estrofe de D. Ivone: “Foi n'uma roda de samba / Que eu me juntei aos bambas pra me distrair”. O restante da letra a gente cantarola quando e como quiser.

“Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho”

O conceito do *giro metodológico* (STRECK; ADAMS, 2012) vem do campo pedagógico das práticas de educação popular e das pesquisas com metodologias participativas que apontaram para uma educação visando 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, além de apresentar temáticas de arte e cultura popular, entre outras tantas questões. Seu legado é o de sistematizar experiências para que rupturas e avanços aconteçam. Entre as questões formadoras, a educação popular trouxe a leitura do contexto, o entendimento da educação como participação política na transformação desse contexto e a preparação de lideranças. Todas essas questões foram determinantes na estruturação dos movimentos sociais. Esse processo provocou simultaneamente pressões no sistema educacional, que, de certa forma, ensinou e ensina por meio da cópia. A tensão aconteceu e acontece quando as pessoas desses mesmos movimentos desejam retornar ao ensino formal (que muitas vezes segue insistindo na cópia) e, uma vez nele, fazem a crítica à escola. Com isso, 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 são 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 redes². Mas é a sistematização como produtora de conhecimento, segundo Oscar Jara Holliday (2006), que é a proposta metodológica organizadora da produção do conhecimento desde a América Latina. Ainda segundo esse autor, ela alimenta várias correntes teórico-práticas renovadoras, entre elas: o Trabalho

2- Conceição Paludo tem um artigo no livro organizado pela United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), pelo Ministério da Educação (MEC) e CEAAL, cujo título é *Educação Popular – dialogando com redes Latino Americanas (2000-2003)*, em que a autora analisa, em vários documentos disponibilizados pelo CEAAL, a importância das redes e suas ressignificações no campo da educação popular.

Social Reconceitualizado; a Educação de Adultos; a Comunicação Popular; o Teatro do Oprimido; a Teologia da Libertação; a Teoria da Dependência; Investigação-Ação Participativa.

A sistematização, segundo esse autor, possibilita a “interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir do seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido nelas, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionam entre si e porque o fizeram desse modo” (HOLLIDAY, 2006, p. 24).

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 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, que tem presente a importância de envolver a comunidade pesquisada. Os achados e sua sistematização devem retornar ao grupo pesquisado em forma de diálogo.

Essa proposta é, de certa forma, cópia! Especialmente quando estudamos as tradições da pesquisa qualitativa, que nos levam para as escolas europeias e também para as norte-americanas que anunciavam, já no final do século XVIII e durante todo século XIX, segundo Bernadete Gatti e Marli André (2010) e Heinz-Hermann Krüger (2010), haver posturas mais participativas

e comprometidas com a interação do contexto³. A etnometodologia, a história oral e diferentes grupos ligados a pesquisadores que geraram os primeiros grupos de pesquisa qualitativa (pesquisa-ação, pesquisa colaborativa) espalhados pelo mundo no século XX são importantes peças para entendermos os aportes que foram criativamente estruturados em nossa América⁴.

Fica um tanto quanto forte afirmar que a cópia e a insistência na cópia mantêm o erro, mesmo dirigindo-se o sentido da cópia para o campo histórico. Bya Braga⁵ (MENDONÇA, 2009, p. 7), que discute o processo de produção e ensino na arte dramática do mímico Ettiene Decroux, pergunta:

Quem tem medo da cópia? Quem receia repetir? A condição da aprendizagem da mímica é a repetição, a imitação em variados processos de trabalho. Não há o que temer. Isto não é impedimento para uma abordagem artística performativa que transcenda o próprio dramático histórico, canônico. O que há para se temer é, na verdade, o tempo escasso para a aprendizagem de um ofício como este que não existe mais neste momento contemporâneo obscuro. O tempo hoje parece incitar somente sobrevãos na paisagem e não a apreensão dela. Na repetição está a técnica como processo de criação. E, assim, está a proposta de Decroux para a artesanaria do ator.

Advogo essa compreensão da cópia para a pedagogia e observo que, para algumas

3- Bernadete Gatti e Marli André (2010), bem como Heinz-Hermann Krüger (2010), fazem uma breve retomada histórica sobre os métodos qualitativos na educação e demonstram que, apenas a partir de meados da década de 1960, eles ganharam destaque na educação.

4- Franco Cambi (1999, p. 25) denomina de “as muitas orientações historiográficas” que transformaram o modo de compreender a história e o desenvolvimento da pesquisa científica por meio de princípios metodológicos renovados. Para esse autor, são quatro orientações: (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, seguindo esse autor, realizam-se as três revoluções em historiografia: a dos métodos, a do tempo e a dos documentos.

5- Bya Braga é o pseudônimo da artista e professora Maria Beatriz Mendonça.

pessoas, causam espanto e rechaço a ideia de e a palavra *cópia*. Mesmo assim, identifico o argumento da realidade e da possibilidade da cópia. A cópia nada mais é que uma das técnicas no processo de aprendizagem. E a técnica é o trabalho de reunir mão e pensamento para resolver um problema, uma necessidade geradora de trabalho e que, na mão do artífice, gera o aperfeiçoamento. Richard Sennett (2009) analisa que, para que um profissional de qualquer área esteja habilitado, ou seja, torne-se um artífice, é preciso, no mínimo, dez mil horas de experiência no ofício.

É o sul o criador da proposta inovadora de autonomia por meio da pesquisa participante? Ou pode ser que o sul, colonizado, levado a copiar, e de fato copiou, vomitou de outro jeito todo esse conteúdo dentro de outro contexto? Copiou, copiou e, agora, eis que temos algo diferente, em especial, a postura da devolução como campo de poder e luta para que a pesquisa tenha compromisso de mudança para quem a *sofre*?

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” – parece-me dicotomizar em muito esse aspecto, digamos, primitivo da pedagogia. Sim, aspecto pedagógico primitivo, pois, quando aprendemos nos graus mais originais/iniciantes, não começamos pela cópia/imitação? A transmissão do conhecimento é uma espécie de ensinamento do que já existe e, portanto, uma cópia? Precisamos nos perguntar sobre isso e pensar em que medida copiamos para nos mantermos subservientes ou se, ambigualmente, copiamos para sobreviver e, logo, um pouco mais adiante, nos livramos da cópia e recriamos outros caminhos?

É possível dizer que, na América Latina, os movimentos sociais suportaram (alguns se agarraram e talvez ainda se agarrem a...)

processos metodológicos em que, primeiramente, copiaram o conhecimento vindo do norte, mas elaboraram uma crítica e produziram a Teologia da Libertação e a Educação Popular, como nos indicam Brandão (2002) e Faustino Teixeira (2006). Ao mesmo tempo, tivemos, durante o século XIX e inícios do século XX, um processo de crítica aos estudos e pesquisas positivistas que gerou outros caminhos e que, no pós-guerra, foi retomado por meio de estudos autobiográficos, história oral, etnografias, estudos feministas e de gênero etc. Ao fazer essa crítica aos autores Streck e Adams (2012), quero introduzir o debate da importância das releituras e influências não necessariamente colonizadoras vindas do norte, em especial da antropofagia tão bem ilustrada por Oswald de Andrade no seu manifesto (1928, 1976). Isso me parece fazer-nos pensar num movimento entre pares, por meio de uma relação mais cara a cara para produzir o *giro metodológico*, mesmo que saibamos dos abismos entre as próprias colônias (diferenças de língua, por exemplo, na relação Brasil e toda a América Latina) e dessas com o norte.

Entre essas propostas, temos a pesquisa-ação (BARBIER, 2002; THIOLENT, 1986), as histórias de vida (JOSSO, 1999, 2004; NÓVOA, 1992), os estudos feministas com o assento no aspecto da experiência de vida para a visibilidade da história das mulheres (PERROT, 2007; RUTHER, 1993, EGGERT; SILVA, 2011), os grupos de discussão (WELLER, 2006; GASKELL, 2002; MEINERZ, 2011), o método documentário (BOHNSACK, 2003). Em seus mais diferentes matizes, todas essas propostas foram, de certa forma, copiadas e têm distintas variantes e recriações na pesquisa educacional e das humanidades em geral nas terras brasileiras e latino-americanas. Essas matrizes metodológicas encontram-se presentes na pesquisa participante (BRANDÃO; STRECK, 2006), e há uma espécie de rede intercontinental estimuladora de cópias interessantes, que permitem e permitiram releituras e recriações e criações – por que não?

Acrescento ao *giro metodológico* indicado por Streck e Adams (2012) a noção de que esse

giro 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 a consciência da mistura.

“Sempre fui obediente, mas não pude resistir”

Miguel Arroyo (2012, p. 29-45) afirma que “os movimentos sociais nos obrigam a contar a história de outro jeito”. Para o autor, é preciso “[...] entender a radicalidade dos movimentos sociais – eles não são ‘pedintes’. São coletivos que contestam, desconstruem a ordem”. Ainda segundo Arroyo, eles fazem aparecer a pergunta que gera o mal-estar sobre a manutenção dos currículos dualistas. Segue o argumento de que, segundo ele, essa radicalidade produz teoria a partir dos movimentos sociais. Para Arroyo, o movimento feminista é um dos movimentos que mais tem produzido teoria⁶. Esse movimento tem causado mal-estar pelo fato de insistir na visibilização da violência de gênero, dos silenciamentos da vida e do trabalho das mulheres ao longo da história. Tal movimento se organizou primeiro em determinados grupos e classes sociais envolvidos na luta pelo sufrágio e abolicionismo; em seguida, nos grupos marxistas, surgiram as denúncias sobre as condições precárias em relação ao trabalho para, posteriormente, serem ampliadas num debate por grupos, especialmente de mulheres dos continentes africano e latino-americano, 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; MOURA; SILVA, 2009). Sexismos e racismos foram (e seguem sendo) denúncias surgidas com o movimento feminista e o movimento negro produzidos no século XX.

6- Miguel Arroyo fez essa afirmação na mesa que partilhámos no Encontro de Educação Popular e Formação Docente na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) de São Gonçalo, em 28 de agosto de 2011. O texto dessa fala foi publicado posteriormente, em 2012.

Ao longo da história da educação brasileira, podemos afirmar que os movimentos sociais produziram profundo questionamento para a educação de um modo geral e, de modo muito singular, para a escola. Nesse caso, a educação na escola 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 e a conquista da visibilização de conteúdos historicamente negligenciados pela sociedade da história da cultura afro-brasileira por meio da lei 10.639/03⁷. Segundo Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinicius Baptista da Silva (2003), o movimento negro estabeleceu a tensão necessária para que houvesse uma pauta que repercutisse tanto na educação popular quanto na escola.

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

A educação popular foi compreendida como algo produzido fora da escola, que tensiona a educação 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, depois de tantos anos de luta por educação escolar pública de qualidade, ainda estamos com

esperança e vemos muitas coisas acontecendo. De forma alguma temos a sensação de missão cumprida. Sabemos que vivemos outro tempo, diferente daquele em que só votava quem era homem branco, 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 pessoas e 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 outro jeito que não aquele da escola tradicional e autoritária. De certa forma, houve a possibilidade de perceber que nem tudo que a escola oferecia era autoritário e que o legado do conhecimento já produzido precisa ser transferido. Também quem provém da educação popular percebe que há um legado a ser lembrado como produção de saberes já conferidos, que deve ser traduzido de um jeito ou de outro para que as novas gerações conheçam e reconheçam o que já está aí inegavelmente.

Com base nesse contexto, penso o quanto, ao longo da caminhada, em especial dos últimos cinquenta anos, vemos um caminho sendo pisado por experiências que fomentam, em terras brasileiras e também latino-americanas, a marca de muitos pés: desde as botas dos militares, passando pela resistência e ousadia de grupos e movimentos os mais variados. Entre esses, apoio-me em dois: o movimento feminista e a educação popular. O primeiro se distingue, em toda a América Latina, dos outros movimentos feministas mundiais, pela resistência às ditaduras militares; e o segundo se diferencia pela mescla que produz entre marxistas e cristãos por meio dos movimentos eclesiais de base nutridos pela Teologia da Libertação e pela Pedagogia do Oprimido.

Há algo para além da denúncia e do anúncio que acontece quando nos encontramos

7- Por sua vez, a Lei 11.645, de março de 2008, modifica a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

em qualquer lugar e, também nesse caso, quando realizamos pesquisa e provocamos comparações, percebemos semelhanças e diferenças. A proposta de uma epistemologia não colonial, de certa forma, surge porque houve quem da matriz nos disse que éramos brilhantes! Tínhamos ouro! É desse modo que rememoro situações de pessoas do sul que foram para o norte estudar e que, ao chegarem lá, foram bem acolhidas, tendo construído ali vínculos afetivos e políticos. Lembro os docentes que receberam inúmeros alunos latino-americanos – em grande parte, exilados das ditaduras militares – docentes esses que, ao intercambiarem seus conhecimentos, vieram para o sul, a fim de conhecerem melhor sobre o que tanto falavam seus alunos. É o caso, por exemplo, de Gustavo Gutiérrez, ao narrar sobre como conheceu, em 1988, o padre Gerhard Ludwig Müller, hoje arcebispo e prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé em Roma⁸. Foi a convite do padre Josef Sayer⁹ que Gutiérrez participou de um curso organizado por esse padre para um grupo de professores alemães num seminário em Munique. O então professor Müller, que ensinava teologia dogmática, disse-lhe, no fim do encontro, “que a discussão lhe havia lembrado a importância da prática, razão pela qual propôs vir periodicamente ao Peru para auxiliar como professor. Durante quinze anos, ele sempre passou de três a quatro semanas das suas férias anuais ensinando no seminário de Cuzco” (GUTIÉRREZ, 2013). Portanto, a busca por experiência no cotidiano fez Müller vir ao Peru para conhecer “esse chão devagarinho”, e entrar na roda.

Tivemos parceiros docentes, orientadores que ensinaram e aprenderam por meio de aulas e orientações de teses que demonstram/comprovam o diálogo com os do sul. Assim como Müller e Sayer, pessoas como o orientador de Ivone Gebara, Adolf Gesché, fizeram toda a diferença na formação de latino-americanos no campo da teologia. O referido au-

⁸ - Ver entrevista na revista eletrônica IHU, em <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/524471-gigante-da-teologia-entrevista-com-gustavo-gutierrez>>.

⁹ - Josef Sayer era missionário em Lima e, mais tarde, desempenhou a função de diretor geral de MISEREOR (organização católica de ajuda ao desenvolvimento) de 1997 a 2013.

tor 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, 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 (2006, p. 29):

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.

Do mesmo modo, as rupturas que as feministas fizeram também foram em decorrência do debate e do diálogo que travaram entre si e com homens inquietos e abertos para as mudanças que se anunciavam e ainda se anunciam. Nem preciso relembrar Freire, pois ele divulgou, em muitas de suas obras, o quanto, ao ler e dialogar com pessoas do dito norte colonizador, foi reconhecido e inclusive acolhido por eles. É nesse contexto que apresento o argumento da cumplicidade entre o norte e o sul, a qual é, no meu entender, consequência da sistematização e mistura de experiências entre grupos que possuíam alguma sintonia e, com isso, produziram outros conhecimentos. São conhecimentos produzidos em diálogo nos lugares mais distintos onde os movimentos acontecem e, simultaneamente, no mundo tanto do sul quanto do norte.

“Foi numa roda de samba que eu me juntei aos bambas pra me distrair”

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?

Debruçamo-nos sobre o giro metodológico, compreendendo que nele temos, sim, a cópia, mas que é possível fazer diferente. Destacamos assim, como Streck e Adams (2012), a importância dos movimentos sociais e acrescentamos o feminismo e o movimento negro. Existe uma ambiguidade conspiradora para que o *como* aconteça. A munição que provoca sermos nós mesmos “os bambas” 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; ADAMS, 2012, p. 250). Rodrigues foi criativo ao devolver para seus educadores uma proposta de educação popular latino-americana.

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, muitas vezes silenciadas com a morte ou com a internação em manicômios ou nas próprias casas, criaram, no século XIX, os fundamentos de uma luta coletiva, organizada e instrumentalizada democraticamente. Isso só foi possível num contexto de greves e de movimento operário com base em argumentos construídos dentro da razão moderna da estatura de Karl Marx, Friedrich Engels, Rosa de Luxemburgo, Clara Zetkin, entre tantas outras pessoas comprometidas com a vida digna.

Assim, a pesquisa qualitativa experimentada de diversas formas tem, em nosso continente, o tempero do compromisso político para a transformação social, mas não somos os únicos! Os “mundos da vida” que Wivian Weller (2002; 2003) destaca a partir de Karl Mannheim sobre a “visão de mundo” (MANNHEIM, 1980, p. 101, apud WELLER, 2003, p. 2), são “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”. Esse conceito, suspeito, Freire leu em algum texto de Mannheim e o chamou de “leitura 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.

Entendemos que os grupos de discussão estão próximos aos *círculos de cultura e às rodas de conversa* descritos por Paulo Freire. Conforme Brandão (2008), quando Freire faz o questionamento ao modo *bancário* de educar, propõe círculos de cultura nos quais 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 das décadas de 1960 e 1970 e 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 cinquenta do século XX: “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 esses 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).

Destaco uma passagem muito significativa vivenciada num evento científico organizado pela Professora Wivian Weller (Universidade de Brasília), em março de

2010, por meio do seu grupo de pesquisa, Gênero e Juventudes (GERAJU). Nesse seminário, tivemos a participação do grupo alemão experiente no processo do método documentário, em que o próprio Prof. Dr. Ralf Bohnsack estava presente. Num determinado momento das trocas e debates em torno do tema do método e das pesquisas apresentadas, perguntei ao professor Bohnsack¹⁰ 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 forma de artigos científicos. Os envolvidos, se quiserem ter acesso a esse material, têm o acesso que qualquer pessoa tem, por meio da divulgação científica, pois é pública. A partir desse diálogo, foi possível observar melhor uma das coisas que nos distinguem metodologicamente, podemos dizer. Não somos, por isso, nem melhores, nem piores, mas diferentes. A realidade do nosso mundo, em que a maior parte das pessoas não lê, não possui acesso, muito menos o hábito da leitura de jornais/artigos científicos, coloca-nos frente a outros modos de pensar o nosso trabalho científico. A realidade do lado de cá, de mundos mais precários, é que – por meio da pesquisa participante com grupos que aceitam e vivenciam ser pesquisados de modo respeitoso e com o compromisso de serem reconhecidos como pessoas com rostos – podemos produzir uma ciência com outra cara. Nesse sentido, produzir a tradição teórica no campo da pesquisa participante ainda é um desafio, pois a riqueza da diversidade metodológica é fragmentada, quando cara a cara buscamos a troca/diálogo de conhecimentos¹¹.

10- O pesquisador esteve presente no I Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados.

11- Nesse contexto, há o encaminhamento dos comitês de ética de cada universidade. Remeto essa temática nas pesquisas em educação para a 36ª Reunião Nacional ANPEd, em 2013, na qual houve uma mesa com debates realizada na Universidade Federal de Goiás, cujos textos foram publicados na revista *Práxis Educativa*, v. 9, n. 1, 2014.

Estacatos conclusivos ou “Ó padrinho não se zangue”

A visão da experiência europeia com a visão latino-americana ou de qualquer outro lugar, uma vez reconhecida e devidamente sistematizada, podem desencadear a descolonização; no mesmo sentido, podem influir as leituras tensionadas entre os espaços escolares e não escolares, bem como as leituras tensionadas entre o legado já produzido pela academia majoritariamente androcêntrica e a produção do movimento feminista e do movimento negro. O que nos coube provocar com base no artigo de Streck e Adams (2012) é que há uma linha tênue entre o que nos foi imposto na condição de colonizados e o que devolvemos recriado, regurgitado ou desconstruído-reconstruído. E é interessante que essa linha de pensamento fique exposta, para nossa própria humildade e sobrevivência!

Ivone Gebara (2000, p. 45) enfatiza que o que cientistas feministas do norte e do sul têm denunciado sistematicamente: a desigualdade histórica e cultural que as mulheres viveram em maior escala do que os homens e que as mulheres negras viveram e ainda vivem na escala mais indigna da desigualdade. Aprender a dizer que, tecnicamente, percebemos outras nuances é tensionar, proporcionar a tensão e propor o debate. Do contrário, temos o que Brandão chama de “desconhecimento não assumido da realidade do outro” (1986, p. 13) e, ao não assumirmos que desconhecemos (humildade), corremos o risco de nos autorizarmos a perceber o outro “[...] 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. 14). Brandão nos instiga e nos remete a dialogar com a ideia da colonialidade no ato de pesquisar. Suspeito que ele escreve essas coisas porque conviveu muito com Paulo Freire, que escreveu um artigo clássico que temos de manter nesse tensionamento. Refiro-me ao capítulo que abre o primeiro livro de Brandão sobre pesquisa participante (1981), intitulado

“Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação”.

A esperança é que tenhamos cada vez mais a noção do desconhecimento assumido da realidade do outro, que pode gerar uma reação criativa e que, no caso latino-americano, 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 pareçamos muito mais desmobilizados hoje nos próprios movimentos sociais. Porém, ainda temos o legado da produção metodológica que pode 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 podemos fazer o que os movimentos de mulheres têm advertido, no sentido de que elas próprias necessitam estudar mais a si mesmas. A possibilidade da admiração, não como narcisos ou narcisos, mas numa perspectiva de integração ao movimento político, de fazer, inclusive, que nos leiamos mais e, conseqüentemente, nos reconheçamos mais. Podemos pensar, por exemplo, que, por meio das ações de grupos como os da Associação das Mulheres Brasileiras (AMB), da Marcha Mundial das Mulheres, do Movimento Nacional de Mulheres Agricultoras, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) das Mulheres, temos um intercruzamento de movimentos sociais podendo

produzir conhecimento que circule em diferentes ambientes sociais. E, por diferentes formas, podemos dizer sobre a multiplicidade desses conhecimentos que se fazem presentes.

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 e de conhecimento, podem sair das grotas e tornar-se manifestação de autoria. A mistura metodológica consciente poderá ser uma força vital nesse processo. Talvez a noção de “pisar nesse chão devagarinho” contenha essa pressão cautelosa, porém audaciosa, para que a academia seja cada vez mais pressionada a dialogar entre sul-sul, sul-norte, sul-norte-sul, norte-sul-norte.

Ao suspeitar se é possível descolonizar a partir de nós mesmos, tenho uma sensação ambígua, pois se, por um lado, parece que sim, por outros lados, observo a fragilidade dos instrumentais utilizados, das cópias sempre e ainda em processo para fazer a produção de conhecimento acontecer. E observo mais ainda: que dependemos de parcerias e cumplicidades advindas de qualquer parte do mundo. E, nesse caso, cabe a pergunta: será que, no chão latino-americano, o fato de termos consciência da incorporação da colonialidade – como apontei no início do artigo, com base em Streck e Adams (2012), que atua como uma matriz subjacente do poder colonial –, contribui para que outros diálogos sul-norte, sul-sul aconteçam?

Referências

- ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: INL, 1976.
- ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. In.: ALVARENGA, Marcia Soares de (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. v. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 29-45.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano, 2002.
- BOHNSACK, Ralf. **Rekonstruktive Sozialforschung**: einföhrung in qualitative methoden. Leske-Budrich: Oplade, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- 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. **O ardil da ordem**. Campinas: Papyrus, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CASTAGNARO, Mauro. **Gigante da teologia**: entrevista com Gustavo Gutiérrez, 8/10/2013. São Leopoldo: IHU, 2013. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/524471-gigante-da-teologia-entrevista-com-gustavo-gutierrez>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

EGGERT, Edla; SILVA, Marcia Alves da. Observações sobre pesquisa autobiográfica na perspectiva da educação popular nos estudos de gênero. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 26, n. 85, p. 51-68, jan./jun. 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edusp, 2000.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

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: 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 Lúcia Mathilde. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUESCHÉ, Adolf. Apresentação. In: GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-9.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília, DF: MMA, 2006. (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>. Acesso em: 3 abr. 2012.

MENDONÇA, Maria Beatriz (Bya Braga). **Étienne decroux e a artesanaria do ator**. Rio de Janeiro: Portal Unirio, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/viewFile/710/650>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

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

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

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 240-242.

PERROT, Michelle. **Minha história sobre as mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 489-519, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia; SILVA, Paulo Vinicius Batista da; BAZILLI, Chirley. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

RUTHER, Rosemary. **Sexismos e religião**. São Leopoldo: Sinodal, 1993.

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

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-258, 2012.

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

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. "Hip hop" em São Paulo e Berlim: orientações político-culturais de jovens negros e jovens de origem turca. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS: identidade, diferenças e mediações, 2., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: [s. n.], 2003. 1 CD.

WELLER, Wivian; BOHNSACK, Ralf. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Estado e Sociedade**, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2002. [Inovações no campo da metodologia das ciências sociais].

Recebido em: 27.05.2014

Aprovado em: 21.10.2014

Edla Eggert é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).