
Metodologias participativas na práxis da educação popular: uma ética da transgressão desde as origens

Sandro de Castro Pitano¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9794-1303>

Resumo

Resultado de estudo bibliográfico, desenvolve-se, neste artigo, uma abordagem teórica e metodológica sobre a construção participativa do conhecimento, considerando seu caráter relacional e complexo, a partir de fundamentos epistemológicos, políticos e sociais que a identificam com a práxis da educação popular. Problematisa-se, além dos princípios fundantes das metodologias participativas, as perspectivas de enfrentamento que essas metodologias possibilitam em relação às concepções clássicas da investigação científica, sobretudo nas Ciências Humanas. Salientam-se as metodologias participativas como transgressoras de procedimentos e visões de realidade, assentadas em noções transformadoras de contextos e sujeitos a partir do comprometimento e da solidariedade, assumidos pela educação popular. Conclui-se demonstrando que a participação representa um fundamento elementar e originário da educação popular, como princípio ético de sua práxis.

Palavras-chave: Participação; Metodologia; Pesquisa; Conhecimento; Educação Popular.

Participatory methodologies in the practice of popular education: an ethics of transgression from the beginning

Abstract

Result of a bibliographic study, it is developed, in this article, a theoretical and methodological approach on the participatory construction of knowledge, considering its relational and complex nature, based on epistemological, political and social foundations that identify it with the praxis of popular education. It problematizes, in addition to the founding principles of participatory methodologies, the perspectives of confrontation that these methodologies make possible in relation to the classic conceptions of scientific investigation, especially in Human Sciences. Participatory methodologies as transgressing procedures and visions of reality are emphasized, drawn from transforming notions of contexts and subjects based on commitment and solidarity, assumed by the popular education. It concludes by demonstrating that participation represents an elementary and original foundation of popular education as an ethical principle of its praxis.

Keywords: Participation; Methodology; Research; Knowledge; Popular Education.

¹ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, scpitano@gmail.com.

Considerações iniciais

O desenvolvimento de qualquer processo de pesquisa pressupõe um complexo conjunto de ações necessárias à construção do conhecimento científico. Trata-se de um fenômeno humano, permeado por escolhas, cujas implicações possíveis demandam uma considerável exigência ética, perpassando, principalmente, as dimensões epistemológica, social e política. A incerteza em relação às consequências das ações de pesquisa remete a questionamentos que necessitam ser respondidos previamente à investigação, tais como: quais são as finalidades da pesquisa; quais são as origens da sua proposição; como a pesquisa será desenvolvida; que papel as pessoas envolvidas no processo terão na sua execução; como serão divulgados os resultados obtidos por meio dela, entre outros.

Mediante tais questionamentos, vislumbra-se o princípio da responsabilidade como uma questão ética, atribuída a todos os pesquisadores do meio acadêmico, permeando o fazer científico. Um desafio que se impõe, obrigatoriamente, na reflexão humana sobre os seus princípios e suas próprias ações diante do mundo e dos outros. Como afirma Severino (2019, p. 902):

Duas perspectivas são imprescindíveis em se tratando da prática científica e devem ser levadas em conta. De um lado, seu arcabouço epistêmico, uma vez que se trata de um processo de conhecimento; de outro lado, as implicações de cunho ético nela envolvidos, eis que os resultados da ciência impactam necessariamente todas as condições de existência das pessoas.

Na perspectiva dos pesquisadores de áreas como a Educação, o descontentamento com os limites das metodologias clássicas de produção do conhecimento, assentadas no positivismo, tem instigado a busca por outras epistemologias. Descontentamento motivado, principalmente, pela dissociação entre a ciência e seus resultados diante das condições sociais dos sujeitos, os quais, de maneira geral, são considerados objetos de estudo e analisados como coisas pelas lentes dos cientistas, detentores do saber que buscam aprofundar seus conhecimentos.

Nessa perspectiva dissociativa, os problemas sociais materialmente sofridos são investigados e compreendidos pelo olhar especializado, que produzirá interpretações cujos

resultados poderão gerar iniciativas de solução. Reproduzindo a lógica clássica, as posições no processo de pesquisa se mantêm intocadas: pesquisadores continuam sujeitos; pesquisados e seus problemas, objetos; são, assim, sujeitos ativos agindo sobre objetos passivos.

A pesquisa desenvolvida segundo o paradigma positivista, mesmo em suas variantes, apenas aproxima sujeitos externos aos problemas de outros, aqueles que, os vivenciando, sofrem cotidianamente. Sendo parte do problema, porque não podem assumir-se como agentes responsáveis pela construção de enfrentamentos, pela busca de soluções? Configura-se, a partir de uma problematização introdutória e de caráter geral, o panorama da participação na elaboração do conhecimento como uma questão ética fundamental. Assim como propõe a educação popular, entendida como movimento político e pedagógico voltado para a transformação social (BRANDÃO, 2006), cabe assumir como desafio elementar em um projeto de libertação o envolvimento ativo dos sujeitos no enfrentamento de seus próprios problemas.

Dito isso, este artigo estrutura-se visando sustentar que o caráter ético das metodologias participativas, consideradas um paradigma epistemológico transgressor, constitui um eixo fundante da educação popular, desde suas origens. Um caráter assentado na condição que nos identifica, a todos e todas, radicalmente: a condição humana. Na sequência destas primeiras palavras, desenvolvemos uma breve contextualização das metodologias participativas, enfatizando o seu princípio transgressor e sua concepção ética. A seguir, argumentamos em torno da tese de que a participação, considerada um princípio metodológico da educação popular é, ao mesmo tempo, um pressuposto concreto de suas origens como prática social. Encerramos com uma retomada dos principais elementos abordados no texto, na forma de uma síntese conclusiva.

Metodologias participativas: origens e encontros para um paradigma transgressor

Ação e participação como fundamentos de ruptura metodológica encontram origem nos trabalhos de Kurt Lewin (1946 e 1952), judeu alemão radicado nos Estados Unidos da América (EUA). Embora a sua proposta não estivesse comprometida com um projeto libertador, pois visava a integração de minorias étnicas na sociedade estadunidense, Lewin inovou no campo metodológico sem se abster da objetividade e da validade do conhecimento (GRABAUSKA;

BASTOS, 2001, p. 9). A repercussão da proposta de Lewin foi percebida nos movimentos sociais europeus, que adotaram a perspectiva da pesquisa-ação nas décadas de 1960 e 1970. Oriunda da Psicologia Social, área de atuação de Kurt Lewin, a pesquisa-ação disseminou-se em meio às múltiplas demandas sociais do contexto, sendo adotada nos estudos de gênero, sobretudo pelo movimento feminista, na Sociologia e na Educação, onde passou a ser fortemente utilizada.

Nesse mesmo período, vários países da América Latina, como o Brasil e a Argentina, atravessavam um conturbado momento político, marcadamente autoritário e repressivo imposto pelas ditaduras militares. Ao mesmo tempo, a desigualdade social entre pobres e ricos impunha a necessidade de resistência e luta por melhores condições. É nesse contexto que o trabalho de Paulo Freire, no Brasil, a partir de suas experiências iniciais nos movimentos de cultura e de alfabetização de adultos (anos de 1960), despontou como referência para as metodologias participativas na educação (BRANDÃO, 2014). Identificando as pessoas com suas condições concretas, Freire promoveu como fundamento de sua concepção educativa o diálogo entre os diferentes em meio a processos formativos na perspectiva libertadora. Investigando a própria realidade e aprofundando a compreensão sobre os problemas que a condicionam, poderão os sujeitos lutarem pela transformação com base na sua leitura de mundo.

Com o trabalho do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, reconhecido pela ação pioneira com a pesquisa participante e sua visão radicalmente crítica sobre a pesquisa convencional, participação e ação se aproximaram, definitivamente, na forma da investigação-ação participante. Fals Borda concebeu a construção do conhecimento científico por meio da pesquisa como uma atividade comprometida com a transformação e a justiça social. Na América Latina, a concepção foi disseminada principalmente pelo movimento católico denominado Teologia da Libertação, e ampliou-se mundialmente por meio da interação entre pesquisadores no contexto sul-norte (THIOLLENT, 2014).

Correndo o risco da contradição (que é permanente entre os humanos), questionamos: a clássica afirmação do empirista Francis Bacon (1988) de que saber é poder poderia ser incorporada pelos oprimidos, pelos explorados socialmente na luta pela libertação? Entendemos que sim, pois, quando incorporada a partir de suas condições, necessidades e visão de mundo, a premissa se transforma em poder pelo saber: saber melhor de si e dos outros em comunhão, identificados como semelhantes e igualmente oprimidos; saber que viabiliza a transformação e

não a reprodução. Trata-se, portanto, de produzir conhecimento para problematizar criticamente contextos e pessoas, transformando-os em processo permanente com a sua própria realidade.

Assumir a participação diante dos processos convencionais de abordagem da realidade implica esclarecer o que se concebe como conhecimento, assim como a própria realidade. Se o almejado por meio da pesquisa é conhecer melhor a realidade, trata-se de definir uma pretensão de verdade específica, a partir da qual se opera em uma dada perspectiva epistemológica. Conhecer compreende uma construção complexa, efetuada pelos sujeitos em suas relações no e com o ambiente, baseada na interação entre suas experiências e estruturas cognitivas. Na educação popular, essa perspectiva estará identificada com um projeto de transformação social, delineando o caráter político que a constitui, refutando o princípio da neutralidade.

Quando nos posicionamos a favor da transformação da realidade, estamos nos referindo a uma certa compreensão que a considera inadequada tal como está. Logo, o propósito não será o de reproduzir, nem mesmo de apenas mudar a realidade, mas, sim, transformar (ainda que se considere mudanças sequenciais e vinculadas como um meio de transformação). A transformação resultará de ações conscientes e intencionais para melhorar, do ponto de vista dos sujeitos, as condições e as circunstâncias que vigoram em um determinado contexto, em uma dada realidade. Não raro, transformar a realidade exige ações coletivas capazes de promover medidas concretas, envolvendo ação consciente, engajamento e esforço de superação dos obstáculos. No entanto, o que é real?

As coisas que nos rodeiam, objetos e fenômenos, tanto naturais como humanos, não possuem uma existência em si. Elas existem enquanto são relacionadas pelos sujeitos a partir de suas múltiplas formas de apreensão. São múltiplas, pois cada sujeito é fruto de uma história singular de experiências e vivências (o que foi experienciado mais o que foi construído no âmbito da subjetividade). Também é fator determinante dessa multiplicidade a maneira como cada um está no mundo, expressão material e simbólica do lugar que ocupa. Historicidade e lugar no mundo constituem os sujeitos, que percebem e se relacionam de maneira única com objetos e fenômenos como uma realidade. A realidade e a consciência formam uma relação complexa, sugerindo que se conceba a existência de realidades, no plural (DUARTE JÚNIOR, 2004).

Como exemplo da flexão no plural, podemos perguntar, diante de uma crise política, ou

em relação a uma greve de trabalhadores da educação: qual é a sua realidade? As explicações serão diferentes e mesmo antagônicas, dependendo do sujeito definidor e da sua consciência, responsável pela forma como interpreta e se posiciona diante do que considera real. Podemos perceber, portanto, que a realidade, concebida como elaboração humana em permanente processo, é dinâmica, histórica. Afinal, as pessoas mudam, mas o que as permite, ou mesmo, as instigam a mudar? O que as conduz à mudança? Possivelmente, um fator dos mais influentes nesse movimento é o conhecimento.

Definir o que é a realidade remete a uma (ou várias) compreensão(ões) de verdade sobre o real. Retomemos o exemplo da greve dos trabalhadores da educação, considerando, de maneira concreta, a última greve vivenciada no Rio Grande do Sul, em 2017. Governo e grevistas afirmavam a verdade sobre a greve e os impasses que ela envolvia, de maneiras radicalmente distintas. Por vezes, parece explicarem problemas completamente diferentes, como se não falassem, ambos, sobre a greve do magistério. Como a realidade da greve e sua verdade dependem da posição do sujeito, conhecer a realidade e suas verdades é um desafio imposto pela existência humana, no desafio ético de permitir a apropriação do mundo pelos sujeitos, bem como sua pronúncia. Logo, a concretude do mundo é resultado da relação que fazemos, por meio da linguagem, entre materialidade e consciência, expressão temporal do conhecimento da realidade.

A realidade cotidiana nos envolve de tal forma que naturalizamos os acontecimentos e a própria dinâmica que a caracteriza. Chamamos de rotineira essa dimensão do real. Diante dela, parece que sabemos tudo o que é necessário para continuar vivendo e seguir adiante, sem maiores problemas. Esse é um aspecto que podemos considerar não problemático da realidade cotidiana, sobre a qual há uma dificuldade de percepção crítica, devido à naturalidade com a qual a vivenciamos e refletimos. O outro aspecto é fruto da problematização da realidade pela ação do sujeito. É quando o olhar, nutrido de curiosidade e estranhamento, enquadra certa dimensão da realidade, compreendendo de outra forma o que antes era considerado natural, reificado. Dimensionado o problema, resta a busca pela sua compreensão aprofundada e pelo respectivo enfrentamento, que passa, necessariamente, pela construção e reconstrução do conhecimento.

A elaboração de alternativas transformadoras, do ponto de vista ético, não é obra de

sujeitos isolados, mas de grupos que se identificam por visão de mundo, projetos e ideologias. Enfrentamentos isolados, além de provocar pouco impacto, podem ser enquadrados como absurdos, marginais, que não proporcionam a sustentação necessária. Contudo, na dimensão coletiva, a problematização e o enfrentamento compartilhados agregam qualidade, reforçando as ações, além de suscitarem a adesão de outros sujeitos com posturas semelhantes. Não esqueçamos: estamos raramente dispostos à mudança, menos ainda à transformação.

A compreensão e o enfrentamento dos problemas percebidos por diferentes sujeitos podem ocorrer em paralelo, estruturando um mesmo processo. São nestes três princípios que se fundamentam as metodologias participativas, sobretudo na educação popular: solidariedade coletiva, compreensão e enfrentamento concomitantes dos problemas. Eles estão presentes nas três tendências transformadoras das metodologias de pesquisa abordadas neste texto: pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação-ação participante, brevemente apresentadas na sequência.

Metodologias participativas: a participação como premissa da educação popular

Sem a pretensão de conceituarmos ou de estabelecermos paradigmas, buscaremos verificar como as três principais metodologias participativas se caracterizam e se aproximam, a ponto de identificarem-se como transgressoras da epistemologia dominante, princípio ético que embasa a educação popular.

Considera-se epistemologia dominante aquela concepção de conhecimento que chamamos de “convencional”, na qual os pesquisadores são sujeitos e os pesquisados são objetos. Na pesquisa convencional, os resultados estão a serviço de uma iniciativa bem mais burocrática do que concreta, ao menos em relação aos problemas sociais. A transformação não se constitui como ênfase dos projetos. Princípios como neutralidade científica, isolamento e controle de variáveis e a não interferência do pesquisador no objeto tipificam uma tradição marcada pela dúvida metódica cartesiana, na qual o pesquisador desconfia de si no processo de investigação.

No extremo oposto, destaca-se como característica fundamental da pesquisa-ação que ela deverá, sempre, ter uma base empírica, vinculada a uma ação ou à solução de um problema

percebido pelos participantes, cujo enfrentamento envolva, solidariamente, os sujeitos como pesquisadores. A pesquisa-ação não se restringe a processos desencadeados por grupos populares, oprimidos, ainda que possa se situar nessa dimensão. Como metodologia, tem sido utilizada por diversas áreas com propósitos reformadores de princípios administrativos e funcionais, como empresas privadas e instituições públicas. A busca por maiores índices de eficiência na gestão é um campo de aplicação bastante comum da pesquisa-ação, sobretudo em países europeus.

Outra característica da pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1988), é que ela implica, necessariamente, a participação das pessoas envolvidas diretamente nos propósitos delineados. Essa participação se constitui com o propósito de identificar de maneira clara o problema, avaliar as possibilidades de enfrentamento e agir de forma planejada. Aproxima-se, portanto, de iniciativas concretas de ação social quando os sujeitos (pesquisadores e demais participantes) desempenham papel determinante na realidade vivenciada, apropriando-se e nela interferindo diretamente.

A solução de problemas, acompanhada do aprofundamento do conhecimento sobre eles, é o ideal maior da pesquisa-ação, quando voltada ao social, evitando o simples ativismo. Engloba um objetivo prático – solução de problemas, e um objetivo pedagógico, constituído pelo aprofundamento do conhecimento sobre eles.

Já a pesquisa participante possui uma afinidade orgânica, desde suas primeiras experiências, com a concretude política, social e histórica da educação popular no Brasil, pois define o protagonismo dos sujeitos como seu princípio fundante. Por não envolver, obrigatoriamente, uma ação concreta como o faz a pesquisa-ação, ela se identifica melhor com os princípios normativos acadêmicos e com a pesquisa em educação. Ainda que não implique a solução de um problema concreto, como na pesquisa-ação, a pesquisa participante pode colocar o conhecimento que pretende construir coletivamente a serviço desse mesmo coletivo.

Na perspectiva da educação popular, em especial, vincula-se a um projeto de libertação: comunidades, grupos populares, sindicatos, associações etc. Como afirma Brandão (2014, p. 66), “[...] a prática da pesquisa participante tem sido considerada como um instrumento crítico e humanista de produção dialógica do conhecimento”. Considerada no longo prazo, é possível perceber que a pesquisa participante também envolve a solução de problemas concretos,

circunscritos a contextos mais amplos em relação à esfera local. Assim como a pesquisa-ação, a pesquisa participante também não é uma prática voltada exclusivamente para o âmbito social, seus problemas e utopias, embora o seja nas experiências do campo da educação popular.

Em afinidade com a educação popular, uma pesquisa é considerada participante, por conseguinte, quando sujeitos e objeto de pesquisa estão integrados em uma dimensão libertadora, articulando os saberes construídos com um projeto de libertação social. Desse modo, mesmo que os resultados de uma pesquisa participante estejam relacionados a uma demanda ou necessidade local, percebida pelos sujeitos que dela participam ativamente, não se descola de um horizonte mais amplo. Configura a sua dimensão utópica, entendendo que pela participação será possível a transformação social, iniciando pela transformação dos sujeitos em escala local.

Com princípios semelhantes à pesquisa participante, a investigação-ação participante (IAP) foi gestada na Colômbia por Orlando Fals Borda, que apostou em uma espécie de ciência popular centrada no saber comunitário. A IAP apresenta um conjunto transgressor de princípios convencionais de pesquisa e abordagem da realidade social, centrado, principalmente, na ruptura disciplinar e no embate com a histórica tradição colonialista da América Latina.

A IAP não confere primazia ao modo acadêmico de conhecer, pois busca responder, previamente, quais são os motivos e quem serão os beneficiários da pesquisa. O lugar do conhecimento é deslocado da academia para os espaços populares, valorizando afirmativamente a cultura e os saberes do povo, com o qual a academia pouco dialoga. Não há valor em si se a investigação, mesmo envolvendo formas de participação, não estiver diretamente a serviço de causas populares. O engajamento reflete uma característica elementar dessa abordagem, principalmente por parte dos pesquisadores.

A concepção ética que caracteriza a pesquisa participante de Fals Borda é a da responsabilidade social do pesquisador. Com base na responsabilidade social, a pesquisa deve ser conduzida visando promover a mudança social e melhorar a qualidade de vida das comunidades envolvidas no processo. Valoriza a cooperação e a colaboração entre os investigadores e as comunidades, visando construir conhecimentos compartilhados e relações de confiança. A pesquisa será, portanto, conduzida de forma coletivamente transparente e inclusiva, garantindo que todas as vozes e perspectivas sejam ouvidas e consideradas ao longo

do seu desenvolvimento.

O quadro-síntese a seguir (Quadro 1) reúne, a partir de critérios analíticos do estudo bibliográfico, as principais características das três metodologias participativas abordadas, sem, porém, a pretensão de esgotá-las. Enfatiza seus principais nomes de referência, contextos de origem e desenvolvimento, princípios teóricos e metodológicos, níveis de participação dos sujeitos, procedimentos de construção de dados e metas centrais de cada modalidade.

Quadro 1 – Principais características das metodologias participativas (síntese)

	Pesquisa-ação	(IAP)	Pesquisa participante
Principais referências	Kurt Lewin (EUA), João Bosco Pinto e Michel Tiollent (Brasil).	Orlando Fals-Borda (Colômbia).	Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão (Brasil).
Principais contextos	EUA, Europa e Brasil.	Colômbia, América Latina e Caribe.	Nordeste do Brasil, América Latina e África.
Princípios fundamentais	<p>Dinamismo e historicidade da realidade (existência de realidades).</p> <p>Constituída de elementos materiais e simbólicos (objetividade e subjetividade).</p> <p>Impossibilidade de neutralidade. Voltada para compreender e transformar a realidade.</p> <p>Desenvolvida com os sujeitos, que são parcialmente protagonistas do processo.</p>	<p>Dinamismo e historicidade da realidade (existência de realidades).</p> <p>Constituída de elementos materiais e simbólicos (objetividade e subjetividade).</p> <p>Impossibilidade de neutralidade. Voltada para compreender e transformar a realidade.</p> <p>Desenvolvida com os sujeitos, que são totalmente protagonistas do processo.</p> <p>Integração dos sujeitos subalternizados em todos os momentos do processo, almejando a quebra de hierarquias em relação ao conhecimento e à justiça social.</p>	<p>Dinamismo e historicidade da realidade (existência de realidades).</p> <p>Constituída de elementos materiais e simbólicos (objetividade e subjetividade).</p> <p>Impossibilidade de neutralidade. Voltada para compreender e transformar a realidade.</p> <p>Desenvolvida com os sujeitos, que são totalmente protagonistas do processo.</p> <p>Integração dos sujeitos oprimidos em todos os momentos do processo, almejando a quebra de hierarquias em relação ao conhecimento e à justiça social.</p>

	Pesquisa-ação	(IAP)	Pesquisa participante
Níveis de participação dos sujeitos do contexto	Não exige a participação dos sujeitos em todos os momentos do processo de pesquisa, cujas atividades são definidas pelo pesquisador e sua equipe.	Inclui a todos os sujeitos em toda a dinâmica de IAP. Prevê a apropriação de teorias, processos e rotinas da pesquisa – ruptura epistemológica (dimensão pedagógica).	Inclui a todos os sujeitos em toda a dinâmica de IAP. Prevê a apropriação de teorias, processos e rotinas da pesquisa – ruptura epistemológica (dimensão pedagógica).
Procedimentos de construção de dados e informações	Visitas aos locais da pesquisa, reuniões para o estabelecimento de relações com os sujeitos envolvidos, entrevistas, observação e questionários, análise documental etc.	Visitas aos locais da pesquisa, reuniões para o estabelecimento de relações com os sujeitos envolvidos, entrevistas, observação participante, análise documental e questionários, rodas de conversa, reflexão coletiva etc. Registro sistemático do processo (diário de bordo) e produção textual pelo grupo, visando posterior retomada (sistematização).	Visitas aos locais da pesquisa, reuniões para o estabelecimento de relações com os sujeitos envolvidos, entrevistas, observação participante, análise documental e questionários, rodas de conversa, reflexão coletiva etc. Registro sistemático do processo (diário de bordo) e produção textual pelo grupo, visando posterior retomada (sistematização).
Principais metas da pesquisa	Qualificação de processos, tanto de vida (sociais) como de rotinas e contextos profissionais específicos (empresariais).	Transformação social e qualificação das condições de vida dos sujeitos envolvidos. Inserção crítica com a existência de um projeto alternativo, no âmbito político-social.	Transformação social e qualificação das condições de vida dos sujeitos envolvidos. Inserção crítica com a existência de um projeto alternativo, no âmbito político-social.

Fonte: O autor (2023).

A análise do quadro-síntese permite percebermos que, embora as três modalidades se assemelhem, há uma identificação majoritária entre a IAP e a pesquisa participante. É evidente que a pesquisa-ação sustenta uma concepção de participação diferenciada, sobretudo em relação à sua intensidade, não garantindo o protagonismo pleno dos sujeitos envolvidos. Podemos perceber também que, dentre as suas principais metas, não estão presentes, obrigatoriamente, a transformação social e a existência de um projeto político-social alternativo, como na IAP e na pesquisa participante.

A opção pelas metodologias participantes, sobretudo em suas vertentes latino-americanas, explicita profunda discordância em relação à neutralidade defendida pela cultura positivista. A pretensão de neutralidade significa perpetuar a opressão e o colonialismo, apoiados na tradição autoritária e antidialógica que estruturou nossas sociedades. Contrariando a dúvida metódica cartesiana, que conduz à desconfiança quanto ao papel do pesquisador, as metodologias participantes promovem a confiança a partir da presença solidária e comprometida com o conjunto de sujeitos envolvidos. A impessoalidade dos critérios objetivos e quantitativos é superada pela aproximação dialógica de todos, sustentada pelo compromisso mútuo diante da realidade.

Os critérios de verdade das metodologias participantes se assentam no processo coletivo e solidário que permite a construção de um conhecimento renovado, graças a não exclusão das diferentes perspectivas. Nelas, o conflito e a diferença são considerados agregadores, tensionando e qualificando a reflexão do grupo. Destacamos, por essa via, a dimensão pedagógica da participação, principalmente quando há o esforço pela integração dos sujeitos aos momentos fundamentais do processo, incluindo a tomada de decisões sobre procedimentos, ações sequenciais, produção, sistematização (JARA HOLLIDAY, 2012) e comunicação do conhecimento. Torná-los, assim, protagonistas.

A dimensão pedagógica também responde a uma demanda ética e social, que se manifesta pela histórica fragilidade da participação em diferentes contextos políticos e sociais em nosso meio. Participar configura-se como um aprendizado, dependente de experiências capazes de consolidar uma cultura participativa. O caráter interativo da participação cotidiana, envolvendo diferentes sujeitos, proporciona um frutífero processo pedagógico. Nele, ensinar e aprender estão inegavelmente presentes, assentados na confiança proporcionada pela dimensão coletiva e dialógica que reconfigura o olhar dos sujeitos para o seu cotidiano. É a reflexão sobre a prática que permite aguçar o olhar crítico e, conseqüentemente, sua apropriação e transformação.

A reflexão sobre a prática em educação e pesquisa participante envolve construção da autonomia concomitante à construção e reconstrução do conhecimento. Sem uma direção unilateral, normalmente imposta pelos pesquisadores. A dimensão participativa reduz essa possibilidade sem anular, contudo, o olhar qualificado que os pesquisadores possuem em relação

ao fenômeno. Trata-se de uma concepção de pesquisa que reflete a postura política, epistemológica e social de pesquisadores e pesquisadoras que a assumem. Dessa forma, sua visão de mundo vai se materializando por meio da atuação investigativa. Como apontam Streck e Adams (2014, p. 117), nessa direção, a pesquisa consiste em uma prática social, política e pedagógica:

Argumentamos que é uma prática social enquanto participa na construção de significados e sentidos que orientam uma sociedade; é uma prática política enquanto a produção de conhecimento implica decisões de caráter ético-político, que refletem os jogos de poder e deles participa ativamente; por fim, é uma prática pedagógica na medida em que as relações na pesquisa – entre pesquisadores, sujeitos da pesquisa, objeto da investigação e conhecimento produzido – se inserem no ensinar-aprender a sermos humanos, de uma forma ou de outra.

Em síntese, o que identificam as três denominações – pesquisa-ação, pesquisa participante e IAP – é, sem dúvida, a base participativa que as permeia. Por isso, consideramos que elas compõem o conjunto de metodologias participativas na educação (popular) e na pesquisa, proporcionando um horizonte ético e transgressor com foco na transformação social.

Como visto, são vários os deslocamentos potencialmente provocados pelas metodologias participativas diante da tradição epistemológica da ciência. Um dos mais relevantes consiste na ruptura com a unilateralidade do saber, tradicionalmente dominado pelos cientistas segundo o modelo eurocêntrico. Nele, os demais sujeitos são portadores de um saber menor, chamado de senso comum.

Os deslocamentos são potenciais, em primeiro lugar, pela compreensão necessária de que práticas sociais são processos complexos, abertos e avessos a controle quanto aos resultados; e, em segundo lugar, devido ao cerceamento que as metodologias participativas sofrem diante dos sistemas normativos/burocráticos, fiéis a modelos prévios sobre a construção do conhecimento, que orientam o meio institucional. Embora as chamemos de metodologias, para a educação popular consistem em pressupostos, premissas que transcendem técnicas e procedimentos de produção do conhecimento, revelando-se como modos de compreender processos de vida e de reflexão sobre o vivido. É a radicalidade da sensibilidade ética, que emerge “[...] da presença dos outros de nós, da força da alteridade” (SEVERINO, 2019, p. 905) na forma de concepção de mundo nutrida por quem pesquisa.

Outra ruptura é com a indiscutível certeza que baliza os procedimentos tradicionais. Ao priorizar processos, o modo participativo se abre ao devir e à incerteza que provém do múltiplo e complexo movimento interativo de sujeitos diferentes. Afirma o protagonismo, em oposição à majoritária negação do papel ativo das pessoas na construção da sociedade. Perguntas sobre como será desenvolvida a pesquisa e quais serão os seus resultados remetem à elaboração contextual, à mercê do que o grupo envolvido for definindo como mais adequado.

Considerações finais

Conforme sustentado ao longo deste texto, os projetos que assumem a participação como fundamento ético, político, epistemológico e social se originam do comprometimento dos sujeitos e da sua concepção de realidade. A postura contestatória de quem assume tal perspectiva se manifesta claramente em relação às formas tradicionais de abordagem da realidade, reprodutoras da normatividade positivista. Em outra dimensão, confronta a cultura colonialista, historicamente enraizada nas sociedades latino-americanas, sobretudo na brasileira. Como propõe a educação popular, diante das relações verticais e antidialógicas, se afirma a horizontalidade do diálogo; contra a concorrência e o individualismo, assume a solidariedade e o trabalho coletivo. Confrontando a crença de que a cultura e o saber popular são menores, opta por eles como fundamentos de outra epistemologia, voltada à transformação social.

É assim que o desenvolvimento de projetos participativos resulta em um fértil campo de reflexão, cujas características sinalizam para uma fidelidade aos princípios mencionados ainda na introdução, sobretudo em relação ao caráter ético e transgressor da participação, que se mantém pujante até o final das experiências. Sem delinear um conjunto rígido de princípios normativos, fazer pesquisa e educação de forma participativa é uma aposta corajosa na incerteza que permeia processos permanentemente abertos, fazendo-se em movimento. Sem uma direção única, tais processos facilmente contradizem e se distanciam do arranjo institucional, principalmente o acadêmico e sua forma majoritária de produzir conhecimento. Por isso, não raro são marginalizados, conduzindo seus protagonistas a outros meandros da transgressão, sua marca registrada.

Pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação-ação participante se identificam pela

aposta na interação das diferenças, principalmente no crescimento complexo que ela proporciona. É por meio do diálogo e do conflito que dele faz parte que afirma seu critério de verdade. Não mais uma verdade obtida, unicamente, pela narrativa resultante da ação e reflexão de um sujeito, o pesquisador e seu grupo de especialistas, mas do resultado dialético-dialógico do encontro de sujeitos, partilhando saberes e tensionando contextos. Ambos os conhecimentos, o científico e o popular, se articulam e complementam em um sentido inovador e mesmo pragmático diante das emergências locais. Comumente revelam projetos de produção do conhecimento radicalmente direcionados ao enfrentamento de problemas sociais.

O caráter transformador assumido pelas metodologias participativas, consideradas não apenas como estratégia, mas, sim, como epistemologia libertadora, impõe aos envolvidos a reflexão sobre o alcance de suas ações. Cabe compreendermos que, embora os problemas sejam locais e devam ser enfrentados localmente, a repercussão do processo participativo tende a extravasar os limites espaciais (e temporais) do contexto. Afinal, a participação é marcadamente formativa e pode transformar, juntamente aos problemas identificados como foco, os sujeitos que a ela se vinculam.

Em termos éticos, a pesquisa de matriz positivista pode levantar preocupações sobre o distanciamento dos pesquisadores em relação aos sujeitos da pesquisa. A ênfase na objetividade e na neutralidade pode levar a uma falta de consideração pelas perspectivas e necessidades dos participantes. Além disso, pode tratar os participantes como objetos de estudo, sem considerar seu contexto social e cultural.

Por seu lado, a pesquisa participante busca estabelecer relações mais igualitárias entre os investigadores e os participantes, promovendo a voz e a participação ativa dos últimos, no esforço por substituir a verticalidade pela horizontalidade. Isso implica um engajamento desafiador diante dos vários entraves e condicionantes, sobretudo nas primeiras experiências. Respeitar a autonomia e os direitos dos participantes impõe uma lógica estranha ao contexto investigativo tradicional, cuja cultura, impregnada nos ambientes acadêmicos e na sociedade em geral, se insurge ferrenhamente contrária.

Ao pesquisar de maneira participativa, com ênfase na colaboração, na inclusão e na mudança social, busca-se atender a critérios éticos mais amplos do que os tradicionais. Cabe salientarmos que a ética em pesquisa, segundo Paulo Freire, implica respeito à condição

humana, sobretudo em reconhecer a igualdade de direitos e defender a singularidade de cada pessoa, evitando qualquer forma de violar os seus direitos fundamentais.

Em tempos de discussão sobre a abstração da autoria provocada pela chamada inteligência artificial, nada mais robusto do que o reconhecimento autoral de um coletivo engajado, que se percebe protagonista de cada momento da investigação. Tempos nos quais também verificamos a crescente negação da experiência em prol da velocidade e do fluir, exigidos pela cultura neoliberal e possibilitados pela lógica dos algoritmos. Aí emerge, de maneira contestatória, impondo resistência, a participação concreta dos sujeitos, exigindo tempos próprios para fazer e compreender como, porque e para que agiram como construtores do conhecimento.

Assim como a educação popular, entendida como prática social politicamente diretiva, a pesquisa participante em suas diferentes formas de implementação se debate com limites institucionais, verdadeiros obstáculos a serem enfrentados. Do mesmo modo, transformar a realidade e construir uma sociedade assentada em princípios antagônicos aos impostos pelo neoliberalismo se mantém como utopia maior.

Finalizando, resta a convicção de que a transformação da realidade depende da postura transgressora dos sujeitos, e que estes se constituem a partir do conhecimento libertador, construído a partir de uma pedagogia libertadora, como a educação popular em sua práxis. Capaz de criar e consolidar uma cultura do protagonismo político, que permita seguirmos tensionando processos e promovendo deslocamentos, anunciadores de possibilidades. Sigamos, portanto, fiéis a uma ética da humanidade que nos considera igualmente dignos de ser, independentemente de classe, cor, crença, gênero ou qualquer outra particularidade.

Referências

BACON, F. *Novum Organum*. Tradução: José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 318).

BRANDÃO, C. R. Educação popular e pesquisa participante: um falar algumas lembranças,

alguns silêncios e algumas sugestões. In: STRECK, D.; SOBOTTKA, E.; EGGERT, E. (org.). *Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 39-72.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O que é realidade*. 10. ed. 5. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GRABAUSKA, C. J.; BASTOS, F. P de. *Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa*. Santa Maria: EDUFMS, 2001.

JARA HOLLIDAY, O. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Tradução: Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro. 1. ed. Brasília: CONTAG, 2012.

SEVERINO, A. J. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set. 2019. E- DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12445>.

STRECK, D; ADAMS, T. *Pesquisa participativa, emancipação e (Des)colonialidade*. Curitiba: CRV, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988. (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação).

THIOLLENT, M. Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma visão de conjunto. In: STRECK, D.; SOBOTTKA, E.; EGGERT, E. (org.). *Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 15-25.

Recebido em maio 2023.

Aprovado em setembro 2023.