
A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais

Tiago Zanquêta de Souza¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

Gercina Santana Novais²

 <https://orcid.org/0000-0002-7327-8375>

Valéria Oliveira de Vasconcelos³

 <https://orcid.org/0000-0002-0616-2372>

Resumo

O objetivo deste ensaio é o de refletir sobre a ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular, constituída a partir de experiências decorrentes dos movimentos de enfrentamento político-epistemológico e da valorização de saberes e métodos plurais de produção de conhecimentos. Como consonância desse pensamento, apresentam-se algumas articulações entre nossos *quefazer*s cotidianos como pesquisadores(as) em programas *Stricto Sensu*. Partilham-se experiências e práticas comuns em que a formação ética se erige na aproximação da realidade como ponto de partida/chegada, alicerçada no diálogo, no respeito e na confiança mútuos, com clara intencionalidade política, baseada na justiça e na busca por autonomia no sentido de Ser Mais.

Palavras-chave: Educação Popular; Pesquisa; Diálogo; Justiça; Autonomia.

La ética de la alteridad-cuidado en los procesos formativo-investigativos del/en el campo de la Educación Popular: diálogos interinstitucionales

Resumen

El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre la ética de la alteridad-cuidado en los procesos formativos-investigativos del/en el campo de la Educación Popular, constituída a partir de experiencias surgidas de movimientos de confrontación político-epistemológica y de la valorización de saberes y métodos plurales de producción de conocimiento. En consonancia con este pensamiento, traemos algunas articulaciones entre nuestros *quehaceres* cotidianos como investigadores/as en programas *Stricto Sensu*. Compartimos experiencias y prácticas comunes en las que la formación ética se construye a partir del abordaje de la realidad como punto de partida/llegada, sostenido en el diálogo, el respeto mutuo y la confianza, con una clara intencionalidad política, basado en la justicia y en la búsqueda de la autonomía en el sentido de Ser Más.

Palabras-clave: Educación Popular; Investigación; Diálogo; Justicia; Autonomía.

¹ Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba/MG, tiago.zanqueta@uniube.br.

² Universidade de Uberaba (Uniube), Uberlândia/MG, gercina.novais@uniube.br.

³ Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages/SC; profa.valeria@uniplaclages.edu.br.

Introdução

Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética.

Paulo Freire (2002, p. 27).

A constituição de um(a) pesquisador(a) e dos projetos de pesquisa do/no campo de Educação Popular envolve uma prática formadora permanente, ancorada em compromissos éticos, materializados nas relações estabelecidas com o outro. Essa prática formadora é marcada pela intenção de reconhecer e valorizar a humanidade de cada um. Por conseguinte, o ato de pesquisar, nessa *práxis* educativa, demanda do(a) pesquisador(a) disponibilidade para implicar-se no processo de construção de conhecimentos sobre si e a realidade, expondo-se e refletindo sobre o processo investigativo com o Outro e aprendendo-e-ensinando no decurso das ações conjuntas, assentadas na dignidade humana como valor. Nesse contexto, o cuidado mútuo e a responsabilidade pelo outro permitem a interlocução do afeto e da razão no movimento de compreensão dos temas escolhidos para estudo, em diálogo com as pessoas e/ou grupos envolvidos na investigação. Conforme afirma Fals Borda (*apud* MONCAYO, 2015), somos seres sentipensantes e, por esse motivo, combinamos razão e amor, corpo e coração, buscando nos desfazer das (de)formações que esquartejam essa harmonia e poder dizer nossa palavra – ou pensar certo –, como diria Freire.

Tomando a perspectiva reflexiva aqui assumida, o objetivo deste breve ensaio é fomentar o debate acerca da ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular.

De modo a atingir o objetivo proposto, o texto foi organizado em quatro partes articuladas entre si. A primeira é dedicada à discussão em torno da Educação Popular como campo em que se dão processos formativo-investigativos. A segunda, dedicada à reflexão sobre a ética da alteridade, a ética do cuidado e, por conseguinte, ao que nomeamos como ética da alteridade-cuidado ou cuidado-alteridade, para, na terceira, problematizarmos esta ética da

alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos em que nos inserimos, propomos e/ou vinculamos, por meio quer seja dos grupos de pesquisa quer seja das próprias ações de ensino, pesquisa e extensão que realizamos, entrelaçando-as e atrelando-as à militância como possibilidade de legitimar a pesquisa em defesa e para a dignidade humana. Na última parte, tecemos algumas considerações.

A Educação Popular como campo formativo-investigativo: por uma ética da alteridade-cuidado

A definição de Educação Popular, adotada neste texto, vem sendo constituída a partir de experiências decorrentes dos modos de produção da existência de determinados grupos sociais, dos movimentos de enfrentamento político-epistemológico e da valorização dos saberes e métodos plurais de produção desses saberes. Assim, *“la educación popular es, inherentemente una propuesta política y pedagógica, que supone una opción por los sectores tradicionalmente excluidos de la población, para con y desde ellas y ellos, transformar las relaciones de opresión y de desigualdad social”* (ALFIERI; LÁZARO; SANTANA, 2021, p. 13). Como afirmam Brandão e Assumpção (2009), representa uma passagem de uma educação para o povo a uma educação criada pelas próprias pessoas do povo.

Essa passagem provoca mudanças nos processos de ensino, pesquisa e extensão e na constituição de comunidades de pesquisadores(a), cujas ações são regidas por princípios e valores da Educação Popular, e têm contribuído para consolidar epistemologias críticas e transformadoras da realidade opressora.

O conceito de comunidade a que fazemos alusão é aquele denominado por Souza e Oliveira (2022) como “comunidade de trabalho”, formado por um espaço de ação, pesquisa, formação, exposição de práticas, dinâmicas e vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento no interior e por meio da cultura, num encontro de consciências. A comunidade de trabalho⁴ prima por processos formativo-investigativos humanizadores, de participação democrática, justa e respeitosa, independente do espaço em que ocorra. A existência dessas

⁴ No ensejo, adotamos também a palavra Grupo – grupo de pesquisa –, uma vez que a organização da pesquisa por pessoas nos meandros acadêmicos prevê tal estruturação. Todavia, o sentido que atribuímos à compreensão de Grupo é o de comunidade de trabalho.

comunidades se dá como resistência ao paradigma majoritário de produção da ciência e da existência.

A educação popular, dessa forma, contribui para a busca do fortalecimento dos sujeitos por meio da construção da autonomia, apontando caminhos para a construção coletiva, enquanto teia de relações e de interações, onde a solidariedade, o apoio mútuo, a reciprocidade, o compartilhamento de saberes e de poder, a reflexão crítica e a participação política vão apertando os nós de redes sociais (SOUZA; VASCONCELOS, 2019, p.140).

Portanto, no contexto dessas comunidades, *“La Educación Popular [...] viene a desafiar los marcos interpretativos de la realidad y a postular que la libertad, la esperanza, mismo la política, tienen una educabilidad. Esto es: que la educación es política, y que esa política también se enseña y se aprende”* (ALFIERI; LÁZARO; SANTANA, 2021, p. 10). E esse trabalho político é o que tomamos como eminentemente ético, profundamente alinhado à criticidade inerente para a superação das exclusões, desumanizações e desigualdades.

De modo a compor essa reflexão, incluímos, no decorrer deste texto, alguns apontamentos sobre práticas de ensinar-e-aprender (BRANDÃO, 2020) circunscritas a Grupos de Estudo e Pesquisa, no âmbito de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por representarem locus privilegiados de produção de ciência e formação de pesquisadores(as).

Quando colocamos as lentes dos incômodos provocados por reflexões feitas por grupos que têm participação excludente (NOVAIS, 2005) nas Instituições de Ensino Superior (IES), observamos que, historicamente, segundo Dussel (1977), as hierarquias, as dicotomias, as nomeações e as distinções entre saberes eruditos e populares, os processos de validação, desvalorização e valorização de determinados conhecimentos, dentre outras ações, transformam a academia em espaço de produção de conhecimento sobre o outro, tomado como objeto de estudo esvaziado de conhecimentos e, frequentemente, entendido como “não ser”.

Não há como negar que a preocupação com a ética na pesquisa está presente nas universidades. Entretanto, a maioria dos projetos de pesquisa, para serem aprovados, deve ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, regido sob forte influência do modelo de ética principialista, estruturada em quatro princípios: 1. Autonomia; 2. Não maleficência; 3. Beneficência; 4. Justiça. Esses princípios foram propostos para regular pesquisas na área

biomédica por Tom L. Beauchamp e James F. Childress (1994). Mas,

De onde vieram os princípios do princípalismo? Por que foram escolhidos, e não outros? O que fazer quando em conflito? Como ou quando priorizá-los? São perguntas sem resposta, já que os princípios do princípalismo não passariam de um grande resumo histórico das teorias da “justiça” de John Rawls, do “utilitarismo” de John Stuart Mill, da “autonomia” de Immanuel Kant e da “não maleficência” de Bernard Gert (AZAMBUJA; GARRAFA, 2015, p. 637).

Não é intenção no presente texto aprofundar a problemática envolvendo o caráter utilitarista e cartesiano em que se erigiram os Comitês de Ética. É muito explícito, em determinados casos, em que os sujeitos são entendidos como objetos de investigação ou, ainda, como número amostral para produção de dados. Como consequência, a ética princípalista não consegue abarcar integralmente o compromisso com os direitos humanos, tampouco as particularidades dos grupos sociais com os quais atuamos (povos indígenas, populações tradicionais, pessoas oprimidas, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social dentro e fora da escola, entre outros).

Isto posto, é pertinente registrar, ainda, que os processos formativo-investigativos circunscritos a essa *práxis* educativa pressupõem encontros com sujeitos e consciência do inacabamento do ser humano. A epistemologia e a ontologia que devem “sulear” as ações investigativo-formativas desenvolvidas com/por esses sujeitos requerem compromissos éticos com a dignidade humana em sua complexa diversidade. São, portanto, investigativas ao mesmo tempo em que são formativas, tanto para o sujeito que pesquisa/orienta, quanto para quem participa/colabora com a produção dos dados e contextos dos estudos realizados. Pelos motivos arrolados, tais investigações demandam outras éticas.

Nessa linha, o cuidado do e com Outro e de si, associado a seu reconhecimento como sujeito autônomo (DUSSEL, 2002), são premissas fundamentais para estabelecer as condições necessárias para a humanização. Por isso assumimos em nossas práticas a ética da alteridade-cuidado para reger todas as etapas dos processos formativo-investigativos, da produção à comunicação do conhecimento produzido.

Como consonância desse pensamento, trazemos alguns elementos conceituais da Ética da alteridade-cuidado para, posteriormente, apontarmos algumas articulações com nossos

quefazeres cotidianos como pesquisadores(as) em programas *Stricto Sensu*.

Por uma ética da alteridade-cuidado

Neste tópico, pretendemos demonstrar a relação implicada entre alteridade e cuidado, no sentido de que alteridade não se sustenta sem cuidado e exige uma recusa de hierarquias entre ambos, ou seja, podemos também denominá-la como ética do cuidado-alteridade. Essa escolha se apoia, especialmente, nos trabalhos de Dussel (1986, 1995, 2001, 2002), Bonetti (2020), Boff (2013, 2014), Dussel e Guillot (1975) e Freire (2002).

A alteridade consiste em uma abertura diante do mistério do Outro, que se dá no encontro cara-a-cara com o outro ser humano, sem englobá-lo na totalidade construída. Isso significa que a experiência da alteridade se dá de modo análogo, pois permite ir além desse horizonte do mesmo. Permite, então, respeitar o que o Outro tem de outro (BONETTI, 2020, p.159).

Nesse sentido, para Dussel e Guillot (1975, p. 24), não se trata de aceitar as diferenças como propõe, costumeiramente, o senso comum, pois “a diferença indica a referência a uma unidade original”. Como consequência, deve-se entender o Outro como distinto, haja vista que “o distinto é o Outro como pessoa, que, de tão livre, não se origina no idêntico”.

O Outro, segundo Dussel (2002), é um ser vivo e está próximo de nós, não é uma mera categorização vazia: a criança com fome, o(a) indígena explorado(a), o(a) trabalhador(a) oprimido(a). O autor se refere a homens e mulheres que vivem ao nosso lado, em comunhão, em comunidade, que gritam por estarem excluídos(as) da sociedade e por serem agredidos(as) invariavelmente ao serem objetivados(as) como um ser qualquer. Nesse sentido, pressupõe-se uma ética comunitária.

Atentando para não sermos reducionistas, segundo Dussel (1986), esta ética comunitária é aquela que requer de nós o cuidado com o Outro, o que nos interpela e atinge nossa própria identidade de ser humano. Assim, não se deixar afetar e não agir diante da pessoa massacrada pela miséria, a exemplo, é desumanizar-se. O exercício, assim, é o de escutar a voz do Outro, que, conforme Dussel (1995, p.19), é

O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça: – Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes. [...] Estamos na presença do escravo que nasceu escravo e que nem sabe que é uma pessoa. Ele simplesmente grita. O grito – enquanto ruído, rugido, clamor, protopalavra ainda não articulada, interpretada de acordo com o seu sentido apenas por quem “tem ouvidos para ouvir” – indica simplesmente que alguém está sofrendo e que do íntimo de sua dor nos lança um grito, um pranto, uma súplica.

A denúncia do Outro por seu grito desesperado em busca de justiça, depois por sua palavra que parte de si e não de um ser alheio, é o momento em que, implacavelmente, somos compelidos(as) ao reconhecimento de sua existência: aquele que é Outro e não o mesmo. É o encontro de uma pessoa, um “outro como sujeito autônomo, livre e distinto (não só igual ou diferente)” (DUSSEL, 2002, p. 374). Essa perspectiva suscita a possibilidade de abertura ao Outro, num exercício de confiança e respeito mútuos.

É nessa abertura que se dá um ato de amor, em que se ama o outro como livre e não como “meu”. Sendo assim, a alteridade consiste justamente nessa parte do outro em que não posso conhecer, somente me relacionar por meio de um amor livre, sem desejo de totalizar-se, ou compreender, uma vez que o outro é um infinito que, por não poder compreendê-lo dentro de meu horizonte, cabe a mim estabelecer uma aproximação respeitosa, responsável [...] (BONETTI, 2020, p.159).

É justamente essa aproximação respeitosa, responsável, amorosa e *cuidadosa*, por isso mesmo ética, que orienta os processos formativo-investigativos com os quais nos comprometemos. Reiterando, trata-se de reconhecer a dignidade do sujeito autônomo, como Outro, no sentido e na busca pelo cuidado, na condição de Outro, na sua distinção e não na sua diferença. O cuidado, como entendemos,

[...] se encontra antes, é um *a priori* ontológico, está na origem da existência do ser humano. E essa origem não é apenas um começo temporal. A origem tem um sentido filosófico de fonte de onde brota permanentemente o ser. Portanto, significa que o cuidado constitui, na existência humana, uma energia que jorra ininterruptamente em cada momento e circunstância. Cuidado é aquela força originante que continuamente faz surgir o ser humano (BOFF, 2014, p. 117).

Se o cuidado é essa força originante que atua como força motriz que faz surgir o ser

humano, conforme Boff (2014) ensina, os processos formativo-investigativos aqui tratados, inserem-se num contexto de busca e fortalecimento da dignidade humana, de humanização⁵.

Boff (2013) propõe uma ética do cuidado necessário, pois tudo que implica em uma maneira de estar-no-mundo-com-os-outros gera uma ética. O cuidado proporciona elaborar um discurso ético universal, principalmente por ser inerente ao ser humano, ou seja, pertencer à sua essência concreta, de modo que essa perspectiva seja comparada à ética mais utilizada, contemporaneamente, que é a ética da justiça para todos(as) (BOFF, 2013). A justiça, segundo o autor, é o direito mínimo que tributamos ao Outro, de que possa continuar a existir e garantindo-lhe, no caso do ser humano, o que lhe cabe como pessoa, num processo constante de humanização: dignidade e respeito.

Dessa forma, “cuidado e justiça se distinguem, possuem lógicas diferentes, mas não se opõem. Eles se compõem. Precisamos de ambos para dar conta da complexidade dos problemas atuais” (BOFF, 2013, p.114), especialmente aqueles vividos pelas classes populares que se inserem em um contexto de opressão e exclusão e de cuja resistência emerge e permanece a Educação Popular, como epistemologia e práxis genuinamente crítico-transformadoras.

A ética da alteridade-cuidado, como a entendemos, implica reconhecer que o sujeito se torna ético ao “conviver na diferença, crescendo e aprendendo” (BONETTI, 2020, p.162), de modo a transitar da diferença para a distinção que, conforme apontado anteriormente, “consiste em aquilo tudo que o outro tem de outro, pois o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p.31).

Sendo assim, “a escuta e o respeito, a não discriminação são exercícios de alteridade presentes na prática educativa” (FREIRE, 2002, p.31), ao mesmo tempo em que o cuidado corresponde a uma relação de amor e de respeito para com o Outro, cuja tessitura permite compreender o pertencimento a um todo, uma comunidade biótica e cósmica, a qual necessariamente deve ser respeitada (BOFF, 2014).

⁵ Boff (2014, p.6), ao se referir à ética do cuidado, reafirma o compromisso em defesa da dignidade humana das classes populares empobrecidas, postulando que “a opção pelos pobres contra a sua pobreza e em favor de sua vida e liberdade”, é o que “constituiu e ainda constitui a luta registrada dos grupos sociais que se puseram à escuta do grito dos empobrecidos”. Tal é esse, também, o compromisso ético-político da Educação Popular.

O modo-de-ser-no-mundo, como apregoa Boff (2014), estrutura e determina a relação que se estabelece com o que envolve os humanos, ou seja, se é uma relação de intervenção⁶ ou inter-ação, uma vez que a intervenção é uma das relações que o ser, humano ou não humano, pode ter com o mundo.

Ao nos apropriarmos da ética da alteridade-cuidado, partimos da premissa de que “os ditos objetos [de pesquisa], na verdade, são sujeitos que têm história, acumulam e trocam informações e pertencem à comunidade cósmica e terrenal” (BOFF, 2014, p. 107). Para o autor:

o modo-de-ser-cuidado não se opõe ao trabalho, mas apresenta um pensamento diferente, pois, é baseado em uma relação sujeito-sujeito e não sujeito-objeto. Neste pensamento, existe o respeito pelo que as coisas “falam” e, além disso, é dada importância ao valor da natureza. Não é uma relação de intervenção pura, e sim de inter-ação e comunhão. Ao contrário da razão analítico-instrumental, no cuidado acontece a razão cordial; desta feita, a relação não é de domínio e sim de convivência. Esta forma de cuidado possibilita que o ser humano viva o valor real das coisas, não de uma perspectiva utilitarista, somente para o seu uso, mas a partir do reconhecimento do seu valor intrínseco. Tudo está interligado em um orgânico único. Ao contrário da agressividade, pressupõe-se a convivência amorosa (BOFF, 2014, p.108).

O modo-de-ser-cuidado, por isso, corresponde à comunhão, à inter-ação, ou seja, a uma relação sujeito-sujeito. Neste modo-de-ser, a inter-ação é simétrica, pois todos(as) são semelhantes e se relacionam igualmente (BOFF, 2014), o que possibilita a convivência amorosa, que só é possível na medida em que o diálogo seja assumido como princípio e método, conforme propõe Freire (2002).

O diálogo, na concepção freiriana, é basilar para a formação de sujeitos éticos. “É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por saberes que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. (FREIRE, 2002, p. 25).

⁶ Em Freire (2002, p.56), vamos encontrar o conceito de educação como intervenção, referindo-se “tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta”. Notadamente, “para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (FREIRE, 2002, p.57).

Essa radicalidade é tal que, conforme Freire (2002), os processos educativo-formativos no/do campo da Educação Popular não podem, especialmente quando consideramos o contexto da colonialidade em que estamos inseridos, “necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados, mas conscientes do inacabamento, [...] podemos negar ou trair a própria ética” (FREIRE, 2002, p.29).

Por último, como muito bem afirma Dussel (2001, p.74): “todo aquele que atue eticamente deve produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana em comunidade e, em última análise, a vida de toda a humanidade, isto é, com pretensão de verdade prática universal”. E esse critério – reprodução e desenvolvimento da vida humana em comunidade – que é intrínseco a cada cultura e de caráter universal, é que permite o diálogo intercultural.

A ética da alteridade-cuidado em nossas práticas investigativas

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.

Paulo Freire (2002, p.11)

Para Pinzón (2016, p. 161):

Pensar la Educación Popular (en adelante EP) en los contextos latinoamericanos, no se puede dar como un cuerpo construido y acabado de conocimiento, que se constata a través de líneas teóricas y epistemológicas preconcebidas o rígidas. La lectura genealógica de la EP, nos invita a identificar dentro de sus diversas manifestaciones, las relaciones éticas, políticas e identitarias del ser latinoamericano, esto es, la necesidad de posicionarse desde unas particularidades colectivas e individuales, que permitan pensar-se en una dinámica constante de transformación y resistencia a las opresiones y desigualdades sociales, económicas, políticas y culturales.

Portanto, a formação ética está muito mais vinculada às escolhas pelas quais pesquisadores (as) revelam sua intencionalidade. Como afirma Brandão (2017). quando essa vocação é libertadora, devemos nos colocar não apenas ao lado, mas a serviço das pessoas com quem pesquisamos. Para o autor, essa opção é mais que unicamente pedagógica, mas,

obrigatoriamente, ética e política, em que assumimos uma corresponsabilidade no fazer e no viver nossas investigações. É, também por isso, uma ética da alteridade-cuidado.

Nessa direção, trazemos para o diálogo experiências vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação de três diferentes Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Uberlândia/MG (UFU), Universidade de Uberaba/MG (UNIUBE) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

O Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, foi fomentado em 2010 por uma pluralidade de acontecimentos e movimentos de luta a favor da democratização dos processos de produção, validação e comunicação de conhecimentos, da escolarização das classes populares e da elaboração de projetos de educação emancipatória com as classes populares. O Grupo investiga processos de educação e culturas populares; cria comunidades de comunicação e forma educadores(as); elabora inventários, documentos, banco de dados e estudos sobre as narrativas referentes à experiência de grupos com foco na educação e nas culturas populares e seus impactos nos processos de inclusão escolar/social; e investiga atividades de cooperação e de solidariedade.

O Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi/CNPq) nasceu como um grupo de estudos, em 2017, e foi registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no CNPq apenas em 2022, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. Está organizado em duas linhas: 1. Educação e marcadores da diferença em perspectiva interseccional, que objetiva desenvolver pesquisas em educação nas quais se articulam marcadores da diferença (gênero, sexo, etnicidade, geração e classe social), dando-se ênfase à abordagem interseccional; e 2. Educação popular, decolonial e a formação de educadores(as), que têm por objetivos desenvolver pesquisas com temas e objetos inerentes às temáticas concernentes.

O Grupo Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq) teve sua gênese em 2018, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado e Doutorado Profissional⁷,

⁷ Vinculada ao FORDAPP/CNPq está também a Rede Cooperativa de Ensino Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE), cuja página pode ser acessada por meio do *link*: <https://www.projetoredecooperativa.com/>

também da Uniube. Propõe-se a fomentar pesquisas com foco na formação docente e práticas pedagógicas, nos fundamentos e nos pressupostos para o planejamento na Educação Básica, na identificação, na criação e no desenvolvimento de ações pedagógicas, vinculadas à promoção da melhoria da qualidade social da educação básica e ao cumprimento do direito de aprender dos(as) estudantes. As investigações sobre os processos de ensino-aprendizagem contemplam o desvelamento dos resultados educacionais e as diferentes dimensões da qualidade social da educação. As experiências que fomentaram a criação do Grupo referem-se às investigações acerca da produção dos resultados educacionais e às demandas formativas decorrentes da análise coletiva dos resultados das referidas investigações, calcadas nos pressupostos da Educação Popular.

A atuação na pesquisa no âmbito destes dois Grupos assume o *quefazer* da Educação Popular, por meio de diferentes temas: extensão popular, educação ambiental popular, avaliação e gestão democráticas, inclusão e interculturalidade. Possuem como essência político-pedagógica o avanço da consciência crítica organizativa das classes populares para o exercício do poder, em defesa da humanização e do diálogo, o que exige um processo de educação com intencionalidade concreta e planejada, que parte da realidade dos sujeitos, mulheres e homens envolvidos, e que seja construído coletivamente, no contexto da diversidade. Nesse *quefazer*, há a defesa de práticas e processos que garantam a dignidade e a integridade humanas de todos(as), ancorados(as) na ética da alteridade-cuidado, ao encontro dos interesses coletivos, de modo a buscar pela transformação da realidade, opressora e excludente.

O Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa “Gênero, Educação e Cidadania na América Latina” (GECAL), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), desenvolve pesquisas feministas, transfeministas, antirracistas, decoloniais e interdisciplinares, desde o ano de 2013. Recentemente foi criada uma linha de pesquisa vinculada ao grupo, intitulada “Educação Popular e Formação-ação na América Latina”, cujo amálgama teórico se baseia na EP e nas pesquisas participantes. Neste espaço, procuramos aprofundar a discussão sobre ensinar-e-aprender na escola e fora dela com vistas a fortalecer investigações e práticas em diálogo com Instituições de Ensino Superior pertencentes ao Grupo de Trabalho “*Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina/CLACSO*”.

Segundo Bustamante, Giraldo y Uribe (2012, p. 157 *apud* GIRALDO; BUSTAMANTE;

HENAO, 2016, p. 117):

La relación ética que establecemos con el otro y la otra no puede enmarcarse en acción del pensamiento, no está mediada por el conocimiento objetivo de aquel o aquella que se vincula a mí, es realmente una relación sustentada en las visiones de mundo, en las formas de resolver las diferencias, las experiencias biográficas y la concepción de sí mismo o sí misma. ¿Será entonces que el círculo ético surge como una vía para pertenecer a, estar incluido, incluida o luchar por la construcción de la individualidad? ¿Es así que sólo caben los y las cercanas a mí? ¿Cómo construir otras visiones que expandan el círculo y transformen las acciones con otros y otras?

Nessa inter-relação, com vistas a construir outras visões que expandam o círculo ético e transformem nossas ações, apoiamo-nos na pesquisa militante.

A pesquisa numa perspectiva militante, especialmente atrelada à pesquisa-ação e à pesquisa participante, precisa levar em consideração quatro premissas: 1) A metodologia e o investigador não são duas coisas separadas. 2) A metodologia é inseparável dos grupos sociais com os quais o investigador trabalha. 3) A metodologia varia, evolui e se transforma segundo as condições políticas locais ou a correlação das forças sociais, em conflito velado ou aberto. 4) A metodologia depende, em grande medida, da estratégia global de mudança social adotada e das táticas a curto e médio prazo (BONILLA; CASTILLO; FALS BORDA; LIBREROS, 1999, p. 145).

A aproximação, como prática metodológica, nas comunidades, não pode ser utilizada ou manipulada por pesquisadores(as) que não sejam militantes⁸. É apenas nessa condição que somos “capazes de estabelecer a crítica necessária à nossa própria prática, assegurando-nos da validade de nossos intentos, com as pessoas envolvidas e profundamente imersos/as na região e circunstâncias sociais em que nos encontramos” (SOUZA; VASCONCELOS, 2021, p.73). A militância, nesse sentido, confere ao processo de aproximação do(a) pesquisador(a) com os(as) colaboradores(as) da pesquisa, um caráter orgânico e dinâmico. Nisso reside a utilidade desse(a) pesquisador(a) e da pesquisa por ele(a) empreendida nas comunidades populares em que se insere. A realidade sociocultural, econômica, política, ecológica vivida pelas pessoas de uma comunidade é que subsidiará as escolhas metodológicas de pesquisadores(as) militantes. “E é

⁸ Não queremos dizer, com isso, que esta forma de pesquisar está vedada aos que não se reconhecem como militantes.

esse também o próprio caráter da militância, uma vez que se trata de um fazer pesquisa em contraposição ao que defende a hegemonia acadêmica” (SOUZA; VASCONCELOS, 2021, p.73), que é eurocêntrica e colonizadora. Por isso, assumindo a radicalidade freiriana, o objetivo é que a pesquisa militante se contraponha a essa hegemonia, ao mesmo tempo em que promova, efetivamente, algo coerente com sua ética.

Desse modo, a pesquisa militante se circunscreve à Educação Popular, que

[...] exprime um conteúdo que se origina na realidade, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, pois ele está dirigido e dirigindo todos os envolvidos no processo educativo. Ela contém, necessariamente, uma base política enquanto promotora da superação do silêncio imposto em cada um; prioriza a preparação intelectual dos cidadãos; a construção moral de um grupo estigmatizado; exercita os cidadãos na capacidade de direção política (querer o poder); enquanto resiste a uma ética do toma lá dá cá; apresenta uma visão pedagógica de que todos aprendem conjuntamente (SOUZA; VASCONCELOS, 2019, p.141).

A perspectiva militante, portanto, é inerente aos processos de formação e investigação que realizamos, no sentido de fortalecer as comunidades de trabalho, grupos e redes de pesquisa, e garantir a unidade na diversidade, ao mesmo tempo em que esta diversidade é a base para o desenvolvimento das relações estabelecidas, o que se configura como um processo contra-hegemônico, especialmente quando se consideram os meandros acadêmicos.

Conforme esclarecem Novais e Mendes (2021, p. 49), ao tomarem a experiência vivida no Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares – GPECPOP, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia- UFU,

esses acontecimentos e movimentos contra hegemônicos fomentaram reflexões sobre outra universidade e a necessidade de reinventar, coletivamente, modos de produzir o ensino, a pesquisa e a extensão. Por isso mesmo a luta por ensino, estruturado por pesquisa e extensão, foi atravessada pela problematização dos conceitos de extensão, de pesquisa e da função da universidade, potencializando as vozes que indagavam: educação a favor de quem? Com quem? Para quem? Qual extensão? Qual paradigma de pesquisa? Qual relação os grupos de pesquisa estabelecem com os/as participantes das investigações? Em que medida os conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais e pelas classes populares impactam as definições dos Grupos de Pesquisa sobre temas e modos de produzir conhecimentos?

A reflexão e a tomada de decisão nos Grupos de Estudos e Pesquisa em que atuamos – que envolvem a participação dos(as) professores(as) das redes de Educação Básica, dos(as) estudantes de diferentes licenciaturas, membros dos movimentos populares e sindicais, a escolha dos temas e projetos de pesquisa com o outro – estão sempre associadas à opção por epistemologias críticas e transformadoras, à ausência de hierarquias entre sujeitos e saberes, à preocupação com relações regidas por cuidado e autocuidado e ao reconhecimento do Outro como Outro.

Uma das dificuldades observadas nesses processos investigativo-formativos, comum aos três Grupos de Pesquisa, é uma certa “cultura acadêmica” que permite a realização de pesquisa participante, mas limita quem pode ocupar o lugar de pesquisador(a). Assim, com raras exceções, os(as) membros(as) dos movimentos populares e sindicais podem apresentar demandas, participar dos momentos de produção e análise dos dados, mas essas ações não estruturam o fazer das Universidades e tampouco os coloca como sujeito pesquisador(a)-formador(a). Também o próprio processo de orientação das pesquisas tem como ponto de partida o memorial do(a) pesquisador(a), de modo que, por meio dele, se possa pensar a formação-investigação pela perspectiva militante anteriormente problematizada.

Algumas dessas dificuldades são reduzidas pelo trabalho coletivo, como fazemos por meio da criação de espaços de expressão dos diferentes sujeitos, privilegiando, por exemplo, “[...] a Roda de Conversa como espaço formativo, de partilha, produção e análise de dados, e o uso de registro escrito e fotográfico do ocorrido nesse espaço” (NOVAIS; MENDES, 2021, p.57).

A ética nos percursos de formação e investigação, que ladrilham nossos *quefazeres* nos diferentes grupos já brevemente situados aqui, pode ser sintetizada de maneira simbólica na Figura 1.

Figura1 – Percurso formativo-investigativo da ética da alteridade-cuidado



Fonte: Elaboração própria (2023).

Em todos os processos formativo-investigativos aqui citados, procuramos partilhar compreensões e práticas comuns em que postulamos a ética nos aproximando da realidade como ponto de partida/chegada, alicerçada no diálogo, no respeito e na confiança mútuos, com clara intencionalidade política, baseada na justiça e na busca por autonomia no sentido de Ser Mais. No decurso do texto, buscamos fortalecer a ideia da pertinência da ética alteridade-cuidado, e, ainda, da necessidade de transformar a hegemonia acadêmica. Esse compromisso configura as dinâmicas de trabalho dos grupos de pesquisa mencionados, marcados por relações de solidariedade entre os(as) participantes e valorização do trabalho coletivo, bem como a inclusão, na agenda dos referidos grupos, dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais.

Considerações finais

Reconhecemos que há inúmeros desafios relacionados à ética em pesquisa, principalmente quando consideramos a pluralidade social, política, econômica, ecológica e

epistemológica presente nas Instituições de Ensino Superior.

A Universidade, como lócus de construção de conhecimento, é também contraditória e burocrática, inclusiva e excludente, reprodutora do *status quo* e promotora de emancipação. Nela convivem hierarquias, dicotomias, competições, hegemonias, conflitos e relações de poder. Por outro lado, também coexistem partilhas, trocas, ações solidárias, desconstruções e reinvenções.

O exercício da ética infere em perguntar e perscrutar, coletiva e solidariamente, sobre a realidade para, depois de problematizada, a ela retornar. A formação parte dessa ação reflexiva e dialógica junto com aqueles(as) com quem realizamos nossas pesquisas e intervenções, assentadas em relações de confiança e mutuamente respeitadas, de modo a configurar, como já o dissemos, a perspectiva militante que assumimos.

Ademais, a intencionalidade política sobre com quem, contra quem, a favor de que e de quem estamos, quando fazemos pesquisa, sedimenta posturas em que o processo investigativo-formativo será transformador e promotor de autonomia, solidariedade e justiça.

Não há ética sem autonomia e justiça social. E nossos percursos acadêmicos, como pesquisadores(as) e professores(as), se confundem com a luta por uma formação ética, dependente do reconhecimento de que somos seres condicionados, mas não determinados, o que garante a possibilidade sempre presente de “contar uma outra história” (KRENAK, 2019). Oportunidade de as pessoas construírem sua própria história, na busca pela libertação da opressão que os proíbe – e nos proíbe – de ser.

Nossa ética da alteridade-cuidado se funda na exigência do respeito à autonomia do ser educando-educador e educador-educando, conforme propõe Freire (2002), à sua dignidade, identidade e distinção, com vistas a encontrar uma coerência constante entre o que professamos e o que fazemos.

Assim, no campo da Educação Popular, o conceito de autonomia e justiça social está intimamente implicado ao que nomeamos como ética da alteridade-cuidado.

Referências

ALFIERI, E.; LÁZARO, F.; SANTANA, F. Las reinenciones de las educaciones populares Entre

reduccionismos y potencialidades. In: ALFIERI, E. *et al.* *Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora. Imaginando y experimentando inéditos viables.* No. 3, 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. p. 07-17.

AZAMBUJA, L. E. O. de; GARRAFA, V. A teoria da moralidade comum na obra de Beauchamp e Childress. *Rev. Bioét*, v. 23, n.3, p. 634-644, 2015.

BEAUCHAMP, T.L.; CHILDRESS, J. F. *Principles of Biomedical Ethics.* 4. ed. New York: Oxford University Press, 1994.

BOFF, L. *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra.* 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BONETTI, G. G. Alteridade na educação: um breve diálogo de Dussel e Freire. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 9, n. 2, p. 155-164, jul./dez. 2020.

BONILLA, V. D.; CASTILLO, G.; FALS BORDA, O.; LIBREROS, A. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Repensando a pesquisa participante.* São Paulo: Brasiliense, 1999. p.131-151.

BRANDÃO, C. R. *Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar e aprender.* 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

BRANDÃO, C. R. *O que é a educação.* Edição revisada e Ampliada. Espaço Acadêmico, 2020.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora.* São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

DUSSEL, E. *Para uma ética da libertação latino-americana.* 5.ed. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, E. *Ética comunitária: liberta o pobre!* Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1986.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão.* São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, E. *Hacia una filosofía política crítica.* Barcelona: Desclée de Brouwer, 2001.

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.* Petrópolis: Vozes, 2002.

DUSSEL, E.; GUILLOT, D. E. *Liberación Latinoamericana y Emmanuel Levinas.* Buenos Aires, Editorial Bonum, 1975.

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

GIRALDO, M. L.; BUSTAMANTE, G. M. M.; HENAO, G. A. M. Buscando la equidad de género entre cartas, árboles y duendes. *Pedagogías y metodologías de la educación popular “Se hace camino al andar”*. CEAAL - Colectivo Colombia. Ediciones desde abajo. Bogotá D. C., Colombia, Junio de 2016. p. 109-127.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MONCAYO, V. M. Fals Borda: hombre hicotéa y sentipensante. En: FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*, México, DF: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 9-24.

NOVAIS, G. S. *A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), Escola e Prática pedagógica*. 2005. 239 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NOVAIS, G. S.; MENDES, O. M. Universidade e Educação Básica: os grupos de pesquisa e extensão popular. In: SOUZA, I. Z.; NOVAIS, G.S (orgs.). *Universidade e Educação Básica: Ensino, Pesquisa e Extensão em defesa de uma educação transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p.43-62

PINZÓN, L. E. B. Tejer resistencias y conocimiento social desde la articulación. En: CENDALES, L.; MEJÍA, M. R.; MUÑOZ, J. (Editores y compiladores). *Pedagogías y metodologías de la educación popular “Se hace camino al andar”* CEAAL - Colectivo Colombia. Ediciones desde abajo. Bogotá D. C., Colombia, Junio de 2016. p. 161-183.

SOUZA, T. Z. de; OLIVEIRA, M. W. Extensão Popular em Educação Ambiental: convivência em comunidade de trabalho. *Revista Teias*, v. 23, n. 65, jan./mar. 2022.

SOUZA, T. Z. de; VASCONCELOS, V. O. de. *Negando a negação: arquivos e memórias sobre a presença negra em Uberaba/MG*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, T. Z. de; VASCONCELOS, V. O. de. Educação Popular e Extensão Popular: militância, práxis e experiências. In. SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. (orgs.). *Universidade e educação básica: ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p.63-86.

Recebido em maio 2023.

Aprovado em setembro 2023.