



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Romeu Streck, Danilo; Adams, Telmo
Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de
colonialidade
Educação e Pesquisa, vol. 38, núm. 1, marzo, 2012, pp. 243-257
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29821428014>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade*

Danilo Romeu Streck

Telmo Adams

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo

O artigo busca explicitar aspectos da epistemologia que embasam uma ação investigativa coerente com a educação emancipadora na América Latina. O pano de fundo a partir do qual se desenham alternativas para o conhecimento e a transformação da realidade é constituído pelas discussões sobre a colonialidade. A história revela que, junto com a subserviência epistêmica, houve e continua havendo um movimento contra-hegemônico que valoriza não só os saberes autóctones, mas também as distintas formas de conhecer. Adota-se o conceito *epistemologias do Sul*, de Boaventura de Sousa Santos, para designar as expressões historicamente tornadas invisíveis e que encontram múltiplas maneiras de sobreviver, resistir e expressar-se. Após a retomada histórica de cunho filosófico-epistemológico com o intuito de contribuir para a reconstrução e a ampliação do quadro de referência teórico, discute-se o papel dos movimentos sociais na América Latina como espaço de gênese da educação popular e de formas de pesquisa participativa que podem continuar inspirando práticas investigativas transformadoras. Argumenta-se que os movimentos sociais, em que pese sua heterogeneidade política e ideológica, podem conter potencialidades teóricas capazes de constituir um lugar epistemológico de avaliação crítica das correntes ideológicas do Norte, oportunizar a disputa na interpretação das realidades e impulsionar metodologias de pesquisa participativas e promotoras de cidadania.

Palavras-chave

Pesquisa em educação – Metodologias participativas – Educação popular – Movimentos sociais – Colonialidade.

Correspondência:

Danilo R. Streck

dstreck@unisinos.br

* O projeto de pesquisa do qual este texto deriva contou com o apoio do CNPq.

Research on education: social movements and epistemological reconstruction in a context of coloniality*

Danilo Romeu Streck

Telmo Adams

University of Vale do Rio dos Sinos

Abstract

This article seeks to clarify some epistemological aspects that ground an investigative action consistent with emancipatory education in Latin America. The background from which the knowledge and alternatives for the transformation of reality are drawn consists of discussions of coloniality. History reveals that, along with epistemic servility, there has been a counter-hegemonic movement which values not only autochthonous' knowledge but also the different ways of knowing. We have adopted the concept of epistemologies of the South of Boaventura de Sousa Santos to designate the expressions which have historically been made invisible and which have found multiple ways to survive, resist and express themselves. After a historical philosophical-epistemological review which aims to contribute to the reconstruction and expansion of our theoretical framework, we discuss the role of social movements in Latin America as a place of genesis of popular education and of forms of participatory research which may continue to inspire transformative research practices. We argue that social movements, despite their political and ideological heterogeneity, may contain theoretical potential to be an epistemological place of critical assessment of the ideological currents of the North, to foster the dispute about the interpretation of realities and to stimulate research methodologies which are participatory and promote citizenship.

Keywords

Research on education – Participatory methodologies – Popular education – Social movements – Coloniality.

Contact:

Danilo R. Streck

dstreck@unisinos.br

* The research project from which this paper derives was supported by CNPq.

La potencia nunca se realiza, no se materializa en cosa, es siempre devenir inacabado. [...] Cuidar de la potencia como el fuego sagrado de los movimientos es una tarea cotidiana de todas y todos los que estamos empeñados en crear un mundo nuevo.
ZIBECHI

Partimos do pressuposto de que a pesquisa e a educação na América Latina estão imbricadas nos condicionantes históricos do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade. Tais processos produziram e continuam produzindo heranças culturais de subserviência que tendem a perpetuar-nos como imitadores no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo. Quem imita ou copia não cria e tende a trilhar por caminhos errôneos. Já dizia Simón Rodríguez¹ (2006): “e sigamos imitando e errando” (p. 202). O presente artigo busca elucidar em que medida o atual estágio da educação e as pesquisas desenvolvidas em movimentos e organizações da sociedade civil de caráter popular procuram conquistar um caminho próprio capaz de potencializar os saberes e conhecimentos produzidos em nosso continente. Nessa perspectiva, propomo-nos a explicitar uma epistemologia do *Sul* que embase uma pesquisa potencializadora dos movimentos emancipatórios para que estes possam melhor cumprir seu papel histórico. Cada vez mais, o conhecimento e a tecnologia constituem-se como componentes decisivos nos rumos das sociedades. Por isso, como agentes de educação, é essencial buscarmos clareza dos fundamentos em que ancoramos nossas estratégias de superação da colonialidade do saber, do poder e do ser.

Uma análise das fontes do pensamento pedagógico da América Latina e do Caribe (STRECK, 2010b) permite ver fortes indícios de resistência e propostas de desenvolvimento autônomo explicitadas por personagens, em geral, desconhecidos pelas atuais gerações. Foram vo-

1 - Simón Rodríguez nasceu em Caracas, em 28 de outubro de 1771. Em 1792, foi convidado para se ocupar da educação do menino Simón Bolívar, tendo sido seu mestre de 1792 a 1797 (RUMAZO GONZÁLEZ, 2006).

zes não ouvidas em virtude da força da matriz civilizatória eurocêntrica que *afogou a diversidade* (ESPINOZA, 2010). Em tempos de crise da civilização hegemônica, em que a unidade entre modernidade e colonialidade revela seus limites (MIGNOLO, 2007), uma volta a essas fontes do pensamento pedagógico emancipador respalda-nos na argumentação por uma epistemologia do *Sul*. Acreditamos que essa opção agrupa-nos em uma identidade ética, cultural e política em torno de métodos de produção de conhecimento e de educação capazes de fortalecer os diversos movimentos da sociedade que contribuem efetivamente para um processo de emancipação social (ADAMS, 2010a).

Como ponto de partida, apresentamos brevemente uma contextualização e uma caracterização de práticas educativas e investigativas desenvolvidas durante a segunda metade do século passado. Após a retomada histórica de cunho filosófico-epistemológico com o intuito de contribuir para a reconstrução e a ampliação do quadro de referência teórico, voltamo-nos aos movimentos sociais na América Latina, os quais, historicamente, consistiram no campo da educação popular e em formas de pesquisa participativa que podem continuar inspirando práticas investigativas transformadoras. Por último, retornamos à discussão de um método de pesquisa coerente com uma educação que, embasada em uma postura epistemológica do *Sul*, enfrente a colonialidade e contribua na ampliação de caminhos emancipatórios. Tal postura parece-nos fundamental para que a pesquisa possa captar a dinâmica dos movimentos sociais ao final da primeira década do novo milênio e, assim, potencializar as mediações pedagógicas nesses e em outros espaços.

Um giro metodológico

A segunda metade do século XX produziu, na América Latina, um movimento na forma de produção de conhecimento que pode ser caracterizado como um giro, no sentido clássico do uso desse termo para designar

mudanças de rumo. No campo pedagógico, tal movimento manifesta-se nas práticas de educação popular; na pesquisa, há várias vertentes que, muitas vezes não tendo vínculos diretos umas com as outras, encontram expressão em metodologias de cunho participativo e emancipatório para os sujeitos envolvidos. As mais conhecidas são a *investigación-acción participativa* (IAP), a pesquisa participante e a sistematização de experiências. Neste artigo, identifica-se tal conjunto de metodologias como pesquisa participativa.

A IAP está associada ao nome de Orlando Fals Borda, um sociólogo colombiano que, na década de 1960, iniciou seu trabalho de pesquisa com campesinos no município de Chocontá, cerca de 75 km distante de Bogotá. Num texto escrito em 1979, Fals Borda resume as principais características de seu método em quatro itens: (1) o trabalho de pesquisa-ação se dirigia à compreensão histórica e social dos grupos mais expostos aos impactos da expansão capitalista na Colômbia, como os trabalhadores, os campesinos e os indígenas; (2) a atividade implicou tentativas de articular a compreensão histórica às práticas organizativas locais e nacionais no contexto das lutas de classe; (3) tais experiências, realizadas em regiões rurais e costeiras da Colômbia, reuniam intelectuais e profissionais comprometidos com a proposta de *estudo-ação* aos agentes de organizações locais; (4) o trabalho era independente de partido político, embora, no curso da investigação, houvesse diálogo com organismos políticos que compartilhavam os interesses pela metodologia (FALS BORDA, 2009).

No Brasil, uma das experiências pioneiras em pesquisa participante é o projeto de alfabetização conduzido por Paulo Freire (1979) na cidade de Angicos, em 1960. Os temas e as palavras geradoras a serem aprendidas não mais viriam de outras realidades culturais, mas deveriam ser investigados por uma equipe interdisciplinar e pela própria população a ser alfabetizada. A investigação, que já era parte do processo educativo, deveria permitir a apre-

ensão dos temas geradores, bem como a tomada de consciência das circunstâncias e condições históricas, políticas e culturais em que estavam inseridos. Nas palavras de Freire (1978),

esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. (p. 103)

Todos partilham, com papéis distintos, o protagonismo no desvelamento e na pronúncia do mundo.

Há, tanto na versão de Orlando Fals Borda quanto na de Paulo Freire, a apropriação de princípios da pesquisa-ação já desenvolvida em outros lugares, mas com a inserção do processo investigativo no movimento político da sociedade. Marcela Cajardo (1986), em seu clássico livro *Pesquisa participante na América Latina*, resume assim os quatro grandes eixos desse processo no qual se fundem as ações investigativa, educativa e política: (1) rompimento do monopólio do saber e da informação pelos intelectuais e pesquisadores por meio da produção coletiva dos conhecimentos e da apropriação destes pelos *grupos marginalizados* em suas lutas; (2) análise coletiva da informação e da forma de usá-la; (3) análise crítica dos dados, buscando as causas dos problemas e as alternativas de solução; (4) compreensão da relação entre problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais². As dimensões coletiva, dialógica e emancipatória do processo investigativo, e não apenas eventualmente de seus resultados, são uma marca histórica do que caracterizamos como um giro metodológico.

Mais recentemente, cresce na América Latina o movimento de sistematização de experiências, no qual se destacam as seguintes características: (1) uma produção intencional-

2- Uma relação de obras e textos fundantes e atuais sobre a pesquisa participante na América Latina pode ser encontrada no livro *Pesquisa participante: o saber da partilha* (BRANDÃO; STRECK, 2008).

da de conhecimento; (2) uma produção coletiva de conhecimento; (3) o reconhecimento da complexidade das práticas de ação social; (4) a reconstrução da prática em sua densidade por meio da recuperação da história, da memória coletiva; (5) a interpretação crítica da lógica e dos sentidos que constituem a experiência; (6) para além dos alcances cognitivos, a busca por melhorar a própria prática, visando gerar as mudanças necessárias que potencializem a eficácia social e a riqueza cultural da experiência (cf. JARA HOLLIDAY, 2006; TORRES CARRILLO, 2006).

No levantamento de informações, a metodologia de sistematização sugere a utilização de *dispositivos de ativação da memória* mais adequados para cada realidade, a fim de reconstruir vínculos solidários e alimentar identidades coletivas. Tais processos exigem momentos de análise, interpretação de lembranças e esquecimentos, categorização e organização de informações, elaboração de *matrizes*, tipologias, redes conceituais e modelos de interpretação, sempre com reconstrução criativa. Mantendo os mesmos princípios da pesquisa participante e da IAP, a sistematização enfatiza o papel da memória coletiva, reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e valoriza a diversidade de linguagens para nomear e interpretar a realidade.

Tais propostas metodológicas aqui resumidas precisam ser compreendidas como construções históricas que se apresentam como resistência e reação a outras formas de geração de conhecimento que têm servido, durante séculos, à manutenção de uma matriz cultural e epistêmica que, neste artigo, caracterizamos como colonialidade. Elas também não surgiram do nada, mas foram geradas no próprio movimento emancipatório da sociedade, estando, em grande parte, ligadas a práticas de educação popular. Daí o porquê de a pesquisa comprometida com os processos de mudança não poder estar alheia às novas configurações dos movimentos sociais, conforme procuramos explicitar nos dois itens seguintes.

Raízes da subserviência

epistêmica: caminhos de superação da colonialidade

A epistemologia – como ciência que se ocupa dos métodos, da organização, da procedência, da validação e dos limites do conhecimento, bem como de sua relação com a realidade histórica – constitui-se em um espaço de relações de poder e, nesse sentido, de disputa. Hegemonicamente, dentro e fora dos meios acadêmicos, prevalece o paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de um conhecimento que se autodefiniu como superior e universal, com a decorrente *desclassificação* dos saberes do *Sul*. Tal paradigma está igualmente incorporado num modo de ser e constitui-se como um *ethos* (ADAMS, 2010a) de dependência ou subserviência cultural, um sustentáculo da colonialidade.

Para Aníbal Quijano (2005, 2009), eurocentrismo designa uma perspectiva de conhecimento sistematicamente elaborada na Europa Ocidental a partir do início do século XVII, tornando-se mundialmente hegemônica nos séculos seguintes. Com a ocupação das Américas, a Europa mundializou-se. Tal como lembra Enrique Dussel (2005), desde 1492, a Europa Moderna, *centro* da história mundial, definiu todas as outras culturas como sua *periferia*. O luso-hispânico impôs sua vontade ao índio americano no processo de conquista e colonização que se perpetua na herança que designamos por colonialidade.

A colonialidade engendrada no colonialismo (QUIJANO, 2009) diferencia-se deste por ser mais profunda e duradoura, agindo no nível da intersubjetividade. Trata-se de uma forma atualizada e desterritorializada da relação de dependência e subalternidade. Em síntese, enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do *Norte* sobre o *Sul*.

Historicamente, essa relação imperialista deu-se de acordo com os ditames da racionalidade eurocêntrica (posteriormente, norte-americana), atingindo as dimensões do poder, do saber e chegando até o ser. Trata-se de uma subalternização epistêmica em que outros saberes e interpretações de mundo *declarados* como não existentes – ou descritos como epistemologias reminiscentes do passado – são desclassificados e mantidos no esquecimento.

Dessa herança colonial brota uma razão indolente (SANTOS, 2004) que subjaz no ambiente da colonialidade do *Sul*, caracterizando-se pelo sentimento de inferioridade e impotência diante do conhecimento hegemonic da modernidade ocidental, tanto no plano filosófico como no científico. Impotência e passividade são o reverso da razão hegemonic que se manifesta como: a) arrogante, que imagina ser superior; b) metonímica, porque se apresenta como única forma de racionalidade, desprezando as demais expressões; c) proléptica, isto é, determinista e baseada na monocultura do tempo linear que fundamenta a ideia pragmática do progresso ilimitado. A emancipação dos povos que jazem na indolência passa por uma postura ativa, perante a razão metonímica, “das alteridades excluídas pelas correntes eurocêntricas” (ARGUMEDO, 2004, p. 135).

Enrique Dussel (2005) parte da crítica ao eurocentrismo – a partir da perspectiva daqueles que foram *declarados* inferiores e incapazes pela lógica dominante – para propor a perspectiva *transmoderna* de descolonização do conhecimento desde a *periferia*. Não se trata de uma visão dualista ou maniqueísta, como se a questão entre *Norte* e *Sul* fosse apenas geográfica, bastando inverter a hierarquia. A proposta de descolonização do conhecimento propõe “aprender que existe o *Sul*, aprender a ir para o *Sul*, aprender a partir do *Sul* e com o *Sul*” (MENESES, 2008, p. 5). Trata-se da descolonização do ser, do saber e do poder, partindo de uma postura crítica, e não passiva, perante as epistemologias do *Norte* caracterizadas pela monocultura do saber científico que desclassifica conhecimentos alternativos.

Em sua análise das relações de dependência do *Sul* em relação ao *Norte*, na obra *Pedagogia da esperança*, Freire (1991) reflete sobre a questão das relações ideológicas oculadas na linguagem. Em vez do termo *nortear*, por que não se utiliza *sulear*? – questiona. Conforme nota de Ana Maria Araújo Freire, ele ancora o debate nas teorias do físico Márcio D’Olne Campos, com quem trabalhou na elaboração de materiais didáticos sobre educação ambiental. Eis alguns argumentos de Campos (apud FREIRE, 1991) em torno da questão:

Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do Oriente – leste – permite a ORIENTAÇÃO. No hemisfério Norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEAMENTO. No hemisfério Sul, o Cruzeiro do Sul permite o “SULEAMENTO”. (p. 219)

Nesse sentido, Campos sugere que, se não quisermos continuar dando as costas ao *Sul*, podemos usar a mão esquerda apontada para o lado do Oriente (nascente), evitando ficar de costas para nossa realidade. Ao desmistificar o conteúdo ideológico dessa relação, o *sulear* infere o compromisso com a luta pela emancipação dos povos colonizados. Em síntese,

implica uma ação autônoma desde o *sul*, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões. (ADAMS, 2010b, p. 386)

O sentido de *sulear*, de acordo com Freire (1991), sugere construir paradigmas endógenos enraizados em nossas realidades, invertendo a lógica que foi historicamente determinando o destino de nossos povos de fora para dentro. Em *Educação como prática da liberdade*, ele defende que nossos países deveriam ser repensados com um pensamento autônomo, criador, próprio e não dependente de modelos alienantes importados.

Freire faz a denúncia de um sistema de ensino serviçal ao economicismo que compreendeu nossa realidade como um objeto do pensar europeu e, mais tarde, norte-americano. Analisando o caso brasileiro, ele denuncia, ainda, a atitude dos intelectuais que introjetaram a visão europeia do Brasil como país atrasado (FREIRE, 1976), postura esta que fortalecia ainda mais a colonialidade. Tal crítica de Freire ocorreu no contexto de uma política desenvolvimentista acompanhada por um controle paternalista da pobreza e estimulada por programas como *Aliança para o Progresso*, do governo dos Estados Unidos da América.

A análise atual de Boaventura Santos sugere reconhecer o alicerce epistêmico totalitário da modernidade – epistemologia do *Norte* – como um discurso localizado que reivindicou a si a totalidade, estabelecendo-se como matriz imperial colonizadora (SANTOS, 2006)³. Em consequência, na constituição mútua do *Norte* e do *Sul*, a natureza hierárquica das relações *Norte-Sul* da racionalidade moderna excluiu os saberes não oriundos do *Norte* global. Daí decorre que a relação colonial de exploração e dominação persiste, igualmente, na forma de colonialidade epistêmica, junto com sistemas econômicos e políticos instituídos (cf. MIGNOLO, 2004, 2007; QUIJANO, 2005, 2009; SANTOS, 2004, 2006; SANTOS; MENESES, 2009).

Do ponto de vista ético, as epistemologias do *Sul* propõem-se a uma construção dialógica e processual de outro paradigma de vida, com justiça, solidariedade e respeito à diversidade desde a ótica dos *condenados da terra* (FANON, 1979). Essa perspectiva ancora-se na intrínseca relação entre as questões epistemológicas, pedagógicas e filosóficas. Para enfrentar a colonialidade, necessita-se ir às suas causas: a ideologia colonizadora (incluindo a religião), isto é, os fundamentos das éticas em disputa nos diversos campos da vida em sociedade.

3 - Boaventura de Sousa Santos, depois de Paulo Freire, passou a utilizar a ideia das relações *Norte-Sul*. Na América Latina, o tema foi desenvolvido por autores como Enrique Dussel (2000, 2005), Aníbal Quijano (2005, 2009) e Walter Mignolo (2004, 2007).

Na América Latina, hoje, é fundamental que haja uma relação com a chamada filosofia dos povos pré-colombianos para embasar uma ótica do *Sul* não excludente. Um exemplo é a filosofia andina originária de *Abya Yala*⁴, que indica caminhos para recuperar uma sabedoria oprimida e invisibilizada pela lógica da colonialidade. Contrariamente à filosofia tradicional de origem grega – que se caracteriza pelas dicotomias entre interior e exterior, transcendente e imanente, eterno e passageiro, essencial e acidental, universal e particular, material e espiritual, mundano e divino –, a filosofia andina parte dos princípios de *relacionalidade, correspondência, complementaridade, ciclicidade, inclusividade e solidariedade*.

Quais são as consequências práticas de se reconhecer esta última concepção de mundo, com seu respectivo modo de compreender a vida no cosmos? Na cosmovisão dos povos originários, podemos inferir que o *Sul* assume sua condição emergente e propõe não uma inversão, mas um diálogo ético de igual para igual, apesar das condições de dominação ou subalternidade historicamente construídas (ESTERMANN, 2007; DUSSEL, 2009). Nas palavras de Fals Borda (2009),

el trabajo investigativo-participativo es a la vez descubrimiento y creación, y se desarrolla em um *espacio epigenético*. Su estilo es histórico y antropológico. (p. 312)

Ou seja, trata-se de estar aberto para o novo que pode irromper, a qualquer momento, no diálogo.

Analizando o processo histórico da América Latina e do Caribe, identificamos personagens que representaram resistência à colonialidade ao proporem uma construção social e epistêmica embasada nas características de nossos povos. A partir de posturas críticas ao colonialismo, propuseram caminhos para criar nações autônomas, solidárias, justas e demo-

4 - *Abya Yala* significa *terra madura, terra viva ou terra em florescimento*. Foi o nome que a etnia Kuna, do Panamá e da Colômbia, deu ao continente americano antes da chegada de Cristóvão Colombo e dos europeus.

cráticas em que a educação emancipadora era sempre apontada como elemento importante. Dessa resistências e conhecimentos produzidos fora dos ambientes dominantes, pouco existe registrado ou pouco foi divulgado, sobretudo no que se relaciona à participação das mulheres.

O registro histórico da primeira crítica originária vinda do próprio indígena que sofria a dominação colonial moderna foi o de Filipe Guamán Poma de Ayala (1550-1616)⁵. Ele mostrou as contradições da modernidade e suas práticas ancoradas no catolicismo, identificando os males trazidos pela colonização espanhola sobre seu povo. Em momento posterior, destacamos a contribuição de Simón Rodríguez (2006), que insistia na necessidade de buscar soluções próprias aos problemas da Hispano-América. Para a originalidade latino-americana, ele defendia soluções igualmente originais, lembrando que a imitação de modelos de fora levaria ao erro. Apesar da influência recebida dos pensadores da modernidade europeia, Rodríguez foi reconhecido como o *Sócrates de Caracas*, uma figura criativa, um educador apaixonado, (re)criador de modelos educativos práticos e de ideias⁶. De acordo com Marcos Raul Mejía (2006), podemos reconhecer, em Freire, nosso pai e, em Simón Rodríguez, nosso avô, pois este último lançou, no começo do século XIX, as bases da educação popular na América Latina e no Caribe.

Algumas mulheres precisam ser aqui mencionadas pela heroica conquista de espaços e pela busca de valorização de sua contribuição ao pensamento filosófico e político em diversos países (STRECK, 2010b). Destacou-se a brasileira Nísia Floresta (1810-1885) como uma das precursoras do feminismo no Brasil que lutou pelo direito das mulheres ao conhecimento

5 - Filipe Guamán Poma de Ayala foi um orador nativo Quechua e Aymara que aprendeu o idioma espanhol e escreveu dura crítica sobre os efeitos nefastos da colonização espanhola sobre as comunidades indígenas do Peru (DUSSEL, 2009).

6 - Destacamos, ainda, nomes como Simón Bolívar (1783-1830), Francisco Bilbao (1823-1865), José Martí (1853-1895), Franz Tamayo (1878-1956), José Mariátegui (1894-1930), Leopoldo Zea (1912-2004), Frantz Fanon (1925-1961) e Manoel Bomfim (1868-1932).

científico, cujo acesso somente era permitido aos homens. Lembramos também a poetisa e educadora Gabriela Mistral (1889-1957), entre outras bem menos conhecidas.

A educação popular – compreendida a partir de seus objetivos, métodos, conteúdos, contextos ou sujeitos – tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento sócio-histórico da sociedade protagonizado pelas forças contra-hegemônicas “em direção a um horizonte que apenas deixa entrever sinais do que Paulo Freire chamou de *inéditos viáveis*” (STRECK, 2010a, p. 300). Os movimentos sociais foram o solo fértil da disputa política pela interpretação das realidades (SOBOTTKA, 2010) e da difusão da educação popular associada a outras mediações, como é o caso da pesquisa participativa. É no bojo desses espaços de luta dos movimentos sociais que percebemos um nexo entre metodologias participativas de pesquisa, a construção de caminhos de superação da colonialidade por meio do desenvolvimento de ações transformadoras e as práticas de educação popular. Como a pesquisa pode ser potencializada no atual contexto das ações coletivas de caráter emancipador?

Tendências dos movimentos sociais e o papel da pesquisa (em educação)

O conjunto de ações coletivas – constituído por organizações de cunho não governamental, não econômico (mercantil), não corporativo, não partidário e por movimentos mais ou menos estruturados – foi tomando diferentes nuances no decorrer do processo histórico. Com a perda da centralidade do movimento operário da primeira metade do século XX, um conjunto diversificado de outros movimentos passou a enunciar reivindicações também não materiais em torno de contradições diferentes das impostas pelo padrão clássico centrado no conflito de classes (DOIMO, 1995). Ainda assim, reconhece-se nos movimentos sociais a presença, em menor ou maior escala, de alguns elementos

típicos, tais como: eles rompem os limites do estabelecido pelos segmentos dominantes em relação ao que é permitido pensar, dizer, sonhar e fazer; quando são portadores de projetos mais abrangentes de transformação, desafiam os limites de legalidade e, em contrapartida, a interpretação dominante tentará sempre deslegitimar e até criminalizar esses movimentos (SOBOTTKA, 2010). É possível, portanto, reconhecer nessa diversificação e complexificação dos movimentos sociais um processo diferenciado e não linear de novas ênfases, novas causas ou novas lutas (BRANDÃO, 2002). Nesse sentido, Raúl Zibechi (2007) argumenta que, ao lamentar a fragmentação dos movimentos sociais nas últimas décadas, os intelectuais movem-se na lógica que percebe tais movimentos como forças paralelas ao Estado, deixando de ver, com isso, que sua eficácia de atuação está exatamente no fato de haverem adotado uma lógica distinta.

Acaso no fue la unificación y la centralización de los movimientos del pasado lo que le permitió al Estado y al capital neutralizarlos o domesticarlos? Por outro lado, como se explican las rebeliones populares de América Latina, por lo menos desde el *Caracazo* de 1989, que cosecharon victorias importantísimas, sin que estuvieran convocadas por articulaciones o estructuras formales y establecidas? (p. 149)

De forma diversificada, verificou-se na América Latina, sobretudo nos regimes de ditadura, uma centralidade nas pautas de luta que se opunham ao Estado autoritário em defesa dos direitos humanos. Mais tarde, no período da (re)democratização, os movimentos enfatizaram preponderantemente a reivindicação de pautas políticas demandadas ao Estado, mantendo, em geral, o princípio de autonomia em relação a ele. Nessa compreensão, especialmente a partir da década de 1970, os movimentos sociais são reconhecidos por exercerem uma função pública quando assumem um papel estratégico,

transformando-se em sujeitos políticos autônomos (SCHERER-WARREN, 2008). Referimo-nos aqui (a partir dos anos 1990), de modo especial, aos movimentos que defendem a ética, a cidadania solidária, a democracia participativa e a busca de um novo paradigma de desenvolvimento gerador de justiça social e sustentabilidade socioambiental.

Com a eleição de governos democráticos a partir do início do século XXI, pelo fato de haver uma identificação ideológica com gestores do Estado, a dinâmica dos movimentos sociais (incluindo as organizações da sociedade civil) orientou-se, majoritariamente, em torno das parcerias com os governos. Verificamos tal processo em diversos países com governos mais democráticos e sensíveis a questões sociais, entre eles, o Brasil. A inserção institucional nos canais estatais, sobretudo os voltados para as políticas sociais (saúde, moradia, educação etc.), marca o presente período⁷. O Estado centralizador, burocrático e explicitamente autoritário foi substituído pelo modelo neoliberal (mesclado com elementos do Estado de bem-estar social), que resolveu partilhar com a sociedade a responsabilidade de cuidar das chagas sociais deixadas pela dinâmica excludente do mercado capitalista.

Exemplificando o caso chileno, Cecilia Dockendorff et al. (2010) concluem:

la incorporación del sector privado con fines de lucro a la promoción de la solidaridad a través del marketing social y la responsabilidad social empresarial, han implicado cambios importantes en la manera de concebir, practicar y fomentar la solidaridad. (p. 191)

Como a natureza do mercado caracteriza-se pela função da produção econômica voltada para o lucro, a responsabilidade de equacionar a lacuna do Estado sobrou para a sociedade

7- Deve-se registrar o fortalecimento do chamado *terceiro setor*, uma denominação ambígua (ADAMS, 2010a) por incluir organizações da sociedade civil, organizações privadas sem fins lucrativos tradicionais (de caráter não econômico), juntamente com as fundações empresariais.

civil, no interior de processos extremamente contraditórios (ADAMS, 2010a). Mesmo organizações tradicionais, como centros de educação popular, viabilizam projetos sociais com recursos do Estado ou oriundos de fundações das empresas privadas. Esse fato tem sido justificado como condição de sobrevivência de tais organizações frente à drástica diminuição de recursos advindos da cooperação internacional, antes mantenedora de muitas organizações de apoio a movimentos sociais populares.

É possível caracterizar a primeira década do século XXI como um tempo de experimentação social para muitas organizações e movimentos institucionalizados, com ênfase na ação em parceria no processo de execução de políticas governamentais. Constatata-se, em muitos casos, uma despolitização da solidariedade (DOCKENDORFF et al., 2010), mas também uma ambiguidade, tanto nas formas de atuação como nas intencionalidades desses atores da sociedade civil. Na prática, isso se verifica quando projetos sociais estabelecem como meta a mera inclusão de indivíduos no mercado consumidor, perdendo de vista o foco transformador das causas da desigualdade social. São ações que se propõem a alterar apenas parcialmente determinadas realidades. Esses novos movimentos sociais atuam, em geral, em torno dos direitos do cotidiano das pessoas, e não mais como uma forma estratégica para transformações profundas, revolucionárias, ao contrário dos movimentos sociais populares que, na tradição latino-americana, tiveram forte relação com um projeto popular de transformação social (BRANDÃO, 1999, 2002).

No atual contexto, para uma compreensão didática, identificam-se pelo menos três grandes tendências de movimentos sociais na América Latina. Uma primeira tem relação com a chamada *neoliberalização da solidariedade* (DOCKENDORFF et al., 2010). Identificamos essa tendência no Brasil com o que genericamente se denomina *terceiro setor*, isto é, organizações identificadas com a *responsabilidade social empresarial*. Por meio de projetos sociais, busca-se

minimizar a miséria em conformidade com uma postura ideológica que aceita não haver outra saída para a humanidade a não ser *aperfeiçoar o capitalismo*. O discurso propõe tornar os indivíduos capazes de competir *livremente*, mas desconsidera as condições injustas e desiguais em nossas sociedades. Hoje, muitos movimentos e organizações da sociedade civil investem sua energia em projetos dessa natureza.

Em outra tendência, organizações e movimentos sociais buscam desenvolver uma avaliação crítica em relação ao modelo capitalista e ao papel das organizações da sociedade civil no atual contexto. Articulam-se aqui organizações e movimentos que reafirmam seu compromisso educativo e seu papel de promover a organização e a mobilização da população excluída do mercado capitalista, para avançar no processo de emancipação imediata sem perder de vista as utopias de transformação da sociedade como um todo. Reafirma-se a opção por metodologias participativas e transformadoras afinadas com os princípios da educação popular. Em geral, nessa tendência, enfatiza-se a necessidade de retomar as condições de autonomia na relação com o financiador (Estado ou setor privado), mas há os que apostam no engajamento na execução de políticas sociais como uma espécie de braços do Estado, apoiando governos mais sensíveis para as questões populares.

Além das tendências já mencionadas, há outro tipo de movimento reconhecido pelo seu questionamento radical ao atual paradigma civilizatório desenvolvimentista de progresso ilimitado – decorrente do processo de colonização aqui caracterizado pela intrínseca relação entre modernidade eurocêntrica e colonialidade – que ameaça a vida no planeta. Trata-se dos movimentos protagonizados por povos originários/indígenas e afrodescendentes. Os primeiros, após quinhentos anos de resistência e protesto, passaram a uma etapa de propor a reconstituição de alternativas civilizatórias (ESPINOZA, 2010). Eles colocam em cheque o mito do progresso ilimitado e defendem

outras formas de conhecimento que reintegrem a unidade entre o humano e o natural, que respeitem a diversidade de cosmovisões, permitam seu controle e a vigilância social e a redistribuição equitativa de seus benefícios. (p. 57)

Em que medida os movimentos sociais tradicionais, mesmo os de caráter popular, permanecem no paradigma do progresso ilimitado ou estão sensíveis para dialogar, aliando-se a essa perspectiva mais radical de transformação social que propõe, ao mesmo tempo, um novo paradigma individual e social? Independentemente da tendência em que se situam os movimentos, neles se oportuniza a disputa das visões de conjuntura, das interpretações de realidades, das quais dependem os focos da chamada refundamentação da educação popular. Cabe à pesquisa, como mais um instrumento de disputa nesse ambiente de produção de compreensões, captar as dinâmicas aí processadas, destacando as potencialidades educativas e transformadoras em cada tipo de movimento social. 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.

O pensar a partir da América Latina (desde o *Sul*), afirma Argumedo (2004),

requiere un instrumental teórico-conceptual que recupere las resistencias culturales, las manifestaciones políticas de masas, las gestas, la literatura, el ensayo, las formas de conocimiento y las mentalidades populares; los testimonios, las microhistorias, las fiestas, los pequeños o grandes episó-

dios de dignidad; los saberes que están en las “orillas de la ciencia”. (p. 136)

Nesses elementos, conforme já referimos, estão também os fundamentos nos quais ancoramos a proposta metodológica de pesquisa participativa, especificamente, a IAP, a pesquisa participante, a pesquisa-ação e a sistematização de experiências. O que essas metodologias têm em comum é a construção coletiva do conhecimento dentro do movimento da sociedade como instrumento de luta na emancipação e na transformação social.

A fim de contribuir nesse processo, cabe retomar e aprofundar o que Alfonso Torres Carrillo (2006) propõe como uma investigação *desde as margens* para enfrentar as diferentes expressões e formas de subalternidade da condição do *Sul* em relação ao *Norte*. As relações de dominação presentes nos espaços locais conectam-se, assim, à reflexão crítica embasada na ótica do *Sul* de onde parte, igualmente, nossa compreensão de pesquisa participativa. Esta nasceu no ambiente em que as populações socialmente marginalizadas mobilizavam-se e mobilizam-se em torno da luta por seus direitos. Tais práticas sociais, a nosso ver, sempre estão prenhas de mediações pedagógicas, sejam elas implícitas ou explícitas, por meio das quais as pessoas e os grupos envolvidos aprendem juntos.

Considerações finais

Ao entrar no terceiro centenário das independências na América Latina, pareceu-nos fundamental retomar personagens históricos como Simón Rodríguez. Em sua época, ele afirmava a velha e sempre nova relação entre prática e teoria:

Os conhecimentos se dividem em teóricos e em práticos; e o teórico não é senão um conjunto de princípios (reflexões) extraídos de uma experiência consumada; a teoria sem prática é pura fantasia. (RODRÍGUEZ, 2006, p. 181)

Educador latino-americano e mestre de Simón Bolívar, ele lançou ao solo sementes férteis que resultaram em uma grande variedade de práticas em nossa América, duzentos anos mais tarde. Dentre as *plantas enxertadas* nas raízes pioneiras dos precursores mencionados estão a educação popular e outras manifestações, como a IAP e a pesquisa participante, a filosofia e a teologia da libertação, e, mais recentemente, a sistematização de uma filosofia andina.

Em sintonia com uma ótica epistemológica do *Sul*, o caminho investigativo da pesquisa participativa caracteriza-se como uma metodologia mais flexível, propondo a articulação entre conhecimento e ação no sentido de contribuir para captar a dinâmica dos movimentos da sociedade com proposta emancipadora. Ou seja, as metodologias participativas de investigação não se limitam a ser meros instrumentos, mas referem-se ao modo como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos suas respostas. Essa compreensão enfatiza que é a relação dialética com as problemáticas que orienta a permanente reconstrução do método, e não o contrário, quando esquemas predefinidos são aplicados como matrizes herméticas para enquadrar a análise – em geral, fragmentada – de fenômenos da realidade.

Na pesquisa participativa, estabelece-se uma relação de complementaridade entre os sujeitos envolvidos, cabendo sempre uma tarefa especial ao pesquisador, momente na leitura crítica do contexto. Ao assumir uma atitude ativa na investigação no campo educativo, o pesquisador constata, intervém, educa e educa-se (cf. FREIRE, 1978, 2004). “Pesquisar e ensinar-aprender são partes do mesmo processo de conhecer” (STRECK, 2006, p. 266). O processo participativo na dinâmica da pesquisa estimula a postura de sujeitos

ativos, reconhecendo e reforçando seu papel protagonista na produção do espaço socio-cultural, onde o conhecimento já não busca mais a certeza, mas a criatividade. Esta é fundamental para libertar-se das heranças da colonialidade.

Os movimentos sociais são um lugar epistemológico especial, pois representam, conforme afirma Zibechi, a *potência* transformadora em contraposição aos *limites* inerentes ao Estado. Contra a força centralizadora e unifor-mizadora da institucionalidade, os movimentos sociais representam as forças da sociedade em movimento, que se caracterizam pela permanente tensão entre dispersão e organização, indo na contramão da força unificadora pro-posta tanto pelo Estado, quanto pela academia e pelos partidos. A emergência de novos sujeitos representaria uma espécie de *terremoto epistemológico*, pondo em cheque, de formas diferentes, a relação sujeito-objeto e trazendo, junto com as novas formas de ação, outras for-mas de conhecer (ZIBECHI, 2007).

Por fim, a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade implica uma pesquisa comprometida com a transformação social de superação do paradigma de colonia-lidade eurocêntrica. Trata-se de uma pesquisa mediadora de processos educativos emancipa-dores por meio do envolvimento de todos os sujeitos participantes, juntamente com a refle-xão coletiva e a consequente incidência sobre a prática. Desse modo, os movimentos sociais poderão ser valorizados como espaços esti-muladores de metodologias participativas de educação e pesquisa, ao mesmo tempo em que estas contribuem efetivamente na disputa por uma interpretação crítica das realidades sociais e fortalecem os movimentos sociais populares de caráter transformador.

Referências

- ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária:** mediações pedagógicas do trabalho associado. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010a.
- _____. Sulear. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 396-398.
- ARGUMEDO, Alcira. **Los silencios y las voces en América Latina:** notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Colihue, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- _____. Um “eu” chamado “nós”: movimentos sociais, movimentos populares e a educação popular. In: _____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 230-279.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante:** o saber da partilha. 2. ed. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.
- CAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMPOS, Márcio D’Olne. A arte de sulear-se I, A arte de sulear-se II. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET, 1991. p. 56-91.
- DOCKENDORFF, Cecília et al. La neoliberalización de la solidaridad en el Chile Democrático: una mirada comparativa sobre discursos solidarios en 1991 y 2006. **Latin American Research Review**, v. 45, n. 1, p. 189-202, 2010.
- DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular:** movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2005. p. 55-70.
- _____. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 283-312.
- ESPINOZA, Roberto. Crise de civilização hegemônica e interaprendizagem de paradigmas alternativos. **Democracia Viva**, n. 44, p. 52-57, jan. 2010.
- ESTERMANN, Josef. Dios no es europeo, y la teología no es occidental. In: SIDEKUM, Antônio; HAHN, Paulo (Orgs.). **Pontes interculturais**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. p. 41-60.
- FALS BORDA, Orlando. **Uma sociología sentipensante para América Latina:** antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores y CLACSO, 2009.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

JARA HOLLIDAY, Oscar. Sistematização das experiências: algumas apreciações. Tradução de Sérgio Herbert. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante:** o saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006. p. 227-243.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Edição eletrônica. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2006. p. 205-212. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2011.

MENESES, Maria Paula (Ed.). Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 5-10, 2008. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/rccs/index.php?id=977&id_lingua=1>. Acesso: 15 out. 2009.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

_____. **La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 73-118.

RODRÍGUEZ, Símon. **La defensa de Bolívar:** el libertador del mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez; Editora Rectorado, 2006.

RUMAZO GONZÁLEZ, Afonso. **Símon Rodríguez:** biografía breve. Caracas: Fundación Misión Che Guevara, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-819.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Para um novo senso comum, v. 4)

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória? **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300007>. Acesso em: 18 mar. 2010.

SOBOTTKA, Emil. Movimentos sociais e a disputa pela interpretação. In: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Aline; CÁRDENAS, Manuel. **Representações sociais em movimento:** psicologia do ativismo político. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-35.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante:** o saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006. p. 259-276.

_____. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre a educação popular e os movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 300-310, maio/ago. 2010a.

_____. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010b.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Por una investigación desde el margen. In: TORRES CARRILLO, Alfonso; JIMÉNEZ BECERRA, Absálon (Orgs.). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2006. p. 61-79.

ZIBECHI, Raúl. **Dispersar el poder**: los movimientos sociales como poderes antiestatales. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.

Recebido em: 10.01.2011

Aprovado em: 22.09.2011

Danilo R. Streck é doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Linha de Pesquisa: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias. Grupo de Pesquisa: Mediação Pedagógica e Cidadania.

Telmo Adams é doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Linha de Pesquisa: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias. Grupo de Pesquisa: Mediação Pedagógica e Cidadania. Email: telmoa@unisinos.br