

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia

Organizadores:

Alberto Bracagioli Neto

Fábio Kessler Dal Soglio





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos André Bulhões

Vice-Reitora

Patrícia Helena Lucas Pranke

Pró-Reitor de Coordenação Acadêmica

Júlio Otávio Jardim Barcellos

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Luciane Delani

Conselho Editorial

Carlos Gustavo Tornquist

Henrique Carlos de Oliveira Castro

Janette Palma Fett

João Carlos Batista Santana

Jurandir Malerba

Luís Frederico Pinheiro Dick

Mônica Zielinsky

Otávio Bianchi

Patrícia Chittoni Ramos Reuillard

Virginia Pradelina da Silveira Fonseca

Luciane Delani, presidente

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia

Organizadores:

Alberto Bracagioli Neto

Fábio Kessler Dal Soglio



3

Raíces e reveses dos processos participativos

Alberto Bracagioli Neto

Conforme abordado em outro capítulo, os métodos de caráter difusionista estiveram baseados em concepções lineares e autoritárias (*top-down*) de desenvolvimento de inovações e de conhecimentos. A necessidade de obter processos dialógicos e participativos, acessando o conhecimento local, vivencial, contextual e tácito dos atores sociais fez com que diferentes áreas das ciências sociais passassem a refletir e agir sobre esses desafios. A antropologia como ciência da alteridade tornou-se um dos principais ramos de contribuição nesse campo de métodos participativos, mas consideramos contemporaneamente que os métodos participativos são de caráter interdisciplinar.

No entanto, o excesso de pragmatismo dos projetos de desenvolvimento e a busca incessante por resultados em tempo exíguos com poucos recursos financeiros criaram algumas distorções. Dessa forma, os métodos participativos podem também se transformar em manipulações participativas, fazendo com que os resultados de determinados processos ocorram de forma induzida, e não construídos com a participação e a interação dos protagonistas.

O presente capítulo está estruturado em três momentos. Inicialmente, apresentamos uma linha do tempo das metodologias participativas, cronologia que envolve diferentes campos disciplinares e experiências a campo que trouxeram diferentes matizes às ferramentas atualmente utilizadas. Posteriormente, apresentamos algumas críticas contemporâneas, demonstrando que não existe uma neutralidade inerente nesses processos e que o viés autoritário e tecnicista também pode estar presente. Por fim, abordamos a discussão contemporânea sobre descolonizar metodologias.

RAÍZES DOS MÉTODOS PARTICIPATIVOS

Existem diferentes cronologias que identificam as raízes dos métodos participativos e a participação no desenvolvimento (Chambers, 1994b; Hickey; Mohan, 2004). Essa diferenciação faz parte da própria abordagem aberta e traz a contribuição de diferentes correntes que buscam relações mais simétricas e dialógicas de construção do conhecimento. Algumas categorizações trazem essa abordagem de forma cronológica (Hickey; Mohan, 2004); outra vertente se estabelece em diferentes correntes (Chambers, 1994b), também diferenciando-se em dois grupos: ortodoxos e heterodoxos (Ferrero, 2003).

Nosso objetivo não é estabelecer uma linha do tempo ou categorização definitiva, mas trazer alguns marcos desse caminho de construção e desconstrução, compreendendo que os princípios dos métodos participativos “bebem” de diversas fontes de forma síncrona e assíncrona simultaneamente.

A antropologia pode ser destacada como uma das raízes principais desses métodos, tendo em vista que ela traz a compreensão de uma humanidade plural e de uma revolução epistemológica que começa com a mudança do olhar e a ruptura com a ideia que existe um “centro do mundo” (Laplantine, 1988). A antropologia como ciência da alteridade trouxe consigo toda tradição de estudos etnográficos e qualitativos, bem como um significativo aporte para programas de intervenção social e desenvolvimento (Cadenas, 2005). Existem, porém, aportes críticos entre a chamada antropologia para o desenvolvimento e antropologia do desenvolvimento (Escobar, 1999), sendo que a primeira busca ativamente a resolução dos problemas sociais, enquanto a segunda tem

uma visão crítica, predominando uma perspectiva cultural e questionadora do papel do antropólogo nos processos de desenvolvimento. Esses elementos críticos são constitutivos desse campo, tendo em vista que determinadas ciências antropológicas foram historicamente associadas com políticas coloniais ou neocoloniais existentes na América Latina (Bartoli, 2002). Esses elementos trazem a centralidade do papel ético dos antropólogos, também com relação ao seu compromisso social e político e com os possíveis impactos que seu conhecimento pode trazer sobre populações autóctones e grupos sociais.

As reflexões anteriores trazem ênfase no fato de que os métodos não podem apenas ser usados de forma instrumental, mas sim como ferramentas que propiciem a comunicação, autonomia e empoderamento das populações locais. É importante destacar que os métodos abertos de pesquisa no terreno, envolvendo entrevistas não diretivas e a observação participante, trouxeram aportes importantes para os métodos participativos. A observação participante permitiu compreender que os atos, gestos e atitudes da população estudada não são constituídos apenas de sua manifestação e aparência física, mas sim dos significados que lhe são atribuídos. Assim sendo, o papel de observador deve vir antes da participação, observando todos os aspectos da vida social com uma ótica não etnocêntrica (Guber, 2001).

Chambers (1994) considera que as principais contribuições da antropologia social para os métodos participativos são a realização do trabalho de campo e a construção flexível e contínua do conhecimento, sendo importante valorizar a observação ativa e a permanência no campo, bem como os diálogos e as atitudes, os comportamentos e os re-

lacionamentos entre os facilitadores e a população local. É importante distinguir também a diferença entre o ético e o êmico e a valorização dos saberes locais. A dimensão ético/êmico está relacionada com a contribuição de Clifford (Geertz, 1994), que considera a impossibilidade do antropólogo “tomar o lugar do nativo”. No Quadro 1, são apresentados modos de apropriação do ponto de vista nativo:

Quadro 1 - Formas de apropriação do ponto de vista nativo.

Descrições internas	Descrições externas
Descrições de primeira pessoa	Descrições de terceira pessoa
Teorias fenomenológicas	Teorias objetivistas
Teorias cognitivas	Teorias comportamentais
Abordagens êmicas	Abordagens éticas
Experiência próxima	Experiência distante
Identificação	Estranhamento

Fonte: Bracagioli Neto et al. (2013).

Essas dimensões não representam oposições polares, mas gradações das possíveis formas de envolvimento. Nessa perspectiva, os enfoques êmicos tendem a levar a descrições feitas a partir das próprias categorias cognitivas e linguísticas utilizadas pelo “nativo”. Por outro lado, as abordagens éticas possuem um caráter mais interpretativo, analítico e de tradução da fala nativa.

O campo da educação também trouxe contribuições significativas para os métodos participativos. As ações e reflexões desenvolvidas por Paulo Freire foram fundamentais, principalmente os livros *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1970) e *Extensão ou Comunicação* (Freire, 1992), ambos escritos durante o seu exílio no Chile. *Pedagogia do Oprimido* foi tradu-

zido para mais de 20 idiomas, tornando-se referência para compreender sua concepção pedagógica. Nele, estão elaborados os conceitos de respeito à autonomia como um imperativo ético, a dialogicidade verdadeira que permite aprender e crescer na autonomia. Já em *Comunicação ou Extensão*, existe uma referência mais direta ao rural e ao trabalho dos agrônomos como extensionistas rurais. Nessa reflexão, o autor faz uma aproximação semântica do que representa a “extensão”, como estender algo a alguém, predominando os aspectos de dominação, transmissão, superioridade e passividade, o que transformaria o agricultor “em coisa”. Também é feita uma crítica à extensão como antidialógica, e reflete-se sobre a necessidade da Reforma Agrária, sobre a transformação cultural e o papel do agrônomo educador.

Os conceitos e as reflexões feitas por Paulo Freire tornaram-se importantes na década de 80 com o repensar da extensão rural e as ações comunitárias e sociais que foram desenvolvidas por setores progressistas. A sua obra também foi utilizada por diversas organizações com trabalho na África e na Ásia, sendo que a publicação *Learning in Action* (Pretty et al., 1995), dirigida para facilitadores, tem uma parte dedicada aos conceitos do educador.

A principal contribuição da pedagogia freiriana foi mais conceitual do que no desenvolvimento de ferramentas participativas. Essa pedagogia permitiu compreender que a população pobre também tinha capacidades e poderia auxiliar no diagnóstico de seus problemas e possíveis soluções. Os técnicos e administradores de projetos podem ter um papel importante para facilitar e catalisar, promovendo ações que possam gerar empoderamento e autonomia.

Os estudos e análises de agroecossistemas também trouxeram ferramentas e aportes importantes para a elaboração dos métodos participativos. Trabalhos interdisciplinares desenvolvidos na perspectiva do enfoque sistêmico (Gypmantasiri et al., 1980) procuraram aliar o uso de caminhadas sistemáticas, mapas participativos e diagramas como forma de entendimento dos sistemas de produção.

Na América Latina, a sigla DRP (Diagnóstico Rápido Participativo) passou a ter ampla divulgação, principalmente nas agências de extensão rural (Brose, 2004). Uma das publicações amplamente difundida apresenta a possibilidade de oitenta ferramentas participativas que podem ser utilizadas (Geilfus, 2005).

Apesar da ampla utilização da sigla DRP, existem diferenças entre o RRA (*Rapid Rural Appraisal*), que deu a origem ao diagnóstico rápido participativo, e o PRA (*Participatory Rural Appraisal*), conhecido como diagnóstico rural participativo (Chambers, 1994a). Ambos passaram a ser utilizados sem clara distinção com a sigla DRP em português. O RRA tem seu maior desenvolvimento durante a década de 1970 e 1980, enquanto o PRA tem seu desenvolvimento maior entre a década de 1980 e 1990. O primeiro teve seu uso mais difundido através de universidades, sendo que o PRA passou a ser utilizado mais por ONGs. O modo predominante do primeiro é eletivo e de extração de informações, enquanto o segundo busca desenvolver processos de facilitação e participação. Na mesma perspectiva, o RRA busca a aprendizagem com os atores externos, enquanto o PRA coloca o foco no empoderamento da população local (Chambers, 1994b). Essas diferenças demonstram as transformações que os métodos passaram a ter na interface com a realidade.

Algumas publicações procuraram aliar a perspectiva de desenvolvimento local com o uso dos métodos participativos (Buarque, 2002). Na tabela abaixo, é possível observar o amplo e crescente uso do DRP na ASCAR/EMATER do Rio Grande do Sul durante determinado período histórico (Tabela 1).

Tabela 1 - DRPs e Planos de Desenvolvimento Comunitário realizados com a participação da EMATER-RS no período de 2000 a 2005.

Métodos/Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Totais
DRPs	204	1.100	627	296	154	148	2.529
Nº de famílias participantes	8.837	30.625	25.207	12.301	4.961	3.486	88.717
Planos de Desenvolvimento Comunitário	466	756	610	374	336	378	2.584
Nº de famílias participantes	15.403	26.218	25.380	13.897	13.201	23.410	104.398

Fonte: Stein (2007).

As atuais políticas públicas de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) encontram-se estruturadas na forma de Chamadas Públicas (Diniz et al., 2011), e estabelecem o uso de metodologias participativas entre as práticas preconizadas. As experiências e práticas em curso trouxeram a questão dos limites e impactos, mas essas dimensões ainda são pouco analisadas. As principais correntes críticas têm sido provenientes da literatura estrangeira (Hickey; Mohan, 2004; Thornton; Cimadevilla, 2010), havendo uma série de fatores que atualmente passam a ser questionados e considerados.

Essas diferentes trajetórias demonstram que existem diferentes raízes dos métodos participativos, confluindo para uma abordagem participativa que busca, através de processos interativos, compreender

as realidades e construir o conhecimento necessário para processos de intervenção técnico-social. A descrição desses “desdobramentos” demonstra também que existe uma série de conceitos basilares que estruturam o uso desses métodos, não podendo ser aplicados sem o conhecimento prévio da matriz conceitual fundante.

REVESES DA PARTICIPAÇÃO

Denominamos de “reveses da participação” os contextos nos quais os processos participativos têm um significado ao revés, ou seja, estão numa posição oposta à que deveriam estar. A participação enseja um objetivo de aprendizagem, crescimento e empoderamento dos atores, mas determinadas práticas e concepções fazem com que a participação seja um processo de imposição e manipulação de ideias e ideais estranhos aos desejos do grupo. Para que um processo ocorra “através da participação”, é necessário que algumas sinalizações sejam feitas ao longo do caminho. Nesse sentido, estamos ressaltando alguns elementos que nos parecem basilares, e que retomam bases desse processo.

A cronologia internacional sobre participação no desenvolvimento considera a década de 1950 como o primeiro momento referencial sobre participação (Hickey; Moham, 2004). Nesse período, o foco estava no desenvolvimento de comunidades, sendo essas ações apenas de cunho assistencialista, com uma participação limitada dos grupos envolvidos.

No Brasil, mesmo existindo discussões anteriores provindas da pedagogia freiriana (Freire, 1970; 1992) e das Comunidades Eclesiais de Base,¹ ainda na década de 1960 e 1970 (Betto, 1985), foi a promulgação da Constituição Federal em 1988 que deu base legal aos direitos sociais e “efetivou” uma democracia de caráter participativo (Ledur, 2009; Brose, 2010). Com isso, diversas políticas públicas passaram a ter sua gestão baseada em Conselhos, sendo que, no âmbito do rural, os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural foram considerados a grande inovação democrática do Brasil contemporâneo (Abramovay, 2001). Na extensão rural, as metodologias participativas passaram a ter profusão, sendo utilizadas no apoio e desenvolvimento do trabalho com comunidades (Brose, 2004) e no acesso às políticas públicas.

Das inovações democráticas baseadas na participação, a que teve maior difusão e relevância foi o orçamento participativo (Fedozzi, 2000; Avritzer; Navarro, 2003). Essa Iniciativa foi aplicada em nível municipal em diversas cidades no Brasil, e passou a ser utilizada em nível estadual em 1999 no Rio Grande do Sul. A notoriedade do orçamento participativo e de outras inovações no campo democrático fizeram com que Porto Alegre sediasse o Fórum Social Mundial (Leite; Gil, 2003), um contraponto ao Fórum Econômico Mundial de Davos. O Fórum se realizou em Porto Alegre diversas vezes (em 2001, 2002, 2003 e 2005), tendo impactos crescentes ao longo do tempo, aumentando de 10 a 15 mil participantes em 2001 para cerca de 120 mil em 2009.

1As Comunidades Eclesiais de Base surgiram por volta de 1960, sendo de natureza religiosa e caráter pastoral. As estimativas não oficiais eram da existência de 80 mil comunidades eclesiais de base com cerca de dois milhões de pessoas.

A escalada crescente dos processos participativos trouxe também uma certa idealização, sendo considerado que “só a participação cidadã é capaz de mudar o país”.² Porém, críticas crescentes à participação no desenvolvimento passaram a demonstrar os limites, fragilidades e complexidades desse processo. A soma das críticas dessa imagem primeira (Bachelard, 1987) resultou num conjunto de considerações e desafios críticos que necessitam ser considerados, visando a superação da visão idealizada e normativa.

A participação no desenvolvimento, como vimos, tem uma cronologia de algumas décadas, mas nem sempre se torna claro qual o tipo de desenvolvimento preconizado. Não temos o objetivo de adentrar toda a constelação semântica e de ideias-força do desenvolvimento, mas sim de destacar que essa dimensão de participação passa a estar associada, contemporaneamente, com um tipo específico de desenvolvimento.

A participação que teve maior hegemonia na década de 1980 está relacionada com uma visão populista da participação no desenvolvimento (Guivant, 1997), sendo divulgada pelo Banco Mundial e pelos trabalhos de Robert Chambers (Cernea, 1985; Chambers et al., 1989). Essa perspectiva trouxe uma crítica consistente à visão *top-down* predominante nos projetos de desenvolvimento, mas com uma visão idealista e normativa da realidade social. A década de 1990 agregou também o conceito de capital social na análise e nas ações da participação no de-

²Essa frase foi proferida algumas vezes pelo “Betinho”, Herbert José de Souza, sociólogo e ativista dos direitos humanos brasileiro que concebeu e dedicou-se ao projeto *Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida*.

envolvimento, porém tornou-se um conceito com diferentes concepções analíticas e, por vezes, difícil de ser operacionalizado (Bourdieu, 1980; Putnam, 2005).

Esses conceitos inspiraram alguns projetos de desenvolvimento, utilizando-se como adjetivação “endógeno”, “local” (Vásquez Barquero, 2001; Buarque, 2002), entre outras expressões. A ênfase dada nessas perspectivas era do protagonismo dos atores, mas minimizando os limites estruturais das suas ações. O Programa LEADER, que buscou trabalhar contra os efeitos da integração econômica da União Europeia, utilizou essa perspectiva (Guerrero; Yruela, 1994), que teve ampla difusão pelo mundo.

Da mesma forma, existe necessidade de desconstruir modelos normativos de interpretação da realidade, seja de capitalistas sociais, comunitaristas ou concepções de espiral cívica e de auto-organização da sociedade civil. É preciso restituir a complexidade de contextos ambíguos e híbridos (Cefaï et al., 2011).

Desenvolvimento não é um conceito único, atemporal e universal. Sua constituição é fruto de uma determinada epistemologia que, por vezes, devemos desobedecer para permitir a emergência de novos espaços epistêmicos com suas racionalidades e subjetividades.

A ideia de “local” e de “endógeno” trouxe destaque na capacidade de ação dos atores. Parte de sua construção conceitual teve como ideia uma visão contrastiva ao polo global e exógeno, sendo este caracterizado por aquilo que vem de cima (*top-down*) e de fora, sem participação dos atores locais. Essa dualidade trouxe uma visão de que o local e endógeno é o espaço de solução de todas as mazelas socioeconômicas, em

detrimento das demais escalas territoriais. A concepção localista traz, em algumas correntes, a ideia de uma espiral cívica e de um processo virtuoso rumo ao progresso e ao crescimento.

O problema é que a polarização “local/endógeno” versus “global/exógeno” obscurece as dimensões microrregional, mesoregional, macrorregional e nacional, perdendo assim suas particularidades e potencialidades num processo de desenvolvimento (Brandão, 2007). O localismo obscurece os níveis macro de desigualdades e injustiças e a heterogeneidade dos processos de desenvolvimento nas diversas escalas do espaço.

No âmbito do rural, a dimensão de dependência externa e diversificação interna podem ser um elemento-chave para pensar em estratégias de desenvolvimento. Por exemplo, no rural existem territórios “dominados” por sistema de integração de aves e suínos, que são administrados por grupos internacionais e voltados ao mercado externo. Qual é o espaço do local em um território que tem hegemonia dessa dinâmica econômica?

O localismo também, por vezes, se associa com a ideia de que as comunidades têm as respostas para os seus dilemas e problemas cotidianos. Também tende a ser criada uma visão dualista, na qual a visão dos atores locais é menos sistemática e mais subjetiva, enquanto o técnico tem características opostas. Porém, o conhecimento local é mediado por diversas fontes de informação e

conhecimento, e reflete as relações sociais e de poder constituídas.³ Não é possível reificar o conhecimento local, mas sim desenvolver formas de compreender a complexidade dos desafios do desenvolvimento.

Em um processo participativo, envolvendo técnicos e agricultores, facilitadores⁴ e comunidades, existem diversas assimetrias nas relações estabelecidas, que nem sempre são visíveis. Exemplificando um caso, numa reunião comunitária o facilitador apresenta a programação das atividades, estabelecendo que haverá uma relação horizontal e que seu trabalho consiste apenas de facilitação e moderação das atividades, transformando a inteligência individual em inteligência coletiva. Entretanto, as informações sobre as atividades que irão ocorrer, método de trabalho, localização das pessoas no espaço, linguagem técnica do projeto, orçamento, cronograma, entre outras informações, não são de conhecimento de todos. É claro que esse momento participativo pode estabelecer diferentes níveis de distanciamento ou aproximação com os interesses do grupo participante, mas mesmo assim as relações nunca serão simétricas e as percepções nem sempre serão as mesmas.⁵

3 Em determinados casos, agricultores almejam ter acesso a padrões de consumo dominantes que nem sempre se adequam às condições financeiras do projeto ou da família. Na minha experiência de trabalho, presenciei um grupo de assentados de reforma agrária que queria adquirir um trator vermelho 4x4, um sonho de consumo que não era viável economicamente nem produtivamente eficiente para a dimensão das áreas.

4 Estamos utilizando a expressão “facilitador” como alguém que ajuda um grupo de pessoas a compreender os objetivos comuns, através de métodos e técnicas de trabalhos em grupo. O facilitador tende a exercer, por vezes, um papel de mediação social. Porém, a mediação social envolve um espectro mais amplo de papéis e funções sociais a serem desempenhadas.

5 Um técnico de campo conta que estava procurando criar um clima de empatia com a comunidade: falou que estava ali para aprender e que o conhecimento dele como técnico e dos agricultores se equivalem. Um agricultor interveio e disse que ele podia ir embora então, pois eles precisavam de alguém que soubesse mais do que eles para poder ensinar algo.

A sociologia das relações de poder desenvolvida por Norbert (Elias, 2000) demonstra, por exemplo, como o índice de coesão mais alto em determinado grupo contribui para o excedente de poder, não sendo apenas aspectos sociais, econômicos, geracionais ou étnicos que constituem as assimetrias existentes. A sociodinâmica da estigmatização exerce impacto quando o grupo que estigmatiza encontra-se em local de poder, por vezes criando uma autoimagem sobre os estigmatizados.

Os pressupostos da intervenção planejada através de facilitadores geralmente estão baseados em modelos lineares e mecânicos, estabelecendo relação direta entre objetivos, ações e resultados. No entanto, o processo é bem mais complexo, envolvendo a reinterpretação e a tradução da política ou do projeto que está sendo desenvolvido (Long, 2007).

A interface de técnicos/agricultores e facilitadores/comunidade consiste numa realidade múltipla com diversas percepções culturais. Existem diversas formas de abordar a questão do (des)encontro entre pontos de vista distintos, que têm cosmologias, realidades e mundos distintos. Alguns consideram existir uma impossibilidade de encontro entre esses pontos de vista e percepções, enquanto outros colocam a necessidade de se buscar um ponto mediano, entre o fragmento concreto local e o abstrato conceitual informado (Bracagioli Neto et al., 2013).

Por fim, não existem consensos. Destacamos, portanto, a necessidade de que a intervenção seja constituída da construção de processos, envolvendo a dimensão transacional, com negociações, confrontações e interpretações de mundos, possibilitando a aprendizagem e a construção de novas práticas.

Esse é um campo que transita entre a (micro) sociologia e a psicologia social, e que traz processos nem sempre evidentes que ocorrem em trabalhos participativos e/ou grupais. Os contextos da participação no desenvolvimento envolvem evidentemente trabalhos em grupo, sendo que algumas dimensões merecem ser observadas.

Existem dimensões entrelaçadas entre o trabalho de Pichon Rivière e Paulo Freire (Freire et al., 1989) que se relacionam com a dimensão dos processos grupais. Pichon, como psicólogo social, partiu da indagação da doença mental, considerando que ela é um transtorno de aprendizagem. Ambos se aproximam com a ideia de que a aprendizagem é fruto das relações sociais, onde são internalizados modelos de aprender e um encontro entre o sujeito e o mundo. O conhecimento envolve, assim, a conexão com a realidade, colocando em jogo um sistema de representações, de percepções sobre quem somos nós e aprendizado sobre o que é cognoscível ou incognoscível.

O processo grupal nos leva à percepção de que a aprendizagem e a percepção ocorrem no contexto de um campo grupal, articulado com o campo social. Nesse campo se formam as normas, a comunicação e a distribuição de poder. Através dos vínculos estabelecidos no grupo, se desenvolve o processo de pertencimento, e a sensação de estar integrado facilita o confronto com os medos e os desafios da aprendizagem. Esses elementos trazem a importância de que o grupo desenvolva processos de vínculo e pertencimento para que ocorram processos de aprendizagem num processo participativo.

Existem outras dimensões grupais que precisam ser observadas. Stanley Milgram (1974) desenvolveu no campo da psicologia algumas experiências inusitadas com relação à persuasão coercitiva.⁶ O objetivo do experimento realizado era saber como pessoas desconhecidas iriam obedecer a uma instrução se esta envolvesse ferir outra pessoa. O interesse era saber o quão facilmente pessoas comuns podem cometer atrocidades através de um processo de persuasão, como ocorreu com os alemães na Segunda Guerra Mundial.

No experimento, alguns voluntários pagos eram ordenados a produzir choques em escala crescente em outra pessoa quando ela respondia erroneamente a uma pergunta formulada. A pessoa que respondia, na realidade, encenava o choque e geralmente respondia erroneamente para que o choque fosse acionado. Caso o voluntário se recusasse a dar o choque, o instrutor repetia algumas palavras de estímulo para garantir a continuidade do teste. No final, eram feitas algumas perguntas aos participantes que procuravam saber por que o experimento tinha sido continuado mesmo quando escutava os gritos de dor da outra pessoa. Como resultado, 65 % (dois terços) dos participantes continuou até o mais alto nível, de 450 volts, enquanto todos os participantes continuaram até 300 volts.⁷ Os resultados do experimento demonstram que os participantes tendem a obedecer às ordens da autoridade mesmo quando conflitam com a sua consciência pessoal.

⁶ O desenvolvimento desse experimento levou Milgram a receber o Prêmio Anual da *American Association for the Advancement of Science*.

⁷ O gerador de choques era composto de 30 chaves, que variava de 15 volts (ligeiro choque) a 450 volts (choque grave).

Esse experimento tem relação com os processos de assimetria e com o poder de autoridade estabelecidos num processo participativo. É importante destacar a necessidade de geração de processos de diálogo nos quais as relações de autoridade não fiquem reificadas e permitam que sejam expressas diferentes concepções sobre o tema em questão.

O Paradoxo de Abilene é um estudo de comportamento grupal enunciado por Jerry B. Harvey (1988). O paradoxo refere-se a um indivíduo que toma uma decisão levando em conta uma suposição de que o grupo vai agir de uma certa forma; porém, essa decisão contraria sua própria vontade, que tem apenas intenção de obter aceitação ou não sofrer censura. O resultado dessa ação é que todo o grupo acaba fazendo algo que lhes desagradava, apenas pela suposição do pensamento das outras pessoas. O caso representa uma falha de comunicação, pois o indivíduo considera que avaliou corretamente as intenções do grupo.

Esse conjunto de características demonstra aspectos que envolvem a complexidade de fatores que ocorrem num processo grupal. O conhecimento de alguns elementos dessa sociodinâmica grupal pode ser fundamental para saber estabelecer atividades de natureza participativa. É claro que os exemplos citados, e o que referenciamos, são insuficientes para compreender esse campo, mas sinalizam dimensões a serem observadas.

Nossa formação profissional, por vezes, transforma-se em deformação profissional. Essas distorções ocorrem quando deixamos de observar aspectos importantes da realidade, focando apenas em nossas áreas de interesse/formação; quando somos incapazes de integrar de forma sistêmica os temas relevantes, pretendendo que as atividades

ocorram segundo o ciclo do projeto (com ações previstas *a priori* sem consulta aos “beneficiários”); quando queremos fazer que a realidade se enquadre nas nossas concepções teóricas, sociais e políticas; quando temos dificuldade de conviver em ambientes democráticos com diversidade de opiniões e ideias. Essa estruturação cognitiva tem origem no paradigma de formação que recebemos e no nosso entorno social, que nos deforma e conforma. Assim, é necessário o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo e uma revisão curricular dos cursos de graduação.

Apesar dos avanços e das discussões sobre currículos, a grande maioria dos cursos de graduação não desenvolve um processo de integração curricular, que possibilite enfoques interdisciplinares e sistêmicos. “Cada um no seu quadrado” permanece sendo a tônica da maioria dos cursos, tendo em vista que o diálogo, a interação e a integração de temas pode adentrar uma zona de conflitos e de incertezas epistemológicas.

O paradigma dominante de ciência é um modelo totalitário, pois nega o caráter racional de outras formas de conhecimento que não estão assentadas em sua epistemologia (Santos, 1987). Essa característica impede a integração de outros saberes e outras cosmologias que não estejam alicerçadas nesses princípios.

Como resultante, temos profissionais que buscam estabelecer coerência cartesiana e leituras lineares entre ações e resultados (Thornton; Cimadevilla, 2010), e que estão mais atentos em coisas e estrutura do que em pessoas (Cernea, 1985). Nessa perspectiva, existe necessidade de que os profissionais que trabalham com processos participativos desenvolvam competência e habilidades que geralmente excedem as suas formações universitárias.

Esses aspectos levam a necessidade de construir espaços democráticos e dialógicos, propiciando a fusão de horizontes (Oliveira, 2000) entre os diversos atores que interatuam sobre determinado projeto ou política pública.

DESCOLONIZAR AS METODOLOGIAS

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Bispo, 2015, p. 47).

O tema de descolonizar as metodologias dialoga com os vários estudos envolvendo os estudos subalternos, estudos pós-coloniais e decoloniais. Existem diferenças entre essas abordagens, mas não constituem elemento central deste capítulo.

Esses estudos, com diferentes matizes, convergem numa crítica à modernidade eurocêntrica, tanto no aspecto de projeto de civilização como nas suas proposições epistêmicas. Um dos grupos de caráter heterogêneo e transdisciplinar envolve: Arturo Escobar, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, entre outros (Oliveira, 2010).

Aníbal Quijano (2005) considera que a colonialidade do poder é a face oculta da modernidade e tem como eixos o sistema de dominação cultural que controla a produção e a reprodução de subjetividades através do eurocentrismo e da racionalidade moderna. Esses elementos constituem a matriz colonial de poder e exercem controle sobre a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, além do conhecimento e da subjetividade. A pesquisadora indígena maori Linda Smith (2021) considera que o termo “investigação” por vezes tem uma representação negativa entre as populações indígenas, pois expressam os piores excessos do colonialismo ao buscarem extrair e reclamar propriedade sobre os saberes locais.

Os métodos e pesquisas com grupos que se encontram “à margem” deve trazer consigo o entendimento dos processos de assimetria, desigualdades e opressão, sendo que o lugar dos dominados entre os oprimidos traz consigo a matriz colonial de poder (Mignolo, 2017). Essas relações estabelecidas trazem também riscos aos pesquisadores, que acabam se tornando marginalizados nos espaços acadêmicos e na produção científica. Na mesma perspectiva, pode haver uma crise de identidade entre ser pesquisador, ativista ou defensor de uma causa. As abordagens podem também trazer uma espécie de “metodolatria” (Vidal, 2013) que obscurece nossa relação gaguejante com novos saberes e com matrizes epistêmicas que desconhecemos.

Essas dimensões lançam diversas perguntas: como foi definido o problema de pesquisa? Para quem é relevante tal estudo? Qual conhecimento a comunidade terá com tal estudo? Quais os resultados positivos e negativos de tal estudo? (Smith, 2010).

A maior parte das metodologias considera que o pesquisador é alguém de fora, de onde observa objetivamente os dados sem ser afetado pelo cenário estudado. Essa perspectiva se relaciona com o positivismo e as noções de neutralidade e objetividade. Por outro lado, a perspectiva de dentro necessita que ocorra um processo constante de reflexividade, tornando o estranho familiar (Goldman, 2005).

Patti Lather (2017) estabelece algumas aporias, buscando romper com modelos lineares estruturais que reduzem e dominam a profusão de coisas existentes. O termo “aporias” vem sendo utilizado com frequência por autores do desconstrutivismo (Derrida, 1993), com a finalidade de mostrar um nível de indeterminação ou indecibilidade. Lather (2017, p. 240) afirma que seu objetivo é rastrear o fracasso não no nível do método, mas da epistemologia, demonstrando as insuficiências de determinadas estruturas racionalistas e gerando novas práticas de conhecimento. As aporias apresentadas por Lather são as seguintes:

- Aporia I - Ética. Diversas abordagens têm aspirações românticas querendo dar voz aos sem voz, porém as interpretações são turvadas pela manipulação, idealização e violação. Por vezes, os entrevistados dizem apenas o que o pesquisador gostaria de saber e encobrem o que pode gerar descontentamento ou crítica. É importante que o pesquisador desenvolva práticas mais respeitosas, éticas e úteis *versus* atitudes racistas, suposições etnocêntricas e eurocêntricas e esteja atento para fissuras e pontos cegos no processo analisado. O pesquisador não pode se colocar na posição de salvador ou herói dos grupos que defende, devendo ser questionada a autoridade do sujeito investigador, recontextualizando a metodologia e o pesquisador na trama das relações sociais existentes.

- Aporia II - Representação: autenticidade e voz. O conceito de autenticidade está diretamente relacionado com a ideia de agência: com o proprietário da ação e mestre da causalidade. Porém, esses são conceitos baseados numa epistemologia que tem primazia no indivíduo e no *cogito*, dando centralidade aos contos autorais e narrativas pessoais, deixando de lado outras abordagens complementares. Uma outra perspectiva epistêmica pode dar ênfase para a complexidade, verdades parciais e múltiplas subjetividades. Algumas análises necessitam desfamiliarizar sentimentos e percepções comuns de voz e autenticidade, buscando quebrar hegemonias de significado que se apropriam da vida do outro e que nesse lugar se desenvolvem como práticas desestabilizadoras do “dizer do outro”.
- Aporia III - Interpretação e suas cumplicidades. Existe uma tensão entre o peso sentido pelos membros de um grupo estudado e a responsabilidade interpretativa. Aqui é importante a reflexividade e a recusa em fazer o papel de especialista e explicar a vida de quem estudamos; aqui se coloca o desafio de, em vez de se apresentar como “aquele que sabe”, com base no trabalho de campo, evocar as aporias e não reduzir os pensamentos e sentimentos em quadros interpretativos e redutivos da realidade. O importante é que o relato registre os limites de si mesmo como veículo para reivindicar a verdade.

Por fim, devemos caminhar nas metodologias com humildade e cuidado, procurando romper com certezas absolutas, estáticas, lineares e fragmentadas, buscando compreender o movimento, a complexidade e a totalidade dos processos sociais. A reflexividade necessária nesse movimento é importante em todo o conjunto de práticas metodológicas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Conselhos além dos limites. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 121-140, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300011>. Acesso em: 27 maio 2022.
- AVRITZER, L.; NAVARRO, Z. S. D. O. *A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BACHELARD, G. *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Presença, 1987.
- BARTOLI, L. *Antropología aplicada: historia y perspectivas desde América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2002.
- BETTO, F. *O que é Comunidade Eclesial de Base*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- BISPO, A. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.
- BOURDIEU, P. Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, v. 31, p. 2-3, 1980. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_03_35-5322_1980_num_31_1_2069. Acesso em: 27 maio 2022.
- BRACAGIOLI NETO, A.; ANJOS, J. C.; GERHARDT, C. H. Alguns pontos de vista antropológicos sobre a relação ponto de vista. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, v. 6, p. 24-40, 2013. Disponível em: http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Rev-Agroeco2013_Art-Bracagioli.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.
- BRANDÃO, C. *Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- BROSE, M. *Participação na extensão rural: experiências inovadoras de desenvolvimento local*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- BROSE, M. *Da ditadura positivista à democracia participativa: a expansão da participação popular no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- BUARQUE, S. C. *Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- CADENAS, H. La antropología aplicada en una sociedad compleja. *Revista MAD*, Santiago, n. 13, p. 71-81, 2005. Disponível em: <https://sye.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/14676>. Acesso em: 27 maio 2022.

CEFAÏ, D. *et al. Arenas públicas: por uma etnografia da vida associativa*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011.

CERNEA, M. M. E. *Putting people first: sociological variables in rural development*. New York: Oxford University Press, 1985.

CHAMBERS, R. The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development*, v. 22, p. 953-969, 1994b. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0305750X94901414?casa_token=. Acesso em: 27 maio 2022.

CHAMBERS, R. Participatory rural appraisal (PRA): analysis of experience. *World development*, v. 22, p. 1253-1268, 1994a. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0305750X94900035>. Acesso em: 27 maio 2022.

CHAMBERS, R.; PACEY, A.; THRUPP, L. A. E. *Farmer first: farmer innovation and agricultural research*. London: Intermediate Technology Publications, 1989.

DERRIDA, J. *Aporias: dying-awaiting (one another at) the "limits of truth" (mourir-s' attendre aux "limites de la verité")*. Redwood City: Stanford University Press, 1993.

DINIZ, P. C. O.; LIMA, J. R. T.; ALMEIDA, A. Chamadas públicas de ATER: primeiras reflexões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA. *Anais eletrônicos*. Recife: UFPE, 2011. p. 28.

DUSSEL, E. D.; KRAUEL, J.; TUMA, V. C. Europe, modernity, and eurocentrism. *Nepantla: views from South*, v. 1, n. 3, p. 465-478, 2000.

ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESCOBAR, A. El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. In: MATO, D. (org.). *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2005. p. 17-31.

ESCOBAR, A. Antropología y desarrollo. *Maguaré*, Bogota, v. 14, p. 42-73, 1999. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/11135/11803>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FEDOZZI, L. *O poder da aldeia: gênese e história do orçamento participativo de Porto Alegre*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

- FERRERO, G. De los proyectos de cooperación a los procesos de desarrollo a largo plazo. *Revista de Fomento Social*, Córdoba, n. 229, p. 61-103, 2003. Disponível em: <https://revistadefomentosocial.es/rfs/article/view/2340>. Acesso em: 27 maio 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Comunicação ou extensão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P.; QUIROGA, A. P. D.; GAYOTTO, M. L. C. *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière*. São Paulo: Instituto Pichon-Rivière, 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1622>. Acesso em: 27 maio 2022.
- GALEANO, E. *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1998.
- GEERTZ, C. *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 1994. Disponível em: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1983-conocimiento-local.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.
- GOLDMAN, M. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 149-153, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50262/54375>. Acesso em: 27 maio 2022.
- GYPMANTASIRI, P. W. et al. *An interdisciplinary perspective of cropping systems in the Chiang Mai Valley: key questions for research*. Chiang Mai: University of Chiang Mai, 1980.
- GUERRERO, M. D. M. G.; YRUELA, M. P. Desarrollo local y desarrollo rural: el contexto del programa "Leader". *Papeles de economía española*, Madrid, n. 60, p. 219-233, 1994.
- GUIVANT, J. S. Heterogeneidade de conhecimentos no desenvolvimento rural sustentável. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 411-446, 1997. Disponível em: <https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/8979/5089>. Acesso em: 27 maio 2022.
- HARVEY, J. B. *The Abilene paradox and other meditations on management*. Lexington: Lexington Books, 1988.
- HICKEY, S.; MOHAN, G. E. *Participation: from tyranny to transformation? Exploring new approaches to participation in development*. London: Zed Books, 2004.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Disponível em: https://www.academia.edu/36726155/LAPLANTINE_Fran%C3%A7ois_Aprender_Antropologia. Acesso em: 20 jul. 2021.

LATHER, P. *(Post) critical methodologies: the science possible after the critiques: the selected works of Patti Lather*. Abingdon: Routledge, 2017.

LEDUR, J. F. *Direitos fundamentais sociais: efetivação no âmbito da democracia participativa*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

LEITE, J. C.; GIL, C. *Fórum Social Mundial: a história de uma invenção política*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

LONG, N. *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México: El Colegio de San Luis, 2007. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=izsWhgyrz7oC>. Acesso em: 27 maio 2022.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=LIXFvPWJtW4C>. Acesso em: 27 maio 2022.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 27 maio 2022.

MILGRAM, S. *Obedience to authority: an experimental view*. London: Tavistock, 1974.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

OLIVEIRA, R. C. Ação indigenista, eticidade e o diálogo interétnico. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 213-230, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a18.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

PRETTY, J. N. *et al. Participatory learning and action: a trainer's guide*. London: IIED, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288832171_Trainers%27_Guide_for_Participatory_Learning_and_Action. Acesso em: 20 jul. 2021.

PUTNAM, R. D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos avançados*, v. 19, p. 9-31, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>. Acesso em: 27 maio 2022.

QUIJANO, A. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/ eurocentrado. *Revista Casa de las Américas*, La Habana, n. 259-260, p. 4-15, 2010. Disponível em: <http://catalogo.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

SANTOS, B. D. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2021.

STEIN, M. F. *O planejamento participativo e a democratização das políticas públicas de desenvolvimento rural: o caso do município de Putinga/RS*. 2007. 226f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11919>. Acesso em: 20 jul. 2021.

THORNTON, R. D.; CIMADEVILLA, G. E. *Usos y abusos del participare*. Buenos Aires: INTA, 2010.

VÁSQUEZ BARQUERO, A. *Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização*. Porto Alegre: FEE/UFRGS, 2001.

VIDAL, V. H. M. Excesos de la metodolatría en la investigación supuestamente científica. *Horizonte de la Ciencia*, El Tambo, v. 3, n. 4, p. 37-42, 2013. Disponível em: <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/176/185>. Acesso em: 27 maio 2022.