
INVESTIGAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E «PALAVRAMUNDO» Novos e velhos desafios ético-metodológicos

Hugo Monteiro*

Resumo: Este artigo pretende desvendar e pensar novos desafios de participação, conhecimento e intervenção associados às chamadas «metodologias de projeto», nomeadamente à investigação-ação participativa (IAP). Tendo como inspiração explícita ou implícita a obra de Paulo Freire, no seu esforço de dignificação da palavra e da experiência das classes populares, este estudo articula a energia transformadora da Teoria Pós-Colonial e dos Estudos Subalternos com a intenção emancipatória da IAP.

Palavras-chave: investigação-ação participativa, emancipação, educação, democracia

RESEARCH, TRANSFORMATION AND «WORD-WORLD»: OLD AND NEW ETHICAL AND METHODOLOGICAL CHALLENGES

Abstract: This text aims at unveiling and to rethink new challenges concerning participation, knowledge and intervention associated to project methodologies, namely participatory action-research (PAR). Assuming an explicit or implicit inspiration on Paulo Freire's work, in its effort to dignify working classes words and experiences, this essay connects Post-Colonial and Subaltern Studies transformative energies with PAR's emancipatory intentionality.

Keywords: participatory action-research, emancipation, education, democracy

RECHERCHE, TRANSFORMATION ET «PAROLE-MONDE»: NOUVEAUX ET ANCIENS DÉFIS ÉTHICO-MÉTHODOLOGIQUES

Résumé: Cet article vise à dévoiler et repenser des nouveaux défis en ce qui concerne la participation, le savoir et l'intervention associées à ce qu'on appelle les «méthodologies de projet», notamment la recherche-action participative (RAP). Ayant comme inspiration explicite ou implicite l'œuvre de Paulo Freire, et en visant donner de la dignité à la parole et l'expérience des classes populaires, ce texte articule l'énergie formatrice des Théories Postcoloniales et les Études Subalternes avec l'intention émancipatrice de la RAP.

Mots-clés: recherche-action participative, émancipation, éducation, démocratie

* Instituto de Filosofia, Porto, Portugal; & INED-ESE, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal.

Introdução: a paixão freireana vs uma metodologia «pronto-a-vestir»

Caminhávamos para o final do século XX. Movidos pela intenção de transformar decisivamente as práticas educativas mais conservadoras, um conjunto de pedagogas portuguesas seleciona e comenta textos fundamentais acerca de *Trabalho de Projeto*, de onde se retira esta bela e curiosa frase de Luísa Dacosta: «sempre preferi a paixão à metodologia» (1990: 17).

De forma provocadora e sugestiva, a nossa autora enunciava assim um dos princípios fundamentais de qualquer *metodologia de projeto*, fornecendo-nos igualmente uma preciosa chave crítica. Ao confessar *preferir a paixão*, a escritora denunciava a contradição em que desde sempre se enredou a inquietação em torno da metodologia e da necessidade metodológica: a exigência de uma receita, de um pronto-a-vestir metodológico que sirva a qualquer situação e que caiba em qualquer contexto. Mesmo quando se fala em *projeto* – mais ainda ao falar-se em investigação-ação participativa como forma intensificada de *projeto* –, a tendência é de substituir a paixão pelo plano e as pessoas pelo conjunto de comportamentos antecipados e tipificados numa tabela ou relatório, em nítida contradição com tudo o que define um projeto. Sem pessoas dentro, sem a energia atuante que brota delas próprias, não há *projeto* e não há *metodologia de projeto*. Sem paixão ou, em sentido freiriano, sem o amor como elemento fundamental, não há educação, não há *projeto*, já que é por aí que se passa da relação instrumental para o face-a-face e do processo de dominação para o diálogo (Freire, 2018).

O presente texto incidirá principalmente na vinculação entre conhecimento, ação e transformação enquanto cuidado metodológico e desígnio de paixão. No termo «paixão» associamos a conceção freiriana de amor ao humano, como motor de libertação do pensamento pela ação (Freire, 2018), com o processo de humanização que anima o próprio *projeto* enquanto processo desejado de transformação emancipatória. A paixão, articulando espaços de vivências e de experiências (Pereira, 2000), traduz uma abertura que escuta mais do que representa, assim se contrapondo à rigidez tecnocrática do que designamos como metodologia «pronto-a-vestir». Adiantaremos algumas coordenadas ético-metodológicas inerentes a um percurso formativo e investigativo cujo foco principal é a escuta consequente da palavra de outrem. Retomando um diálogo, necessariamente inventivo (Carlos, 2018), com Paulo Freire, procuramos reencontrar os princípios da sua «palavramundo» (2000: 15) como leitura do mundo próxima do campo experiencial de cada sujeito. E que, enquanto palavra significativa, na vizinhança criativa entre mundo e palavra – grávida de mundo (Freire, 1992) –, é geradora de outros e novos mundos.

Numa primeira parte exploraremos, de forma breve e generalista, a investigação-ação participativa tendo em conta a sua vinculação paradigmática e o seu compromisso transformador. Pretende-se sublinhar alguns desafios e abordar algumas inquietações de quem estuda, investiga ou intervém tendo por horizonte esta orientação metodológica, incidindo preferencialmente

nas implicações éticas, políticas e epistemológicas que lhe são inerentes. Ao reconhecer, nos atuais territórios do trabalho social e educativo, abordagens contraditórias muito pouco consequentes, frequentemente enredadas em formas festivas e ritualizadas de encarar o *projeto*, torna-se urgente reavivar o seu sentido participativo e transformador.

Na segunda parte, encorajando novas linguagens e renovadas ligações discursivas aos projetos de feição transformadora e participativa, viajaremos por algumas das características principais dos Estudos Pós-Coloniais e Subalternos. Se lidos para lá de uma literalidade que nunca lhes foi de feição, as abordagens Pós-Coloniais constituem-se como uma crítica contundente às concentrações de poder, à centralidade das instituições reguladoras e às lógicas globais de opressão a que é preciso dar resposta concreta (Coelho, Caramelo, & Menezes, 2018).

1. Projeto e investigação-ação participativa

Falar de trabalho e de intervenção educativa, hoje, implica enfrentar enormes mudanças sociais, particularmente exigentes quando se pretende refletir sobre investigação e práticas transformadoras no âmbito da educação.

Novos territórios, novos objetos científicos e realidades sociais inéditas vêm trazer ao discurso das ciências e práticas sociais uma lógica que é mais de articulação (entre atores e discursos) do que de confirmação (de indicadores e de critérios previamente estabelecidos), justamente o contrário do que veicula a prática corrente. É também por aqui que dinâmicas locais, comunidades, grupos de cidadãos/ãs, movimentos e organizações sociais de dimensão distinta se constituem como agentes de mudança e de transformação, numa aliança horizontal de saberes diversos apenas permitida pela construção de paradigmas de investigação e intervenção alternativos.

1.1. Reavivar as dinâmicas de projeto no sentido da participação

Entendemos os conceitos de participação e de projeto de forma articulada e interdependente, em que o projeto se orienta para o delinear de um caminho de ação e de reflexão co-construída pelos/as intervenientes na resolução de problemas partilhados, e em que a participação, nas suas várias vertentes (Menezes, Pereira, & Hedtke, 2016), se assume genericamente como capacidade de posicionamento e decisão pessoal e coletiva na vida de uma comunidade (Borda, 2014; Lima, 2003). A definição de *trabalho de projeto* leva-nos a uma lógica de transformação. Não uma qualquer transformação, mas uma transformação negociada, partilhada num

coletivo a partir de problemas concretos. Na ideia de trabalho coletivo, dialogante e solidário reside propriamente o sentido de um projeto, tanto no seu potencial institucionalmente disruptivo, se pensarmos nas regras e hábitos que caracterizam e tantas vezes aprisionam as realidades das instituições sociais, quanto na sua coerência doutrinária. Um projeto coerente e transformador esclarece contradições, problematiza a partir de situações e permite saídas geradas e negociadas em ação coletiva.

Todo o projeto é gerador de ação. Mas esse enfoque na ação só se legitima a partir de uma dimensão negociada, participada e abrangente, tantas vezes em sentido contrário às ritualizadas (e desmotivadas) práticas institucionais. É essa mesma abrangência, cuja alternativa depende de se assegurar condições para que cada realidade se manifeste, na sua fluidez e diversidade, que exige a flexibilidade metodológica da investigação-ação participativa. Porque tem que se adaptar, porque visa transformar a partir das pessoas e dos contextos, a investigação-ação participativa alberga um enorme campo de possibilidades quanto a métodos e técnicas, cuja validade é determinada pela adequação aos atores e aos contextos. São as pessoas, e não as rígidas determinações de um método científico universal, as bases de critério para um posicionamento científico válido. À diversidade de contextos (e à diversidade *nos* contextos) deve corresponder a multiplicidade de opções abrangida pela metodologia (Silva, 1996). Daí a potencialidade da investigação-ação participativa como projeto intensificado e recentrado nos atores sociais, mas daí também a exigência acrescida de um sólido pensamento metodológico, capaz de lidar com a incerteza sem ceder ao relativismo. A este problema, atravessando toda a questão do projeto, está a sua necessária dimensão negociada, coletiva e relacional.

O destaque do sentido coletivo e negociado de projeto, inerente à sua configuração democrática como à sua energia democratizadora, desvenda uma das suas chaves críticas. É que, no cotidiano das instituições ou nos bancos de escolas e faculdades, a ritualização dos projetos, o modo como se desligam de práticas e sujeitos, reduzindo-se a mera planificação ou a imaginativa «virtualidade», vão destituindo as *metodologias de projeto* da sua orientação transformadora ou de inscrição praxeológica. Sem verdadeira dimensão participativa, sem procura de respostas ao concreto, sem a audácia ético-política que o singulariza enquanto metodologia, um projeto participativo passa a ser um artifício retórico de uso meramente cosmético. Urge contrariar esta contradição recorrente.

À ideia de *projeto* subjaz um percurso de democratização que passa pelas práticas sem se cingir ao que se chama, ingenuamente, a *prioridade da prática*. Este processo de democratização, de intensidade e intencionalidade variáveis, é o sentido último e norteador de toda a lógica de projeto. Só um sentido de democracia, em que a dimensão participativa surge como a voz viva e coletiva das tomadas de decisão e das dinâmicas de ação, valida realmente o trabalho e o desenho do projeto. É essa dinâmica transformadora e socialmente irrequieten

derrota as lógicas enraizadas de subserviência hierárquica ou de fatalismo, rumo a uma sociedade de vozes várias. Esta *sociedade de vozes várias*, bem para lá das formas retóricas de celebração do diverso (tão frequentes nos contextos socioeducativos), é fundamentalmente uma *sociedade de respostas várias*.

Como alertava Paulo Freire (s.d.), o mutismo das sociedades em que se naturaliza a opressão e a desigualdade não se faz principalmente de silêncio; este mutismo, mais do que ausência de resposta, é ausência de *resposta crítica* (p. 69). Toda a diferença está aqui, de forma tão simples quanto esquecida: um projeto transformador não se faz em torno de um conjunto de atividades frenéticas, ao sabor de um estipulado caderno de encargos, por sua vez avaliado consoante o cumprimento do plano e do número de respostas estipuladas previamente como positivas. Ao contrário, um projeto alimenta-se de respostas críticas. A sua responsabilidade passa, simplesmente, pelo criar condições para o emergir dessas respostas, na sua necessária fluidez, ritmo e imprevisibilidade. O que Freire valoriza como «vivência comunitária» é fundamental na abordagem do *projeto*. E entende-se aqui por «vivência comunitária» o conjunto dos processos próprios e coletivos de abordar problemas comuns, autogerindo-os e ultrapassando-os. A democracia é vivencial, sendo na vida concreta que se robustece enquanto forma política justa.

1.2. Para uma abordagem transformadora: linhas de atuação e potenciais contradições

Perante uma postura institucional friamente técnica, as vulnerabilidades de cada pessoa surgem como pretexto para imposições sobre escolhas e modos de vida, como se cada elemento da sociedade tivesse perdido direito ao exercício pessoal da liberdade. Por abordagens moralizantes, paternalistas – o mais das vezes com doses de indisfarçável hipocrisia –, a perspetiva assistencial converte-se em posicionamento de controlo institucional.

Face a um corpo técnico, cada elemento tende a surgir como matéria manipulável, dócil e concordante, reverente e temerário ante as normas institucionais, independentemente de as validar ou perceber. As normas a impingir, as regras a instituir no espaço de vida de cada pessoa, surgem do exterior, desse «algures» institucional onde parece impossível assumir voz própria ou construir caminhos autónomos. Falamos de situações muito diversas, mas recorrentes em contextos sociais ou educacionais.

O que sobressai deste quadro de atuação é ainda uma maneira convencional e artificialmente uniforme de se entender os modos de vida e a postura «virtuosa» em sociedade; um registo em que um modelo único de conhecimento e uma ideia convencional de estar e de ser com os/as outros/as são a face epistemológica e ética de uma ideia reguladora de entender a

realidade social. Na vizinhança do que Boaventura de Sousa Santos tinha entendido como a preponderância de um «conhecimento-regulação» (2006: 143), onde se insinua claramente uma fronteira entre o saber e o não-saber, o desejável e o indesejado, o permitido e o proibido, resulta daqui uma forma de atuação que não produz transformação efetiva. Trata-se, antes, de um entendimento que se caracteriza pela redução da realidade social a um modelo e imagem únicas, em que o discurso e o poder ditam a sua lei do centro para as margens, do topo para as bases – e impõe, por vezes ostensivamente, as fronteiras rígidas das suas próprias normas, códigos e convenções.

Forçoso será admitir, se reconhecemos este cenário social/institucional, que mesmo a melhor intencionada abordagem de *projeto* incorre facilmente nesta pauta de intervenção que é, na verdade, uma espécie de colonização de outrem. Mesmo com as finalidades mais ambiciosas e os objetivos mais generosos, mesmo que numa sequência planificadora irrepreensível, há sempre a dificuldade em sair de uma lógica institucional e verticalizada. O desafio principal reside na *participação*, em tudo o que tem de falível, imprevisível e potencialmente disruptivo. Uma participação em intensidade retoma a dinâmica democratizadora do *projeto*, instituindo-se como seu coração e sua condição. É realmente a dimensão participativa que reclama a ponte entre os saberes e a vida concreta, que refaz hierarquias e desconstrói formas não legitimadas de liderança e que permite equacionar a junção não sequencial entre investigação e ação.

Há uma procurada dinâmica entre investigação e ação transformadora ao garantir a voz necessária de todos/as e em todas as formas que a participação possa assumir. Esta dinâmica, ao contrário do que parece surgir de uma teimosa e insistida separação entre a vertente investigativa e a vertente transformadora em contextos de intervenção, não confere privilégio a nenhuma das vertentes, desde que se garanta um circuito harmonioso no ato de investigar para (e *ao*) transformar, mas também no ato de transformar para (e *ao*) investigar (Kemmis & Wilkinson, 2002).

Na reflexão sobre esta necessária conexão entre pesquisa e transformação não será excessivo revisitar ainda Paulo Freire. Para Freire, um processo educativo só é libertador se for realmente partilhado por todos os elementos em jogo, o que implica associar *colaboração* (ou *co-laboração*, como reforça) e *problematização*, uma garantindo o diálogo que permita a chegada a uma «coincidência livre de opções», a outra assegurando que a realidade se apresenta como um desafio a enfrentar em conjunto, numa «análise crítica da realidade» (2018: 162).

Não se trata, pois, de uma procura autocentrada do *distinto*, do *inovador* ou do *inédito*, como tão frequentemente insistem os acometimentos mercantis do chamado empreendedorismo social, na sua opção (veladamente) neoliberal de entender as relações socioeducativas. Trata-se, sim, de fazer eclodir realmente a expressão de cada pessoa, grupo ou comunidade, realçando a validade da sua participação na sua cultura própria, nas suas formas específicas

de habitar e de responder aos desafios de todos os dias. O reforço da participação não apenas concretiza uma das linhas de força da democracia, como reabilita e dignifica contextos usualmente apagados e desvalorizados – torna-os visíveis e atuantes. Para permitir este processo de dignificação, é fundamental o momento em que, enfrentando-se mecanismos sociais de invisibilização e de silenciamento das margens, cada pessoa ou grupo de pessoas retoma a autoestima, a capacidade de resposta e o direito básico de criar caminhos próprios (Lima, 2003). É então nas pessoas, e não na resposta centralizada das instituições, que reside a chave de um projeto de investigação e de ação.

1.3. Reclamar os saberes das margens

A construção do conhecimento não é uma atividade intelectual distanciada dos contextos, nem um plano de ação se pode resumir a uma tarefa institucional engendrada em gabinete. Conhecimento e ação estão ligados aos territórios, vinculados às situações e legitimados pela base social que os justifica. Esta base social não pode ocupar uma posição de passividade, não é um «alvo» nem elemento de uma trama que a não envolve. Ao contrário, é preciso que seja garantido o seu lugar na produção e na validação dos saberes.

É importante ressaltar, no entanto, que o ato de reclamar os saberes das margens não deve ser entendido como uma inversão simples. Há lugar para a elaboração teórica, para o conhecimento académico e para a prática institucional, como respostas possíveis para problemas que pedem a diversidade das respostas na variedade de atores. Não há diálogo sem diferença e não há democracia sem confrontação, sendo este pressuposto conflitual que converge num problema partilhado, em respostas que nunca ficam sozinhas e que pedem interlocução, tradução e mistura. O desafio está em garantir a «miscigenação de racionalidades» (Lima, 2003: 210) que se interseccionam no terreno, de forma horizontal e dialogante. A hierarquização de saberes e a segmentação de discursos, com a demarcação estanque entre conhecimento científico e senso comum, resultam num prolongamento da clássica *divisão social do trabalho* (Marx & Engels, 1976), consequência de uma ordenação sistémica de saberes e de poderes que o *projeto* deve saber ultrapassar.

Propomos, nesta difícil mas necessária reconfiguração de saberes, a intersecção de três planos fundamentais, inerentes a um confronto de diferenças que se concretiza em pelo menos três níveis: um *plano pessoal*, em que o «eu», ao contrário do que acontecia na clássica arrumação científica, é um legítimo produtor de saber e um fundamental agente de transformação; um *plano social*, em que formas alternativas de viver em comum, existentes ou construídas, sobrelevam a mera função adaptativa do *projeto* a uma sociedade de hierarquias e de desi-

gualdades; um *plano organizacional*, em que as instituições se (re)constróem ante a missão de traduzir, centralizar e dar resposta aos problemas das pessoas, que desde logo as legitimam (Monteiro, 2012a). Por simples que seja a sua forma, cada intervenção deve alicerçar-se numa clara intenção crítica que possa enfrentar e confrontar a regular configuração dos poderes e o hermetismo conservador das instituições. Reclamar os saberes das margens corresponde a reatribuir o poder de palavra e de interlocução a quem se distancia, de tantas maneiras, dos centros decisórios.

Trata-se de intervir em contracorrente, ousando-se sublinhar aquilo que hoje é o contexto de uma sociedade em que cidadãos/ãs são substituídos/as pelos/as consumidores/as, numa realidade hegemonicamente definida e segmentada em benefício do/a jovem adulto/a, frequentemente caucasiano/a e funcional, de classe social favorecida, heterossexual, autóctone, etc. – reclamar e assegurar a viva voz de uma alternativa que, mesmo que numericamente maioritária, vive à margem do privilégio e da padronização sociocultural. Para isto é necessário contornar a ideia do saber como instrumento de diferenciação social ou de colonização dos espaços outros. Ouvindo também o que, tanto nos departamentos universitários e politécnicos como nos novos movimentos sociais, se vem afirmando como urgência da voz de outrem, do/a oprimido/a, do lado oculto e invisível da história. Esta é também a missão de uma investigação-ação participativa que não seja simplesmente proclamatória.

Em suma, reclama-se à vida concreta, aos saberes e discursos das margens, a oposição a uma instalada *cultura de desigualdade*, a condicionar o fermento do viver-em-comum democrático.

2. Do gesto indigno de se falar pelos/as outros/as ao processo digno de lhes devolver a palavra

A expressão que elegemos como título deste ponto surge no contexto de uma conversa entre dois importantes pensadores do século XX: Gilles Deleuze e Michel Foucault. Neste diálogo, em que se fala da relação entre ciência e poder, Deleuze reconhece em Foucault o gesto importante e inaugural de não estrangular a palavra de outrem, reconhecendo-se que, tanto na teoria como na prática, falar pelos outros/as, no lugar dos/as outros/as e em vez deles/as é um *ato indigno* (Foucault, 2001: 1177). Para contornar esta indignidade, como responderá Foucault, há que dar lugar ao *contradiscurso*, aqui entendido como resposta das pessoas em reação a um poder explícita ou implicitamente repressivo, gerado sob uma capa institucional.

Sabemos que este processo não é simples nem imediato, mas é preciso que, pelo lado do trabalho social e educativo, as múltiplas formas de contradiscurso bem como os não menos presentes mecanismos de substituição da palavra das pessoas sejam cuidadosamente meditados. E

é necessário garantir a orientação metodológica que permita realmente uma participação efetiva, uma voz partilhada com um sentido coletivo e transformador.

Pretenderemos, neste ponto do texto, explorar algumas potencialidades teórico-práticas na necessária ação de devolver a palavra a outrem, pensando especificamente no modo como alguns conceitos básicos da chamada *Teoria Pós-Colonial* ou *Estudos Subalternos* podem conferir novas intensidades às lógicas de projeto e à investigação-ação participativa.

2.1. Falar pelos/as outros/as: colonialismos, neocolonialismos e suas perpetuações científico-sociais.

A primeira questão a ter em conta tem a ver com a atual definição da palavra «colonialismo» e da validade da sua utilização no âmbito que aqui nos preocupa.

Como sabemos, o colonialismo surge no contexto de uma pesada herança histórica, em que a violência e a opressão surgem de forma declarada na relação entre os povos. O colonialismo, descrito frequentemente sob a forma de um «passado colonial» que mancha a história de alguns países, como Portugal ou Espanha, não é apenas uma história do passado nem sequer uma prática longínqua. Ainda que mais silencioso, mais subtil, o colonialismo, definido como estratégia de dominação e de preponderância sobre outrem, descrito como ocupação e exploração abusiva de território alheio, surge sob outras versões e perpetua-se com novas legitimações.

Durante a chamada «expansão ultramarina», Portugal e Espanha navegaram por continentes e latitudes desconhecidas, num processo histórico cientificamente importante, mas económica e culturalmente problemático. A par da aventura do desconhecido surgia o espírito de conquista e a vontade de poder, em que a ambição e os interesses económicos tornaram impunes a anulação de diferenças, o racismo e o etnocentrismo e um critério eurocêntrico de «civilização» impostas a custo de sangue e a fio de espada. Esta colonização violenta – a que de modo igualmente colonial se chama «descobrimientos» – conheceu modalidades diversas ao longo dos tempos, a que corresponderam outras tantas formas de resistência. Hoje, falando-se da hegemonia de uma globalização neoliberal¹, com a imposição global de um modelo económico e

¹ Lembremos a definição de Boaventura de Sousa Santos, de acordo com o qual a globalização hegemónica se define como «a prevalência do princípio do mercado sobre o princípio do Estado; a financeirização da economia mundial; a total subordinação dos interesses do trabalho aos interesses do capital; o protagonismo incondicional das empresas multinacionais; a recomposição territorial das economias e a consequente perda de peso dos espaços nacionais e das instituições que antes os configuravam, nomeadamente os Estados nacionais; uma nova articulação entre a política e a economia em que os compromissos nacionais (sobretudo os que estabelecem as formas e os níveis de solidariedade) são eliminados e substituídos por compromissos com atores globais e com atores nacionais globalizados» (2002: 81).

cultural assente na desigualdade, vivemos novas modalidades de uma atitude colonial: um neocolonialismo que atravessa fronteiras e que afeta com mais evidência as periferias economicamente mais vulneráveis, incluindo aquelas que outrora foram metrópoles colonizadoras. Trata-se do neocolonialismo inerente a uma «globalização de rapina» (André, 2012: 19-20) que reduz e limita o alcance de uma cidadania plena e democrática em nome da imposição de um modelo económico e da cultura de desigualdade que o atravessa.

Escusado será dizer que, hoje, as formas clássicas de exploração colonial – o colonialismo como política de exploração económica e cultural – não se aplicam em Portugal. Mas o mesmo não se pode dizer dos processos, mais subtis, de silenciamento da participação no espaço público, que faz com que grupos sociais mais precarizados, contextos mais periféricos ou pessoas mais vulneráveis se confinem a uma invisibilidade generalizada, em que alguém os representa e fala em seu lugar (Araújo & Maeso, 2016; Henriques, 2018).

São estes processos de substituição da palavra de outrem pela imagem fabricada pelas instâncias de poder que reproduzem, de outra maneira, uma forma de colonização de discurso que não deve deixar de ser criticada. O olhar fabricado, a partir de uma posição dominante, sobre aqueles e aquelas que são despojados/as da sua posição de sujeito epistémico, além de perpetuar relações de poder, impõe valores e juízos morais, deixando segmentos desfavorecidos da população à mercê do modo como os poderes entendem representá-los. Ao falar pelos/as outros/as e ao sobre-representá-los/as, esta postura reguladora age a partir de «um pronto a vestir burocrático, estandardizado e frio, contribuindo para o esquecimento generalizado da política em carne viva» (Lopes, Louçã, & Ferro, 2017: 200). E é a palavra concreta, surgida sem o filtro moralizador da instituição, que é preciso saber escutar e amplificar.

Ainda que distanciados da literalidade da relação colonial, propomos então recolher os ensinamentos e a proposta radical de descentramento surgidos das Teorias Pós-Coloniais. A possibilidade de realçar a vertente participativa de uma intervenção social, a partir desta linha de fundamentação, pode servir de base a uma alternativa científica e social onde surjam realmente as vozes de todos/as. A diferença consubstanciada nessa alternativa está numa abordagem válida que se recuse prolongar lógicas de discriminação opressiva, numa prática científica de efetiva responsabilidade social. Daí a emergência em concretizar articulações teóricas e práticas entre a metodologia de investigação-ação participativa e as abordagens Pós-Coloniais. Tais articulações permitem intensificar o alcance emancipatório ao nível da metodologia, investindo ao mesmo tempo as abordagens Pós-Coloniais de um maior teor propositivo e de um maior compromisso com a ação.

Abordemos, em linhas gerais, alguns pontos de sustentação das teorias Pós-Coloniais, nos moldes em que mais claramente se potenciam como intensificadoras da intenção participativa num desenho metodológico.

2.2. Nos passos das teorias Pós-Coloniais

Os primeiros vislumbres da chamada Teoria Pós-Colonial, que viria dar oportunidade e alicerce ao que hoje, com enorme abrangência, se designa por «Estudos Pós-Coloniais», surgem nos anos 70 do século XX pela mão de Edward W. Said. Com a publicação do livro *Orientalismo*, em 1978 (Said, 2004), o académico norte-americano de origem palestina analisa o discurso científico-literário europeu sobre o Oriente, mostrando como posturas de aparente imparcialidade científica criam, organizam e reproduzem discursos de dominação e de anulação das diferenças daqueles que estão longe dos centros de poder.

A hipótese geral de Said, recolhida nos olhares europeus de várias épocas sobre o Oriente, está no modo como o conhecimento sobre outrem se impõe como uma soberania, explícita ou implícita, através de uma anulação sistemática do desconhecido. Pela categorização e domesticação das diferenças e das singularidades, o desconhecido perde a sua estranheza e passa a ser matéria alcançável para os detentores do discurso científico. Falar do/a outro/a, falar na sua vez, classificá-lo/a e catalogá-lo/a é destituí-lo/a do direito de falar por si mesmo, de se narrar, de se gerir, de construir a sua própria sociedade, os seus próprios códigos e a sua própria justiça. Este posicionamento científico, que é também um mecanismo poderoso e duradouro de domínio, qualifica genericamente grande parte das formas de interagir com a diferença cultural, comunitária ou até interpessoal. O que Said começou por descrever como «consciência ocidental soberana» sobre o Oriente (2004: 8) é, afinal, replicável em grande parte dos processos de conhecimento de realidades outras.

Verificava-se que essa *consciência ocidental* detinha em exclusivo o poder da palavra e do discurso, delimitando ela própria o campo do que entendia, no caso, por «Oriente». Este discurso ocidental exercia, assim, o seu poder e o seu domínio através da palavra, das ciências e da literatura, num colonialismo sem recurso literal a violência. Revelava-se, aliás, fundamental como estratégia de colonização cultural: reduzir a diferença e a diversidade ao previamente conhecido, padronizando esta diferença em critérios e sistemas valorativos exclusivamente criados e validados pelas culturas e instituições detentoras do poder. E não se estava a falar numa só disciplina ou num sistema isolado, por se verificar como atitude transversal aos grandes discursos disciplinares e científicos. Era também algo paradigmático, partilhando-se numa estrutura epistemológica comum nos mais diversos domínios disciplinares (Álvares, 2000).

É a partir deste diagnóstico geral que Said abre a porta à necessidade de uma Teoria Pós-Colonial, que saia deste quadro de denúncia² e que atue criticamente, proporcionando formas

² Um quadro de denúncia passível de ser articulado com o que, a alguns anos de distância e em circunstâncias histórico-políticas particulares, teóricos militantes como Frantz Fanon foram identificando na trama colonial europeia. Para

de saber descentradas, emancipatórias e comprometidas com a capacidade e o direito de cada pessoa e de cada comunidade produzir e organizar o seu próprio discurso e a sua própria narrativa. Admitindo que ele próprio não o poderia fazer, Said adianta a necessidade de construir alternativas para «estudar outras culturas e povos de uma perspectiva libertária, não repressiva e não manipuladora» (2004: 27). Com acutilância e mérito – e não deixemos de fazer repercutir estas palavras nos contextos sociais que nos motivam –, faz notar ao cientista ou ao detentor único da palavra uma «vontade egoísta de poder que alimenta os seus esforços e corrompe as suas ambições» (pp. 134-135). Identifica-se, uma vez mais, *o gesto indigno de se falar pelos/as outros/as*.

2.3. Vozes subalternas

As abordagens Pós-Coloniais vêm tornar evidente o modo como o ato científico e institucional de falar por outrem confirma e agrava a distância entre uma palavra soberana, com o poder de classificar e descrever, e a posição subalterna, que é classificada e descrita. A inversão deste princípio passa, claro está, pelo processo de amplificação das vozes subalternas, colocando a subalternidade no centro de um discurso que ela mesma deve produzir. Mas recuemos um pouco, para mobilizar com mais clareza este quadro de fundamentação para os contextos de intervenção que nos são mais comuns.

Deve-se a Antonio Gramsci uma das primeiras utilizações da palavra *subalterno* para designar uma franja desfavorecida de população sob a alçada de grupos sociais dominantes (Gramsci, 2017: 126). Para alguns dos seus leitores e leitoras³, a palavra reflete a necessidade de designar um outro sujeito coletivo: um grupo abrangente de esquecidos e esquecidas da História, mas possíveis produtores/as de discurso e de ação completamente negligenciados/as e invisíveis para as formas dominantes de produzir discurso.

Os/as subalternos/as são então diversos/as em si mesmos/as, desagregados/as e despojados/as de toda a iniciativa. Na descrição de Gramsci (2017), eram grupos que só o eram intermitentemente, sem coesão graças ao efeito fragmentador das classes sociais predominantes.

Fanon, não há dúvida de que a «aventura do espírito» europeia e eurocêntrica, por trás da sua atual máscara humanista, oculta o sofrimento de vítimas incontáveis ao longo da sua história (2015: 325).

³ Não é unânime entre intérpretes de Gramsci a novidade do termo «subalternos». Para alguns/algumas, a palavra visava apenas enganar a censura política a que o autor esteve sujeito, querendo significar apenas a expressão mais politicamente conotada de «proletário» (Neves, 2017: 22). Como é sabido, Gramsci escreveu a maior parte da sua obra na prisão, onde morreu às mãos do regime fascista italiano. Naturalmente, os seus escritos eram vigiados e censurados pelos carcereiros, o que terá condicionado boa parte da sua produção intelectual.

A sua subalternidade vem deste apagamento: ninguém os vê, nenhuma ciência lhes dá voz e nenhuma iniciativa lhes é concedida. Quando surgem são objetivados, representados em palavras ou formas de expressão que não lhes são acessíveis. As práticas científicas, mesmo quando transportam estas vozes espoliadas da história, falam a partir de si mesmas, com o seu léxico e com os seus próprios instrumentos de controlo, onde a metodologia desempenha um papel fundamental. E não será ousado dizer que mesmo uma *metodologia de projeto*, na sua forma mais ritualizada, corre o risco de ser veículo de reprodução desta tendência, quando critérios estabelecidos longe da margem de ação das pessoas mantêm intactas as estruturas que contribuem para a sua subalternidade. Concretamente quando contribuem, o mais das vezes sem saber, para a já referida *cultura da desigualdade*, ao tomar o poder instituinte de determinado discurso como uma espécie de natureza imutável (analise-se alguns discursos ou alguma caracterizações de contexto em que protagonistas institucionais definem situações de desigualdade como uma espécie de necessidade derivada da «natureza» dos sujeitos), os/as detentores/as do discurso «oficial» das instituições solidificam hierarquias, contribuindo involuntariamente para a permanência da posição do/a subalterno/a. Isto limita obrigatoriamente o poder transformador de um projeto, encerrando-o numa espécie de fatalismo dado como inultrapassável.

Ao virar a história ao contrário, começando por destacar momentos de rutura com a pirâmide social, os chamados «Estudos Subalternos» ousaram colocar no centro da sua preocupação os elos mais fracos da cadeia social, destacando modelos contra-hegemónicos de resistência que em tudo negam a postura conformista da *naturalização das desigualdades*. Em última análise, questionam o discurso único e supostamente imparcial da postura científica dominante, contando a História desde baixo.

Os Estudos Subalternos, socorrendo-se da terminologia de Gramsci e do desejo de inverter o prolongamento neocolonial de algumas práticas científicas, criam um discurso de resistência ao gesto de redução da pluralidade de perspetivas, com a redução dos sujeitos aos discursos do poder. Tendo a historiografia por base, esta perspetiva crítica começa por questionar a formulação de uma História dita «universal» que, ao uniformizar e sedimentar os discursos (mesmo aqueles de suposta feição libertadora) no homem branco, ocidental, de cultura e de educação europeias, etc., age como se tais discursos tivessem o mesmo eco «universal» para um/a indígena no interior do Brasil, para um/a sem-abrigo nos arrabaldes de uma cidade periférica ou para uma mulher precária sem retaguarda familiar. Toda a uniformização consolida um poder que não cuida nem dá palavra às suas margens e às suas incontáveis diferenças. A voz específica das subalternidades, ao contrário, esclarece os conflitos, as disputas de poder, as variações de subjugação e de resistência que, na História convencional, ficam ocultas e abafadas pelas narrativas dos seus vencedores.

A partir de estratégias discursivas, mas também de imperativos de ação, o desafio é a devolução da palavra a todos/as e a cada um/a, contornando o modelo que naturaliza ou deixa intacta uma estrutura social hierárquica e excludente. E o enfoque, na construção do conhecimento como na ação concreta, só pode residir na *participação*.

2.4. Saberes e poderes em projeto: *viragens democráticas*

Torna-se então urgente uma postura reflexiva e crítica, reconhecendo que a diversidade das respostas sociais, muitas vezes desinstituídas e firmadas nas pessoas e suas interações, transportam desde a sua posição periférica o motor contra-hegemônico de uma democracia construída desde a base. A amplitude e riqueza dos *saberes de margem*, que são respostas desformalizadas das pessoas aos problemas concretos que as vão afetando, traduzem a «pluralidade epistemológica do mundo», constituindo-se como alternativas à imposição do modelo único do saber (Santos, 2010: 45), herdeiro das relações de colonialidade.

Reiterar a pluralidade de saberes, em alternativa à imposição soberana de um único saber, passa por assegurar a comunicação entre estes saberes e seus/suas agentes, criando condições para um diálogo de diferenças. Trata-se de um ofício de pluralidades, constitutivo em si mesmo de um posicionamento crítico e alternativo: o diálogo, aqui sublinhado como forma de conexão de diferenças que se confrontam e conflituam, é privilegiado face ao modo apressado com que se instituem e promulgam consensos. Essa precipitação do consenso acaba por docilizar diferenças, instituindo artificialmente uma ilusão de concórdia que tantas vezes se atinge pela preponderância de quem tem mais poder. Daí que o sublinhar do dissenso, da disputa e da oposição sirva para contornar, ao nível do *projeto*, a preponderância de um discurso ou atuação que, o mais das vezes, reproduz desequilíbrios de poder sistêmicos, continuando a dar prioridade ao centro e a silenciar as margens. O diálogo traduz o choque e o conflito necessários a um processo de decisão coletiva. Permite entrecruzamentos, disputas e confrontações positivas que definem a democracia e alteram desequilíbrios formais e simbólicos de poder, sejam eles pessoais, simbólicos, laborais ou organizacionais (Monteiro, 2012b). Daí a evidência da relação entre *projeto* e diálogo.

Cada projeto deve saber valorizar a diversidade sociocultural reconhecida em cada contexto e em cada comunidade, o que implica validar e reforçar a participação das pessoas em detrimento de uma demasiadamente confortável e excessivamente sedentária arrumação dos «planos de atividades», dos cadernos de encargos ou da estruturação centrada na instituição. Esta atitude, sublinhe-se, não representa uma recusa das instituições ou uma desvalorização do conhecimento científico. Antes, convida à construção de pontes e de alianças entre formas científi-

camente legitimadas de saberes e respostas não-científicas, nascidas de raiz das comunidades, permitindo o que Boaventura de Sousa Santos designa por «alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa» (2010: 49). Construção de pontes de diálogo em que nenhum interlocutor detém preponderância, valendo antes de mais a intensificação das formas de conhecimento e de intervenção que «garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na conceção, na execução, no controlo e na fruição da intervenção» (p. 51).

Avisados quanto ao que, em linhas gerais, se caracteriza como *gesto indigno de se falar pelos/as outros/as* – e reconhecendo-se a recorrência deste *gesto indigno* em territórios sociais e educativos –, trata-se então de devolver a palavra. E devolver a palavra, ante a hierarquização e a colonialidade como resultantes de práticas reguladoras no trabalho social e educativo, pressupõe o posicionamento metodologicamente exigente da promoção de uma participação de alta intensidade.

2.5. Dois pressupostos e um desafio

Devolvamos a palavra partindo de dois pressupostos complementares.

Pressupõe-se antes de mais que o trabalho educacional, enraizado no seu tempo histórico, económico e social, confronta-se no terreno com uma pluralidade de saberes distintos, diversamente articulados e permanentemente renováveis (Santos, 2006). O reconhecimento e dignificação dessa diversidade, abrindo a formas igualmente diversas de participação, não é apenas um desafio, mas uma condição de uma intervenção educacional democrática e justa (Timóteo & Bertão, 2012).

Mas há que contar com um segundo pressuposto fundamental. É que não há trabalho ou intervenção sem transformação. Exige-se à investigação e ao exercício da intervenção uma postura crítica e desperta, que possa conferir poder reivindicativo e transformador. Requer-se uma postura de intervenção em que direitos sejam exercidos em autonomia e em que o próprio conhecimento saia dos seus lugares de produção mais legitimados, como a escola ou a academia, para que se desterritorialize e se partilhe. Também o saber se deve redistribuir (Stavenhagen, 1992). Construir sujeitos e diversificar agentes e lugares de produção de saberes é imperativo na construção de uma democracia verdadeiramente horizontal e realmente participada.

Estamos perante um desafio metodológico claro. Se, na sua boa vontade investigativa, a tradicional *metodologia de projeto* não abdica de um planeamento rígido, faseadamente estruturado e centrado em efeitos rigorosamente previstos, ela incorre num descentramento insuficientemente conseguido, por se legitimar em primeira e última análise na figura de quem projeta.

Ao contrário, intensificar a dimensão participativa num projeto de investigação-ação participativa permite a síntese necessária entre investigação e ação. Para tal, é preciso destronar o olhar preponderante e o estatuto prioritário de quem investiga/intervém. O/a investigador/a, facilitando um contexto de investigação partilhada, é quem reclama e possibilita o posicionamento crítico e autocrítico (Stavenhagen, 1992), quem assegura a fluidez da palavra própria e quem prepara as condições para a ação coletiva.

Notas conclusivas: desvendar o lado oculto da lua

1. Investigação e distância entre sujeitos

Este texto constituiu-se como um apelo ao *reforço crítico* da investigação-ação participativa revisitando coordenadas emancipatórias implícita ou explicitamente freirianas⁴.

Reforço crítico num duplo sentido:

- como restituição e revalidação de uma *metodologia de projeto*, ultimamente banalizada pelo uso meramente retórico, ritualizado ou decorativo;
- como convite à intensificação de uma participação transformadora, gerada a partir da periferia dos poderes e inspirada, ainda que não confinada, no alcance crítico dos estudos Pós-Coloniais.

Mais do que um exercício de aproximação, tratou-se aqui de um incentivo à hibridação metodológica, à diversificação dos saberes e à pluralização de linguagens nos processos colaborativos por construir.

Um dos motores de perpetuação da instalada *cultura da desigualdade* está na divisão entre quem detém o poder da palavra – os sujeitos *de um* discurso – e quem se remete ao silêncio, limitando-se a ser definido e enquadrado pelas palavras dos/as outros/as. Estar-se privado do direito à palavra, do ato de se narrar e de se contar, estar-se capturado pelas palavras e quadros explicativos alheios não se limita a ser um processo de exclusão – é parcela significativa de um *mecanismo de opressão*.

⁴ Para visitar alguns projetos de investigação-ação participativa desenvolvidos no terreno, em diversos contextos nacionais ou internacionais, veja-se, por exemplo: Stoer & Cortesão, 2001; Atweh, Kemmis, & Weeks, 2002; Lima, 2003; Borda, 2014.

2. Pluralidades discursivas

Não se trata apenas, nem exclusivamente, do silêncio em que alguns e algumas se encontram cativos/as. Trata-se da condenação a uma espécie de proliferação discursiva que, da parte das instituições ou de quem as representa, da parte dos saberes universalizadores e ferreamente defendidos pela postura da severidade científica, impede a possibilidade de outros discursos, de outros saberes, legitimados e levados à prática por outros lugares que não o das centralidades das instituições ou o espaço pré-determinado dos/as técnicos/as. A exclusividade de uma forma de discurso condena ao silêncio toda a alternativa. Uma das ruturas principais está justamente aqui, na quebra intencional de uma mudez imposta, ao começar por se ouvir as pessoas, partindo do seu posicionamento como forma de abertura para todos os seus possíveis. O cuidado metodológico fundamental, no sentido de uma intervenção transformadora, está na fragmentação intencional dessa mudez imposta, assumindo um posicionamento de *dupla resistência* (Monteiro, 2012a):

- Resistir aos processos sociais e institucionais que impedem as pessoas de se dizerem e de se narrarem livremente;
- Resistir a esse outro silenciamento que, em contextos de investigação, se perpetua na análise distanciada e abstrata, por vezes geradora da intervenção institucional e autocentrada.

3. Do lado oculto da lua?

Os modelos de intervenção, com as várias inspirações subjacentes ao trabalho social e educativo, passam hoje por mudanças notórias. E se a mudança é inerente a qualquer conceito e a qualquer forma de atuar, também é verdade que nem sempre as mudanças correspondem a evoluções favoráveis. Quando processadas à margem do debate e sob a obscuridade do fatalismo, é pouco provável que uma mudança, qualquer mudança, seja benéfica ou proveitosa. Hoje, no quotidiano de um país periférico, num período de crise sem precedentes na área das políticas sociais e com o recuo de direitos democráticos ainda pouco consolidados, as alterações mais prementes registam-se no avesso do diálogo, do debate ou do conflito de ideias no qual se funda a ação legitimada. No campo específico do trabalho e da intervenção socioeducativas, as incursões de uma economia de mercado e de uma lógica de lucro sobrepõem-se ao combate pela dignificação e autonomização das pessoas e das comunidades. Tais incursões são tanto mais eficazes quanto menos discutidas.

Sem contrapeso e sem crítica, sem o vigor do debate, transformações profundas nas sociabilidades e na própria relação entre Estado e comunidades ocorrem *no lado oculto da lua* – aí, numa invisibilidade decisiva e decisória a que é necessário dar justa resposta.

4. Investigação, transformação e resistência

Estamos perante um profundo recuo da cultura associativa, num processo de degenerescência em que a educação, globalmente entendida, não está isenta de responsabilidade. A meritocracia, as lógicas de competitividade e o medo do futuro associam-se ao individualismo das sociedades de consumo no desenho de uma sociedade pouco voltada – e acima de tudo pouco formada – para o grupo ou para o coletivo. Em termos tanto culturais como educativos, abre-se uma via para a colonização das leis de mercado sobre instituições, discursos e, necessariamente, sobre funções profissionais e institucionais. Entre a representação moralista e moralizadora do outro e o exercício meramente adaptativo de aquietação dos sujeitos às normas vigentes, vamos assistindo ao retrocesso da visão emancipatória da investigação e da intervenção educacionais. Favorecem-se as vertentes mais assistencialistas de organização e de trabalho, auxiliadas pelo predomínio dos modelos de gestão empresarial, pela prioridade da obtenção do lucro, pela exaltação acrítica da iniciativa privada cinzelada no lucro e naturalizada, *desde o lado oculto da lua*, como a solução salvífica posta na ordem do dia.

É altura, quanto a nós, de contrariar a tendência, regressando ao *projeto* e à sua raiz democratizadora. Partir, claro está, da educabilidade e possibilidade de mudança dos contextos, mas regressando principalmente às pessoas. Ora, regressar às pessoas é escutar a voz viva de quem está, de quem tem direito a *ser*, a *ser-se*, a *ser com outrem* em sociedades livres e plurais.

Correspondência:

Email: bugomonteiro@ese.ipp.pt

Referências bibliográficas

- Álvares, Cláudia (2000). Teoria pós-colonial: Uma abordagem sintética. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 28, 221-233.
- André, João M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.

- Araújo, Marta, & Maeso, Sílvia Rodrigues (2016). *Os contornos do eurocentrismo: Raça, história e textos políticos*. Coimbra: Almedina.
- Atweh, Bill, Kemmis, Stephen, & Weeks, Patricia (Eds.). (2002). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. London: Routledge.
- Borda, Orlando F. (2014). *Ciencia, compromisso y cambio social*. Montevideo: Editorial El Colectivo.
- Carlos, Elter Manuel (2018). *Filosofia da educação em Paulo Freire: Alteridade, dialogicidade, utopia e crítica*. Lisboa: DG Edições.
- Coelho, Dalila P., Caramelo, João, & Menezes, Isabel (2018). Educação para o desenvolvimento na era global. Possibilidades de uma leitura pós-colonial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 53, 97-119.
- Dacosta, Luísa (1990). Comentário a «O sentido do projecto». In Elvira Leite, Manuela Malpique, & Milice Ribeiro dos Santos (Eds.), *Trabalho de projecto 2: Leituras comentadas* (pp. 17-18). Porto: Afrontamento.
- Fanon, Frantz (2015). *Os condenados da terra*. Lisboa: Letra Livre.
- Foucault, Michel (2001). Les intellectuels et le pouvoir. In *Dits et écrits 1, 1954-1975* (pp. 1174-1183). Paris: Gallimard.
- Freire, Paulo (s.d.). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido* (3ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Gramsci, Antonio (2017). *A cultura, os subalternos, a educação*. Lisboa: Colibri.
- Henriques, Joana Gorjão (2018). *Racismo no país dos brancos costumes*. Lisboa: Tinta da China.
- Kemmis, Stephen, & Wilkinson, Mervyn (2002). Participatory action research and the study of practice. In Bill Atweh, Stephen Kemmis, & Patricia Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London: Routledge.
- Lima, Rosa (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lopes, João Teixeira, Louçã, Francisco, & Ferro, Lígia (2017). *As classes populares: A produção e a reprodução da desigualdade em Portugal*. Lisboa: Bertrand.
- Marx, Karl, & Engels, Friedrich (1976). *A ideologia alemã*. Lisboa: Editorial Presença.
- Menezes, Isabel, Pereira, Virgílio, & Hedtke, Reinhold (2016). Educação e participação cívica e política: 40 anos de mudança em Portugal e na Europa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 49, 7-10.
- Monteiro, Hugo (2012a). Da epistemologia à ética: A narrativa como «lugar» de saber e de emancipação. In Maria José Magalhães, Angélica Lima Cruz, & Rosa Soares Nunes (Eds.), *Pelo fio se vai à meada: Percursos de investigação em histórias de vida* (pp. 153-170). Lisboa: Ela por ela.
- Monteiro, Hugo (2012b). Diálogo, investigação e emancipação: Percursos partilhados. In Cláudia Múrias & Marijke de Koning (Eds.), *Lideranças partilhadas: Percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida* (pp. 165-182). Porto: Livpsic.

- Neves, Rita C. (2017). Introdução. In Antonio Gramsci, *A cultura, os subalternos, a educação* (pp. 7-40). Lisboa: Colibri.
- Pereira, Paula C. (2000). *Amor e conhecimento: Reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Said, Edward (2004). *Orientalismo*. Lisboa: Cotovia.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). Os processos da globalização. In Boaventura de Sousa Santos (Ed.), *Globalização: Fatalidade ou utopia?* (pp. 31-99). Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Boaventura de Sousa Santos & Maria Paula Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra: Almedina.
- Silva, Maria I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stavenhagen, Rodolfo (1992). Cómo descolonizar las ciencias sociales. In Maria Cristina Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos* (pp. 37-64). Madrid: Editorial Popular.
- Stoer, Stephen R., & Cortesão, Luiza (2001). Action-research and the production of knowledge in a teacher education based on inter/multicultural education. *Intercultural Education*, 12(1), 65-78.
- Timóteo, Isabel, & Bertão, Ana (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação de sentidos. *Sensos*, 3(1), 11-26.