

COMUNIDADES EDUCATIVAS COMO LUGAR METODOLÓGICO DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

EDUCATIVE COMMUNITIES AS METHODOLOGICAL PLACE IN THE SOCIAL CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

*LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS COMO LUGAR METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN
SOCIAL DEL CONOCIMIENTO*

ANTUNES, Mauricio¹ 

MESQUITA, Rui² 

RESUMO

Este artigo corrobora com a crítica do pensamento decolonial ao monoepistemologismo do sistema escolar-acadêmico, entendido aqui no sentido de sua densa adesão à matriz civilizacional ocidental, e desenvolve argumentos sobre a necessidade de ancorar nossos processos educacionais em outros paradigmas civilizatórios, a partir das comunidades educativas, como articuladoras das experiências e do "lugar metodológico" na construção de alternativas pedagógicas de educação integral e na validação social dos conhecimentos e saberes socialmente produzidos.

Palavras-chave: Experiência; Comunidades Educativas; Lugar Metodológico; Descolonização da Educação.

ABSTRACT

This article corroborates with the decolonial thought criticism regarding the monoepistemologism hegemonic scholastic-academic system, understood here in the sense of its dense adhering to the occidental civilizational matrix, and develops arguments on the necessity of anchoring our educational processes toward others civilizational paradigms, since educative communities, like articulator of experiences and the "pedagogical place" in the construction of pedagogical alternatives to integral education and in the social validation of socially produced knowledge.

Keywords: Experience; Educative Communities; Pedagogical Place; Decolonization of Education.

RESUMEN

Este artículo corrobora la crítica del pensamiento decolonial al monoepistemologismo del sistema escolar-acadêmico, entendido aquí en el sentido de su densa adhesión a la matriz civilizatoria occidental, y desarrolla argumentos sobre la necesidad de anclar nuestros procesos educativos en otros paradigmas civilizatorios, a partir de las comunidades educativas, como articuladoras de experiencias y del "lugar metodológico" en la construcción de alternativas pedagógicas de educación integral y en la validación social de los conocimientos y saberes socialmente producidos.

Palabras clave: Experiencia; Comunidades educativas; Lugar metodológico; Descolonización de la educación.

¹ Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ – Pernambuco – Brasil.

² Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Pernambuco – Brasil.

INTRODUÇÃO

Falar de educação no sentido de sua integralidade, ou seja, uma educação que contemple as múltiplas dimensões do ser (espiritual, física, intelectual, moral, ética...) – o qual temos universalizado, em chave civilizacional específica, como homem, branco, heterossexual, ocidental etc.³ –, implica, de partida, concebê-la como um fazer fortemente vinculado às culturas. Isso porque são nessas que, em última instância, se materializam nossas existências e experiências. Então, a própria problemática que baliza o que vem a ser “educação integral”, no campo escolar, já remete a características nefastas de uma *relação* civilizatoriamente formatada, uma vez que é nas sociedades modernas ocidentais que os polos em tela – “educação” e cultura – se estabeleceram historicamente como campos autônomos bastante naturalizados. Nesse contexto, “educação” tem sido comumente reduzida à forma escolar hegemônica (CANÁRIO, 2005; VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). Nosso desafio, nesse artigo, é discutir uma proposta pedagógica que sugere que os processos educativos devem envolver a articulação de espacialidades e culturas, não se reduzindo a inclusões abstratas de temáticas específicas.

Tendo a problemática exposta em mente, e tomando como horizonte a descolonização da educação (CANDAU e OLIVEIRA, 2010; QUIJANO, 2000; WALSH, 2014), levantamos algumas questões pertinentes e relacionáveis: a) Como se pode, nas sociedades democráticas contemporâneas, pensar a relação entre “comunidade” e educação integral? b) Devemos estranhar o pressuposto ontológico de um indivíduo portador de consciência autorreferente tal como ocorre no campo escolar? c) Devemos estranhar a forma escolar tal como hegemonicamente formatada? d) Qual a relação entre a dimensão metodológica do fazer educativo e os valores e lógicas constitutivas dos *espaços* em que ocorrem o referido fazer? e) Em que medida e como uma educação integral deveria se relacionar com os fluxos e imprevisibilidade da vida (seus problemas, incertezas e decisões)?

Neste texto iremos argumentar, em um primeiro momento, que somente pela *radical valorização da experiência em comunidades educativas* já existentes, ou formadas ao sabor das vicissitudes e contingências da vida, é que se torna politicamente consequente – no sentido preciso de alavancar subjetividades individuais e coletivas potentes entre aqueles implicados na experiência educativa – falar de alternativas pedagógicas em educação integral. Por comunidades educativas consideramos grupos e coletivos que vivenciam processos de construção de conhecimentos e saberes integrados à vida cotidiana na contemporaneidade, onde tais processos são vividos de forma coletiva, processual e relacional, ou seja, percebemos “comunidade” como algo que – mais ou menos inserida em tradições específicas – traz já consigo as marcas da heterogeneidade e do interdiscurso (MAINGUENEAU, 1993). Tratamos, portanto, de culturas compósitas, portadoras de identidades rizomáticas, onde a partilha de saberes passa, sobretudo, por compromissos, valores e princípios que se tornam comuns, mas não correspondem à realização de uma essência identitária ensimesmada e localizável como parte-fragmento de uma estrutura que se nos imporia (GLISSANT, 2019). Como afirma Brandão (2005, p.71), tratamos de espaços

³ Para Bolívar Echeverría (2010), em tensão com a tese de desencantamento do mundo em Max Weber, o Ocidente estabeleceu uma relação de equivalência entre humanidade e branquitude que passa, inextricavelmente, pela naturalização da economia capitalista.

onde as pessoas “[...] estão também trocando saberes entre elas, estão mutuamente *se ensinando e aprendendo*” e, inextricavelmente, aprendendo a ser comunidade.

Há, portanto, a necessidade de se pensar a *relação* entre ação educativa e forma-espço, em contraste com a naturalização da forma escolar hegemônica (com suas seleções e abstrações disciplinares) e seu lugar estabilizado nos arranjos democráticos contemporâneos. Faz-se mister, nesse contexto, apresentar uma crítica da referida forma escolar, ressaltando que esta não deve ser alçada à posição de centro sistematizador das experiências sociais, posto que opera com pressupostos ontológicos e racionalidades que, não raro, obliteram a própria *experiência*, que afirmamos ser, exatamente, o elemento imprescindível na *relação* entre educação e cultura.

A escola moderna ocidental, nesse sentido, inaugura, historicamente, uma forma de relação pedagógica que, como veremos, pertencendo a uma cultura específica, não deveria ser universalizada/naturalizada. Daí se depreende que, defendendo uma noção radicalmente heterogênea de cultura (DERRIDA, 2002; FANON, 2013; GLISSANT, 2006), preconizamos que a construção social de sentido deve ser expressão não antecipável e não controlável dos diferentes; aberta, portanto, a uma miríade de rastros-resíduos presentes no inconsciente das humanidades (GLISSANT, 1996).

Isto posto, numa segunda seção, defenderemos a noção de *lugar metodológico* como *princípio* indispensável para a construção e validação de saberes socialmente produzidos. Ponderamos, nesse sentido, que, seja a comunidade acadêmica, conselhos ou órgãos de pesquisa e "extensão", nenhum deles – embora aceitemos sua autonomia relativa – pode se arvorar à posição de validadores exclusivos dos conhecimentos produzidos através da pesquisa científica, e muito menos se colocarem como quem tem o poder de chancelar, ou rejeitar, saberes produzidos socialmente *nas e pelas* comunidades educativas, em experiências constituídas como alternativas pedagógicas livres da “escolarização”. Postulamos, ao contrário, em diálogo com Howarth e Glynos (2007), que se considerem as comunidades educativas – que sendo expressão material dos *diferentes*, e portadores de uma multiplicidade de formas organizativas, nos dizem mais do que *diferenças* abstratamente concebidas por pensamentos sistemas (GLISSANT, 2019) – como constitutivas desse *lugar metodológico*, desde onde se operam múltiplas articulações entre os contextos de investigação e validação dos conhecimentos socialmente produzidos.

Assim, este texto adere à crítica que o pensamento decolonial faz ao monoepistemologismo reinante no sistema escolar-acadêmico (QUIJANO, 2000; CARVALHO, 2017) – entendido aqui no sentido de sua densa adesão à matriz civilizacional ocidental como expressão de uma história única (ADICHIE, 2019), o que inclui o próprio pensamento crítico aí situado. Investe numa fissura epistemológica como condição necessária para fazer ver a materialidade da multiplicidade de formas organizativas dos povos que compõem nossa sociedade, como elemento fundamental para ressignificar o horizonte discursivo de “democracia”. Poderíamos, nesse sentido, dar uma conotação bem específica, de uma história mais aberta e não dialetizável (LACLAU, 1993), ao conceito de “inédito viável” que nos propõe Paulo Freire (1987, 1992), colocando-o no plural.

CRÍTICA AO CAMPO EDUCACIONAL ESCOLAR COMO CENTRO IRRADIADOR DE UMA RACIONALIDADE CAPAZ DE SISTEMATIZAR UM CONHECIMENTO UNIVERSAL

Os campos (educação, cultura, saúde, comunicação, religião, etc.) a que nos referimos acima, assim como as chamadas esferas da sociedade (social, política e econômica), são normalmente concebidos como *partes inerentes a totalidades mais amplas* que as conformariam como sociedade. Tais totalidades – em amplitude micro ou macrosociológica – seriam, nesse paradigma, *conceitualmente representáveis*. Essa pretensão à objetividade, devemos sublinhar para o bem do nosso argumento, não se reduz à mera querela epistemológica no âmbito da filosofia e das ciências sociais. Tem, ao contrário, uma profunda *natureza ideológica* (LACLAU, 2006), no sentido de garantir o funcionamento social na materialidade do cotidiano de nossas vidas. Isso porque, junto a sua pretensão em explicar teoricamente unidades plenamente representáveis do social (nações, continentes, hemisférios, redes, campos, esferas...), mobiliza não apenas *sistemas conceituais*, mas também certas *crenças*: a) sermos, por exemplo, um somatório de cidadãos formalmente concebidos⁴ (CHATTERJEE, 2008), sendo a vontade do "povo" expressa pelo voto desses cidadãos; b) o caráter salvífico/religioso de uma educação que se deve voltar à formação da consciência de estudantes concebidos igualmente de maneira formal (CANÁRIO, 2005; DUBET, 2011); c) a posição ocupada por tais cidadãos na hierarquia social definida por mérito; etc..

Tais crenças ganham efetividade em nossas vidas na medida em que se imbricam a certos *procedimentos argumentativos*: a) superioridade do pensamento e método científicos sobre outras formas de ser/saber; b) tratamento laboratorial à experiência, o que ofusca qualquer subjetividade na relação com o conhecimento; c) naturalização da função de validação do conhecimento por uma comunidade especializada, etc. Teorias, crenças e procedimentos argumentativos não teriam, outrossim, sustentação cotidiana, caso não estivessem ancorados em *instituições* (tribunais, escolas, universidades, governos, sistema eleitoral, imprensa, associações profissionais etc.) e em *manifestações espontâneas* (sentimento de direito e obrigação de voto; demanda por cidadania; pertencimentos identitários etc.). O resultado disso é que terminamos, sem perceber, por naturalizar, por um lado, as instituições e seus pressupostos ontológicos e, por outro lado, *os sistemas conceituais e procedimentos argumentativos*, que só ganham sentido no seio mesmo dessas instituições. Fechamos, assim, um círculo vicioso, posto que somos *representados identitariamente* (num ato de colonização) e temos que alavancar uma suposta "emancipação" a partir de uma *racionalidade* que, exatamente, nos nega a possibilidade de nos fazer emergir como subjetividades coletivas outras, estranhas aos paradigmas institucional e conceitual hegemônicos de uma cultura dominante.

Operamos, socialmente, sem disso nos darmos conta, no seio de uma estrutura simbólica eminentemente colonizadora, que interpela "nossa" história como uma jornada do primitivo (o outro; o pré-moderno; o infantil) ao civilizado (o mesmo; o moderno; o racional). As categorias "universais" da modernidade (cidadania, sociedade civil, democracia etc.) com as quais operamos, entretanto, não nos permitem normalmente visualizar que diferentes tradições culturais não param de denunciar um desencontro entre Estado e sociedade, como nos alerta Partha Chatterjee (2008). A existência concreta dessas tradições interroga não apenas uma noção unificada de história e cultura, mas também nossa relação formalizante com o conhecimento, que teima em aplicar

⁴ Essa concepção liberal/formal de indivíduo já era combatida, no século XIX, por clássicos da sociologia, como Durkheim (1999), em A Divisão do Trabalho Social, e Marx e Engels (1987), em A Ideologia Alemã.

conceitos estranhos àqueles que desejamos "conhecer"/representar. Assim, nos pergunta Charttejee (idem, p. 27) "De que forma as suposições culturais preconcebidas dos europeus sobre a Índia modelaram e quiçá distorceram o entendimento supostamente científico do país nas disciplinas modernas do conhecimento social?".

Como exemplo o autor nos relata que a investida dos europeus no século XVI rumo à Índia inaugura um tempo de desencontros, desentendimentos e incompreensão cultural, desde o momento que os primeiros portugueses desembarcaram com Vasco da Gama e caracterizaram a cidade de Calcutá como sendo composta de cristãos, construtores de igrejas e cultuadores de "Nossa Senhora", num esforço de apreensão do que viam dos hábitos não islâmicos – que desconheciam –, a certo tipo de "cristianismo exótico". Charttejee destaca algo fundamental para compreender a relação entre colonização e conhecimento (educação), mostrando que a categoria "religião" ganhava universalidade pelo discurso europeu, sendo estranha aos indianos: "[...] Que diríamos se sucedesse que, *depois de sermos educados por gerações nas disciplinas científicas modernas*, os habitantes de colares duvidassem com sincera convicção... De que o que eles têm é uma religião?" (CHARTTEJEE, 2008, p. 27, *grifo nosso*).

Percebemos, pelo exemplo dado, que toda realidade é discursiva⁵, ou seja, simbolicamente estruturada, sedimentada hegemonicamente em instituições e no nosso cotidiano como "uma realidade supostamente 'extra ideológica'" (LACLAU, 2006). Sendo esse o caso, propomos, em perspectiva metodológica, que comecemos por nos perguntar se há vida concreta para além dessa realidade simbolicamente estruturada; se há algo que sobra aos investimentos ideológico-conceituais, um excesso não representado ou contemplado nas instituições, que é inerente a toda ideologia. Em uma palavra, indagamo-nos em relação à existência de um *exterior*. Este último, com efeito, não estando integrado àquelas totalidades sociais conceitualmente representadas, tem a potência de fazer notar o caráter culturalmente descontínuo, heterogêneo e fragmentado do social (DERRIDA, 2002; FANON, 2013).

Não havendo um centro ou referência universal que oriente naturalmente a condensação das identidades em uma cultura homogênea, a ênfase analítica e metodológica, não estando nem nas partes (micro/identidade) e nem no todo (dimensão macro/estrutura/sistema), pode ser trasladada para a relação. Relações que nunca podem, entretanto, ser apresentadas como um novo centro irradiador de racionalidades universais, supostamente capazes de fazer estancar a diferença.

Encontramos uma abordagem bastante afim a tal ênfase na noção de *mestiçagem* defendida por Edouard Glissant (2006) em *Tratado Del Todo-Mundo*. O que Glissant chama de "cultura de mestiçagem", para além de uma noção mais fechada e rígida de identidade, busca

⁵ Adotamos aqui o conceito de discurso, como formulado por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, no sentido de que estes não concebem a existência de "ideologias" que tenham existência própria, independente dos "movimentos" que as anime. "A própria distinção evoca com demasiada clareza uma antiga diferenciação entre as ideias na cabeça das pessoas e a ação de que elas participam. Essa distinção, entretanto, é insustentável. Desde Wittgenstein sabemos que os jogos da linguagem compreendem tanto as trocas linguísticas como as ações nos quais eles se encaixam, e a teoria dos atos de fala colocou em um novo patamar o estudo das sequências discursivas que constituem a vida social institucionalizada. É nesse sentido que Chantal Mouffe e eu definimos os discursos como totalidades estruturadas, que articulam tanto elementos linguísticos como não linguísticos" (ênfase minha) (Laclau, 2013, p. 47).

captar a existência/abertura de novos espaços desde onde possamos nos relacionar. Essa *criolização* desde baixo é algo muito distante das "sínteses entediadas" promovidas pela intelectualidade colonizada acerca de supostas culturas nacionais. Tal *criolização* requer a construção de *lugares comuns*, sendo que a tônica destes é "contra a falta de ordem das maquinarias de identidade que, com tanta frequência, nos convertem em sua presa como, por exemplo, o direito de sangue, a pureza de raça, a integralidade, já que não a integridade, do dogma" (GLISSANT, 2006, p. 21). É para evitar esses perigos essencialistas que as *relações* sociais, da maneira como as temos defendido, não deveriam ser capturadas nem pela autorreferência identitária (fenomenologia), nem pelo objetivismo da totalidade (estruturalismo).

Glissant então, em proximidade a Derrida, propõe a noção de *huella* (que pode ser traduzido por "rastro" ou "marca imprecisa"), a qual lançamos mão com o intuito de abrir novos olhares na relação entre educação e cultura. Glissant entende *huella* como uma "errança que orienta" (ibidem, p. 22). Os povos africanos, nesse sentido, quando raptados como escravos para as chamadas terras do "novo mundo", trouxeram consigo os rastros de "seus deuses, hábitos e línguas" (idem). Desses rastros não se construiu nas Américas uma *síntese*, mas, ao contrário, argumenta Glissant, tais rastros foram fecundados culturalmente com resultantes surpreendentes, na música, nas artes, na alimentação, nas religiões etc. Por isso a *huella* "permite ir mais além dos estreitamentos do sistema". O pensador caribenho da Martinica refuta, assim, qualquer "complemento de possessão", que reduz a relação às lógicas sistêmicas. Esquarteja, por isso, a dimensão absoluta do tempo, sugerindo a existência de tempos refratários que "as humanidades de hoje em dia multiplicaram entre si" (idem).

Desse ponto de vista podemos vislumbrar um padrão institucional outro, que valorize as digressões em uma sociedade e história vistas como sincrônica e diacronicamente descontínuas. Radicalmente "democrático", esse padrão seria um ambiente ideologicamente fértil para o fomento de políticas públicas que, com aquela ênfase na relação, venham a abrir mão da defesa de um centro sistematizador da experiência (escola, academia, partido etc.). Ou seja, que refute um valor fundante da educação moderna – comum, por diferentes caminhos, a autores seminais como Vygotski (1991; SD), Gramsci (1978), Dewey (1977; 2009), Apple (2006) –, qual seja, a crença na existência de um espaço extraterritorial (a escola), *sacado das relações efetivas do mundo*, que possa servir de lugar de síntese desinteressada de um suposto acúmulo civilizacional⁶.

Respaldamo-nos, como já anunciado, para defender a ênfase política e analítica nas relações, numa concepção radicalmente heterogênea de cultura. Uma abordagem de cultura, portanto, indócil à pretensão dos sistemas nacionais de ensino em se posicionar como centro racional de sistematização. Tal postura requer, entretanto, que se abra mão, do ponto de vista da governamentalidade, da própria função de controle, o que pode parecer às forças políticas de amplo espectro ideológico como uma *ameaça* ou mesmo *ingenuidade política*.

Permite-nos, por outro lado, ir além da "simples" existência concreta de matrizes civilizacionais outras (indígenas; africanas) a serem *incluídas* em nossas instituições nos seus mais diversos âmbitos (educacional, jurídico, museal etc.). Possibilita-nos, nessa linha, mais que

⁶ Para uma análise mais detida dessa crítica decolonial ao pensamento de Vygotsky (marxismo) e Dewey (liberalismo) ver "Mandinga: descolonización y articulación pedagógica" de Mesquita (2022).

considerar a "diversidade" cultural, com o intuito de integrar os diversos saberes existentes a uma *cultura nacional unificada*. Enseja, com efeito, a oportunidade de ampliar consideravelmente o escopo da disputa política, pois em seu tabuleiro o que está em questão não é exclusivamente os investimentos em termos da inclusão curricular de "conteúdos", temáticas, identidades, ou disputas metodológicas que se circunscrevam a um mesmo paradigma relacional dominante. Mais que isso, estamos considerando, com a noção de *lugar metodológico* – que abre margem à articulação de formas culturais, gramáticas, linguagens, racionalidades, estéticas... existências –, o "direito" à abertura de mundos, à multiplicação de espaços comuns, à afirmação relacional de modos outros de ser e existir radicalmente negados e/ou folclorizados, considerados correntemente como atrasados, primitivos, selvagens, rudimentares, inferiores, ou, simplesmente... ignorados. Existências que, portanto, não sendo mero fragmento de uma totalidade totalitária (GLISSANT, 2019), são capazes de abalar a *lógica relacional* que tem conformado política e esteticamente nossas vidas.

A educação estaria aqui posicionada nos interstícios das partes em efetiva relação (GLISSANT, 2006). É só nesse *lugar metodológico* intersticial que podemos falar de vínculo entre educação e culturas, haja visto – como é amplamente sabido no âmbito da linguística e das teorias do discurso – que nos definimos, exatamente, pelo conjunto de relações que estabelecemos. Considerando aquele princípio de exterioridade, que anima certa noção heterogênea e descontínua de cultura, interessaria aos educadores estar a serviço da geração de força efetiva das comunidades educativas abraçadas e, para isso, não concorreriam para o engessamento das relações circunscritas ao binômio partes/todo. A própria totalidade, desta feita, deveria ser entendida como algo instável, trepidante, aberto, não havendo um sistema de ensino institucionalmente coeso e coerente, mas outro, capaz de representar o verdor da vida em seu caráter multifacetado.

Estranhar esse regime de conhecimento escolar nos permite, portanto, vislumbrar aquela abertura de mundos como parte integrante e indispensável para fazer emergir subjetividades coletivas que tem como substrato as *huellas* e não as sínteses. Subjetividades, portanto, cujo pertencimento (e fidelidade) a uma tradição não é garantia de um suposto auto desdobramento romântico da identidade. Isso porque seu devir se conecta de maneira insofismável às relações que se constroem, alimentam, estancam, como *nós que se atam e desatam* para alterar os limites e fronteiras de nossas existências. As subjetividades, assim – diferentemente das identidades –, não correspondem a posições de sujeito facilmente representáveis em dada estrutura social, não sendo dóceis aos investimentos de revelação provenientes das comunidades científicas, agremiações partidárias, instituições religiosas etc.).

A forma escolar é universalizada de modo a se configurar como uma instituição extraterritorial, que em qualquer lugar cumpre a mesma função institucional como "fábrica de cidadãos" (CANARIO, 2005; DUBET, 2011), e, operando com os pressupostos ontológicos do ordenamento liberal hegemônico, produz indivíduos desterritorializados.

É exatamente esse regime de relação com o conhecimento que exclui radicalmente formas outras (descontínuas, heterogêneas) de ser/estar no mundo, ignorando ou desvitalizando as experiências culturais estranhas aos paradigmas ocidentais modernos, transformadas em

“diversidades temáticas” no currículo escolar. E isto produz graves complicações quando se cogita a integralidade da educação, aproximando-a da cultura/vida.

Falar, nesses termos, em articular educação e cultura requer pensarmos a formação de comunidades educativas em um paradigma radicalizado de democracia. Tais comunidades não podem ser reduzidas a uma posição de sujeito, em que pese a legitimidade de seus pertencimentos identitários e tradições, não podem ser etiquetadas ou tematizadas numa topografia supostamente objetiva da sociedade. O conservar-se e o mover-se territorial e subjetivamente; o direito a narrar um devir não esquadrinhado conceitualmente; devem ser a tônica de uma educação não diretiva, radicalmente vinculada à vida-cultura desde *a noção de relação como um reinventar de rastros/huellas*.

Para dar consequência a essa proposição precisamos, como foi evidenciado, desafiar os procedimentos argumentativos (ou metodológicos) que se insinuam sorratamente como elemento ideológico não percebido nas práticas científicas dos mais diversos matizes. É a este desafio que nos dedicaremos a seguir.

EXPERIÊNCIA E VALIDAÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIALMENTE PRODUZIDO

Como vimos na seção anterior as identidades e/ou tradições não são portadoras de uma essência capaz de lhes garantir um auto desdobramento de seu devir. É, ao contrário, em perspectiva metodológica, nos espaços intersticiais das *relações* – vinculados à experiência efetiva, ao verdor da vida – que a educação tem que trabalhar sua relação com o conhecimento, em tensão com a linguagem ou gramática que o formata hegemonicamente, para que as relações contingentes da vida possam assumir proeminência⁷. Isso em detrimento seja de sistemas conceituais supostamente estáveis – como no paradigma idealista –, seja da “realidade” (contexto), tomada pelo empirismo como geradora daqueles sistemas conceituais.

A abertura de mundos ou espaços comuns, aos quais nos referimos, inspira-se exatamente na percepção de que a linguagem, nos constituindo, não é uma *ferramenta* a ser utilizada por uma razão/consciência previamente existente e autorreferente. Ou seja, o deslocamento de fronteiras do social por relações inauditas, na medida em que inaugura relações metafóricas – aquelas que, segundo Paul Ricoeur (2010), causam estranheza pela aproximação do que se via separado –, interdita quaisquer pretensões ao controle do social por quaisquer forças ou coloração política do espectro ideológico disponível. A educação não deveria, nesse sentido, estar a serviço de qualquer “projeto” político racionalmente defendido como devir de uma totalidade social (nação). Perde força aqui a crença na noção moderna de *emancipação* como um movimento utópico, o lançar-se de uma sociedade a um (não) lugar ausente e desejado (o paraíso cristão; o comunismo na tradição marxista).

Trata-se, então, para a perspectiva de educação aqui defendida, de nutrir ambientes ideologicamente férteis para que uma comunidade educativa específica – através da ampliação de

⁷ Guarda grande afinidade com nossa proposição a experiência educativa do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) com o princípio metodológico da alternância entre espaços educativos, posto que esse considera a existência de dois tempos pedagógicos a serem articulados, o tempo escola e o tempo comunidade. Para uma excelente análise desse princípio ver a dissertação de mestrado de Severino Figueiredo (2015).

suas possibilidades expressivas –, possa maximizar sua força para estabelecer, alimentar e/ou estancar relações. É aqui que "a" cultura, entendida como *diferente*, deve servir como *meio* onde "a" educação atua sem o exercício do controle. Não é o educador/mediador, mas a comunidade educativa não ensimesmada quem assume as rédeas do seu processo de busca e construção de conhecimento. E é a vida, ao sabor da contingência e das relações que aí se estabelecem, quem vai dar os elementos desde onde se fazem escolhas. Ao educador cabe, nesse sentido, cultivar um *ethos* de que os bons ambientes são aqueles que disponibilizam elementos para decisões e escolhas boas.

Aceitando a noção de que é o conjunto de nossas relações que constitui as fronteiras sempre fluidas e transpassadas desses ambientes, *relações de dominação (controle)*, na medida em que se vinculam umbilicalmente a uma referência positiva (racional) de universalidade, terminam por enrijecer nossas formas e possibilidades de conhecer e se relacionar. O trabalho da educação na sua relação com o conhecimento deveria ser, nesse sentido, o de potencializar a construção de relações que não sejam de dominação, em respeito sincero e verdadeiro à diferença, como, também, uma forma inegável de proteção contra autoritarismos de quaisquer matizes ideológicas.

O importante a reter nesse debate é que não basta travar uma disputa epistêmica, ou seja, no campo das ideias/conceitos. Os próprios discursos ideológicos das ciências devem ser indagados radicalmente, posto que, como vimos, para além de teorias, seus procedimentos argumentativos se apoiam em crenças e manifestações espontâneas que influenciam o complexo de instituições que albergam o fazer científico. Para fugir disto que chamamos "círculo vicioso", temos que ter a coragem (decisão) de assumir *riscos*, por exemplo, de romper efetivamente com todo um aparato institucional moderno que consolidou a noção laboratorial de experiência, porque é esta a pedra angular que sustenta a crença de reprodutibilidade e formalização do conhecimento. Ao alçar o conhecimento a uma dimensão lógica pura – matemática –, longe do incômodo da experiência privada, pessoal, local, somos induzidos a *crer* em sua universalidade e numa ética que lhe daria esteio (PESSANHA, 1997). O pressuposto ontológico aqui não é outro senão aquele modelo desterritorializado de indivíduo, que criticamos, aquele ser portador de uma consciência soberana, capaz de tomar decisões sóbrias e racionais, para além do conjunto de relações de que é acometido.

É exatamente esse arranjo ideológico que sustenta a falácia do conhecimento desinteressado e escamoteia, na noção de *continuidade* (universalidade), o desejo de dominação e controle. Ao consolidar esse modelo cognitivista de conhecimento estamos excluindo racionalidades outras, sensibilidades outras, e entregando nossas (ou seja, das comunidades educativas) possibilidades de conhecer à instrumentos e conceitos artificiais, arquitetados alhures, nos laboratórios acadêmicos.

Dito isto, podemos passar a defender a fusão de contextos entre a investigação e a validação da pesquisa como um *lugar metodológico* capaz de valorizar radicalmente a experiência em comunidades educativas e, assim, requalificar as próprias universidades como local de produção e conhecimento. O primeiro passo é desnaturalizar aquele indivíduo soberano – pesquisador – como produtor *per se* de sentido, para entender que as lógicas sociais que

conformam nossas existências são menos formais do que se podem supor. Correspondem, segundo Glynos e Howarth (2007), a dimensões internas, antropomorfizadas, do processo em si de produção de sentido, sendo este último devedor do ambiente em que emerge. Não se pode, portanto, separar discursos e práticas, posto que os primeiros, longe de apenas descrever a vida cotidiana ou a sociedade, são construtores de lógicas que modalizam culturalmente nossas ações. Por essa chave, que coloca o foco metodológico nas relações empiricamente verificadas, a investigação não se apoia seja em mecanismos causais (cuja assunção é afim à noção de predição), ou na "simples" auto interpretação que os sujeitos fazem de suas experiências em comunidade.

Esse traslado de foco na metodologia da pesquisa requer, como temos defendido, um paradigma institucional que legitime a articulação entre a ação investigativa em si (contexto de descoberta) e a validação teórica do que é argumentado. Como corolário, o universo epistêmico formalizado, ou seja, o universo da "teoria", perde proeminência nas nossas práticas investigativas. Esse enfraquecimento, paradoxalmente, imprime maior amplitude ao que se pode entender por pensamento⁸, que não se reduz ao caráter modelador das teorias, cujos efeitos, desejáveis ou não, influenciam as práticas cotidianas de nossas vidas. Manter a separação entre tais contextos traz consigo um desprezo racionalista aos espaços de experiência, da *doxa*, o que remete a certa autonomização do fazer teórico-acadêmico.

Com a articulação desses contextos, o pensamento investigativo foge do par dicotômico indução/dedução para assumir um caráter "retroutivo". Tal pensamento, segundo Glynos e Howarth (2007, p. 28), coloca os mecanismos (ou lógicas associativas entre sujeitos e objetos) "junto com as condições e relações sociais essenciais das quais dependem esses mecanismos" (ibidem), ou seja, mostra que as lógicas sociais são tão somente relações antropomorfizadas e da ordem da hegemonia. Por isso, quando tomamos a cultura como heterogênea temos que verificar empiricamente as tensões entre as fronteiras do social que conformam nossos espaços de existência.

Essa antropomorfização da lógica permite considerar uma educação onde o pensamento, imiscuído na vida, ao interferir nos mecanismos e lógicas relacionais constitutivas dos objetos no mundo, é passivo dessa mesma interferência. Conceitos, assim, não deveriam ser *mediados* no sentido de promover o reconhecimento de relações objetivas que conformariam mundo e experiência. Poderiam, ao contrário, ser *articulados* na perspectiva de que o sujeito da experiência, sabendo-se passivo dos mecanismos sociais, tente "estrategicamente" desconstruir o que lhe parece ser relações de opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que pese o enaltecimento às diversidades, a democracia liberal efetiva-se sob a força de uma razão instrumental, que, na contramão da noção glissantiana de *huella*, "tem como objetivo formar cidadãos previsíveis, neutralizar as novidades e a imprevisibilidade" (MALDONATO, 2016).

⁸ Para Édouard Glissant (2011), o pensamento é algo que se espacha no mundo e se realiza mediante seu próprio risco. Dessa forma, o pensamento não pode ser detido para avaliação porque, exatamente, não podemos isolá-lo para uma formulação. Sendo inexoravelmente partilha, o pensamento não guarda correspondência com uma noção de cultura que tenta existir independentemente de um percurso necessariamente caótico.

Como temos insistido, essa força primordial concentra-se na educação, especificamente no sistema escolar das sociedades modernas. Nossa proposta de “lugar metodológico” aponta para uma requalificação da tensão entre educação e cultura – não para sua extinção –, na medida em que sugere, pela articulação permanente entre espacialidades emergentes e relacionadas, as formas institucionais como parte do jogo político. Aqui, como aponta Glissant (2011), a “paisagem” é parte ativa dos dramas sociais.

À educação, no projeto da modernidade/colonialidade, foi atribuída a missão de formar os cidadãos, e essa formação segue, sem desvios, na direção do mercado. Maldonato (2016) mostra que ao trocar o fim pelo meio, ou seja, ao submeter a educação à razão instrumental, esquecendo assim, como disse Heidegger, que “a essência da técnica não é nada de técnico”, a democracia torna-se totalitária, apagando o *logos* como criação e o substituindo pela racionalidade técnico-científica. Os sistemas escolares das sociedades modernas impõem uma perda do vivido e da singularidade, desprezando formas de construção de conhecimentos e saberes não científicas, modos de viver que escapam à lógica do mercado, e, ao fazê-lo, sacrificam a diferença ao padrão promovendo o achatamento e a extinção das diferenças que não se encaixam na racionalidade hegemônica. É interessante perceber que se sacrificam as singularidades em nome do que, em tese, poderia haver de mais singular: *o indivíduo*. Acontece que a fábrica, como espaço hegemônico de produção, foi inaugurada como um espaço formal e extraterritorial de convivência (AGANBEM, 2009). Subjetivarmo-nos como consciências “autônomas”, discretas e autorreferentes é o efeito esperado de um dispositivo que se completa com a moderna instituição escolar, aquela que fabrica cidadãos num regime de conhecimento igualmente *formal*, ao qual se deve ter “acesso” num plano lógico. Esse dispositivo tem, com efeito, exatamente, o poder de asfixiar um regime outro de conhecimento, que esteja assente na *doxa* e não na *episteme*. O *logos*, assim, estando aprisionado no indivíduo, é impedido de viver a errância dos espaços comuns que se abrem a ermo, fora do controle de uma governamentalidade que reclama poder de previsão para impingir suas biopolíticas.

Nossa proposta metodológica busca dar materialidade a essa “diferença” – a que chamamos, desde Glissant (filosofia) de *diferentes* – pela articulação entre espaços, considerando, desde Laclau (2006), que nesta os elos articulados têm suas identidades prévias alteradas. Assim, o interesse pela desessencialização se estende a própria noção de democracia e suas instituições, trazendo a questão da forma/formalidade do conhecimento para o centro mesmo do jogo político.

Isto dito, podemos, por fim, fazer nossa defesa de lugar metodológico como caminho para a produção de políticas públicas que relacionem de maneira inextricável a produção de conhecimento aos ambientes em que se dão as experiências educativas. Onde seria, então, o lugar social do lugar metodológico? Agora podemos responder: é ali onde o jogo da política reclama e permite. Assim, objetivar esse lugar é, desde nossa abordagem, em última instância, reificá-lo.

Tomamos cultura como uma dimensão que perpassa tudo o que acontece em nossas vidas, que está presente em todas as nossas representações que fazemos sobre a vida e seus desdobramentos (HALL, 1997), presente em todos os campos e esferas de uma sociedade. A cultura não pode então ser confundida com uma propriedade particular dessas unidades do social, sendo-lhes subsumida. Radicalmente heterogênea, a cultura está a um só tempo dentro e fora das

topologias do social e de suas instituições, de maneira a albergar estímulos outros de conhecimento.

Tomamos, ainda, cultura pela singularidade que não se restringe a indivíduos, mas que caracteriza sociedades e grupos sociais que conformam o amplo espectro das experiências humanas. A experiência e o conhecimento estão fortemente relacionados, de maneira que o espaço comum onde se dá o encontro entre indivíduos é fundamental para o processo educativo. Esta concepção está evidentemente em oposição à perspectiva conceitual de Cultura dada pela modernidade – com maiúscula – entendida como a totalidade dos signos, símbolos e sentidos produzidos pela *humanidade*, no singular. A totalidade, neste caso, faz parte de um projeto político da modernidade, que busca a homogeneização das sociedades em benefício da produção e concentração de riquezas e poder nas mãos de poucos. Assim, falamos em culturas e humanidades, não em Cultura ou Humanidade, o que permite também falar em mudanças, em culturas em movimento, não estáticas, não mortas, nem derrotadas, cujas fronteiras e formas se deslocam ao sabor das relações não antecipáveis e empiricamente observáveis.

Essa concepção teórica e política é imprescindível para os processos de produção coletiva de conhecimentos, porque possibilita suspender o “monoepistemologismo” que nos hegemoniza, particularmente, no sistema escolar (CARVALHO, 2017; WALSH, 2007), cuja linguagem primordial é a da racionalidade técnico-científica. Ao abrir nossos sentidos para dialogar com outras epistemologias, é fundamental perceber a necessidade de ancorar nossos processos de produção de conhecimentos em outro paradigma organizativo – que sustenta *outros procedimentos argumentativos*. É isso que entendemos como a contribuição das comunidades educativas como parte articulada e lugar metodológico na construção e validação social dos conhecimentos e saberes socialmente produzidos.

REFERÊNCIAS

1. ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
2. AGANBEM, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó (SC): Argos, 2009.
3. APPLE, Michael W. e BURAS, Kristen L. Introdução. /n APPLE, Michael W. e BURAS, Kristen L. **Ideologia e currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
4. BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2.ed. Brasília: MMA, Progr. Nac. de Educação Ambiental, 2005.
5. CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Ed., 2005.

6. CARVALHO, J. J. de. **Como a universidade pode se tornar intercultural?**. Palestra (notas pessoais). Seminário Narrativas Educativas Decoloniais. Brasília, Faculdade de Educação/UnB, 2017.
7. CHATTERJEE, P. **La nación en tiempo heterogéneo**: y outros estudios subalternos. Buenos Aires: Siglo XXI Ed. Argentina, 2008.
8. DERRIDA, J. **Torre de Babel**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
9. DEWEY, J. ¿Qué es pensar?. In: Lauterio, Amina Madera (org.). **Antologia de Seminario de Analisis del Trabajo Docente**. San Luis Potosi: Secretaria de Educación del Gobierno del Estado, 2009.
10. DEWEY, J. **Mi credo pedagógico**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1977.
11. DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2011, v. 16, n. 47 [Acessado 16/03/2022], pp. 289-305. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>>. Epub 10/10/2011. ISSN 1809-449X.
12. ECHEVERÍA, B. **Modernidade e Blanquitud**. México: Ed. Era, 2010.
13. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
14. FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
15. FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.
16. FIGUEIREDO, S. R. C. de. Princípio da Alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na Escola de Formação Missionária. 148f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
17. GLISSANT, É. **Tratado Del Todo-Mundo**. Barcelona: El Cobre Ed., 2006.
18. GLISSANT, É. **Poética da Relação**. Lisboa: Editora Sextante, 2011.
19. GLISSANT, É. *Filosofía de la relación: poesía en extensión*. Buenos Aires: Miluno Ed. 2019.
20. GLYNOS, J. e HOWARTH, D. **Logics of critical explanation in social and political theory**. New York: Routledge Innovations in Political Theory, 2007.

21. GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
22. HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
23. LACLAU, E. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1993.
24. LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
25. LACLAU, E. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
26. MAINGUENEAU, D. (1993), *Novas tendências em análise do discurso*, tradução de F. Idursky, Campinas, Ed. da Unicamp.
27. MALDONATO, M. Na base do farol não há luz: cultura, educação e liberdade. São Paulo: SESC, 2016.
28. MESQUITA, R. **Mandinga: Descolonización y Articulación Pedagógica**. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2022.
29. OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
30. PESSANHA, J. A. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 1, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71454>. Acesso em: 16/03/2022.
31. QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. LANDER, E. (org.), **La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso/Unesco, 2000.
32. RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
33. VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, v. 6, 1992. Disponível em (95) A maquinaria escolar | Gislene Silva - Academia.edu. Acesso em: 20/09/2022.
34. VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

35. VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica Ridendo Castigat Mores, disponível em www.jahr.org, SD.
36. WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. In: **Anais del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.
37. WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**, Buenos Aires, v. 1, n. 01, 2014, p. 17-30, ISSN-e 2422-6459. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/409190>. Acesso em 20/09/2022.

Mauricio Antunes

Mauricio Antunes Tavares é sociólogo, pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco desde 2007 e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (Fundaj-UFRPE) desde 2014. Antes atuou como educador popular e pesquisador em organizações não governamentais de 1990 até 2007, em São Paulo e no Recife. Coordenada a pesquisa “Comunidades Educativas: estudos dos modos de ensinar e aprender o saberfazer” iniciado no segundo semestre de 2021, em parceria entre Fundaj, UFPE e Unicap. Recentemente publicou o livro “Nós para atar e desatar: relações entre educação e cultura”, em co-autoria com Rui Mesquita, pela Editora da UFPE (2019).

Rui Mesquita

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco (1994), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e Pós-Doutorado na Universidad de Buenos Aires (UBA) com bolsa cedida pelo CAPES. Foi assessor da Prefeitura do Recife (2003-2006), desenvolvendo projeto de atendimento a jovens em situação de risco, em uma interface entre Educação, Política e Cultura (Que História é essa?). Tem experiência docente na área de ensino de Sociologia, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação Popular, Educação e Movimentos Sociais. Coordena o Laboratório de Inovação Política em Práticas Educativas (LaButuca), atuando principalmente nos seguintes temas: representação política, democracia, identidade, subjetividades coletivas, movimentos sociais, narrativa, educação popular, currículo e audiovisual. É professor assistente no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da UFPE desde novembro de 2009 e da Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação/UFPE (Linha: Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular).

Como citar este documento:

ANTUNES, Mauricio; MESQUITA, Rui. COMUNIDADES EDUCATIVAS COMO LUGAR METODOLÓGICO DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 53-68, set. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em:_____. doi: 10.17058/rea.v30i3.1764.