

Saberes subalternizados e a possibilidade de ruptura com a servidão: pesquisa no cotidiano escolar

Subalternized knowledge and the possibility of rupture with the easements: research in daily school life

Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
janetemc@terra.com.br
janete.carvalho@pq.cnpq.br

Resumo

Debate como a colonialidade, elemento constitutivo do padrão de poder capitalista, se torna global produzindo a primazia da *epistème* eurocêntrica, invisibilizando e subalternizando saberes outros, locais e plurais. Utiliza como intercessores teóricos privilegiados, dentre outros, no escopo da colonialidade, Boaventura de Sousa Santos e, na problematização da servidão, Espinosa. Exemplifica como uma organização internacional de matriz eurocêntrica ocupa, no Brasil, o lugar de educação da infância pela ausência de políticas públicas do Estado e ações governamentais. Mostra os possíveis de ruptura com a “cegueira epistemológica” e a servidão pela participação política de todos aqueles que constituem os espaços e tempos educacionais. Conclui que a pesquisa pode auxiliar no processo de ruptura com a colonialidade, potencializando um modo de estar coletivo e político nos cotidianos escolares.

Palavras-chave: Colonialidade. Saberes subalternizados. Pesquisa educacional. Cotidianos escolares.

Abstract

Debate as coloniality, constitutive element of the capitalist power pattern, becomes global producing primacy of Eurocentric episteme, invisibilizing and subalternating other, local and plural knowledge. It uses as privileged theoretical intercessors, among others, in the scope of the coloniality, Boaventura de Sousa Santos and, in the problematization of the easement, Espinosa. It exemplifies how an international organization with a Eurocentric matrix occupies the place of childhood education, in Brazil, due to the absence of public policies of the State and government actions. Shows the possible rupture with the "epistemological blindness" and the easement by the political participation of all those who compose the educational times and spaces. Concludes that the research can assist in the process of rupture with the coloniality, enhancing a way of being collective and political in daily school life.

Keywords: Coloniality. Subalternized knowledge. Educational research. School daily.

C olonialidade e saberes subalternizados

Para Aníbal Quijano (2007), o eurocentrismo designa uma perspectiva de conhecimento sistematicamente elaborada na Europa Ocidental a partir do início do século XVII, tornando-se mundialmente dominante nos séculos seguintes. A colonialidade engendrada no colonialismo diferencia-se deste por ser mais profunda e duradoura. Trata-se de uma forma atualizada e desterritorializada da relação de dependência e subalternidade.

A epistemologia, como dimensão filosófica que se ocupa da teoria do conhecer em seus métodos, organização, procedência, validação e limites, bem como de sua relação com a realidade histórica, constitui-se em um espaço de relações de poder e, portanto, de disputas, prevalecendo um modelo de ciência concebido como padrão de um conhecimento superior e universal, incorporado num modo de ser de dependência ou subserviência cultural, portanto, sustentáculo da colonialidade.

A relação de dependência e subalternização da *epistémé* à matriz eurocêntrica ocorreu atingindo as dimensões do poder, do saber e chegando até ao ser. Trata-se de uma subalternização epistêmica em que outros saberes e interpretações de mundo, declarados como não existentes – ou descritos como epistemologias reminiscentes do passado – são desclassificados e invisibilizados, produzindo, conforme Oliveira (2007), uma “cegueira epistemológica”. Dessa herança colonial brota uma razão indolente (SANTOS, 2004), caracterizando-se pelo sentimento de inferioridade e impotência diante do conhecimento hegemônico da modernidade ocidental, tanto no plano filosófico como no científico, e induzindo à passividade. A razão hegemônica manifesta-se como: arrogante, pois nasce da certeza de superioridade; metonímica, porque apresenta uma única forma de racionalidade, desprezando as demais expressões; proléptica, isto é, determinista e baseada na monocultura do tempo linear que fundamenta a ideia pragmática do progresso ilimitado.

A ruptura com a servidão e a conseqüente emancipação dos povos que jazem na indolência passam por uma postura ativa, perante a razão metonímica, das diferenças excluídas pelas correntes eurocêntricas e declaradas inferiores e incapazes pela lógica

dominante, fazendo-se, portanto, necessária a descolonização do conhecimento desde a periferia (STRECK; ADAMS, 2012; MIGNOLO, 2004).

A educação tem estado no mundo intimamente implicada com o conhecimento da modernidade eurocêntrica, ou seja, um padrão de conhecimento cientificista e voltado para a formação de um pseudomercado de trabalho em constante transformação. O conhecimento, entretanto, permanece padronizado, aproximando-se do conhecimento criticado pelo pensamento decolonial.

As implicações para a construção de um saber outro, desenraizado da matriz colonial, não envolvem somente uma questão epistemológica, mas principalmente ética, política e de transformação do presente e do futuro. Santos (2006) argumenta que um conhecimento de novo tipo pode aumentar nossas possibilidades de futuro e também de presente e, nesse sentido, o conhecimento é entendido em um espectro amplo em sua relação com a sociedade e com a produção da dominação mundial.

Para Quijano (2007), modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda a partir da colonização da América do Sul. A colonialidade é elemento constitutivo do padrão de poder capitalista que se torna global e sobrevive ao fim do colonialismo. Enfim, a colonialidade refere-se às formas como o trabalho, o conhecimento e as relações de poder se constituem entre si pela perspectiva do mercado capitalista e hierarquização social.

Essa colonialidade do ser, colocada entre o ser e o que existe abaixo dele, marca-o como um (sub)outro, dispensável, invisibilizado e desumanizado, produzindo sujeitos sem resistência ontológica.

O conhecimento ocidental é abissal, erguido sobre linhas visíveis e invisíveis. As invisíveis constituem-se como fundamentos das visíveis, ou seja, o outro lado da linha desaparece como realidade, produzido como inexistente, e os conhecimentos correspondentes são suprimidos. “Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”(SANTOS, 2007, p. 72-73).

Santos (2007) distingue cinco lógicas de produção da não existência e da subalternização dos saberes, todas manifestações da mesma monocultura racional: a produção da ignorância e da falta de cultura; a produção do pré-moderno; a produção de identidades superiores e inferiores; a não existência de realidades locais, pois o global e o universal são as escalas dominantes; a não existência de outros modos de produção que não sejam capitalistas.

Assim sendo, cabe questionar: o que poderia aumentar o campo de possibilidades da não invisibilidade do ser e, conseqüentemente, da reação ativa aos saberes e poderes que enquadram pessoas e populações?

Santos (2004) propõe, nesse sentido, a sociologia das ausências e das emergências, e o faz a partir de alguns pressupostos, dentre os quais destaca:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. '[...] Em terceiro lugar, [...] para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade' (SANTOS, 2004, p. 778).

A ideia fundadora dos dois procedimentos é a de que as partes de uma totalidade podem ser pensadas como totalidades em potencial e, mais do que isso, como partes de outras totalidades para além das dicotomias hegemônicas nas quais a razão metonímica as aprisionou, reconhecendo que, embora de modo invisível, esses fragmentos “[...] têm vagueado fora dessa totalidade como meteoritos perdidos no espaço da ordem e insusceptíveis de serem percebidos e controlados por ela” (SANTOS, 2004, p. 786). A sociologia das ausências é, portanto,

[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2004, p. 786).

Logo, a sociologia das ausências dilata o presente e se move no campo das experiências sociais. Contra a razão metonímica, a sociologia das emergências volta-se para um futuro de múltiplas possibilidades, movendo-se, assim, no campo das expectativas sociais, contra a razão proléptica, ou seja, contra a crença do “futuro certo”.

Desse modo, como a razão é proléptica, figura pela qual se refutam ou destroem antecipadamente as objeções do adversário, produz uma monocultura do tempo linear, pois dilata enormemente o futuro, visto que o projeta numa direção linear e irreversível e, portanto, num tempo homogêneo e vazio.

Assim, a sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro, segundo o tempo linear, por um futuro de possibilidades plurais e concretas, que se vão construindo no presente.

Para Santos (2004, p. 796),

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta [...].

Para proceder à investigação do campo de possibilidades futuras utilizando a sociologia das emergências, deve-se: conhecer melhor o que, nas realidades investigadas, faz delas pistas ou sinais; fortalecer essas pistas e sinais; usar um conhecimento argumentativo que, em vez de demonstrar, convence, em vez de se querer racional, se quer razoável, visto ser um saber que avança na medida em que identifica saberes ou práticas emergentes (SANTOS, 2004).

Contrapondo-se à monocultura epistêmica, Santos (2007) indica, contra a sociologia das ausências e invisibilidades, uma sociologia das emergências em que ocorra: a ecologia de saberes como reconhecimento de que existem vários tipos de saber e ignorância; a ecologia das temporalidades, que reconhece realidades alternativas de desenvolvimento autônomo; a ecologia do reconhecimento, que busca desconstruir tanto a diferença como a hierarquia; a ecologia das (trans)escalas, que recupera no local aquilo que não é efeito da globalização hegemônica para explorar possibilidades de uma globalização contra-hegemônica; e, por fim, a ecologia da produtividade, que visa à recuperação de sistemas alternativos de produção. A sociologia das emergências consiste, portanto, em ampliar as perspectivas possíveis no presente e também no futuro. Significa conhecer melhor as possibilidades de esperança e definir princípios de ação que promovam a realização das condições para um mundo mais igualitário em termos de justiça social e de respeito aos diferentes conhecimentos.

No Brasil da atualidade, encontra-se uma forma de colonialidade que se expressa nos espaços e tempos de ausência do poder público, tanto pela não presença do Estado como pela lacuna de políticas governamentais. Nesses espaços-tempos se localizam Organizações Não Governamentais (ONGs) que intervêm de modo sistêmico e com apoio de órgãos e fundos públicos, não somente nacionais, mas também destes, implantando e desenvolvendo projetos educacionais cujo planejamento e gerência se situam em agências internacionais.

A superação do paradigma colonizador implica, para além da valorização dos saberes subalternizados, a consideração de que os saberes estão envolvidos em relações que abrangem as dimensões cultural, política e econômica, dentre outras, assim como a

colonialidade se expressa pela junção dessas dimensões ornada pela arrogância do colonizador em seu projeto “salvacionista” do inculto, do incivilizado, do desprotegido...

Como exemplo, tomamos o projeto educacional da ONG espalhado pelo mundo e, em especial, pelo Brasil: a “SOS Children's Villages International: a loving home for every child”.

O site da ONG Childrens Village anuncia que se trata da “[...] maior organização não governamental focada no apoio a crianças sem cuidados parentais e famílias em risco”.¹

A ONG apresenta a seguinte organização: Presidência e Vice-Presidência, Assembleia Geral, Senado Internacional – composto por vinte membros com mandato de quatro anos, com oito assentos (40%) reservados para as organizações e/ou para os que mais contribuem financeiramente –, Conselho de Administração e Equipe de Gestão, Secretaria Geral, Equipe de Gerenciamento e representante especial para contatos com organismos internacionais e/ou assuntos externos – Nações Unidas e União Europeia em especial.

Constam no *site*,² como parceiros corporativos internacionais: Allen & Avery; Allianz; Aksohobel; Telecom Britânica; Deutsche Post DHL Group; Dr. Oetker Nahrungsmittel KG; Johnson & Johnson; Marriot International, dentre outros. Portanto, são contribuintes com assento na ONG como maiores financiadores, porém sem ligação com organizações voltadas para pensar e gerir a educação.

No *site* da organização “Childrens Village”, ficamos sabendo que no Brasil as Childrens Village estão presentes em 18 municípios, sempre em áreas de população de baixa renda (bairros e/ou municípios), em periferias urbanas e rurais: Brasília/DF, Caicó/RN, Campinas/SP, Engenho do Meio/Recife/PE, Goiarê/PR, Igarassu/PE, Jacarepaguá/RJ, João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Lauro de Freitas/BA, Manaus/AM, Pedra Bonita/MG, Poá/SP, Porto Alegre/RS, Rio Bonito/RJ, Santa Maria/RS, São Bernardo do Campo/SP e no Formoso do Araguaia/TO.

A escola situada em Formoso do Araguaia/TO (Figuras 1 e 2) chama a atenção em especial pelo projeto arquitetônico desenvolvido por Aleph Zero, com a equipe de *design* composta por Marcelo Rosenbaum, Adriana Benguela, Gustavo Utrabo e Pedro Duschenes, numa área de 23.344m².



Figura 1 – Foto de Leonardo Finotti Children's School –Araguaia/TO
Fonte: <https://www.archdaily.com/children-village-rosenbaum-plus-aleph-zero>



Figura 2 – Fotos de Leonardo Finotti Children's School –Araguaia/TO
Fonte: <https://www.archdaily.com/children-village-rosenbaum-plus-aleph-zero>

No *site* aparecem, como questões orientadoras do projeto: “[...] como a arquitetura marcada por suas memórias, técnicas, estéticas e ritmos se tornaria pertinente a este local? [...] Como intervir num lugar marcado pelo trabalho manual da lavoura e pela natureza indígena?”

Com essa problematização, o projeto propõe, dentre outros, desmistificar o *status* da escola como o único espaço de aprendizado e transformá-lo em um território com valor de casa. Nesse sentido, as casas para alunos:

[...] não serão mais conformadas por grandes espaços de dormitórios, mas por 45 unidades de 6 alunos, cada. Com este ato de reduzir o número de alunos por sala, buscamos melhorar a qualidade de vida das crianças, sua individualidade e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico. Adjacentes aos dormitórios são diferentes espaços de interação, como sala de TV, espaço de leitura, varandas, pátios, redes, entre outros. Todos esses programas complementares foram elaborados em conjunto com os estudantes, a fim de melhorar a qualidade de vida e aperfeiçoar o vínculo entre estudantes e a escola. Desta forma, além de abrigar um número maior de crianças [de 8 a 13 anos] as novas aldeias visam aumentar a auto-estima das crianças através do uso de técnicas locais, criando uma ponte entre as técnicas vernáculas e um novo modelo de habitação sustentável [...]. Neste novo momento, a localização das habitações já não reside no coração da fazenda como costumava ser, porque deve ser

preenchida com programas diretamente relacionados ao ato de aprender. As moradias novas, maiores e mais arejadas estão localizadas em pontos estratégicos que orientam o novo crescimento da fazenda, organizando o território e possibilitando uma melhor leitura espacial e funcional da escola.³

Observa-se, porém, que, no Brasil, dentre os maiores financiadores da ONG, encontra-se o dinheiro público por meio de isenção de impostos a empresas privadas. No *site*, explica-se como utilizar a Lei nº 8.313/1991, conhecida como Lei Roanet, para deduzir 4% do Imposto de Renda, Lei Federal de Incentivo à Cultura/Ministério da Cultura; o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Funcad), criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e alterado pela Lei nº 12.595/2012, para deduzir 1% do Imposto de Renda em projetos aprovados; o Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo (Proac), Lei Estadual nº 12.268/2006, com isenção de ICMS entre 0,01% e 3%, concernente ao Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal de Comunicação. Dentre patrocinadores de projetos, encontramos também, dentre empresas privadas, a Petrobras.

Causa espanto a quantidade de dinheiro advindo de órgãos e empresas públicas, em face de, aparentemente, um percentual pequeno significar fortunas diante da grandiosidade e do montante de impostos das grandes empresas privadas. Causa espanto maior que esse dinheiro seja gerido por uma ONG internacional. Isso causa espanto maior ainda diante da precariedade e abandono de muitas escolas públicas brasileiras (Figura 3).



Figura 3 – “As incríveis fotos de ‘escolas?’ públicas no Brasil”
Fonte: <https://www.greenme.com.br/viver/arte-e-cultura/1617>

Enfim, considerando os objetivos enunciados no *site* da OGN ChildrensVillage, em relação à educação das crianças, não estaria se repetindo (concordamos que pela ausência de políticas públicas de Estado e de ações governamentais no Brasil) a ação dos colonizadores primeiros de nosso país, trazendo a educação aos desamparados? Concordando que o projeto da escola do Formoso de Araguaia, em sua arquitetura, é belíssimo, qual seria o projeto pedagógico? Seria função da iniciativa privada, via

organizações não governamentais, a oferta de educação aos “desamparados” do Formoso do Araguaia e/ou da nação?

O projeto, tanto por sua arquitetura como por sua concepção e extensão, deve ter requerido e continuar solicitando financiamento considerável por parte da iniciativa privada estatal e de órgãos governamentais do Brasil, como dito, com, entretanto, planejamento e gestão realizados por ONG internacional de matriz eurocêntrica. Sendo assim, questiona-se: quem está pensando a formação e o cuidado com a nossa infância? Em específico, da criança sem cuidados parentais e famílias em risco e/ou situação de vulnerabilidade?

A resposta é complexa diante da ausência de uma política de Estado para a infância no Brasil. Assim, pergunta-se: será esse o novo tipo de colonialidade capitalística?

A servidão e os possíveis de sua ruptura: para além das paixões constituindo um comum como inteligência coletiva

Para refletir sobre a colonialidade e a conseqüente “cegueira epistemológica” (OLIVEIRA, 2007) no/do Brasil, outra questão se coloca: como pensar além da servidão, transformando linhas de invisibilidade traçadas pela sociologia das ausências em horizontes de esperanças concretas de alternativas possíveis e críveis (sociologia das emergências) pelo incremento da inteligência coletiva e/ou transformação da servidão/passividade em vida não somente reativa, mas politicamente ativa para todos os homens considerados iguais em suas diferenças?

Importa, nesse sentido, destacar, dentro da perspectiva aqui assumida, a aproximação entre os pressupostos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e os de Espinosa, filósofo do século XVII, que desenhou modos necessários de sair da passividade para a atividade, potencializando outros possíveis de conhecer e viver, transpondo “linhas abissais” da servidão humana e demonstrando que a natureza é a mesma em todos os homens que se tornam desiguais, inferiorizados e invisibilizados pela divisão social instalada pelo poder hegemônico.

Para Espinosa (1994), não existem regimes mistos e/ou um corpo político que nasça de um contrato entre o povo e o príncipe, instituindo uma democracia radical, mas somente uma oligarquia que realiza uma política monárquica. Assim sendo, apesar de utilizar as duas designações, referindo-se ora à plebe (*plebs*) ora ao vulgar (*vulgus*), Espinosa (1994, p. 95) não oscila ao afirmar que “[...] a Natureza é sempre a mesma” em todos e para todos os homens.

É no vulgar [*in vulgar*], em geral, que não há moderação, sendo temível quando não teme, pois, com efeito, servidão [*servitium*] e liberdade [*libertas*] dificilmente se misturam. Não é de admirar, enfim, que para a plebe [*plebs*] não haja verdade nenhuma e nenhum ajuizamento lhe seja possível quando os maiores negócios do poder [*imperii*] são tratados fora dela e não dispõe de nenhum meio para deles saber, senão por poucos indícios que não puderam ser dissimulados (ESPINOSA, 1994, p. 95).

A seguir, completa:

Com efeito, se a plebe fosse capaz de moderar-se, suspender o juízo sobre aquilo que conhece pouco, e ajuizar corretamente a partir dos poucos indícios de que dispõe, seria digna de dirigir, em lugar de ser dirigida. Mas como dissemos, a Natureza é a mesma em todos [...]. Em toda parte a verdade é deturpada pelos irados ou pelos culpados, sobretudo quando um só ou uns poucos dominam e quando, nos processos, não valem o direito e o verdadeiro, mas a grandeza das riquezas (ESPINOSA, 1994, p. 95).

Desse modo, se a Natureza que é una e comum a todos, o *conatus* – esforço para perseverar e agir na existência – existe como direito natural e potência universal da qual os seres humanos são expressões de autoconservação e potencial criador. Assim, a Natureza, comum e a mesma em todos, tanto pode ser expressão do que os homens experimentam em comum como, deturpada, pode ser efeito da desigualdade instalada pela divisão social.

Nesse sentido, Espinosa afirma que a unidade e a comunidade da Natureza e, nelas, dos homens, tendem a ser deturpadas pelo social e pelo político. Por isso, para Espinosa, servidão e liberdade, dependentes das paixões, não caminham no mesmo passo, pois os servos de suas paixões se tornam servos do dominador, visto que, induzidos à passividade pelas paixões, são guiados por forças externas aos seus interesses naturais, o que impede que suas naturezas concordem e constituam um comum.

Espinosa (2007) afirma as paixões alegres como possíveis desencadeadoras da formação das noções comuns ou de um pensar ativo que se caracterizaria pela experiência, ou seja, por uma atitude exploratória ou “experimentalista” da qual derivaria a nossa potência.

As noções comuns distinguem-se das imaginações porque expressam um conhecimento menos confuso e elaborado, ou seja, não determinado exteriormente, envolvendo uma compreensão interna das razões de conveniência entre as coisas.

O contraste entre o pensamento imaginativo definido como “inadequado” e o conhecimento “adequado”, que deriva do uso da razão, poderia remeter à ideia de uma dicotomia e uma hierarquia entre afetos e razão, de modo que a imaginação, fruto de encontros passivos e de práticas sociais marcadas pela memória e pelo hábito, seria desprovida de um pensar ativo, configurando-se como o oposto da razão. Entretanto, para Espinosa (2007), um aprendizado envolve sempre afeto e razão, tanto na mobilização para

selecionar e organizar bons encontros como pelo esforço para conceber as noções comuns, para compreender o que há de comum entre os corpos, ou seja, as relações que participam dessa composição. Isso porque a “arte do encontro” se define como uma arte experimentalista que vai tecendo nossas vivências pelo empenho do pensar para vivenciar nossas potências.

O encontro como experiência e o esforço para sua composição emergem, portanto, da complexa configuração que é a cada momento, o corpo-mente de cada experiência, suas relações constitutivas e aptidões para afetar e ser afetado. Logo, a forma como nos empenhamos para combinar nossas forças com outros corpos e mentes terá sempre a marca de nossa singularidade.

O corpo humano, segundo Espinosa (2007), é extremamente complexo. É composto de vários corpos, cada um dos quais, também, muito composto. Graças a essa complexidade, ele é apto a afetar e ser afetado de diversas maneiras pelos corpos exteriores, sendo capaz de reter essas afecções, isto é, as modificações nele causadas por essas interações.

A relação do indivíduo consigo, assim como com os corpos exteriores, jamais será simples, mas múltipla e diversificada. De acordo com Espinosa, definidos pelo *conatus* como esforço e/ou potência de perseverar e agir, os indivíduos se definem pela variação incessante de suas proporções internas de movimento e repouso, ou variação de suas forças internas para a conservação. Esse esforço de autoconservação visa a manter a proporção interna no embate com as forças externas, pois são elas que podem destruir os indivíduos, como também são elas que os auxiliam a se regenerarem e a crescerem.

Pensando de acordo com os conceitos da filosofia de Espinosa, podemos considerar que desenvolvemos, ao longo de nossas vidas cotidianas, uma gama de interações com outros corpos. Tais eventos, mediante as circunstâncias pelas quais nos afetam, podem ampliar ou diminuir a nossa capacidade de agir, pois uma interação, quando impressiona extensivamente o nosso próprio corpo, faz com que decorra desse evento um dado afeto.

Os corpos, constituídos pela potência intrínseca de perseverança qualitativa na existência, buscam participar de interações que proporcionam a elaboração de afetos associados ao poder de afirmação dos valores pautados na ampliação da vida inserida na convivência social, visto que o aumento da nossa potência de agir se origina diretamente da ocorrência de um bom encontro.

Desse modo, é imprescindível propormos o desenvolvimento de uma rede de interações com os demais homens, pretendendo o aproveitamento mútuo daquilo que exista de excelente no potencial criativo de ambas as partes que interagem entre si.

Podemos considerar que, de tal circunstância, decorreria a tese espinosana da utilidade de ocorrer um relacionamento harmônico entre os indivíduos, em prol da realização de um objetivo comum que favoreça o aprimoramento e o benefício social da coletividade.

Assumindo a ideia de "potência de ação coletiva" (HARDT; NEGRI, 2006), tomamos como hipótese principal que essa "potência" depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, agenciando, então, formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo (CARVALHO, 2009).

O agenciamento de formas-forças comunitárias e a constituição de coletivos plurais envolvem, como visto, o compartilhamento de saberes e encontros nos quais todos aqueles potencialmente interessados estejam integrados fora da lógica da dominação capitalista. Isso porque, postas sob a lógica da dominação pela ignorância, pelo engano ou pela discórdia, as pessoas e populações são iludidas por paixões travestidas em "virtudes" da aparência, do luxo e do consumo, aceitando que saberes e atos sejam julgados diferentemente segundo a divisão social e a desigualdade apresentadas à plebe como naturais. Entretanto, para a plebe e para os dominadores, a desigualdade apresenta sentidos diferentes: os primeiros aceitam a divisão social como algo dado; os segundos a produzem e a conservam.

Entretanto, como a plebe poderia julgar corretamente, se está inteiramente excluída do poder, desconhece tudo quando se passa no governo e tem seus saberes subalternizados? Como regimes assentados nos segredos da "razão de Estado" podem esperar que a plebe apresente juízos políticos adequados?

Assim sendo, a plebe não consegue atuar como sujeito político porque a relação de forças instituída a exclui do exercício do poder e não porque, tal como a classe dirigente quer que seja entendido, seja portadora de uma essência que a incapacitaria a exercê-lo.

Entregar a alguém, sem reserva, a coisa pública e querer preservar, ao mesmo tempo, a liberdade, é completamente impossível, e é loucura querer evitar um mal menor para admitir um grande mal. O mote daqueles que ambicionam o poder absoluto foi sempre o que é do interesse da Cidade que seus negócios sejam tratados secretamente [...]. Quanto mais se cobrem com o pretexto da utilidade, mais perigosamente tendem a estabelecer a servidão (ESPINOSA, 1994, p. 95-6).

Para Espinosa, o sujeito político originário é a plebe que, passando das paixões passivas às ativas, poderá produzir o comum em comunalidades expansivas não somente reativas, mas politicamente ativas e, assim, a diferenciação dos regimes políticos se faz não pelo número de governantes, mas pela proporcionalidade na distribuição da potência

da *multitude*, proporcionalidade que determina a forma de participação na *civitas* e, portanto, o modo como são instituídas as relações entre os membros do corpo político, no caso, comunidades educacionais e/ou escolares.

Apesar de não termos vivência com a comunidade educativa da ONG *Childrens School*, pois nos detivemos nessa experiência na análise de conteúdo dos *sites* já apontados, remetemo-nos a ela e a todas as iniciativas educacionais não governamentais, assim como também às governamentais, em face da ausência de uma política de Estado para a educação no Brasil, destacando a problematização que norteou a escrita deste texto, e a ela retornamos. Nas comunidades educacionais e/ou escolares, e para além delas, no horizonte de uma democracia radical, importa que os saberes não sejam subalternizados pelos dominadores. Assim, cabe sempre perguntar se as pessoas e as populações em comunidades educativas e/ou escolares se situam como plebe ignara, excluída do saber pelos que detêm o poder, permanecendo, assim, a colonialidade e, conseqüentemente, a subalternização, a invisibilização, a servidão.

A pesquisa nos espaços-tempos escolares como possibilidade de ruptura com as servidões

A questão fundamental, então, seria: pode a pesquisa auxiliar no processo de ruptura com os saberes subalternizados, via “cegueira epistemológica”, indutores da servidão, potencializando um modo de estar coletivo e político nos cotidianos escolares?

Se política é ação de quem participa ativamente de uma coletividade e/ou da *civitas*, como considerar política uma ação que emudece os alunos e professores e coloca modelos discursivos da colonialidade na boca de alunos e professores?

Quem é o hóspede nas nossas pesquisas nos cotidianos escolares? Ao trabalharmos com professores e alunos de escolas públicas de diferentes níveis de ensino em seus múltiplos cotidianos, devemos, ao falar da composição necessária entre corpos, estar atentos aos processos de negociação necessários para o respeito às credenciais de nossos professores e alunos. Isso porque os processos de pesquisa devem potencializar a constituição do povo como sujeito político originário e a quem deve ser propiciado o falar em redes de conversações compartilhadas.

Professores e alunos todos os dias adentram as salas de aulas trazendo, entre seus cadernos, as perguntas e experiências de suas vivências. Seria interessante nos perguntarmos como lidar com essas questões. Reconhecemos o que eles sabem? Ou

apenas dizemos que eles não sabem? Aceitamos suas perguntas, outras questões, novas problematiza-ações?

Isso nos convoca a pensar nos modos de pesquisar que nos engessam. As inúmeras experiências trazidas pelos professores e alunos costumam ficar à margem de um conhecimento considerado legítimo. Como podemos estar à espreita, colocando-nos na relação com um corpo-composição, se a todo o momento somos “fixados”? Como potencializar o conhecimento gestado na experiência vivida, sentida, cuja imanência está nos movimentos, na relação, na invenção? Quais agenciamentos são produzidos a partir dos desejos de alunos, alunas e demais praticantes do cotidiano escolar na constituição dos coletivos escolares? Como as experiências desses praticantes têm participado nas redes de saberes e fazeres das escolas?

As possibilidades dessas conversas e de vivências com diferentes grupos de escolas têm nos apontado que dialogar nessas redes de constituição de coletivos traz, para muitos, a inquietação de “abrir mão de certezas” e mergulhar no “desconhecido”. Ou seja, deixar falar e, principalmente, considerar tais falas para além da posição de um infante ou do lugar de não saber.

Os processos de aprender-ensinar são tecidos e retecidos cotidianamente nesse movimento de fazer e desfazer a partir dos encontros entre corpos que se afetam. Por isso, não falamos de um produto, mas de movimentos que se tecem entre segredos e astúcias dos sujeitos que, a cada dia, praticam e fazem das escolas um acontecimento, “[...] movimentando, deslocando conceitos, ideias, conhecimentos fazendo-os dançar antes do que marchar axiomas plenos de certeza” (GARCIA, 2003, 10) e que, pela pesquisa, tendemos a potencializar.

Necessário é, portanto, permitir que todos os participantes de uma escola e/ou de uma comunidade educativa usem a palavra, mais do que deem a palavra. Desse modo, em nossas pesquisas, procuramos abordar a produção do cotidiano escolar como busca da formação de zonas de comunidade entre os que o vivenciam, por meio da constituição de redes de conversações e ações que criam novas formas de comunidade e que, nesse sentido, podem potencializar o cotidiano escolar produzindo “bons encontros” (ESPINOSA, 1994, 2007).

Em nossas pesquisas, postulamos que a dimensão coletiva da produção de saberes nos cotidianos escolares deve ser potencializada pelo encontro dos corpos em redes de conversações, por fazerem irromper o estranhamento nos modelos discursivos dominantes.

Desse modo, ao focarmos as pesquisas nos cotidianos escolares, entendemos que elas estão inseridas em todo um esforço coletivo, envolvendo a participação de múltiplos

agentes sociais que, direta ou indiretamente, contribuem para a melhoria das condições de vida de indivíduos e populações. Compreendemos, assim, também, que a dimensão política se efetiva pelos fluxos de conhecimentos, linguagens e afetos, enfim, em redes de trabalho informativo, linguístico e afetivo que ocorrem buscando a emergência de outra concepção de público e de coletivo.

Assim, mesmo focando nosso trabalho de pesquisa no cotidiano escolar, ressaltamos que ele deve ser visualizado como um elemento integrado a todas as redes mais amplas de trabalho social que, de uma forma ou de outra, se enredam com os processos de produção de subjetividades na sociedade. Nesse sentido, trabalhamos com a perspectiva de produção de redes de conhecimentos, linguagens, afetos/afecções que se enredam no cotidiano escolar, reconhecendo e defendendo a natureza eminentemente micropolítica e conversacional do trabalho em educação na produção do coletivo escolar como redes de conversações e ações complexas.

Partimos do pressuposto de que a constituição de coletivos educativos pode estar na origem de uma nova racionalidade, assim como do desejo de que essa constituição possa avançar à medida que, pela linguagem, pelo conhecimento, pelos afetos e afecções, se introduzam experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos (CARVALHO 2011) e que a pesquisa possa potencializar “encontros” por meio do uso de narrativas e constituição de redes de conversações.

Tomamos como questões que atravessam essa problemática em nossas pesquisas: como se constitui um coletivo escolar fundado na dimensão da conversação para a recriação de saberes e fazeres da escola? Por onde deslizam as redes de conversações e ações no cotidiano escolar? Como dar visibilidade às forças e fluxos de afetos e afecções que, ao produzirem bons encontros, constituem dimensão política coletiva capaz de potencializar as vozes dos professores e alunos que vivenciam e realizam a ação coletiva no cotidiano escolar?

Acreditamos que é pela noção do desenvolvimento das redes de interações que se estabelecem possíveis “bons encontros”; e é por eles que, no plano da imanência de uma ontologia do presente, buscamos, em nossas pesquisas, ultrapassar o processo exacerbado na sociedade capitalista de individualização de referências e estabelecer o coletivo. O valor das conversações inscritas no plano de imanência do cotidiano escolar está na vinculação que elas têm com a obra realizada, ou seja, as conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a constituição do projeto coletivo.

Benjamin (1993) ressalta que aquele que se propõe narrar o faz sem uma distinção entre grandes e pequenos fatos e lembranças, isto é, tudo aquilo que é colocado na trama narrativa, de alguma forma, merece ser considerado. Do mesmo modo, o caso individual, visto que envolto em processos de individuação, nunca expressa uma forma, mas, sim, o formigamento de muitos casos ou intralutas que revelam a densidade política da realidade do caso e do espaço-tempo que habita, podendo-se fazer o desdobramento de um caso na direção do plano coletivo das conversações e narrativas. Como afirmam Passos e Barros (2009), mesmo quando vivida, enunciada, protagonizada, emitida por uma singularidade, a narrativa não conduz a um sujeito.

O trabalho com conversações e narrativas tem se mostrado extremamente potente como possibilidade menos estruturada e formal de entendimento dos processos que acontecem nas escolas. Assim, mesmo considerando a força dos determinismos que nos dias de hoje buscam conformar a vida das comunidades escolares, faz-se necessário investigar a multiplicidade de mundos que nelas coexistem, exigindo-se, para isso, a atitude de mergulhar nesses universos de pequenas falas, imagens e ruídos que nos dizem do movimento de uma sociedade que, ao falar, se constitui e se reinventa cotidianamente (FERRAÇO; CARVALHO, 2012).

Mas por onde pretendemos que deslizem as redes de conversações na pesquisa?

Pretendemos a constituição de encontros produtivos que fomentem a emergência do público e do coletivo. Tais encontros potencializados pelas redes de conversações estabelecidas, entretanto, fundamentam-se em processos nos quais os fluxos intensivos de composições signos-sentidos são fundamentais. Isso porque alunos, professores e a comunidade escolar não poderão participar efetivamente, se estiverem excluídos do poder, desconhecendo o que se passa e aceitando a subalternização dos saberes como algo dado, natural.

Assim sendo, pelos encontros, redes de conversações e problematizações, a pesquisa poderá tornar menos invisíveis as linhas referidas aos saberes subalternizados populares, plebeus, camponeses, indígenas..., assim como dar maior visibilidade às diferentes formas e modos que a colonialidade tem de se manifestar.

Pela pesquisa, e com ela, buscamos, em síntese, via a constituição de redes de conversações, problematizações e proposições de alternativas, fazer com que pessoas e populações potencialmente interessadas no processo educativo atuem como sujeitos políticos, produzindo comunalidades expansivas ativas com participação no modo como são instituídas as relações saberes-poderes entre membros do corpo político, no caso, as comunidades educacionais e/ou escolares em ação.

Concluimos, portanto, por uma resposta afirmativa à questão inicialmente posta. Sim! É possível, pela pesquisa, incrementar outros modos de estar nos verbos da vida e auxiliar a criar o povo (a *plebs*) necessário, como sujeito político originário, ao nosso Brasil.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011. p. 103-121.

ESPINOSA, Bento de. *Tratado político*. São Paulo: Ícone, 1994.

_____. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações, *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, maio/ago. 2012.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 9-16.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo, *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes, *Novos Estudos*, v. 79, n. 2, p. 71-94, nov. 2007.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

Sites

About us _ The Children's Village. Disponível em: <<https://childrensvillage.org/about-us>>. Acesso em: 10 mar. 2018

Children's Village/Rosenbaum + Aleph Zero. Disponível em: <<https://www.archdaily.com/.../children-village-rosenbaum-plus-al>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SOS Children's Villages International. Disponível em: <<https://sos-childrensvillage.org/where-we-help/americas/brazil>>. Acesso em: 10 mar 2018.

SOS children's Villages International – a loving home for every child. Disponível em: <<https://www.sos-childrensvillage.org>>. Acesso em: 10 mar 2018.

Submetido em 30/03/2018, aprovado em 12/06/2018.

¹ “[...] is the largest non-governmental organisation focused on supporting children without parental care and families at risk.” In: <<https://www.sos-childrensvillage.org>>

² <<https://www.sos-childrensvillage.org>>

³ <<https://www.archdaily.com/879960/children-village-rosenbaum-plus-aleph-zero>>