

O 'OUTRO' COMO SUJEITO GERADOR: axiomas epistemológicos da experiência do Núcleo de Pesquisa Outras Economias*

Cristiano de FRANÇA LIMA¹

Resumo:

A escrita desse trabalho tem como objetivo delinear nuances do processo pedagógico vivenciado no Núcleo de Pesquisa Outras Economias (NOEs). O termo pedagogia da(s) pluralidade(s) é cunhado na tentativa de legitimar esse processo que se fundamenta em cinco pilares: experiência, circularidade, pluralidade, temporalidade e aprender/fazer juntos. Tal pedagogia tende a perceber os sujeitos individuais e coletivos e suas realidades compostos por diversos elementos, ou seja, por “categorias de diferenciação” que os constituem. Por conseguinte, reflete em um posicionamento, um modo de agir que compromete o sujeito a um pensar plural, uma vez que o direciona a abandonar estruturas de conhecimentos/pensamentos tradicionais e fixas da ciência moderna. A utilização de metodologias não convencionais tornou possível a análise da experiência do grupo de estudantes vinculado ao NOEs, como fonte privilegiada de sentidos e significados para o empreendimento aqui proposto.

Palavras-chave: NOEs. Pedagogia(s) da(s) Pluralidade(s). Experiência/Sentido. Pensar Plural.

Breves notas sobre o Núcleo de Pesquisa Outras Economias (á guisa de introdução)

A experiência levada a cabo pelos membros do Núcleo de Pesquisa Outras Economias (NOEs) coloca-nos diante das complexidades dos processos pedagógicos que se preocupam em não reduzir o social ao empírico objetivável, bem como em escapar dos modelos duais modernos de leitura e interpretação da realidade (ciência/senso comum; sujeito/objeto; avançado/primitivo; desenvolvido/subdesenvolvido; emoção/racionalidade; centro/periferia; eludido/popular etc.).

*Agradeço à colega Carolina Leão e ao colega Júlio Andrade pelas profundas reflexões oportunizadas sobre o que venho chamando de pedagogia da(s) pluralidade(s), o que proporcionou condições plausíveis para a elaboração desse trabalho.

¹ Pesquisador do Núcleo de Pesquisa Outras Economias/LATOS/UFF. Doutor em Sociologia. E-mail: cristiano.fralima@gmail.com

O NOEs tem sua origem, em meados de 2009, quando pesquisadores e pesquisadores estavam, na época, a cursar pós-graduação *stricto sensu* na universidade de Coimbra, Portugal, especificamente no Centro de Estudos Sociais, e em outras instituições de ensino desse país.

Atualmente, o núcleo está institucionalmente vinculado ao Laboratório de Estudos em Trabalho, Organizações e Sociedade (LATOS) da Universidade Federal Fluminense. Também tem uma atuação consolidada no estado de Pernambuco, por via de um grupo de estudantes de graduação em Pedagogia, que foi e/ou são alunos e alunos de um dos pesquisadores do núcleo em uma instituição privada de ensino, na cidade de Vitória de Santo Antão neste estado.²

No decorrer de aproximadamente dois anos, este grupo de estudantes tem vindo a se consolidar enquanto parte orgânica do NOEs, assumindo seus princípios e valores. Neste fazer-se enquanto parte desses, o grupo tem desenvolvido dispositivos pedagógicos que vão dão contornos a um processo pedagógico particular, a partir do qual vai se formando e se constituindo enquanto sujeito coletivo. Delinear os nuances desse processo pedagógico é o objetivo do presente trabalho.

O que segue nas linhas abaixo é um construto coletivo do NOEs, pois é a experiência levada a cabo por todos e todas membros deste que torna possível a análise e escrita desse trabalho. Fazendo jus ao jeito de ser e estar do núcleo e aos achados do estudo, a leitura do que segue deve ser metaforicamente um trabalho de arqueologia: identificar os vestígios dos variados contributos dados à finalização do artigo.

Pedagogia da(s) Pluralidade(s): fragmentos de um “quase-conceito”

O termo pedagogia da(s) pluralidade(s) foi cunhado na tentativa de legitimar o processo organizacional e pedagógico vivenciado/experimentado por pesquisadores, pesquisadoras e estudantes no Núcleo de Pesquisa Outras Economias (NOEs). Uma experiência que, como discuti em trabalho anterior, se constitui não apenas na produção do conhecimento por informações decodificadas em teorias preexistentes, mas na relação iminente das experiências/sentidos e epistemologia. Logo, o par experiência/sentido torna-se fonte de relatos portadores de vivência enquanto forma privilegiada de conhecer/saber sobre o

2 O grupo é constituído por 11 jovens, em sua maioria graduandos do curso de pedagogia. Apesar do grupo ter origem na cidade de Vitória de Santo Antão, PE, os jovens são de diferentes municípios desse estado. O grupo tem ganhado visibilidade naquela cidade por promover minicursos e oficinas de temáticas variadas no campo da pedagogia.

mundo social.

Pedagogia, na perspectiva abordada neste artigo, compreende os “processos em que se formaram e formam como sujeitos sociais, éticos, culturais, de pensamento e aprendizagem” (ARROYO, 2014, p. 10/11). O que aqui é analisado, tem como pressuposto que os pesquisadores, as pesquisadoras e estudantes do NOEs, balizado/as por um conjunto de princípios³ – elaborados por eles e elas mesmos – enquanto coletivo, reinventam dispositivos e processos pedagógicos pelos quais se formam e se fazem sujeitos de experiências outras (plurais). Tais processos o/as levam a repensarem-se e a repensar a ciência, o conhecimento, os paradigmas de saber/conhecer e as próprias experiências/sentidos.

Esses processos pedagógicos da dinâmica e organização do NOEs, pelos quais este tem vindo a se (con)formar, fundamentam-se nos seguintes pilares: a experiência, a circularidade, a pluralidade, a temporalidade e o aprender/fazer juntos.⁴ Estes ganham contornos na própria (con)vivência dos seus membros no 'fazer conhecer' a realidade que os cerca, bem como nos princípios que balizam a forma de ser/estar enquanto coletivo 'entre' o movimento social e a universidade (entre lugares).

Considerando esses pilares e a própria dinâmica do núcleo tratada anteriormente, já nos indica o quanto é difícil o intento de conceituar aqueles processos pedagógicos sem incorrer no risco de (i) reduzirmos a experiência, e como consequência, desperdiçá-la e (ii) enquadrarmos aqueles em categorias e noções totalizantes e unificadoras da pluralidade de sentidos e vivências. Entretanto, não podendo abrir mão de conceitos, sigo o caminho de Derrida (2008), em elaborar um termo – “quase-conceito” – que não traz “em si nenhuma definição precisa, definitiva, mas que funcionam, numa cadeia de remetimentos, do mesmo modo como funcionariam os conceitos” (HADDOCK-LOBO, 2014 p. 26).

Nesta linha de raciocínio, o termo pedagogia da(s) pluralidade(s) assinala dimensões de sentidos que, por vezes, não cabem em interpretações que intentam ser apresentadas como consistentes. Dessa abordagem, tal pedagogia orienta-se pela crítica epistemológica do discurso linear e lógico da ciência moderna, propondo a formulação de saberes numa inter e pluri-culturalidade (FRANÇA-LIMA, 2014). Esta formulação exige uma urgência da busca de novas ferramentas analíticas para compreender a realidade e os sujeitos nesta/desta.

3 Ao longo dos anos 2010 a 2012, o grupo de pesquisadores e pesquisadoras lograram formular um conjunto de princípios básicos regentes da prática e vivência do núcleo. Em um documento de doze páginas descrevem a identidade, as características, a missão, os valores em que acreditam e pelos quais se pautam.

4 Vale salientar que o pilar temporalidade foi acrescentado a partir das reflexões feitas pelos pesquisadores e pesquisadoras sobre o artigo de minha autoria “NOEs: por uma práxis pedagógica da(s) pluralidade(s) e da disposição ao outro” apresentado no II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento, realizado em Chapecó, Santa Catarina, entre os dias 14 e 16 de maio de 2014.

Amplia-se, desse modo, a forma como se olha para o outro e sua realidade: olha-se para os sujeitos de forma relacional e articulada. Aproxima-se, dessa maneira, da noção de interseccionalidade que apreende a realidade e os sujeitos por meio de conceitos ou marcadores sociais variados, contrário às análises através de um ou outro conceito isoladamente.⁵ A pedagogia da(s) pluralidade(s) tende a perceber os sujeitos individuais e coletivos e suas realidades compostos por diversos elementos, ou seja, por “categorias de diferenciação” que os constituem. “As categorias de diferenciação não são idênticas entre si, mas existem em relações íntimas, recíprocas e contraditórias. Nas encruzilhadas dessas contradições é possível encontrar estratégias para a mudança [...]” (PISCITELLI, 2008, p. 268).

Diante do exposto, a pedagogia da(s) pluralidade(s) é trazida também para ser refletida como um posicionamento, um modo de agir que compromete o sujeito a um pensar plural. “O reconhecimento da pluralidade de formas de vida, interpretações da realidade social e do mundo, de saberes, de práticas sociais e pedagógicas [...], bem como de lugares e formas de opressão, marginalização e subalternização, etc., configura-se em uma atitude e comprometimento político [...]” (FRANÇA-LIMA, 2014, p. 7).⁶

Abro parênteses para explicitar que o termo pensar aqui é compreendido à luz de Bondia: “pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (2002, p. 21).⁷

O pensar plural se impõe como um desafio permanente, uma vez que direciona o sujeito a abandonar estruturas de conhecimentos/pensamentos tradicionais e fixas da ciência moderna. Consiste, portanto, em direcionar-se às fronteiras das formas de conhecer/saber, deixando-se contaminar por outros paradigmas de saber, de ser e de estar no mundo. É um pensar fronteiro – aqui apoio-me na noção de “pensamento crítico de fronteira”, do argentino Walter Mignolo, por designar este enquanto “resposta epistêmica do subalterno ao projecto eurocêntrico da modernidade [sic.]” (GROSFOGUEL, 2008, p. 138). Segundo Grosfoguel, este pensamento trata-se de uma “resposta crítica aos fundamentalismos, sejam eles hegemônicos ou marginais [sic.]” (id., p.117).

5 O conceito de interseccionalidade foi cunhado e difundido por feministas negras nos anos de 1980, constituindo-se em uma ferramenta teórico-metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelam os processos de interação entre relações de poder e categorias de classe, gênero e raça em contextos individuais e coletivos. Para maior aprofundamento ver Piscitelli, 2008.

6 A pluralidade, na perspectiva do NOEs, não se reduz apenas a um fenômeno compreensível pelo intelecto, mas é algo que se vive, se experimenta (FRANÇA-LIMA, 2014).

7 Grifos do próprio autor.

Requisitando um pensamento plural, a pedagogia da(s) pluralidade(s) integra a ideia de “desconstrução” de Derrida, por ser esta “um gesto de pensamento que pretende mostrar a violência autoritária de um sistema fechado que se apresenta como única maneira de compreensão do real [...]” (HADDOCK-LOBO, 2014, p. 25). Nos meandros desse pensamento, é mister, como nos indica Arroyo (2014), estudar os processos em que se formaram e formam os sujeitos sociais, uma vez que esses são inseparáveis dos contextos e das relações sociais e de poder em que estes foram e são segregados. Estudando esses processos, poderemos empreender a desmistificação da universalidade da ciência moderna, contribuindo para o reconhecimento que os nossos conhecimentos são, sempre, situados. (HARAWAY, 1988).

A pedagogia da(s) pluralidade(s) tendo como postulado que todo conhecimento é situado, faz eco aos intelectuais e estudiosos/as do chamado Terceiro Mundo (DUSSEL, 1977; MORAGA e ANZALDÚA, 1983; MIGNOLO, 2000) que denotam que sempre falamos a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Segundo Grosfoguel, esta questão diz respeito ao “lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (2008, p. 119), ou seja, do lugar epistêmico. O autor ainda chama-nos a atenção para o “facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno [sic.].” (id., 5).

Em suma, a pedagogia da(s) pluralidade(s), enquanto processos pedagógicos situados numa determinada experiência, pleiteia a revisão e problematização do papel do/a pesquisador/a (con)formado/a numa narrativa totalizante e universalizante da ciência moderna. O/a pesquisador/a, alicerçado/a por esta pedagogia, tem como exigência e desafio de reconhecer o outro – sujeito situado – como si mesmo, enquanto sujeito gerador de conhecimento, bem como, de questionamentos sobre a própria prática e ação da pesquisa científica levada a cabo por ele/a. Ao se colocar aberto/a a estes questionamentos, dispõem-se à novas e outras percepções e olhares, ampliando a forma uni-versal para a pluri-versal de aprender e produzir conhecimento.

A experiência e o sentido do 'outro' na Pedagogia da(s) Pluralidade(s)

A pedagogia da(s) pluralidade(s), partindo do que foi tecido anteriormente, prende-se à experiência dos membros do NOEs de si com o “outro”, com o mundo, estando e sendo nele, sujeito de experiência(s). Remonta-se a uma experiência situada, localizada. Experiência aqui se traduz na noção dada por Raymond Williams (1979) como uma “estrutura de sentimentos”,

isto é, uma maneira de viver em um determinado tempo e espaço. Logo, aquela não se trata aqui de um empirismo, mas de “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque [...]” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Para Bondía (2012), apoiando-se em Walter Benjamin, a experiência é cada vez mais rara na modernidade. Nesta, segundo o autor, o excesso de informação cancela as possibilidades de experiência. Tal qual a informação, o mesmo sucede com a opinião: vivermos numa “sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. [...] a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo” (BONDÍA, 2002, p. 22).

As experiências não podem ser apreendidas deslocadas dos sentidos que emergem das mesmas, por isto aqui me refiro sempre ao par experiência/sentido. Este par torna-se um caminho possível para (re)elaboração teórico-prática que ultrapassa as formas absolutas, unidimensionais e inabaláveis de conhecer a si mesmo e o outro. Em outras palavras, a experiência e o sentido consubstanciam uma práxis de outro modo de viver. Dessa forma, a imprevisibilidade do outro implica na admissão da impossibilidade de haver uma única forma de conhecer todos os elementos ou fatores que constituem a realidade.

Na pedagogia da(s) pluralidade(s), o outro é compreendido como sujeito que é apoderado pelo que lhe acontece, que lhe transforma, sendo receptível às experiências que lhe acontecem (BONDÍA, 2002). Sujeitos de saberes das experiências/sentidos plurais.

Contudo, por não estarmos livres da influência de pedagogias ligadas às “hierarquias de classe, sexuais, de género [sic.], espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do 'sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’” (GROSFOGUEL, 2008),⁸ não é, para nós, uma tarefa fácil pensar de forma plural o outro e sua realidade. Mas, tem que ser algo constantemente perseguido, almejado.

Por vezes, imbuídos da crença totalizante do paradigma epistêmico da moderna, acreditamos que toda a realidade deve e pode ser cientifizada - o que consiste na supremacia dos cânones da ciência moderna. Como olhar para o outro e sua realidade sem a preocupação de cientifizá-lo? Sem o tornar mero objeto passível de uma racionalidade instrumental? O par experiência/sentido, nos contornos como é compreendido neste trabalho, poderá fornecer caminhos para distanciarmos da mera objetividade científica ao referirmos e estudarmos o outro e sua realidade ou mesmo a nós próprios. A experiência, como uma disposição de sentidos na permissão de se fazer tocar, mudar pela imprevisibilidade do outro,

8 Grifos do próprio autor.

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo [...] (BONDÍA, 2008, p. 19).

Destarte, nos impele a 'ser mais subjetivos' ao olhar e pensar o outro e sua realidade, visto que balizados por formas epistêmicas totalizantes e universais tendemos a ser mais objetivos ao compreender e interpretar o outro.

A pedagogia da(s) pluralidade(s) reivindica um olhar e pensar 'com' o outro, levando-nos a recorrer o princípio da educação popular, tão bem abordado na perspectiva freireana, a dialogicidade. Esta favorece, segundo Guedes, “o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas (2015, p. 91). É no processo dialógico de compreensão 'com' o outro que poderemos perceber as múltiplas e heterogêneas hierarquias de formas de subalternização em que tanto nós quanto os outros sujeitos estamos enredados.⁹

A experiência e o sentido sendo fontes de conhecimento, “não são passíveis de serem diretamente representados por outros externos à experiência vivida, a não ser pelo próprio sujeito da experiência” (FRANÇA-LIMA, 2014, p.11), logo, apenas este pode falar dos sentidos e significados das experiências vivenciadas que lhe afetam, tocam e interpelam. Dessa maneira, a objetividade, a neutralidade e a imparcialidade características do fazer científico – na esteira da modernidade – não têm fundamentos e coerência na pedagogia da(s) pluralidade(s). “O saber da experiência é um saber que não se pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.” (BONDÍA, 2002, p. 17).

Percurso metodológico: reinventando o fazer pesquisador

O fazer-se do grupo de estudantes do NOEs impulsiona a utilização de novos métodos, novas técnicas de análise e pesquisa que não tendem a privilegiar os que dominam e controlam os códigos e instrumentos da racionalidade positivista da ciência. Assim, tal qual o

9 No trabalho anterior em que tratei, pela primeira vez sobre a pedagogia da(s) pluralidade(s), partindo dos processos pedagógicos do NOEs, afirmei que esta solidifica-se na interação com linguagens diferenciadas na produção do saber e no estabelecimento de conexões em rede e na atenção para o que há de complementaridade nesta rede (FRANÇA-LIMA, 2014).

processo pedagógico pelo qual os membros do NOEs têm vindo a se formarem, a construir suas identidades, suas características e seus valores, reapropriam-se – aprendendo/fazendo juntos – de formas negligenciadas pelos cânones da ciência moderna. Música, poesia, ouvir as histórias do cotidiano de cada um/a (partilhando como cada um está) são dispositivos pedagógicos em potencial à inteligibilidade e reflexão da/na (con)vivência da realidade; são instrumentos que consolidam o olhar e o sentir a presença do outro.

As chamadas Metodologia não Convencionais (MnC) “que visam propiciar a produção do conhecimento interativo; que pretendem valorizar as competências reais dos sujeitos envolvidos em cada processo” (GIANNELLA, 2009, p.14), foram e são adequadas para apreensão da experiência do NOEs, no esforço da escrita desse trabalho.

As próprias reuniões do grupo, e também da coordenação do mesmo, foram e são o chão fundante para a análise aqui empreendida. O fato das reuniões sempre estarem acompanhadas por uma música ambiente – propiciando (i) a aprendizagem de se fazer ouvir e de falar, sem imposição; (ii) a concentração de todos e todas à coletividade e (iii) a descontração em um ambiente familiar e amigável –, permite o resgate da sensibilidade como fonte de perceber o outro com sua presença.

A sensibilidade ganhou, portanto, nesta pesquisa um papel central, visto que ao permitir-me à imprevisibilidade do grupo de estudantes, logrei não apenas interpretar as falas, os silêncios, os barulhos de cada um/a na elaboração da análise, mas, palavreando Giannella e Moura, pude abrir-me “a possibilidade de enxergar outros mundos possíveis” (2009, p. 38).

As conversas coletivas e individuais, formais e informais, com os membros do grupo, foram fontes de relatos de experiências singulares e plurais que me forçaram a (re)aprender a pensar, a argumentar, a ouvir, a saber que nem tudo deve ser dito ou escrito, mas sentido e vivenciado. Por isso, as vezes, a anotação ou a tentativa do registro do que estava sendo observado (ouvido e visto), tornava-se fugidia, perturbando, dessa forma, a minha 'linguagem organizada pela ciência'.

As brincadeiras, as risadas, a partilha do cotidiano – com seus dilemas sociais, familiares, culturais etc. –, a música e tantos outros, foram instrumentos metodológicos privilegiados na fase empírica dessa pesquisa (que teve seu recorte temporal compreendido de 2014 a meados de 2015). Tornaram-se essenciais por representar o 'tudo que vem antes' (vivência, experiência, sensações, aprendizado) da elaboração final do presente trabalho.

Nessa (con)vivência, sentimentos de pertencas e subjetividades foram se condensando no meu fazer pesquisador, levando-me a uma performance distinta do pesquisador como mero observador. Fui assumindo o *status* de “testemunha articulada”, como bem denota Nunes,

“uma testemunha de processos e acontecimentos posicionada *num* terreno [...] a noção de testemunha está associada à ideia da transmissão de uma experiência que passa por um envolvimento sensorial [...]” (2001, p. 325).¹⁰

Subjetividades outras e o pensar plural no fazer conhecer do NOEs: uma experiência local

A experiência do grupo de estudantes vinculado ao NOEs me parece interessante e curiosa por, no primeiro momento, levar-me a indagar o que motiva a jovens graduandos e graduandas a se disporem a constituir um grupo de estudo fora do âmbito da instituição educacional em que estão vinculados? Visto que não recebem bolsas acadêmicas ou outras formas de recursos financeiros para dedicarem tempo às reuniões, atividades de formação etc.

Para maioria deles e delas, o grupo tem sido a primeira experiência de vivência em um coletivo organicamente estruturado,¹¹ apesar de participarem de instituições religiosas (em sua maioria católicas). Sendo assim, o grupo ganha significados e sentidos aspiracionais ou referenciais. Em outras palavras, o grupo assume uma função intermediária na vida desses e dessas jovens. É frequente, nas conversas com estes e estas, ouvirmos afirmações do tipo: “o que tenho aprendido aqui me ajuda na relação em minha casa”; “me tem ajudado a entender muitas coisas da minha vida, do que passo”. Alguns dos jovens expressão que o grupo tem os ajudado a repensar outros aspectos de suas vidas, por exemplo, a vida conjugal e a religiosa.

O momento constitutivo das reuniões do grupo que é chamando de “como cada um/a está” – em que consiste que cada um e uma dos membros falem como se sentem, como estão diante de suas vidas, de suas atribuições etc. – oportuniza a emergência da sensibilidade ao outro; momento da materialização da disposição ao outro, de permitirem-se serem tocados e transformados pelo que acontece com o outro. É uma instância de reflexão e da interação com outras linguagens e dimensões do aprender.

É neste momento, em particular da reunião, que o outro, sujeito de experiências singulares e plurais, evade-se de um simples pronome indefinido, para ganhar definições, perfis, identidades e reconhecimento enquanto singularidade em interação (coexistência/convivência) com a multiplicidade de singularidades ali presentes. Tem-se a

¹⁰ Grifo do próprio autor.

¹¹ Refiro-me organicamente estruturado por ter o grupo, por fazer parte orgânica do NOEs, ter um conjunto de princípios e valores pelos quais se guia, bem como ter uma organicidade interna constituída por equipes de trabalhos e de coordenação.

oportunidade de conhecer a vida, a realidade, o outro, não a partir de técnicas e métodos racionais, sistêmicos e instrumentais, mas por via da subjetividade/sensibilidade da presença do outro.

A (con)vivência desses e dessas jovens, balizada pelos princípios e valores que os guia, o/as conduzem a aprender com a diversidade de temporalidades e territorialidades coexistentes na dinâmica do grupo. O que fazer com aqueles e aquelas jovens que chegam sempre atrasados e atrasadas às reuniões, devido a distancia de onde vivem e das condições materiais de acesso a transportes públicos? O que fazer com quem, devido às prioridades familiares – filhos, maridos, pais – não podem ter um mesmo desprendimento que outros para assumir certas atribuições e tarefas? Estas questões e outras mais, no cotidiano do grupo, foram se configurando no cuidado com as formas de exclusão. Excluir alguém por não ter a mesma disponibilidade ou por ter crenças religiosas distintas; por não ter acesso facilitado à internet ou mesmo à operadora de telefone móvel comumente mais usada, entre outros fatores, passa a ser um elemento da experiência desses e dessas jovens no (re)pensar o processo pedagógico pelo qual se (con)formam no grupo. Tal processo levou-os a ter que conhecer a diversidade de relações de dominação, subalternização e de poder em que cada um e uma está inserido/a. Orientando-os a encontrar dispositivos que possibilitem e garantam a participação de todos e todas, a circulação das informações, a partilha equitativa dos saberes e das oportunidades, etc.

Desde o início de 2014, o grupo veio costurando, no fazer/aprender juntos, novas dinâmicas de (con)vivência com o outro, que distanciasse da ideologia tão em voga na contemporaneidade: “o outro só é aceitável enquanto se submete à imagem de todo que é introjetada; o outro que interroga e desestabiliza é abominável” (FILHO, 2014, p. 34). O outro, na perspectiva do grupo (do NOEs), é um sujeito gerador de conhecimento e de questionamento às escolhas, opções e ao olhar de cada um e do próprio coletivo.

O momento “como cada um/a está” nas reuniões do grupo traduz num dispositivo pedagógico que centra-se no tempo e espaço de possibilidades da/na acessibilidade da experiência/sentido do outro não como mera representação, mas como experiência iminente. Processo que traz a insurgência de um 'olhar da presença'.¹² O outro se faz presente com suas experiências, seus sentidos e significados, seu corpo (que carrega as marcas dessas experiências e desses sentidos).

12 Partindo da dinâmica do grupo, utilizo a expressão olhar da presença remetendo-nos à impossibilidade de empreendemos uma análise, uma pesquisa, uma leitura de mundo sem levar em conta que não estamos sós, que (con)vivemos no mundo e o mundo partilhado.

Os dispositivos pedagógicos (re)elaborados no cotidiano da (con)vivência do grupo,¹³ além de trazer uma percepção do outro como sujeito gerador, evidenciam (i) a alteridade dos próprios membros do grupo. Ou seja, o/as jovens do grupo vão assumindo um discurso de suas alteridades em face das várias relações (afetivas, institucionais, educacionais, religiosas etc.) em que estão imbricado/as;¹⁴ (ii) a identificação enquanto comunidade – que ultrapassa a mera compreensão de grupo – pois resgatam a ideia comunitária para as relações estabelecidas internamente, e (iii) o conhecimento elaborado e produzido está indissociável a uma práxis transformadora das atitudes e modo de vida dos próprios membros do grupo.

A experimentação da práxis pedagógica levada a cabo pelo grupo de estudantes vinculado ao NOEs tem como expediente a sensibilidade como uma possibilidade humana de reflexão sobre a realidade, sobre o outro. Neste expediente, torna-se possível compreender o uso da palavra amor, descrita em seus princípios,¹⁵ não apenas como um comportamento sentimental, mas como um paradigma inteligível da realidade, da vida, do mundo, do outro.

Dessa maneira, o processo pedagógico, aqui denominado por pedagogia da(s) pluralidade(s), impele aos membros do grupo e/ou do NOEs, a serem testemunhas da pluralidade enquanto tempo/espço de possibilidades; tempo/espço de sujeitos que, com sua presença, agem e suscitam mudanças, transformações. Uma pedagogia que abandona a narrativa e o discurso da impossibilidade.

Três chaves possíveis para um pensar plural – à guisa de considerações finais

Para encerrar este trabalho, formulo três chaves que, acredito, abrem reflexões e aportes ao aprofundamento do processo pedagógico – aqui denominado de pedagogia da(s) pluralidade(s) –, vivenciado pelo NOEs. Com base ao que aqui desenvolvi, espero, que as chaves sirvam como provocações para uma leitura e discussão dos axiomas epistemológicos

13 A recitação de poesias e/ou leituras de textos literários, acompanhado de reflexão; a música ambiente nas reuniões; o lanche e almoço coletivo; a cotização financeira para as despesas do grupo; a sistematização das reuniões e das atividades, entre outros, são dispositivos pedagógicos desenvolvidos ao longo dos anos 2014 e 2015. Devido ao limite do texto, aqui ressalto apenas o dispositivo como cada um/a está.

14 Como consequência desse assumir, estes e estas têm vindo a estudar em suas monografias e trabalhos de conclusão de curso, as suas próprias realidades e contextos. Para exemplificar, destaco as pesquisas de duas jovens opinaram a estudar os contextos de formação de professores do campo e a educação do campo, uma vez que tais questões tocam em problemas reais vivenciados por elas.

15 A palavra amor é mencionada duas vezes no documento Princípios do NOEs. Na missão: Temos como objetivo a transformação social através da construção de relações entre as pessoas e de formas de organização pautadas por valores que caminhem na direção do **amor**, da convivência humana e do respeito a todas as formas de vida (NOEs, 2012, p. 5). E na descrição da característica coletividade: Para além de estarmos juntos com pessoas com as quais sentimos afinidades, consideramos igualmente importante a abertura ao convívio com as diferenças, na busca de convivências com base na vida, no **amor** e no ser (id., 10).

da experiência desse núcleo, em especial, o grupo de estudantes. As chaves estão como esboços iniciais, para serem, assim, discutidas, revisitadas, atestadas, modificadas e criticadas.

Chave 1. A crítica ao paradigma científico moderno perpassa por dois problemas, por um lado, epistemológico, por outro, metodológico. Os paradigmas científicos da moderno que assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo, apresentam-se, na atualidade, com dois problemas, um de natureza, epistêmica, e outro, metodológico. Tais paradigmas sustentam epistemologicamente as hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, territoriais e raciais. Temos testemunhado a insurgência epistemológica: outros paradigmas de conhecimento estão se tornando visíveis, ganhando contornos nos estudos pós-coloniais, culturais (epistemologias feministas, dos povos andinos, das comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas etc.).

Entretanto, é preciso elaborar críticas sobre as metodologias da produção do conhecimento, visto que estas foram amplamente moldadas no âmbito dos paradigmas hegemônicos eurocêntricos. A natureza do problema metodológico, nas ciências modernas, prende-se ao *locus* epistêmico privilegiado por estes paradigmas, a universidade. Pois, é neste espaço que se formula um pensamento monocultural que renega a presença de outros sujeitos, construtores e portadores de outros saberes. É preciso que este *locus* reconheça outras metodologias e epistemologias dos movimentos sociais, de grupos sociais subalternizados etc., propiciando contornos para um *locus* pluri-versitário do conhecimento.

Chave 2. Todo conhecimento é marcado por rastros de experiências e sentidos singulares. O reconhecimento cientificista do saber é monolítico e meritocrático. Não se coloca em evidência todo o trabalho coletivo de pessoas que a seu tempo e espaço contribuíram epistemologicamente na elaboração do conhecimento validado pela ciência. As experiências de povos, de sujeitos no registro, no relato, na elaboração dos achados e outras instâncias do processo de produção do conhecimento são negligenciadas. Tem-se apenas visibilidade o cientista e/ou pesquisador devidamente credenciado pelo paradigma das ciências modernas no processo. Apagam-se, dessa forma, as marcas de outros sujeitos no processo.

Todo conhecimento é fruto de contributos variados ao longo da história da humanidade, logo, é preciso dar voz e visibilidade às marcas deixadas no conhecimento. Torna-se crucial para o pensamento plural identificar e certificar a presença dessas outras vozes, dessas outras marcas no conhecimento sistematizado e instrumentalizado. Logo, o pesquisador e a pesquisadora, estudante, embalado/a pela pedagogia da(s) pluralidade(s), em

seu desafio de pensar plural, mapear os rastros deixados por grupos, pessoas, culturas ao longo do processo de produção de um saber/conhecimento. Aqui encontramos portas para que acima tratei de olhar da presença.

Chave 3. A própria experiência como relatos e registros de saberes e conhecimentos. Pelos cânones das ciências modernas, a experiência 'comum' da vida não tem parâmetros científicos para ser reconhecida como conhecimento. Longe dessa perspectiva, o pensar plural exige um olhar distinto sobre as experiências comuns e o cotidiano. Os mecanismos, as formas encontradas pelas pessoas e ou coletivos sociais na luta cotidiana pela vida e/ou sobrevivência, são frutos de elaboração/trabalho intelectual.

Estabelecer um outro olhar sobre esses mecanismos e formas alternativas, seja no âmbito individual ou coletivo, torna-se mister para a desconstrução de uma visão eurocêntrica do outro e de sua realidade. É preciso olhar a realidade por outras lentes, isto é, por categorias analíticas próprias de nossa realidade, de nosso contexto, ajudando na apreensão do cotidiano enquanto tempo e espaço da possibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The new mestiza**. San Francisco: Spinters/Aunt Lute, 1987.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2. ed., 2014.

_____. “Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?” **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n.1, pp. 28-49, Jan/jun 2003. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 14 jan 2015.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BONDÍA, Larrossa. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ppgcla/ppgeac/processos-seletivos-discentes/2014/bibliografia-arquivos-para-download/bondia-larrossa.-notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-da-experiencia/view>>. Acesso em: 01 mar 2014.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2. ed., 2008.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de Liberación**. México: Edicol, 1977.

FILHO, Juvenal Savian. “Culturas e Reconhecimento”. **Revista Cult**, ano 17, nov., p.33-35.

FRANÇA LIMA, Cristiano de. NOEs: por uma práxis pedagógica da(s) pluralidade(s) e da disposição ao outro. **Anais do II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento**. 2014, p. 941-956.

GIANNELLA, Valéria. **Espaço aberto para trocas**: uma oficina sobre os paradoxos da mobilização social em contextos da exclusão extrema, Salvador: CIAGS, 2009.

GROSGOUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pesnamento de fronteira e colonialidade global”, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março 2008, p. 115-147.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. **Princípios político-pedagógicos freireanos nas políticas curriculares e no chão da escola**. Recife: UFPE, 2015.

HARAWAY, Donna. “Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective”, **Feminist Studies**, 14, p. 575-599, 1988.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/Global designs**: essays on the Coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MORAGA, Cherrie; ANZALDÚA, Gloria (org.). **This bridge called my back**: writing by radical women of color. New York: Kitchen Table/Women of Color, 1983.

NOEs. **Princípios do NOEs** – Núcleo de Pesquisa Outras Economias, 2012.

NUNES, João Arriscado. “Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização**: fatalidade ou utopia. Porto: Afrontamento, 2001, p. 297-338.

PISCETELLI, Adriana. “Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras”. **Sociedade e Cultura**, vl. 11, n. 2, Jul/Dez, p. 263-274, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 14ª ed., 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. **Palavra-clave**: un vocabulario de la cultura e sociedad: Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ZEMELMAN, Hugo. “Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa [Org.]. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento, 2003.

ABSTRACT

The writing of this work aims to outline nuances of the pedagogical process experienced in the Research Center Other Economies (NOEs). The term pedagogy of the plurality (s) is coined in the attempt to legitimize this process that is based on five pillars: experience, circularity, plurality, temporality and learning / doing together. Such pedagogy tends to perceive individual and collective subjects and their realities composed of several elements, that is, by "categories of differentiation" that constitute them. Consequently, it reflects in a positioning, a way of acting that commits the subject to plural thinking, since it directs him to abandon traditional and fixed knowledge structures / thoughts of modern science. The use of unconventional methodologies made possible the analysis of the experience of the group of students linked to the NOEs, as a privileged source of meanings and meanings for the enterprise proposed here.

Keywords: NOEs. Pedagogy of Plurality. Experience/Sense. Think Plural.

Recebido em 02.11.2016

Aprovado em 18.11.2016