

# Conhecimento, ciência e realidade

Sérgio Ricardo Oliveira Martins  
Sarah Oliveira Carneiro  
(Orgs.)



Editora UFRB



# **Conhecimento, ciência e realidade**

**REITOR**

Fábio Josué Souza dos Santos

**VICE-REITOR**

José Pereira Mascarenhas Bisneto

**SUPERINTENDENTE**

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

**CONSELHO EDITORIAL**

Ana Lúcia Moreno Amor

Danillo Silva Barata

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

**SUPLENTE**

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteado Júnior

**EDITORA FILIADA À**



**Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias**

Sérgio Ricardo Oliveira Martins  
Sarah Oliveira Carneiro  
(Orgs.)

# **Conhecimento, ciência e realidade**



Editora UFRB  
Cruz das Almas - Bahia  
2022

Copyright©2022 by Sérgio Ricardo Oliveira Martins Sarah Oliveira Carneiro  
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

*Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:*  
Antonio Vagno Santana Cardoso

*Imagem da Capa*  
Luciano Fogaça de Souza

*Revisão e normatização técnica:*  
Flavius Almeida dos Anjos, Kelly Barros Santos  
e Júlia Vasconcelos Gonçalves Matos

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

C749 Conhecimento, ciência e realidade / Organizadores: Sérgio Ricardo  
Oliveira Martins e Sarah Oliveira Carneiro. — Cruz das Almas,  
BA: EDUFRB, 2022.  
222p.; il.

Este Livro Eletrônico é parte da Coleção 15 Anos da UFRB –  
Vol. 9.

ISBN: 978-65-88622-78-0.

1. Interdisciplinaridade na educação – Tecnologia educacional.  
2. Educação – Inovações educacionais. 3. Pesquisa e  
desenvolvimento – Análise. I. Universidade Federal do Recôncavo  
da Bahia. II. Martins, Sérgio Ricardo Oliveira. III. Carneiro, Sarah  
Oliveira. IV. Título.

CDD: 378

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável  
pela Elaboração – Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

Livro publicado em 18 de maio de 2022.



Editora UFRB  
Rua Rui Barbosa, 710 – Centro  
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil  
Tel.: (75) 3621-7672  
editora@reitoria.ufrb.edu.br  
www.ufrb.edu.br/editora

# Sumário

## **Apresentação**

Sérgio Martins,  
Sarah Oliveira Carneiro.....9

## **Como nos entregarmos ao ato de conhecer?**

Sarah Oliveira Carneiro..... 15

## **Conhecimento, cultura e arte**

Giovana Carmo Temple, Paula Guerra,  
Roney Gusmão..... 49

## **Música e arte como conhecimento**

Jorge Vasconcelos Lampa..... 77

## **Interdisciplinaridade: onde passam suas barreiras?**

Sérgio Ricardo Oliveira Martins,  
Waleska Rodrigues M. Oliveira Martins.....105

## **Os letramentos da pedra: as atividades de campo nas práticas do conhecimento**

Juliana Neves Barros .....135

## **Descolonização do conhecimento e os bacharelados interdisciplinares da UFRB**

Shanti N. Marengo,  
Paulo F. C. Fonseca .....159

**Ativismo estético-político de mulheres migrantes brasileiras**

Paula Guerra, Maria da Graça Hoefel,  
Denise Severo, Sofia Sousa.....193

**Sobre os autores** .....217

# Apresentação

*Sérgio Martins  
Sarah Oliveira Carneiro*

Produzir conhecimento nos humaniza. E este é em si mesmo um valor civilizatório que tem força para nos afastar da barbárie e nos projetar para um tempo futuro, no qual reinem as virtudes e haja menos dor; um tempo em que o diálogo respeitoso seja a tônica das interações, a interdisciplinaridade uma prática corriqueira na dinâmica universitária e fora dela e algumas utopias, a exemplo do acesso universal à educação com qualidade, se vejam alcançadas.

O conhecimento é o objeto do pensar que frutificou os textos aqui oferecidos, e ainda que estes não tomem a ciência como a única via para a sua produção, estão obviamente muito distantes do polo que nega a importância da ciência. Afinal, confiar no fazer científico é uma das principais apostas deste livro. Contudo, essa aposta é feita com os pés no chão, o coração irmanado com a esperança e a alma atrelada ao reconhecimento de que saberes para além dos científicos habitam o planeta e têm relevância.

Nós, autoras e autores aqui reunidos/as, estamos convencidas e convencidos de que dar-se ao ato de conhecer jamais foi e nem pode vir a ser tarefa exclusiva das/os cientistas, e em paralelo estamos conscientes de que defender a ciência se tornou um ato político num mundo onde alguns grupos resolveram acreditar em posturas obscurantistas, validar achismos e

fomentar circuitos nos quais a pós-verdade vem sendo sustentada e disseminada, provocando um ruído assustador no espaço público e suscitando tensões desnecessárias e exaustivas.

Por este motivo, deixamos dito que o nosso lugar epistemológico é o lugar do sujeito pensante que endossa vigorosamente o elevado significado que a ciência tem na marcha civilizatória; sem ela, jamais teríamos dado os passos progressistas que demos. No entanto, temos também a convicção de que nem tudo pode ser explicado pela razão instrumental, na medida em que o mito, a arte, a espiritualidade, a vida, enfim, têm palpáveis chances de nos dar respostas que o cartesianismo, por exemplo, em virtude de seu modo retilíneo de observar a realidade, não tem condição de nos assegurar.

Com este esquadramento como premissa, o que estamos a ofertar aqui é um conjunto de escritos saídos das mãos de pesquisadoras e pesquisadores que optam por ter uma relação aberta e criativa com a dimensão do conhecimento, de modo que no capítulo “Como nos entregarmos ao ato de conhecer?”, no qual Sarah Oliveira Carneiro nos convida a aguçarmos nossa curiosidade frente o imediato que nos circunda, situações cotidianas são evocadas como substrato para que os conceitos de “atitude filosófica”, “experiência estética” e “atitude científica” sejam expostos. Nas seções do texto, as contribuições da escritora e filósofa Marilena Chauí têm vez, assim como a vida miúda do dia a dia, a qual aparece como fonte de inquietações filosóficas que sugerem debates oportunos e semeiam questionamentos válidos.

O bonde que relativiza a hierarquização dos conhecimentos é então o veículo onde os apontamentos deste livro pegaram

carona e tomaram assento, e, neste percorrer, o capítulo “Conhecimento, Cultura e Arte”, de Giovana Carmo Temple, Paula Guerra e Roney Gusmão, se ocupa de nos apresentar uma composição reflexiva que dá conta de recapitular o conceito de modernidade, criticar a excessiva racionalização do saber e elencar as linguagens artísticas como uma espécie de rasura que adentra o conhecimento científico, na medida em que elas ultrapassam a razão pura. Tudo isso feito recorrendo-se, principalmente, ao aporte teórico de Michel Foucault acerca da loucura e às contribuições do também filósofo Jean-François Lyotard sobre a pós-modernidade.

Com espírito parecido, o capítulo “Música e arte como conhecimento”, de Jorge Vasconcelos Lampa, se estrutura no sentido de localizar a música como um modo específico de produção do conhecimento. O autor, se valendo da assertiva do antropólogo Clifford Geertz sobre a forma como o som alarga o campo do discurso humano, se propõe a apontar a arte como um valioso saber. Trazendo à tona sua trajetória como educador, pesquisador e extensionista, Jorge, além de usar sua própria história para embasar seu olhar reflexivo e esculpir a ideia de “equidade epistêmica”, nos mobiliza a acionarmos a escuta como um refinado portal de contato com a abundância sonora que nos cerca e, assim, expandirmos nossos sentidos e ampliarmos a ideia de inteligência.

Abraçando o desafio de pautar e problematizar a interdisciplinaridade, o capítulo “Interdisciplinaridade: onde passam suas barreiras?”, de Sérgio Oliveira Martins e Waleska Oliveira Martins, traz em seu título uma convidativa indagação, revelan-

do assim o estágio em que a prática da dimensão interdisciplinar do conhecimento realmente se encontra. É valioso termos em mãos as investidas reflexivas que Sérgio e Waleska fazem, a partir das contribuições de autores, como Olga Pombo, Georges Gusdorf e Ivani Fazenda, porque ao falarem de forma franca sobre os gargalos que se apresentam quando almejamos encarnar um comportamento que se propõe menos disciplinar, Sérgio e Waleska nos mostram que ultrapassarmos certos contornos que engendram o olhar academicista requer muito mais do que vontade, pois se fazem necessárias as intercessões criativas e a operacionalização de mudanças profundas em nosso modo de agir e pensar, os quais – vale dizer – jamais podem se esquecer da diversidade e da complexidade que perpassam a vida.

É bem verdade que o mote da descolonização do conhecimento se faz presente em todos os capítulos desta publicação, mas é em “Descolonização do conhecimento e os bacharelados interdisciplinares da UFRB: diálogos para uma formação emancipatória”, de Shanti Marengo e Paulo Fonseca, que ele aparece ainda mais realçado. Nas palavras desses dois pesquisadores, a UFRB é contextualizada como uma universidade periférica que tem desde sua gênese desafios relativos ao descentramento do conhecimento eurocêntrico e que, apostando em processos de aprendizagem mais expandidos através dos cursos de bacharelado, busca uma formação comprometida com a estruturação de um sujeito crítico e cidadão. Shanti e Paulo fazem questão de afirmar que os/as discentes são provocados/as a formular perguntas sobre as paisagens naturais, sociais e epistêmicas que configuram o Recôncavo, ficando assim evidente que ambos en-

dossam práticas pedagógicas que se comuniquem diretamente com o entorno da sala de aula, e desse modo se afastem da alienação geográfica e estética do saber.

Uma escrita que escapasse a uma linguagem por demais cifrada e, de alguma forma, flertasse com a dimensão poética da vida foi uma das consignas que perpassaram a organização deste livro, e é visível que Juliana Barros levou-a a sério. Afinal, em seu capítulo “Os letramentos da pedra: pensando as atividades de campo nas práticas do conhecimento”, Juliana, a partir do poema “A educação pela pedra”, de João Cabral de Melo Neto, faz uma instigante metáfora entre a pedra e os atos de aprendizagem e nos convida a apreciarmos o lugar especial que as experiências de campo podem ter na práxis educativa. A pesquisadora, embalada pelas leituras de Paulo Freire, Leandro Konder e Edgar Morin, está interessada em nos mostrar o quão enriquecedor pode ser a conexão da universidade com o que está fora dos seus muros.

E o lado de fora também é uma ideia explorada por Paula Guerra, Maria da Graça Hoefel, Denise Severo e Sofia Sousa. No entanto, no capítulo delas, o qual se chama “Ativismo estético-político de mulheres migrantes brasileiras”, o lado de fora é o além fronteira. As pesquisadoras participam da presente publicação com reflexões sobre a face feminina dos fluxos migratórios e, deste modo, nos transmitem informes significativos referentes a uma temática que tem ganhado cada vez mais relevância, a saber: o deslocamento de pessoas no planeta. As estudiosas chamam a atenção para o contato das mulheres migrantes com um conjunto de práticas artísticas que as permi-

tem dispor de um capital simbólico que favorece seus processos de reinvenção da vida e possibilitam a fixação em suas novas realidades geográficas. Interessa à Paula, Maria, Denise e Sofia evidenciar a importância das artes nos processos emancipatórios das mulheres migrantes.

Isto exposto, comunicamos que aqui ao alcance de vocês encontram-se sete textos que desejam contribuir com o debate acerca da produção pluralizada do conhecimento. Ancorados em pilares democratizantes, tais textos têm no conceito de “ecologia dos saberes”, cunhado por Boaventura de Sousa Santos, sua principal referência teórica. Sem dúvida, este livro integra o acervo de conteúdos que vem sendo produzido dentro e fora da universidade, e que por problematizar certos aspectos do fazer científico, é semente a germinar outros olhares acerca do conhecer e do fascinante movimento que é dar-mo-nos ao ato de conhecer.

Desejamos a vocês uma excelente leitura!

# Como nos entregarmos ao ato de conhecer?

*Sarah Oliveira Carneiro*

## Introdução

Desde que comecei a ser professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o que aconteceu em abril de 2015, certo é que quando chega o final do ano, tempo em que fazemos aquelas tão comuns retrospectivas, estão entre as lembranças positivas as aulas de Conhecimento, Ciência e Realidade, componente curricular que tenho o prazer de ministrar no primeiro semestre ou no segundo dos cursos<sup>1</sup> nos quais ele está inserido. E confirmações já tive de que as aulas não aparecem somente em minhas lembranças quando dezembro nos alcança, pois elas são recordadas também pelos/as estudantes, o que me alegra muito.

Não é à toa que começo este texto trazendo a dimensão da memória como ponto de partida. A justificativa para este gesto está centrada na escolha que eu faço para iniciar a exposição em sala de aula dos conteúdos listados no plano de curso de Conhecimento, Ciência e Realidade, cuja atual ementa está assim anunciada: “Realidade, conhecimento filosófico e científico; concepções de ser humano e de mundo. Ética e moral; linguagens, lógica e ciência. Relação sujeito-objeto na produção do conhecimento científico e filosófico. Epistemologia, metodologia científica e abordagens metodológicas de pesquisa. Estética. Atitude filosófica e científica”. Fascinante, não?

---

<sup>1</sup> Os cursos são o Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT), o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) e o Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES).

Ter a memória como espinha dorsal da abertura deste texto se comunica então com o fato de ser a **memória** a primeira grande convidada a dançar conosco a dança bonita da aventura do conhecimento, esta dança que instiga, convoca, provoca, suaviza e oportuniza; esta dança que golpeia a ignorância e a estupidez, mas que também pode gerar fechamentos de perspectivas e encurtamento do olhar a depender dos valores que elegemos para seguir conosco; a depender do território onde nossos pés pisem. Afinal, dar-nos a conhecer traz consigo o outro lado da moeda, de modo que conhecer é também dar-nos a desconhecer. Está aí uma conversa longa com a qual este texto não pode, em virtude do seu limite de tamanho, se comprometer em aprofundar, mas algum ponto desta constatação aparecerá mais adiante.

Verdade que longos caminhos ainda precisam ser percorridos para que a aventura do conhecimento seja mais democratizante e radicalmente democrática. Mas voltando à memória, por que é ela que se estabelece como a primeira grande convidada de um componente curricular que tem como princípio o ato de conhecer? É que um pacto que me parece fundamental num processo formativo que de alguma forma se conecta com a produção do conhecimento a partir de uma referência de meta-conhecimento — já que o conhecimento partilhado em Conhecimento, Ciência e Realidade está voltado exatamente para a própria temática da produção do conhecimento — é sustentar a premissa de que, embora a universidade seja a arena onde o principal vetor de estruturação das relações seja a ciência, a qual por excelência se estabelece como produtora de conhecimento,

ela, a universidade, não é de jeito nenhum o único espaço capaz e/ou autorizado para produzir conhecimento numa sociedade.

Sendo assim, eis o convite que faço para os/as estudantes nas primeiras aulas: “quais saberes você traz consigo?”. É fato que deslanchar um processo no qual as pessoas se disponham a fazer um inventário acerca dos conhecimentos e saberes que carregam em sua bagagem não constitui nenhuma novidade. Afinal, Paulo Freire (1996) sabiamente espalhou nos quatro cantos do planeta que o/a educando/a é terreno onde brota aprendizados numa floresta que já dispõe de conhecimento plantado. E antes dele a filosofia, através das assertivas de Platão (2001), nos aproximou da possibilidade da aprendizagem por reminiscência. “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”, nos conta Chauí (2000, p. 158).

Feita então esta imprescindível observação, narro minimamente como repercute na sala de aula a pergunta formulada sobre os saberes herdados. O questionamento é lançado em grupos de aproximadamente seis pessoas e a rodada de trocas se inicia. Há efervescência, mobilização, risos, e muita história é partilhada. Adoraria poder apresentar aqui as incríveis respostas que surgem, mas o texto seria todo usado para isso. Reproduzirei então somente duas destas que me parecem fundamentais para a criação da imagem que o presente escrito requer como condicionante, para que sejam listados os apontamentos que dialogam com o objetivo abraçado pelo presente capítulo, a saber: sugerir um caminho que viabilize uma experiência de entrega ao ato de conhecer.

Cumprindo o anúncio feito no parágrafo anterior, vamos às duas respostas: uma estudante, certa vez, falou que sabia assentar tijolos e outra informou que sabia fazer farinha. Ambos saberes foram herdados no universo familiar, de modo que evocá-los é olhar para a história pessoal delas duas. E qual o significado disso? Que relevância tem este chamamento para o processo formativo que se desenrola dentro de uma universidade encravada no Brasil profundo alijado por décadas das experiências de ensino superior de caráter público federal<sup>2</sup>? Quais sensações essas duas estudantes acessam ao serem levadas numa experiência de caráter acadêmico a enumerarem os conhecimentos que elas aprenderam com seus/suas ancestrais? Sem dúvida, cada uma destas interrogações nos convida para respostas vastas e repletas de ensinamento e, mesmo sem termos na ocasião adentrado a dimensão abrangente das possíveis respostas, testemunhamos a imensurável serventia da memória, ao mesmo tempo que o território das emoções foi acionado.

E o arremate da citada atividade, que está dentro do que chamo “Ciranda dos Saberes e dos Não Saberes”, se dá pelo convite que faço para que a turma se abra para os novos conhecimentos que virão, acionem a sede de aprender, dedicando-se à apropriação dos conceitos e das ideias com os quais vão interagir a partir da entrada na universidade, mas que façam isso sem desmerecer os saberes que os/as acompanham; que façam isso sem abandonar os conhecimentos ancestrais que os/as conduziram e os/as humanizaram até o momento em que se veem ineditamente fazendo parte do espaço universitário.

---

<sup>2</sup> A UFRB completou quinze anos neste ano de 2020, e sua instalação no Recôncavo é fruto das políticas de expansão do ensino superior, materializadas pelo REUNI, Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, criado em 2007.

Não que não possa haver problematizações em torno dos conhecimentos herdados. Afinal, não se trata de sacralizá-los e/ou emoldurá-los no inatingível, mas de reconhecê-los como parte de quem são, e ao mesmo tempo perceberem que este “quem se é” passará por transformações motivadas pela singular aventura do conhecimento que caracteriza a vida universitária, a qual será melhor aproveitada, se três iniciativas forem incorporadas, a saber: atitude filosófica, experiência estética e atitude científica, ações pessoais que constituem o roteiro aqui sugerido como caminho, para que o ato de conhecer se desenrole de forma significativa, profunda, sensível e emancipatória.

Trata-se de iniciativas, que, se tomadas por vocês, estudantes, como aliadas no percurso formativo desencadeado a partir do ingresso na universidade, podem contribuir para a produção de resultados satisfatórios e propulsores de mudanças válidas que redesenham a subjetividade, a qual, vale dizer, na condução do componente curricular Conhecimento, Ciência e Realidade se configura como um vetor existencial por demais importante.

Em nosso espaço formativo ao longo do semestre nos interessa o conhecimento, mas nos interessa igualmente ou até mais o efeito do conhecimento no sujeito conhecedor, no sujeito que se coloca ao dispor do conhecer. Quem é este sujeito? De onde ele vem? Para onde vai? De que forma se relaciona com o mundo? De quais recursos se vale para conhecer? É lugar comum afirmarmos que este sujeito faz uso da inteligência para alcançar o que busca, tramar o que percebe e revirar o que lhe habita, e a inteligência que evocamos ao longo do componente é aquela que encontra sua definição nas seguintes palavras:

A inteligência é a capacidade de ler ao mesmo tempo entre as linhas do livro da Natureza e entre as linhas do livro do ser interior. Sem as pontes entre os seres e as coisas, os avanços tecnocientíficos só servem para aumentar uma complexidade cada vez mais incompreensível (NICOLESCU, 2018, p. 101).

Este texto, que é, como já foi dito, um contributo para que o ato de conhecer seja vivenciado sob a perspectiva da entrega, teme as consequências de uma “tecnociência cega”, sendo este um medo também declarado pelos defensores e pelas defensoras da transdisciplinaridade. Este temor é aquele que ronda quem sabe que a aventura do conhecimento, ao prestar um serviço não em direção à harmonia, mas rumo à disputa e ao sustento da lei do mais forte sobre o mais fraco, terá descumprido sua finalidade ética. Afinal, a produção do conhecimento deve promover ambientes cooperativos, onde os impulsos solidários de partilha sejam comuns e as sementes de um amanhã mais coletivo e igualitário vigorem.

Neste sentido, o oceano Conhecimento, Ciência e Realidade insiste em convocar seus navegadores e suas navegadoras para um exercício de contato com os saberes, os não saberes e os atos de aprendizagem, a partir de um lugar de conexão íntima com o estado de presença e, deste modo, se a primeira convidada para nossas aulas é a memória, conforme mencionado anteriormente, a segunda é a atenção plena. E se a memória tem o mérito de nos permitir irmos ao nosso acervo de saberes acumulados, herdados, apreendidos, codificados etc., o dispositivo da atenção plena é a base que viabiliza a prática da atitude filosófica, uma das três iniciativas aqui sugeridas como as aliadas para um exercício ex-

pandido de construção do conhecimento, lembrando que as outras duas são experiência estética e atitude científica.

É oportuno deixarmos dito que “a palavra atitude quer dizer etimologicamente aptidão para manter uma postura” (NICOLESCU, 2018, p. 95). Considero importante esta menção porque, em síntese, a convocação maior feita no componente curricular Conhecimento, Ciência e Realidade é para mantermos uma postura insistentemente curiosa em relação ao mundo, e tal postura pode ser viabilizada, através da atitude filosófica, experiência estética e atitude científica.

### **Atitude filosófica**

O mundo tem um véu que o encobre. Será? E se sim, teria este véu temperatura, cor, textura? De qual tecido seria feito? A metáfora é recurso precioso no desvendar das camadas que envolvem nossa percepção acerca do mundo. Lembro que a ideia de que a realidade do mundo nem sempre é aquela que se apresenta aos nossos olhos é o mote de um dos livros que acredito deva ser lido por todos os/as jovens. Estou falando de “Demian”, de Herman Hesse.

Em suas páginas o personagem Demian convida o jovem Sinclair a fazer investigações mais profundas, saindo da superficialidade, libertando-se das convenções, desconfiando das certezas e assumindo outra qualidade de estar no mundo, qualidade esta mais inquieta, menos passiva, mais ousada e o mais autêntica possível. Não é, no entanto, a imagem do véu a que compõe a narrativa da referida publicação, mas a da casca do ovo. O autor a certa altura escreve: “o pássaro rompe a casca do ovo.

O ovo é o mundo. Aquele que quiser nascer tem que romper um mundo” (HESSE, 2015, p. 14).

Talvez seja nos permitir nascermos para outra dimensão do ver a principal função da atitude filosófica, que tem na filosofia a sua pertença, mas não se encerra nela. Marilena Chauí (2000) é uma autora que tem muito a nos oferecer neste campo. Afinal, sistematizou uma série de apontamentos filosóficos e neste movimento deu atenção a muitos conceitos, entre os quais, atitude filosófica e atitude científica. No caso da atitude filosófica, a autora se vale daquilo que é o pontapé da ginástica do pensamento para quem nela quer se firmar e ganhar tônus. Estou falando do reconhecimento de que uma simples pergunta, por exemplo, traz consigo diversas crenças não questionadas, logo o pontapé a qual eu estou me referindo é o da desconfiança das convenções e das aparências.

O modo como se pergunta a respeito de algo já é anunciador de uma maneira de pensar, de um jeito de olhar, e já expõe, em certa medida, o conjunto de valores que habita o/a interlocutor/a. Semear esta constatação é um convite para o exercício contínuo da problematização, exercício este que tem extrema relevância, posto que ao adotá-lo como parte do nosso caminhar cotidiano, nos disponibilizamos para estarmos na vida social nutrindo uma perspectiva crítica, a qual nos permite nos desatrelarmos da forma mecanizada como vivenciamos os dias.

Não é preciso muito esforço para percebermos que a ausência de um olhar inquieto para o existir produz sujeitos automatizados e condicionados, que legitimam o senso comum sem

fazerem nenhuma indagação, seguindo, assim, enredados numa regularidade apática e passiva. “Como se pode notar, nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias” (CHAUÍ, 2000, p. 8).

A prática da atitude filosófica é uma via fecunda para nos afastarmos da estrutura alienante e alienada. Há um risco quando tudo nos parece natural. Aliás, há muitos riscos. Uma sociedade que perde sua capacidade reflexiva, como nos alertou Adorno (1985), é uma sociedade tendente a desenvolver outros campos de concentração. Na mesma linha Arendt (1999) nos informa que a banalidade do mal tem seu cerne na ausência de reflexividade. Se quisermos ir ainda mais adiante na urgência de não encaixotarmos os mais variados fenômenos socioenômicos, históricos e culturais no depósito que tem o selo de natural, podemos recorrer aos versos de Brecht (1982) que dizem: “Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual”.

E qual o ganho de quem se lança na incessante força do questionar? Sem dúvida, este é um ganho que se renova ao longo do viver. São daquelas recompensas que têm ethos regulatório e vai se firmando como êxito no decorrer da própria vida. Ser sujeito praticante de atitudes filosóficas, sujeito este que em poucas palavras pode ser representado por aquele que saudavelmente toma distância da vida cotidiana e de si mesmo, passando a indagar o que são as crenças e os sentimentos que alimentam, silenciosamente, nossa existência, pode ser uma possibilidade de dar sentido à própria vida. “Ao tomar essa dis-

tância, estaria interrogando a si mesmo, desejando conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e nossos sentimentos. Esse alguém estaria começando a adotar o que chamamos de atitude filosófica” (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Chauí acredita que a atitude filosófica dispõe de um ciclo, e este, ancorado na atitude crítica, teria no mínimo duas polaridades. Uma delas é a atitude filosófica negativa, ou seja, um não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, às ideias e valores que impregnam a vida social de uma certa homogeneidade, induzindo as pessoas a pensarem de modo igual ou parecido. Exemplo: a ideia generalizada no senso comum de que quem tem sucesso na vida é quem tem um carro novo, preferencialmente, do último modelo. Se você nega esta que é uma assertiva assaz limitante e muito usual entre a grande parte das pessoas, você está a praticar a atitude filosófica negativa.

A segunda etapa é então a atitude filosófica positiva e exponho aqui um possível modo de colocá-la em ação a partir ainda do mesmo exemplo do sucesso. Primeiro, o sucesso de alguém não deve ser medido exclusivamente pela posse de bens materiais, aliás é problematizável inclusive a eleição desta variável como indicativo de sucesso. Afinal, o mundo está repleto de pessoas sucedidas que optaram por não acumular bens materiais porque têm postura ecológica frente à vida ou querem se inscrever na existência como seres destituídos de apegos. Monges são um exemplo deste perfil.

Segundo, a própria noção de sucesso não pode ser fechada num modelo único. O que é sucesso para mim pode ser bem

diferente do que é sucesso para você; o que é sucesso para você pode ser bem distinto do que é sucesso para seus pais; que por sua vez se flagrem abraçando uma perspectiva de sucesso totalmente oposta a dos seus avós. Para além disso, “se quem tem sucesso é que tem carro”, fica a pairar no ar a ideia de que “quem usa ônibus é uma pessoa mal sucedida”. Mas é um equívoco avaliar uma pessoa pelo fato dela utilizar ônibus para se deslocar na cidade, prática que inclusive porta a aura da cidadania, visto que usar transporte público é um ato político. Afinal, é mais econômico, é mais ecológico e tem um forte senso de coletividade.

Portanto, a moldura padronizadora que o senso comum sustenta em torno dos fatos da vida é uma fonte de concepções superficiais que ignoram a complexidade e esvaziam a contundência do viver, e talvez seja exatamente a contundência a mola propulsora da beleza da vida. Dito isso, se ao ouvirmos a frase “Aurélio tem mesmo muito sucesso na vida, olha só o belo carro que ele tem” e diante desta afirmativa tivermos a iniciativa de negá-la e problematizá-la, estamos operacionalizando uma atitude filosófica. E ser sujeito praticante de atitudes filosóficas é, seguramente, uma ação edificante, posto que este procedimento é prenhe de aprendizados, desloca saberes, bagunça certezas e desvela pontos cômodos do ver. Em síntese, ao adotarmos a atitude filosófica como uma orientação de vida, estamos nos aprofundando no que nos chega e nos diferenciando da massa. E é gratificante não sermos mais um, mais uma em meio à multidão, concordam? Se refinamos o nosso olhar para a vida, podemos escrever uma história pessoal muito mais interessante.

A face negativa e a face positiva da atitude filosófica compõem, segundo Chauí (2000), o que chamamos de “atitude crítica e pensamento crítico”, combo, que a meu ver, tem o poder de nos fundar no mundo como humanos originais, humanos que não se contentam em pagar boletos e em obedecer aos preceitos mercadológicos; humanos que em cada ato-vida se percebem detentores da capacidade autopoietica, e que é a capacidade que temos de criarmos a nós mesmos e nos reinventarmos. Acredito que a vida tem mais sabor quando nos inscrevemos singularmente no mundo, e um bom modelo desta modalidade de inscrição encontramos nos versos do poeta Manoel de Barros (2001). Vejamos:

Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.

Bonito, concordam? Instigante. Mas sermos este ser que nos orienta o poeta sul-mato-grossense exige uma feitura processual; não nascemos sendo este ser. Para sê-lo precisamos de uma série de recursos, gestos, atos, escolhas, enfim, carecemos das providências que compõem o campo do sensível. Sê-lo envolve contexto, condições materiais, aspectos sociais etc.,

de modo que não podemos desmerecer o fato de que, dependendo de quais sejam as dramaticidades de cada sujeito, alcançar este estado do ser se torna um desafio em maior ou menor grau. Feito este reconhecimento e focando na possibilidade de sermos sujeitos que não nos contentamos em não renovarmos o homem, devemos nos atentar ao fato de que a atitude filosófica se configura como um portal de contato com um horizonte de percepção maior.

### **Experiência estética**

As discussões desenvolvidas em Conhecimento, Ciência e Realidade, como já está evidente, se estruturam a partir de apontamentos investigativos, críticos e vivenciais em torno das reflexões associadas à categoria “conhecimento”, e esta dinâmica se desenrola, conforme anunciado anteriormente, sem jamais nos esquecermos que, em sendo a produção do conhecimento uma atividade humana, o ato de conhecer é, portanto, atribuição de um sujeito e, logicamente, quanto mais este sujeito detiver uma percepção ampliada acerca da vida, da realidade, do mundo, do seu entorno, enfim, mais apto ao exercício da prática integral e ao mesmo tempo autônoma do ato de conhecer este sujeito estará.

A título de ilustração, essa prática a qual me refiro se identifica com as observações acerca da produção do conhecimento feitas por autores como Malomalo (2014), Santos (2010), Morin (2005), Oyewùmí (2004), Macedo (2004), Freire (1996), Galeano (1995) e Serres (1993), e apanhando os dizeres de Boaventura, afirmo que o conhecimento que está no horizonte da

nossa formação é aquele conhecimento que emancipa, se sabe parte de uma ecologia de saberes<sup>3</sup> e, se arquitetado sob o código científico, desconfia de si mesmo.

Logo, para que assim aconteça, o ato de conhecer exige por trás de si um sujeito que recorra à memória, e assim reconheça os saberes herdados que o inscrevem na existência; se paute pela atenção plena, dispondo-se a assumir uma atitude filosófica diante do mundo; exercite a sensibilidade, e deste modo se abra para experiências estéticas, e acione a curiosidade, a qual o habilita para o desenvolvimento da atitude científica.

Dito isso, partimos para apresentar o conceito de experiência estética e mais adiante o de atitude científica. A experiência estética implica numa relação mais estreita e mais íntima com o mundo por parte do sujeito. Valverde (1997) nos diz que na experiência estética ocorre a fusão, o encontro entre sujeito fruidor e objeto de fruição. Experiência estética talvez seja um dos conceitos mais fugidios da filosofia, e isso porque ele será tanto mais apropriável, quanto mais o sujeito que o busca efetivamente vivenciá-lo em seu íntimo. Afinal, a experiência estética é o manifestar da dimensão cognitiva atrelada — a um só tempo — à abstração promovida pelos sentidos e aos aspectos sensoriais assegurados pelo corpo. Pereira (2012, p. 183) diz haver uma racionalidade estética, e esta estaria a ampliar “a capacidade dos sujeitos para orientar sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência”. Para ele, trata-se de uma oportunidade de desvelamento e expansão da subjetividade, e eu concordo.

---

<sup>3</sup> A ecologia dos saberes é um conceito elaborado por Boaventura de Souza Santos, e em síntese este conceito defende a dinâmica do interconhecimento, a qual consiste em apreender novos e estranhos saberes sem necessariamente ter de esquecer os anteriores e os próprios.

O conceito de experiência estética que levo para a roda em nossas aulas tem, evidentemente, elo com o campo da arte, mas este elo não tem o caráter de circunscrição, ou seja, não trabalhamos com a ideia de que somente aquilo que tem declaradamente o selo de arte – seja este selo assegurado pelo viés clássico, seja pelos acirrados debates em torno da arte contemporânea – mostra-se como detentor da capacidade de interpelar os sujeitos no que eles têm de mais subjetivo, suscitando neles uma viagem transcendente, um sentir que vai além e aprofunda o ser.

Óbvio que por excelência a arte vai nesta direção, na medida em que ela invariavelmente traz consigo um convite à presentificação dos nossos sentidos. Contudo, são muitas as experiências cotidianas que podem nos arrebatrar, desde que nossos canais de percepção estejam abertos. Afinal, “todo objeto ou acontecimento é uma fonte inesgotável de possibilidades que abarca um infinito de sentidos, apesar de sua limitação material” (PEREIRA, 2012, p. 190).

Por outro lado, é um consenso filosófico, artigo raro no campo da filosofia inclusive, já que esta é entranhada de desacordos axiomáticos, a ideia de que a arte dispõe de recursos especiais para cultivar em nosso ser o olhar mais sensível para o que nos cerca. Afinal, como nos confirma Pereira (2012, p. 185), a arte “serve para produzir efeitos de sentido no criador, no crítico e no público”. Nestes termos, os pensamentos alusivos ao campo da arte entram no nosso debate, óbvio, mas sempre com o cuidado de reconhecê-la como promotora dos valores e das virtudes que nos habilitam a estarmos no mundo de forma menos obtusa, e tendo a atenção de não a identificar como o único segmento da vida detentor da dimensão estética.

Seguirmos a vida munidos e munidas do conceito de experiência estética, exercitando-a como uma postura frente aos fenômenos, é nos colocarmos num ponto de observação que nos distancia da “casca do mundo” e nos permite mergulhar em camadas mais íntimas do viver. Este modo de elaborar o pensamento encontra amparo nas abordagens de Basarab Nicolescu, que em seus estudos e apontamentos sobre a transdisciplinaridade nos permite referendamos a realidade a partir de níveis distintos de organização e de percepção. Para ele, “a realidade não é apenas uma construção social, o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela também tem uma dimensão trans subjetiva” (NICOLESCU, 2018, p. 31).

Para Pereira (2012), a condição para a experiência estética é a atitude estética, o que significa assumirmos uma posição não utilitária diante da realidade, mas sim uma posição disposta contingencialmente, uma abertura circunstancial voltada para o mundo. Ele recupera as palavras de Kant (1993), que diz tratar-se de nos apresentarmos ao mundo a partir de uma postura contemplativa, atentando-nos para o sentimento do que as coisas produzem em nós.

O conceito de experiência estética abarca sutilezas, na medida em que a atitude de nos deixarmos ser afetados pela singularidade dos eventos do mundo não é nos prepararmos para sacarmos do patrimônio das explicações as respostas que venham a decodificar o que está à frente dos nossos olhos, mas sim nos dispormos a ser levados/as para zonas outras do nosso ser que não aquela vinculada ao verbo explicar. E ao mesmo tempo que a experiência estética está atrelada a sutilezas, ela

nos faz pensar sobre o quite com o qual lidamos com o mundo: o que há dentro deste quite? Preconceito? Crenças? Medo? Senso excessivo de proteção? Certezas? Traumas? Coragem? Revolta? Indignação? Indiferença? Termos atenção a este quite nos permite um estado de auto indagação que pode nos ajudar a sair da leitura restritiva que dispensamos ao nosso entorno.

Talvez você esteja acessando o conceito de experiência estética a partir deste texto, mas não significa dizer que você jamais tenha vivenciado uma, pois experiência estética, o próprio nome já revela, faz parte do campo das experiências, de modo que é muito provável que você, buscando em seu acervo de emoções pessoais, acabe por localizar alguma. Quem nunca se flagrou de dentro da janela do ônibus se deixando ser levado/a por uma cena da rua, e a partir disso se viu arremessado/a em zonas emocionais? Quem nunca, diante de uma música que inesperadamente se apresentou aos seus ouvidos, não escapou para dentro de si mesmo?

São incontáveis as possibilidades capazes de acionar em nós a experiência estética e eu poderia oferecer aqui muitos diferentes exemplos. No entanto, vou me valer daquele que está em uma das páginas de “Miudezas de uma cidade do interior; escritos sobre Cruz das Almas”, livro da minha autoria com fotografias de Luciano Fogaça de Souza.

As belezas daqui não são muitas, e isto não se pode negar. A urbanidade não tem a harmonia visual de Paris e água não corre nem em forma de rio, nem em forma de mar, nem em forma de cachoeira. Mas de repente os olhos podem flagrar em meio ao sol que abrasa a lida meia dúzia de crianças brincando de bola sob a sombra farta da mangueira, que en-

feita a fachada da escola. O relógio beirando o toque das duas horas da tarde, e aqueles meninos ali nos presenteando com uma imagem que cada vez mais é coisa de álbum de fotografia antiga; o relógio beirando o toque das duas horas da tarde, e aqueles meninos ali nos lembrando dos segredos da simplicidade (CARNEIRO; SOUZA, 2018, p. 11).

Temos neste fragmento de texto a ilustração de uma experiência estética acionada em mim a partir de um grupo de meninos jogando bola sob a sombra de uma mangueira frondosa. Nota-se nesta composição, no mínimo, duas forças poéticas, a saber: a árvore e as crianças brincando. Quantas pessoas passaram por este mesmo lugar no mesmo dia e no mesmo horário em que flagrei esta cena e me fiz abrigo para seu convite lírico? Entre estas, quantas perceberam a referida cena? Quantas escreveram a respeito? Quantas a fotografaram? Quantas converteram-na num assunto? Por que eu fiz isso e outras pessoas não? Claro que estas são perguntas cujas respostas não estão ao nosso alcance, mas formulá-las é possível, ainda que não tenhamos como encerrá-las, aliás, é mais do que possível, pois fazê-las é provocativo, já que elas podem nos levar a pensar para onde conduzimos o nosso olhar.

Com certeza, diante desta mesma cena, entre as pessoas que passaram por ela, umas estavam justificadamente com pressa, outras não se interessam por árvores, outras não veem nada de extraordinário na movimentação de crianças que correm atrás de uma bola, outras nem sequer notaram o que estava acontecendo em sua volta. Enfim, são muitas as razões que fazem com que algo não seja notado por alguém. Seguramente,

neste mesmo dia, houve várias outras situações testemunhadas sincronicamente por outras pessoas e por mim, e tais situações ao mesmo tempo que me escaparam, marcaram outras pessoas. O que eu gostaria de destacar aqui é como é mais rico caminhar-mos com a percepção acionada em alto grau, o que requer sensibilidade desenvolvida e senso de entrega ao vivido, e se assim acontecer, temos o seguinte jogo:

Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que ainda não existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o campo da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética (PEREIRA, 2012, p. 187).

Entre os estudiosos que voltam suas reflexões para a experiência estética pelo menos duas elaborações são bastante comuns, a saber: 1) a lembrança de que a palavra “estética” começou a ser usada no século XVIII por Baumgarten, que se viu impulsionado a compor uma teoria ou ciência do belo, observando então as condições de possibilidade de apreensão do sensível e 2) a preocupação em suas assertivas com a questão do rigor (PEREIRA, 2012), tanto porque temem que, ao elegermos tudo como objeto estético, nos percamos no ilimite conceitual que toma a arte como objeto e, deste modo, o sistema de definições sobre o que vem a ser arte fique ainda mais perturbado, quanto porque talvez venhamos a comprometer o crivo entre o que é a simples experiência e o que é uma experiência estética, conforme vemos nos escritos de Valverde (1997).

Levando em conta que nas discussões realizadas no componente curricular Conhecimento, Ciência e Realidade, estamos a considerar a prática da experiência estética como fomentadora da expansão da percepção do sujeito que se coloca a conhecer algo, de modo que não exploramos o conceito para problematizar o que é ou não é arte, os receios narrados no parágrafo anterior não têm centralidade nas nossas abordagens.

### **Atitude Científica**

Apresento abaixo um desconcertante fragmento de texto. Afinal, através dele confirmamos o quanto nós, viventes do século XXI, estamos imersos e imersas numa lógica de produção de conhecimento que não para de nos entregar/mostrar/comunicar novidades.

O Crescimento contemporâneo dos saberes não tem precedentes na história humana. Exploramos escalas outrora inimagináveis: do infinitamente pequeno ao infinitamente grande, do infinitamente curto ao infinitamente longo. A soma dos conhecimentos sobre o Universo e os sistemas naturais, acumulados durante o século XX, ultrapassa em muito tudo aquilo que pôde ser conhecido durante todos os outros séculos reunidos (NICOLESCU, 2018, p. 16).

Como então, diante desta constatação, nos aproximarmos da perspectiva da produção do conhecimento no âmbito da ciência? Sugestão: ativando a nossa humildade. Compreendermos-nos não capazes de apreendermos todos os saberes do planeta, do país, da cidade, do bairro, do livro e até mesmo da sala de aula é uma tomada de consciência obrigatória na nossa relação com os saberes disponíveis, e se esta relação for mediada pela ciência, esta consciência não deixa de ser menos importante.

Afinal, ainda que nos tornemos especialistas em uma área específica, ainda que sejamos a autoridade em certo assunto, o inescapável não deixa de se fazer presente no horizonte, e para além disso, devemos ter como epígrafe do fazer científico a afirmativa que Max Weber faz em seu célebre texto “A Ciência como Vocação”:

Na ciência, sabemos que as nossas realizações se tornarão antiquadas em dez, vinte, cinquenta anos. É esse o destino a que está condicionada a ciência: é o sentido mesmo do trabalho científico, a que ela está dedicada numa acepção bem específica, em comparação com outras esferas de cultura para as quais, em geral, o mesmo se aplica. Toda ‘realização científica’ suscita novas ‘perguntas’: pede para ser ‘ultrapassada’ e superada (WEBER, 1996, p. 164).

Santos (2010) nos dá régua e compasso para tecermos uma relação com os saberes a partir de um lugar de criticidade. Digo isso porque ele chama a nossa atenção para o fato de que o conhecimento tem impacto na sociedade e não está distribuído equitativamente, nos lembra ainda que a produção do conhecimento é atravessada por perspectivas geopolíticas e relações de poder, sendo contornada por uma diversidade epistemológica, e nos informa que há um elo entre conhecimento e prática social, sem deixar de nos alertar para a necessidade de fazermos um deslocamento do “universalismo abstrato” para a “globalização transnacional”.

Como se vê, temos ao nosso alcance uma orientação que pode nos ajudar a tatearmos o complexo tabuleiro da ciência. Contudo, para que o mencionado roteiro seja seguido, ele pre-

cisa ser antecedido pelo que chamamos de atitude científica, a qual é um desdobramento daquela que é, nas atividades de Conhecimento, Ciência e Realidade, a quarta convidada a participar do debate; estou a falar da curiosidade, este olho d'água que favorece aprofundamentos, investigações, indagações, problematizações, suspeições e mergulhos. Ter como dispositivo de mediação com a realidade a curiosidade é requisito básico para o desenvolvimento do olhar que produz ciência.

São muitos os escritos teóricos que discorrem sobre a ciência, porém o presente capítulo não tem o compromisso de inventariá-los, de modo que para o objetivo aqui estabelecido é suficiente trazermos uma problematização acerca da ciência moderna. Vejamos: “a ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão de mundo. Ela está fundamentada numa ideia, surpreendente e revolucionária para a época, de uma separação total entre o indivíduo conhecedor e a Realidade, tida como completamente independente do indivíduo que a observa” (NICOLESCU, 2018, p. 19).

Quando na universidade são feitos os primeiros contatos com as definições de ciência, isso ocorre levando-se em conta que a ciência é uma ruptura com o senso comum, pois a ciência, como nos indica Chauí (2000, p. 316), “desconfia da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade”. Contudo, para além desta perspectiva, é oportuno trazermos à tona também as considerações tecidas por Nicolescu (2018) sobre a ruptura que a ciência moderna — a qual, vale dizer, coincide com a obra de Galileu e o apogeu dos métodos empíricos — fez com a antiga

visão de mundo, e convém realizarmos um debate sobre as implicações disso, sem jamais cairmos, claro, no negacionismo da ciência, pois esta já deu e vem dando ao longo da história provas incontestes de que seus feitos são primordiais para o avanço das sociedades.

A ciência se constitui, através da aplicação de técnicas, seguindo métodos e levando em conta fundamentos epistemológicos. Para além disso, ela se apoia em pressupostos filosóficos. Mas o que vem a ser em si a atitude científica? Como ela se estrutura? Segundo Chauí (2000, p. 316-317), “onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, a atitude científica vê problemas e obstáculos, aparências que precisam ser explicadas e, em certos casos, afastadas”.

Logo, a atitude científica pode ser compreendida como a disposição do sujeito para desconfiar das evidências, problematizar as certezas e questionar o estabelecido. Dito assim, a atitude científica se assemelha bastante à atitude filosófica, no entanto, há diferenças, ainda que possamos afirmar que a atitude filosófica seja um germe para o florescimento da atitude científica. Mas esta é mais programática do que aquela, pois o fazer ciência se reveste de um rigor que o exercício corriqueiro do olhar filosófico na vida cotidiana não exige.

Sendo assim, a atitude científica permite a percepção de um problema teórico ou prático e parte para a busca de reflexões e achados científicos, o que implica a adoção do método científico, o qual pode ser definido como “o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”

(SEVERINO, 2007, p. 102). Severino nos informa que “a ciência se utiliza de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião” (*Ibidem*, p. 102).

A atitude científica compõe um objeto de pesquisa que materializa o que está a ser estudado. Para ilustrar este dizer, assim como fiz com a atitude filosófica e a experiência estética, trago um exemplo e, neste caso, recorro à problemática que dá sustentação à minha tese de doutorado intitulada “Do Silêncio das Montanhas ao Grito para o Mundo; a saga de uma voz insurgente”. O ponto de partida para a referida pesquisa são os comunicados do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), movimento mexicano que nos convoca a lutarmos por um mundo onde caiba muitos mundos.

Tais comunicados têm força poética, visão política e contestam a realidade massacrante do capitalismo. Escritos pelo Subcomandante Marcos numa primeira fase do movimento, cuja aparição pública aconteceu em 1º de janeiro de 1994, os comunicados foram veiculados pela internet e por rádio. O que mais me impressionou na história do EZLN e me fez querer saber mais a seu respeito foram justamente o conteúdo dos seus escritos e o estilo de organização do movimento, pois foram necessários dez anos de reclusão na Serra Lacandona, na região de Chiapas, para a preparação do grito “Ya basta”, que foi levado às ruas de Chiapas, demarcando a emergência de um novo estilo de luta.

Ao conhecer essa história, eu ativei a atitude científica através da seguinte indagação: como uma voz insurgente se

constrói e em que medida esta construção implica no desenvolvimento de uma luta social? Persegui esta pergunta ao longo de quatro anos e cheguei a algumas respostas, entre as quais, a de que numa sociedade discursivamente desigual falar no espaço público se configura como uma luta social.

Óbvio que esses quatro anos, necessários para “fechar” o percurso para o qual o teor poético dos comunicados zapatistas me levou, têm a ver com o fato da atitude científica que tais comunicados me despertaram ter estado associada a um curso de doutorado. Mas, a depender do circuito relativo à atitude científica, esse tempo muda; se for um mestrado, será aproximadamente dois anos; se for uma monografia de final de curso de graduação, pode ser seis meses ou um ano, e se for um artigo, pode ser um intervalo ainda menor, deixando dito que o fato de um trabalho acadêmico ser concluído, seja ele uma tese ou um ensaio, não significa dizer que a atitude científica que o impulsionou está consumida e vai parar de povoar o sujeito que a formulou.

Contudo, para além do tempo de elaboração que cada atitude científica demanda, o importante a notar é que “a alegria de uma grande descoberta científica é da mesma natureza que a alegria de uma grande criação artística e as vias misteriosas do imaginário que levam a essas descobertas indiscutivelmente se encontram” (NICOLESCU, 2018, p. 97-98).

### **Considerações finais**

Voltemos ao título deste capítulo: “como nos entregarmos ao ato de conhecer?”. É evidente que temos em tela uma pergunta que aponta diferentes modos de responder, mas a escolha

feita nas reflexões aqui desenvolvidas tem a ver com as considerações da filosofia, a mãe de todos os saberes, como é popularmente conhecida, e eu gosto. E quando assino embaixo dessa formulação não estou entendendo como filosofia a sistematização dos pensamentos clássicos e contemporâneos no âmbito acadêmico, mas estou chamando de filosofia a sede que move o ser a estar no mundo de forma mais expandida e menos restritiva, e esta sede pode ser inata, pode ser motivada pela voz do avô, pelo livro que você leu emprestado de um amigo, pelo lugar onde você nasceu e se descobriu gente etc.

Dito isso, estou reconhecendo que o estalo da sede de conhecer não é propriedade exclusiva do fazer científico cultivado na universidade. Este estalo pode estar em muitos diferentes lugares, práticas, pessoas, referências, o que torna o viver amplamente rico e pleno de possibilidades de sentido. No entanto, a universidade tem seu charme no que se refere às suas provocações para que aprendamos mais, saibamos mais, busquemos mais. Afinal ela é na vida social o espaço antecipadamente configurado pelas vias da reflexividade, ela é o universo onde trajetórias se encontram e saberes se atritam, se desafiam, se harmonizam, se opõem e se disputam. A universidade, que como nos lembra Salles (2018), tem aura, é o lugar legitimado para as interações intergeracionais que têm a crítica como base.

E viver seus chamamentos, sabendo-a como detentora de uma história consistente, de uma gama infinita de conhecimentos e provedora de incontáveis janelas de oportunidade, pode ser extremamente gratificante. E se isso for feito em sintonia com a convicção de que o mundo fora dela segue nos convidan-

do para seu banquete de ideias, é de se esperar que a relação que venha a ser estabelecida com o ato de conhecer nos moldes em que a universidade sustenta — e que tem a ver com alguns procedimentos, entre eles, o método — se faça num ritmo de entrega que permita o favorecimento da elaboração de pensamentos instigantes, o despertar de sentimentos novos, a vinculação com conteúdos diversos, e assim, o elo entre o sujeito que se coloca a conhecer e o conhecimento tem mais chances de se tecer “protegido” da arrogância e da prepotência.

E por que olharmos para isso é importante? Como pista para responder esta pergunta, eu me valho da seguinte inquietação de Nicolescu (2018, p. 16): “como se explica que quanto mais sabemos do que somos feitos, menos compreendemos *quem* somos”. Não que nos dispormos a uma atitude de entrega humilde ao ato de conhecer nos garanta uma compreensão de quem somos. Afinal, compreender quem somos parece ser mesmo inalcançável. Todavia, se temos como *a priori* a perspectiva de que o ato de conhecer se faz de forma subjetivada, nos implicamos em vivenciar a aventura do conhecimento de forma mais humanizada.

A assertiva-motriz deste capítulo, conforme foi mostrado, é o convite a pensarmos sobre o ato de conhecer, tomando consciência das facetas que contornam o conhecimento, facetas estas que foram aqui sintetizadas a partir do aporte teórico de Santos (2010), e buscando nos envolver em sua dinâmica a partir de um lugar de presença, o qual pode vir a ser delineado, como vimos, através do exercício das quatro grandes convidadas que recebem tapete vermelho nas aulas de Conhecimento,

Ciência e Realidade, a saber: memória, atenção plena, sensibilidade e curiosidade.

Estas quatro habilidades humanas são nossas aliadas no estreitamento do nosso jogo com as três iniciativas, que, se acionadas, podem abrir um caminho frutífero de entrega ao ato de conhecer, e tais iniciativas são a atitude filosófica, a experiência estética e a atitude científica. É preciso deixar dito que não há hierarquia entre elas, sendo inclusive possível que venham a ser ativadas simultaneamente, e outro informe relevante a ser registrado é que o exercício da memória, da atenção plena, da sensibilidade e da curiosidade também não é estanque, de modo que a sensibilidade pode estimular a atitude científica e a atenção plena produzir experiências estéticas.

Se a atitude filosófica nos capacita a estarmos de forma mais reflexiva e não apática no mundo, deixando aqui dito que para assim nos portamos precisamos de uma feitura processual de quem somos e vivenciarmos uma série de ações que envolvem leitura, críticas, rupturas, negações, desconfiâncias do trivial etc., a experiência estética nos provoca a irmos muito além do aparente, nos habilitando a atravessarmos as camadas da realidade, guiadas e guiados pela sensibilidade, e assim irmos ao cerne dos objetos, das conversas, pessoas, ideias, palavras, imagens etc.

E, por fim, de acordo com o que foi dito, a atitude científica nos impulsiona a um comportamento investigativo que tem no rigor da ciência o amparo para que olhemos a realidade com olhos de quem não se contenta com o estabelecido e quer ir além disso de mãos dadas com as estratégias que a ciên-

cia arduamente estruturou ao longo da sua caminhada, ou seja, postulados, premissas, métodos, análises quantitativas, análises qualitativas, experimentos, questionários, gráficos, entrevistas semiestruturadas, grupo focal etc.

A sensação que fica após a explicitação das potencialidades que perpassam a atitude filosófica, a experiência estética e a atitude científica é que na bula das duas primeiras não há contra indicações; seriam então um fármaco totalmente inofensivo? Penso que não. Afinal, se praticadas em excesso, talvez possam conduzir o sujeito para uma dimensão por demais transcendental.

Contudo, ainda que elas causem efeitos colaterais, sem dúvida, os riscos do mau uso da atitude científica são mais evidentes, e para confirmar esta fala, recorro à assertiva de Nicolescu (2018, p. 23) ao se indignar com o equívoco de que todo conhecimento, além do científico, tenha sido “tolerado no máximo como ornamento, ou rejeitado com desprezo como fantasma, ilusão, regressão, produto da imaginação”, e ele ainda assinala que “a própria palavra ‘espiritualidade’ tornou-se suspeita e seu uso foi praticamente abandonado”. Perigoso! Afinal, ao se imputar uma atitude científica que desmerece a infinidade de saberes que extrapolam a lente científica, está a se praticar uma atitude nociva, na medida em que muito conhecimento importante pode vir a não ter o seu valor reconhecido, inclusive os produzidos no segmento da subjetividade.

Mas se é para estarmos inteiros e inteiras no ato de conhecer, recorro à poesia de Noemi Jaffe com o objetivo de evocarmos a ludicidade. Escreve Jaffe (2018, s.p.):

pra começar, não há nada melhor do que um fato científico mesclado à formulação clássica dos contos de fada. Era uma vez um exame de ultrassonografia com contraste que permitia ver, graças a uma pigmentação especial conhecida como Doppler, se havia ou não nódulos na tireoide de alguém.

E se a poesia teve assento neste texto, é claro que encerrá-lo com poesia é a melhor opção, então, deixo vocês com o belo poema “Ao Começar Meus Estudos”, de Walt Whitman (2005).

Ao começar meus estudos,  
me agradou tanto o passo inicial,  
a simples conscientização dos fatos,  
as formas, o poder de movimento,  
o mais pequeno inseto ou animal,  
os sentidos, o dom de ver, o amor  
- o passo inicial, torno a dizer,  
me assustou tanto, e me agradou tanto,  
que não foi fácil para mim passar  
e não foi fácil seguir adiante,  
pois eu teria querido ficar ali  
flanando o tempo todo,  
cantando aquilo  
em cânticos extasiados.

## Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record: 2001.

BAS'ILELE, Malomalo. **Filosofia do Ubuntu**: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: Editora CRV, 2014.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

CARNEIRO, Sarah Roberta de Oliveira; SOUZA, Luciano Fogaça de. **Miudezas de uma Cidade do Interior**: escritos sobre Cruz das Almas. São Paulo: Conspire edições, 2018.

CARNEIRO, Sarah Roberta de Oliveira. **Do Silêncio das Montanhas ao Grito para o Mundo**: A Saga de uma Voz Insurgente. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

HESSE, Hermann. **Demian**. Tradução de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Record, 2015.

JAFFE, Noemi. **Livro dos começos**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993. [1793].

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies*. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

PEREIRA, Marcos Vilella. O limiar da experiência estética: contribuições para entender um percurso de subjetivação. **Proposições** (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 183-195, 2012.

PLATÃO. **Mênon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet, em tradução de Maura Iglesias. Rio de Janeiro: Editora PUCRio; São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SALLES, João Carlos. **Reconduzido ao segundo mandato, reitor João Carlos Salles defende a “aura da universidade pública”**. 2018 Disponível em [https://ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/reconduzido-ao-segundo-mandato-reitor-jo%C3%A3o-carlos-salles-defende-%E2%80%99Caura-da-universidade](https://ufba.br/ufba_em_pauta/reconduzido-ao-segundo-mandato-reitor-jo%C3%A3o-carlos-salles-defende-%E2%80%99Caura-da-universidade). Acesso em: 19 de outubro de 2020.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VALVERDE, Monclar Eduardo Góes de Lima. **A dimensão estética da experiência**. Textos de Cultura e Comunicação, Salvador, n.37/38, p. 47-61, 1997.

---

WEBER, Max. **A Política como Vocação**. In: WEBER, Max. Ciência e Política, Duas Vocações. São Paulo: Editora Cultrix, 1996. p. 53-124.

WHITMAN, Walt. **Folhas de Relva**. Tradução e posfácio Rodrigo Garcia Lopes. São Paulo: Iluminuras, 2005.



# Conhecimento, cultura e arte

*Giovana Carmo Temple  
Paula Guerra  
Roney Gusmão*

## Introdução

Atualmente, quando tratamos da expressão “conhecimento”, é quase unânime a defesa da supremacia científica. É como se tivesse sido dado à ciência o poder de definir o que pode e o que não pode ser considerado autêntico no saber. Também parece lugar comum a ideia de que conhecer é faculdade ativa de um sujeito conhecedor, dotado de autoridade para hierarquizar, isolar e interpretar os fenômenos naturais e sociais. Conforme essa ideia, estabelece-se a relação conhecimento e não-conhecimento, sendo este último o produto passivo do não-conhecedor.

Essa oposição hierarquiza os saberes na sociedade moderna e tipifica a ciência como modelo de pensamento superior, conferindo-lhe o atributo de analisar, classificar e, até mesmo, interferir na vida social. O que esse modo de pensamento ignora é o fato de que o conhecimento científico, como qualquer outra forma de saber, está diluído num contexto de relações de poder e, por isso, pode ser posto ao serviço de forças hegemônicas.

Para melhor compreender o processo de consolidação da ciência como conhecimento hegemônico, é preciso observar que, a partir do Século XVII, profundas mudanças sociais, econômicas e políticas impactaram diversas esferas da sociedade europeia. Assim sendo, a modernidade é caracterizada como

descontinuidade em relação ao período anterior, dominado, principalmente, pelo misticismo e pela não-razão.

É preciso lembrar que foi somente com o enfraquecimento do sistema feudal na baixa Idade Média que, paulatinamente, ocorreu a expansão marítima no Mediterrâneo e a ascensão da classe burguesa. Na ocasião, interessava à burguesia a emergência de uma ordem comercial fundamentada na racionalidade, ou seja, isenta das inferências ideológicas místicas do clero. Com isso, não queremos supor que a burguesia (então classe revolucionária) tenha inaugurado a racionalidade, mas defendemos que a modernidade é efeito do tensionamento de forças, em ascensão simultânea com o capitalismo, cuja gênese é compreendida de modo análogo ao contexto histórico do qual nos referimos. Em abordagem bastante pertinente sobre o tema, Pourtois e Desmet (1999, p. 23) compreendem que a modernidade foi a “difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa. Ela rejeita a ideia de organizar-se e agir conforme uma revelação divina, como antes. Portanto, rompe com o finalismo religioso”. Desse modo, se, por um lado, o triunfo da racionalidade desgastou a mediação da igreja entre o homem e o conhecimento, por outro, a ciência despontou como a nova proprietária da “verdade”.

Outro efeito da racionalização do saber foi a separação entre a objetividade criada pela razão e a afetividade criada pelo sujeito. Com este paradigma, para alcançar a verdade científica, os sujeitos deveriam abrir mão de afetos, contradições ou percepções próprias, com o fim de garantir uma pureza analítica. Assim, o olhar cartesiano endossou a separação entre corpo e

alma e entre razão e emoção, com o intuito de sobrepôr o cientificismo em detrimento de quaisquer saberes místicos, passionais e afetivos. A ideia foi criar uma humanidade sincronizada à máquina que, conquanto ainda muito rudimentar, despontava como arquétipo da sociedade projetada pelo pensamento moderno.

Neste capítulo, intentamos apresentar alguns pontos de convergência entre os debates epistemológicos sobre o conhecimento científico e os modos como as linguagens artísticas reacendem discussões em torno das limitações do racionalismo. Considerando, na esteira do racionalismo cartesiano, que o conhecimento advém da racionalidade, a linguagem artística nos permite contribuir para o debate sobre o conhecimento que não é o da pura razão. Diante disso, interessa-nos discutir o tensionamento de forças que transpassa o conhecimento, bem como as formas pelas quais as mudanças de paradigmas nas sociedades impactaram as linguagens, as ciências e outros campos do saber, eclodindo naquilo que se tem convencionalizado denominar pós-modernidade.

Para desenvolvimento desse tema, o texto é dividido em três seções: na primeira seção analisaremos o racionalismo cartesiano e os seus efeitos para as ciências humanas na modernidade a partir das reflexões de Michel Foucault sobre a relação entre razão, arte e loucura; na segunda seção analisamos as linguagens artísticas na pós-modernidade frente às questões postas pelo racionalismo; e, por fim, na terceira seção problematizamos a arte como *locus* privilegiado de disputa e tensionamento de forças e devires no contexto contemporâneo marcado pela constante (re)canonização de patrimónios e artefatos.

## O racionalismo e a arte

Na história da filosofia, o termo racionalismo está presente em diferentes perspectivas filosóficas. De maneira geral, todas elas têm em comum a confiança nos procedimentos da razão para produzir, sistematizar e transmitir o conhecimento humano. O racionalismo se pauta pelo primado da razão em relação aos sentimentos e às vontades e pela compreensão de que o conhecimento verdadeiro e isento de erros só é possível de ser alcançado a partir da razão.

É preciso, contudo, destacar nesta temática a importância do filósofo francês René Descartes, um dos filósofos mais influentes do pensamento humano. Considerado como o pai da filosofia moderna, Descartes parte do pensamento racional para estabelecer um método seguro para o conhecimento. Como explica Cottingham (1999, p. 11), a reflexão cartesiana em torno de como é possível obter um conhecimento verdadeiro faz de Descartes “um dos principais arquitetos da própria ‘noção de pensamento científico’”. O pensamento escolástico tradicional tendia “a explicar o mundo natural” a partir de suas qualidades reais, como “peso, umidade, secura e assim por diante” (COTTINGHAM, 1999, p. 12). Na modernidade, contudo, explica Cottingham (1999, p. 12), estas qualidades se tornaram “senso comum” para os cientistas, os quais passam a “sondar mais profundamente, até o nível microscópico” as “interações entre as várias partículas de que é composto nosso mundo cotidiano de objetos de tamanho médio”. E Descartes teve um papel central para a construção deste pensamento científico em diferentes

áreas como a matemática, a física, a geometria e também a psicologia. Para Cottingham (1999, p. 12), Descartes foi um reducionista na medida em que afirmava “que todos os fenômenos naturais, terrestres ou celestes, orgânicos ou inorgânicos, não importando quão grandes fossem suas diferenças superficiais” podiam ser explicados a partir da mecânica de suas partículas.

Descartes não apenas inaugurou o pensamento científico tal como o conhecemos, mas nos legou uma questão filosófica debatida até hoje ao dividir a realidade em duas categorias distintas: a *res extensa*, que é a substância extensa, ou seja, a matéria que compõe o mundo e pode ser explicada cientificamente; e a *res cogitans*, ou seja, a substância pensante, de características totalmente diferentes da substância extensa e inexplicável pela linguagem científica (DESCARTES, 1973b, p. 115). Foi a partir desta dualidade que Descartes nos legou o problema “mente-corpo” o qual, nas palavras de Cottingham (1999, p. 12), pode ser assim apresentado: “qual é exatamente a natureza da consciência e qual a sua relação com o mundo físico?”. Uma vez que, lembremos, consciência e mundo físico são, para Descartes, substâncias distintas. É nas Meditações que Descartes (1973a) apresenta de maneira detalhada a dúvida metódica como forma de obtenção de um conhecimento livre de erros, e por meio dela chega a uma verdade certa e indubitável: da sua existência enquanto sujeito pensante. Neste texto, Descartes conclui que só é capaz de duvidar porque pensa, e se pensa é porque ele existe. Daí o *cogito* cartesiano como ele se apresenta no quarto parágrafo da “Segunda Meditação: “eu sou, eu existo” (DESCARTES, 1973a, p. 100). E para Descartes (1973a, p. 95)

não ser louco (“insano”) é condição necessária para o sujeito que pensa, pois a loucura é o que impossibilita o pensamento. A loucura se torna, então, a exceção da razão; e a partir da razão define-se o que é a desrazão.

Considerando este preâmbulo sobre o racionalismo cartesiano, poderíamos questionar qual a sua influência na arte se considerarmos, como pontua Jorge Coli (1988, p. 105), que a obra artística reúne “elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: da emoção, do espanto, da intuição, das associações, das evocações, das seduções”. Michel Foucault é um dos filósofos que se opôs ao racionalismo cartesiano ao destacar, como afirma Paul Veyne (1982 p. 174), que o ponto importante das ciências humanas não é a verdade científica, mas que as ciências humanas “não poderiam ser uma racionalização dos objetos naturais, um saber para *énarques*; elas supõem, primeiramente, uma análise histórica desse objeto, quer dizer, uma genealogia, um dar à luz à prática ou ao discurso”. Isso não significa que Foucault não reconheça o valor do pensamento científico, particularmente o inaugurado por Descartes, mas que o conhecimento científico não deve ser o único caminho para compreender as ciências humanas, como a arte, pois essas não se limitam a fenômenos físicos microscopicamente observáveis e explicáveis pela física.

A ciência não pode, portanto, ser tomada como forma superior de conhecimento, ela se aplica a “‘modelos de série’” (VEYNE, 1982, p. 174), tendo modelos formais como constantes. Para Veyne (1982, p. 175), Foucault reflete, portanto, as ciências humanas, como a medicina, a pedagogia, a psicologia, a arte

etc., a partir de outra perspectiva: a genealogia nietzscheana. Nesta perspectiva, não há constantes aplicáveis às ciências humanas, o que há são práticas - como as práticas discursivas, as práticas punitivas, as práticas médicas, as práticas de resistência - que posteriormente são racionalizadas. Ou seja, não há uma racionalidade anterior às práticas.

Se tomarmos como exemplo o tema da loucura no livro de Foucault “História da Loucura”, cuja primeira publicação data de 1961, vemos como este livro é uma crítica da razão, como aponta Machado (2000, p. 18), uma análise dos limites que ela estabelece e de como ela exclui aquilo que a ameaça. Ainda, de como a loucura foi sendo subordinada à razão tendo na modernidade sua compreensão científica consolidada com a psiquiatria ou a psicologização da loucura. Na modernidade, a loucura se tornou objeto de conhecimento científico, portanto, de um conhecimento cujos pressupostos nos remetem ao racionalismo cartesiano, e também a Galileu e Newton (FOUCAULT, 2009, p. 264-298), e que antes de ser racionalizada tinha sido “objeto de excomunhão moral e social, porque foi herdeira da relação clássica da razão à desrazão” (MACHADO, 2000, p. 19). Para Roberto Machado (2000, p. 25), o caminho de Foucault para tratar da loucura neste livro é o da “experiência trágica da loucura”, e o objetivo final é “denunciar a modernidade como civilização socrática, racional, por seu espírito científico ilimitado, por sua vontade absoluta de verdade, e saudar o renascimento de uma experiência trágica do mundo em algumas das realizações filosóficas e artísticas da própria modernidade”.

Sobre estas criações filosóficas e artísticas, é a partir de Nietzsche que Foucault<sup>4</sup> analisa a experiência trágica da tragédia grega que permitiu, pela arte, “a experiência do lado terrível, tenebroso, cruel da vida como forma de intensificar a própria alegria de viver do povo grego”, mas que foi “reprimida, sufocada, invalidada pelo ‘socratismo estético’, que subordinara a criação artística à compreensão teórica”, ou, pela metafísica, que estabelecerá, como dirá Nietzsche, a criação dos valores morais: bem e mal, verdade e ilusão etc. (MACHADO, 2000, p. 25). Assim, para Machado (2000, p. 25), “do mesmo modo que, para Nietzsche, a história do mundo ocidental é a recusa ou o esquecimento da tragédia, a história da loucura, tal como interpretada por Foucault, é a história do vínculo entre a racionalidade moderna” e a loucura como objeto da ciência.

E por que retomamos esta questão para pensar a arte na modernidade? Porque Foucault nos mostra como a loucura é uma experiência originária que a razão ocultou, mascarou, dominou, a partir do pensamento cartesiano. Para Foucault, é com o racionalismo cartesiano que a loucura se torna condição de impossibilidade de pensamento (FOUCAULT, 2014, p. 47-48), estabelecendo-se uma incompatibilidade absoluta entre loucura e pensamento (razão), cuja consequência foi a redução da loucura ao silêncio. Na modernidade o que temos é a patologização da loucura como doença mental.

---

4 Sobre isso, afirma Foucault (2014, p. 29): “A bela retidão que conduz o pensamento racional à análise da loucura como doença mental deve ser interpretada numa dimensão vertical; e neste caso verifica-se que sob cada uma de suas formas ela oculta de tal maneira mais completa e também mais perigosa essa experiência trágica que tal retidão não conseguiu reduzir. No ponto extremo da opressão, essa explosão, a que assistimos desde Nietzsche, era necessária”.

A partir deste momento, o louco é compreendido como alienado. Em outras palavras, o louco não se torna o destituído de pensamento, mas aquele que é capaz de perder a verdade, a sua verdade. Como doença mental a loucura deixa de pertencer à estrutura binária razão e desrazão para compor o quadro das patologias, o que a torna, em princípio, curável. Compreender esta análise da loucura como experiência trágica permite Foucault analisar a experiência da linguagem na literatura moderna, já que, explica Machado (2000, p. 37) se a razão se constitui pela exclusão da loucura como alteridade, a abertura indefinida da literatura em direção à loucura é a tentativa de transgredir, de ultrapassar as fronteiras entre a loucura e a razão". Por este caminho, Foucault "enaltece na literatura seu parentesco da literatura com a voz do louco que o saber racional considerou ausência de obra" (MACHADO, 2000, p. 38), tendo se manifestado por si mesma e com sua linguagem a partir de "criadores trágicos como Goya, Nietzsche, Van Gogh, Nerval, Hölderlin, Artaud etc."

A loucura e sua relação com a arte e a literatura é pensada por Foucault em três épocas distintas, como explica Roberto Machado (2000, p. 38):

No Renascimento, a loucura tinha uma positividade artística, no sentido em que o louco era alguém que via o que os outros personagens não viam, como lady Macbeth, na tragédia de Shakespeare, que tem o poder de revelar a verdade quando se torna louca. [...]. Na época clássica, no momento em que o poder de revelação da loucura é aniquilado pelo 'grande enclausuramento', a figura do louco torna-se derrisória, desaparecendo como personagem teatral. [...]. Não existe, na época clássica, literatura de loucura, pois não existe possibili-

dade de a loucura se manifestar como linguagem autônoma, possibilidade de ela expressar a si própria em uma linguagem verdadeira. [...]. Na modernidade, como que retomando a positividade do Renascimento, a literatura, com Nerval, Roussel, Hölderlin, Artaud etc., palavra marginal que mina as outras formas de linguagem, dá à experiência da loucura uma profundidade e um poder de revelação que o classicismo tinha negado, mostrando que a verdadeira experiência literária implica que se afronte o risco da loucura, que se seja retemperado pelas palavras de loucura.

Na modernidade, é a linguagem literária que restitui, para Foucault, voz à loucura sem que, para tanto, tenhamos que explicar uma obra pela loucura do seu autor, por isso considerar a loucura como “ausência de obra”. É a possibilidade de desvincular loucura de doença para, então, compreender a obra literária por meio de uma linguagem diferente da que silencia a loucura pela razão. Essa parece é a aposta de Foucault (2011b, p. 154) para a arte moderna quando esta não mais se define a partir dos limites da razão, o que permite “compreender positivamente a relação constante entre o não saber e o saber, pois um não suprime o outro”.

### **Linguagens artísticas na pós-modernidade**

Na esteira do pensamento crítico, à razão da modernidade, Lyotard (1988) se ocupou em denunciar o paulatino descrédito das “metanarrativas de legitimação”, ou seja, os metarrelatos legitimadores do conhecimento científico. Lyotard (1988) defendeu que, na era pós-industrial (situada na segunda metade do Século XX) houve uma agudização da “crise das ciências”, já em

curso no fim do Século XIX. Para melhor situar o leitor em seus argumentos, o filósofo lembra que a formulação de teorias científicas necessita recorrer a um grupo de significados e valores capazes de atribuir legitimidade relativamente universal ao saber. Logo, para ele, a ineficácia de grandes relatos de legitimação (como o iluminismo, o idealismo ou o marxismo) desestabilizou a crença no poder universal de transformação, outrora, creditado às ciências, redundando na pluralidade de interpretações sobre os fenômenos históricos e culturais. É exatamente este tempo de desprestígio dos metarrelatos que Lyotard (1988) denominou pós-modernidade.

É interessante observar que, ao defender o desequilíbrio dos estatutos do saber, Lyotard (1988) concluiu que o conhecimento não mais possui validade em si mesmo, mas, na atualização realizada por sujeitos práticos em suas vidas comuns. Por esta razão, e não por acaso, muitos teóricos concordam que foi no final dos anos 1960 que teve início a pós-modernidade, período marcado pela eclosão de movimento sociais ao redor do mundo, bem como pelo aprofundamento da individualidade<sup>5</sup>. É neste período que se observou a intensificação de movimentos sociais das mais variadas naturezas, tornando as ruas espaços de militância pautada na necessidade urgente de transformação. Feministas organizaram passeatas para exigir igualdade de direitos, a comunidade LGBT começou a contestar visibilidade e aceitação, a população negra robustecia militância contra o racismo, além de movimentos anti-guerra, anti-capitalismo e

---

<sup>5</sup> Individualidade aqui entendida, não apenas como narcisismo e individualismo, mas, sobretudo, como expressão de alteridade.

em prol do meio ambiente. Estes grupos começaram a articular coletivos e ONGs, conquistando notoriedade nos muitos espaços de debate político.

Diante do exposto, fica bastante nítido que o cenário desenhado na segunda metade do Século XX foi caracterizado pela fragilização de paradigmas, que, não apenas trincaram certezas sobre um futuro glorioso (como prometido no discurso racionalista), mas também provocaram um mal-estar sobre a face cruel da civilização moderna.

Justamente por conta deste mal-estar, que Jameson (2007) observou o surgimento de uma espécie de “eterno presente”. Para ele, as sociedades pós-modernas têm sido marcadas pelas incertezas de tal forma, que o presente e todas as sensações hedônicas do “aqui e agora” se tornaram lugares de refúgio efêmero para os sujeitos tão afetados pelas incertezas. Também observando esta dinâmica, Bauman (2001) preferiu chamar o período atual de “modernidade líquida”, que, para ele, consiste na obsolescência do longo prazo, no acirramento da busca por experiências efêmeras, que tornam homens e mulheres ainda mais dependentes da transitoriedade.

Ora, é preciso também lembrar que o sistema produtivo no final do Século XX estava passando por ajustes significativos. A produção havia se tornado, nas palavras de Harvey (1993), flexível, o que significa dizer, capaz de ser ajustada ao ciclo produtivo rigorosamente conforme a demanda. Concomitante com este processo, observou-se um incremento da estrutura de marketing, espetacularizando o consumo de tal modo, que as mercadorias se tornaram, não apenas objetos inanimados, mas

a reificação de experiências estéticas<sup>6</sup>. A obsolescência também se tornou parte fundamental do ciclo produtivo, pois fazia-se necessário convencer os consumidores da vida útil cada vez mais diminuta das mercadorias, o que exigia uma busca ainda mais obsessiva por novas promessas de degustação transitória. Comprar, usufruir, descartar não poderia encerrar as motivações dos consumidores, era necessário convencê-los a reiniciar o processo, postergando a satisfação prometida.

Obviamente não pretendemos descambar num idealismo, que isola os códigos culturais de uma base concreta de existência e do contexto histórico que os envolve, pelo contrário, a face cultural da pós-modernidade estabelece uma relação análoga com a conjuntura econômica, cuja abordagem não pode prescindir das interconexões que ancoram o movimento pós-moderno ao tempo histórico. Por conseguinte, tratar do viés econômico implícito nos bens culturais não é o mesmo que subordinar a produção cultural à lógica econômica, mas, é admitir a interpenetração das esferas simbólicas e econômicas, afinal a própria noção de consumo envolve a produção de sentido.

Também, ao tratar dessa contemporaneidade, Lipovetsky (2007) prefere utilizar o termo “hipermodernidade”, uma vez que, em seu argumento, tem ocorrido uma agudização de características sempre existentes no capitalismo, o que acentua, por exemplo, o consumismo, o hedonismo, o individualismo ou narcisismo. De fato, a preocupação de Lipovetsky (2007) foi fugir de uma percepção fragmentada da história, o que evita incorrer no erro de perceber a pós-modernidade como uma espécie de “nova ordem”.

---

6 Processo não inventado na pós-modernidade, mas apenas aprofundado. Esquema semelhante ao que Marx chamou originalmente de “fetichização da mercadoria”.

Feita a ressalva acima, é também válido sinalizar que as características aqui atribuídas à pós-modernidade foram sendo cada vez mais intensificadas no decorrer do tempo. Assim, pensar na difusão da cultura de massa, por exemplo, requer levar em consideração o modo como as tecnologias contribuíram para ampliar o alcance de músicas, videoclipes, filmes ou seriados. Com isso, verificou-se um fenômeno duplo de massificação de padrões estéticos ocidentais, que coexiste com o progressivo interesse nas expressões culturais locais e subterrâneas. Por esta razão, ao invés de supor que o “global” tenha substituído o “local”, Hall (2006, p. 77) sugere “uma nova articulação entre o ‘global’ e o ‘local’”.

Além de tornar menos previsíveis essas relações entre expressões “locais” e “globais”, a pós-modernidade também é caracterizada pelo embaralhamento de fronteiras entre “alta” e “baixa” cultura, o que, por sua vez, fragilizou ainda mais o conceito de “identidade”. Assim, falar de identidade hoje é invocar um conceito carregado de imprecisão, sobretudo num contexto de referências tão instáveis como o que vivemos atualmente. Se antes, a humanidade possuía convicções tão firmes sobre o repertório de identidades possíveis, hoje, homens e mulheres angustiam-se pela perda de identidades sólidas. Para Bauman (2001), apesar de dificilmente encontrarem uma identidade que lhes caiba, os homens ainda possuem um desejo de tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme e, nessa tentativa de estabilizar as referências, restam-lhes identidades destroçadas pela liquidez.

Nesse contexto, a dissolução de referências<sup>7</sup> acabou gerando fissuras em nossas subjetividades, tornando-as ainda mais vulneráveis à amplidão de apelos sensoriais e seduções, que nos prometem o gozo como pacificador do “mal-estar da pós-modernidade”<sup>8</sup>. Na vã tentativa de abrandar este mal-estar, os sujeitos pós-modernos são convencidos de que o hedonismo e o narcisismo sublimam precariamente os sintomas do desamparo. Assim, como já mencionado, ocorre uma hipertrofia do presente, ou seja, uma degustação exaustiva de prazeres fugazes que, dado sua incapacidade de plena satisfação, postergam-na para o próximo objeto de prazer.

É bem nesse cenário que as linguagens artísticas têm sido muito importantes como difusores de ideologias, tanto hegemônicas como contra-hegemônicas. Assim, as artes, mais do que nunca, têm traduzido esta necessidade de experiências estéticas transitórias, que sensibilizam, comovem e seduzem subjetividades. Preocupados em retratar esta questão, Lipovetsky e Serroy (2005, p. 54) concluem que vivemos hoje no “capitalismo artista” que, segundo eles, “funciona como um sistema marcado pela intensificação dos investimentos em matéria de estética e pela generalização do imperativo do estilo nas indústrias de consumo”.

Nesse sentido, a arte, de fato, está inserida num campo de disputa ideológica, mas, também, num contexto de desorganização de referências e identidades, o que pode potencializar a

---

7 Referimos à desestabilização de referências em instituições, que outrora serviram de suporte para nosso senso de pertença.

8 Expressão utilizada por Bauman (1998) em alusão à obra “O mal estar da civilização” de Freud.

subversão de grupos marginalizados. Portanto, pensar no “capitalismo artista” de Lipovetsky significa pensar no tráfego de forças ideológicas emolduradas pelo capital, requerendo também pensar em seus próprios dispositivos de subversão e rebeldia. Numa contemporaneidade rasurada por tantos apelos estéticos, tem-se a oportunidade de anunciar a diferença como atributo e não mais como deformidade. O momento, então permite pôr em foco o estranho, o bizarro, o diferente, o guetificado, o subterrâneo, o *underground*; que, mesmo negociando com a cadeia produtiva, confrontam o racionalismo higienista e escancaram os jogos de força no campo cultural.

É pertinente acrescentar que discordamos de argumentos que simplificam a arte contemporânea à plena subsunção a uma nova racionalidade imposta pelo mercado; afinal, preferimos insistir em validar as expressões artísticas como espaços possíveis de desconstrução da hegemonia racionalista. Argumentamos que a arte é oportunamente *locus* de catarse, onde os sujeitos incorporam seduções estéticas massificadas, mas sem perder de vista o desejo de subjetivação expresso na diferença. A arte aqui representa uma tentativa (vã, talvez) de suturar as fissuras deixadas pela desestabilização de referências, tornando-as ainda mais movediças na relação com a diversidade, o que inspira Maffesoli (2000) a entender que é esta transitoriedade que, junto com a estética, mais caracteriza as sociabilidades pós-modernas.

Outra questão também válida para pensar a articulação entre arte e a estruturas capitalistas na pós-modernidade é a forma como o desprestígio das metanarrativas, como argumenta Lyotard

(1988), tornou mais nebulosa a ideia de bem universal comum para a humanidade. Em oposição à generalização de interesses dos homens<sup>9</sup>, observamos o nascimento do desejo pelas histórias particulares e pelas próprias ambivalências implícitas no devir humano. Oportunamente, as artes se inserem de modo ambíguo neste lugar, provocando dissensos entre os próprios teóricos contemporâneos. Connor (1992), por exemplo, advoga que a explosão da atividade cultural e estética em todos os aspectos da vida gera oportunidade para que grupos revolucionários superem visões convencionais do marxismo, que compreendem a cultura sob os ditames do capital. Connor (1992) lembra que alguns autores, a exemplo de Foucault e Pêcheux, alocaram o poder de estruturas dominantes para o cerne das relações sociais, fato este que nos leva a entender os próprios sujeitos como agentes que constroem significados a partir de seus muitos usos. Com isso, a cultura não é mais vista como substrato de forças hegemônicas, mas como parte dos significados construídos na prática social. Em síntese, reconhece-se, então, que micropoderes atravessam a cultura, possibilitando tantos usos, quanto o número de sujeitos que a interpreta.

Ainda tratando do assunto, Connor (1992) pondera que o declínio das metanarrativas pode, por outro lado, evaporar a legitimidade de lutas emancipatórias, que ainda dependem destes mesmos ideais de liberdade e justiça universal; no entanto, esta diversificação apontada pelo capitalismo “pós-fordista<sup>10</sup>” estimu-

---

9 Recorremos ao termo “homens” no lugar de “humanidade” para problematizar o universalismo arbitrado pelo “homem branco burguês heterossexual”.

10 O termo “fordismo” se refere ao modo de produção capitalista no início do Século XX (bem ilustrado no filme “Tempos Modernos”). Tal forma de produção foi substituída pela flexibilidade do sistema produtivo que, a partir da segunda metade do Século XX, se baseou numa maior diversificação da produção de mercadorias.

la uma diversidade que se volta “suicidamente” contra as forças conservadoras. Noutras palavras, é próprio do capitalismo possuir mecanismos de opressão e sincronização ideológica aos interesses dominantes e, ao mesmo tempo, de rebeldia contra-hegemônica.

Também interessado em entender a cultura contemporânea, Jameson (1985) lembra que a arte moderna serviu de rebeldia contra a massificação ideológica racionalista. Contudo, a partir do início dos anos 1960, quando institucionalizada na Universidade, a arte moderna começou a ser considerada acadêmica por uma geração de poetas, pintores e músicos. Também no referido período, observou-se o nascimento de um consumo acelerado pela obsolescência, que incorporou a moda, o *style* e toda sorte de apelos estéticos ao ciclo de produção e difusão de mercadorias. Aos poucos, a arte moderna foi cedendo espaço para uma nova forma de produzir e consumir arte.

Ao notar a aproximação da arte pós-moderna com toda a cadeia de produção e consumo, Jameson (1985) fica na dúvida se a arte moderna (anterior aos anos 1960) ainda continua subversiva na pós-modernidade. Por isso, quando questionado se a arte pós-moderna funciona para fazer oposição à lógica do capitalismo e da sociedade de consumo, como a arte moderna fez no passado, Jameson (1985, p. 26) conclui de modo reticente: “A questão mais importante é saber se também existe alguma forma de resistência a essa lógica. Tal questão devemos, todavia, deixar em aberto”.

Se, por um lado, o autor questiona se a arte pós-moderna serve (ou não) para fazer oposição ao capitalismo, por outro, falta-lhe problematizar se este mesmo capital nutre alteridade

de grupos segregados. Acerca disso, é preciso observar que os sujeitos pós-modernos, quando buscam recompor suas identidades, frequentemente recorrem aos apelos mercadológicos, fato este que, em olhares mais conservadores, macula a luta das minorias. Porém, é útil ponderar se também essa lógica não reacende a resistência, enquanto remenda precariamente nossas identidades já tão fragilizadas.

Como exemplo interessante ao que afirmamos, vale citar o movimento “Tropicália” que, nascido no Brasil no final dos anos 1960, contestava o mito da pureza na arte em geral. Caetano Veloso, um dos seus representantes, apreciador do grupo “*The Rolling Stones*”, incorporou a guitarra elétrica em suas apresentações, gerando “uma maneira de ver o mundo entre irada e erudita, menos ligada aos padrões proletário-nacionalistas das esquerdas” (TREVISAN, 2018, p. 270). Esta incorporação do estilo Rock internacional gerou duras críticas numa época em que o progressismo era entendido como anti-materialista, fato que motivou a esquerda ortodoxa a classificar Caetano como “pequeno burguês alienado”.

No argumento dos Tropicalistas, o movimento surgiu da necessidade de adentrar as vivências dos artistas, ou seja, era preciso misturar a vida e a arte para emoldurar uma “brasilidade” em contínua transformação (JACQUES, 2012). A ideia, então, compreendia que os temas pontuados pela Tropicália deveriam se aproximar das ruas, de modo a propiciar diálogos mais óbvios entre movimentos de esquerda e as experiências cotidianas de pessoas comuns sem desprezar as experiências estéticas dinamizadas pela sociedade de consumo.

O Tropicalismo, então, transitava entre a cultura de massa e a cultura popular, utilizando tendências estéticas suscitadas no epicentro do imperialismo capitalista, mas, também, pautando causas de luta social no auge da ditadura militar. Ainda sobre esta aproximação da Tropicália em relação aos apelos na sociedade de consumo, Jacques (2012) lembra que a ambiguidade deste movimento consistia na crítica e, ao mesmo tempo, na fascinação pelas transformações<sup>11</sup> de algumas das grandes cidades brasileiras, cada vez mais sincronizadas à dinâmica e aos padrões estéticos do capitalismo pós-moderno.

Ao denunciar o “mito da pureza”, a Tropicália traz à tona a complexidade que envolve a oposição entre a militância anti-imperialista e os apelos estéticos do mercado pós-moderno. Por outro lado, a veemente crítica de progressistas ortodoxos sobre uma provável rendição da arte pós-moderna à indústria cultural – acusando-a de não mais apresentar resistência à lógica do capital – parece buscar refúgio numa espécie de “ne-oracionalidade descartiana”. Não porque a esquerda radical reivindique a mesma razão de Descartes, mas porque ela parece requerer um modelo universal de militância, em torno do qual, seus leais seguidores devem gravitar. A partir disso, não custa questionar: o universalismo da esquerda radical não seria tão incoerente quanto aos universalismos vãos aos quais insistimos desconstruir?

---

<sup>11</sup> Essas transformações correspondem à “modernização” de cidades importantes, como São Paulo e Rio de Janeiro, que foram reurbanizadas sob princípios de uma política higienista baseada na expulsão de populações menos favorecidas e equalização às demandas do capital corporativo.

## Memória, artificação e metamorfoses patrimoniais

Se, de um lado, observamos um adensamento de apelos simbólicos na cultura pós-moderna ao ponto de tornar as fronteiras culturais<sup>12</sup> mais permeáveis, de outro, subsiste um desejo coletivo de salvaguardar o sentimento de identidade de grupos. Tal fato ocorre porque a hipertrofia do presente, como já mencionamos, gera um mal-estar nas sociedades sobre memórias de um passado que grupos desejam perpetuar.

Em “The Past Is a Foreign Country”, David Lowenthal (1985) evidencia a emergência da noção de património como expressão de um *ethos* preservacionista contemporâneo. Esta expressão traduz-se num desejo de salvar tudo aquilo que pode vir a desaparecer, logo, esta reflexividade preservacionista (BENNETT e JANSSEN, 2016) encontra os seus temas centrais nas ideias de perda e de transitoriedade, mas também nas de recuperação e de revitalização. Nas sociedades ocidentais, a preservação do património adquiriu maior relevo a partir dos anos 1970 com o aumento crescente de estudos sobre o nosso passado e, consequentemente, sobre as identidades. Em meados dos anos 1980, surgiu o fenômeno da defesa e da preservação patrimonial - quase como que uma “hiper-patrimonialização” - que perdura até aos dias de hoje e que se assume como uma consequência da globalização, do crescimento urbano massivo e também da industrialização subsequente da Segunda Guerra Mundial (HEINICH, 2010).

---

<sup>12</sup> Referimos à desestabilização de fronteiras entre alta e baixa cultura, entre cultura erudita e cultura popular e, também, entre cultura hegemônica e cultura guetificada.

A relevância da percepção crítica sobre o caráter seletivo da memória, que estava limitado aos monumentos, considerados como sendo notáveis, autênticos e representativos (BAKER, ISTVANDITY e NOWAK, 2016) da história e da memória nacionais, constituía-se como fundamental para a compreensão das identidades coletivas. O que surgiu associado à preservação de bens religiosos foi sofrendo mutações, evoluiu e, atualmente, diversos estudos denotam que devem ser destacados os significados da cultura material, isto é, as relações entre os objetos e as simbologias que lhes são atribuídas. Com efeito, a noção de património cultural tem sido metamorfoseada. Novas dimensões entram em jogo, mormente novos processos de artificialização (SHAPIRO, 2007), que fazem emergir diferentes formas de património cultural, recentes simbologias, a importância da cultura popular e também a crescente relevância dos processos de museificação. Efetivamente, os processos de artificialização referenciados traduzem-se, nas sociedades ocidentais, na transformação da não-arte em arte (SHAPIRO, 2007, p. 135) e refletem a existência de novas atribuições de significados, que se fazem acompanhar pela transfiguração do cotidiano e das comunidades. O decurso destes processos desperta, não só esperadas transformações, como coloca desafios às diferentes instituições culturais. Ao museu – inevitavelmente a instituição historicamente responsável pela concretização de todos estes processos (DUARTE, 2010) – coloca-se a premência de acompanhar as distintas simbologias, complexas, que passam a caracterizar o património – tanto que “ainda hoje será pertinente fazer notar a necessidade de renovação do Museu no sentido de

uma deslocação em direção à apreciação do ‘imaterial’ (DUARTE, 2010, p.52). Richard Kurin (2004) assevera que as práticas dos museus devem ser alteradas, com o intuito de darem resposta a estes processos de modo a acompanhar as novas formas de património cultural imaterial, que assentam dimensões da cultura popular.

O conceito de museificação (RUY, 2017) e, também, a noção de museu vivo, de *novo museu* ou de pós-museu, revelam reflexões contemporâneas, especialmente quanto à diferenciação entre museificação e de musealização e o papel que a memória coletiva possui em cada um deles. O *museu vivo* se apresenta como capaz de estabelecer pontes entre o passado e o presente e de apresentar coleções materiais expressas por identidades em constante mudança.

Ao nível do património, atentando espacialmente ao âmbito imaterial, sublinhamos Laura Smith (2006) ao destacar que todo o património é, antes de tudo, uma prática cultural e, como tal, é composto por um conjunto de valores e de significados, que se pautam pelo seu carácter imaterial. Assume-se uma dupla hermenêutica entre o objeto e o significado, que se materializa na compreensão daquilo que pode ser considerado como património cultural imaterial (GUERRA, 2016, 2018). Trata-se de uma “emoção patrimonial” segundo Daniel Fabre (2013): que se produz em torno de um edifício, do espaço, da festa, dos objetos - todos estes constituintes de um património comum vivido, muito próximo da hipótese inicial proposta por Maurice Godelier (2008), segundo a qual não pode existir sociedade sem realidades plenas de significados. Esta emoção patrimo-

nial assume uma dimensão tão mais coletiva quanto é objeto de um investimento emotivo por um grande número de pessoas que experienciam coletivamente admiração, beleza, qualidade, carga cultural, carga religiosa, paixão musical, excecionalidade, orgulho, exclusividade. Portanto, dialogicamente estão em jogo emoções e qualidades estéticas, técnicas, símbolos, culturas (HEINICH, 2009). Nathalie Heinich (2017) observa que o valor do patrimônio corresponde a uma dupla equação: a universalidade construída pela comunidade de pertença do patrimônio, pois constitui um bem comum; e a perenidade do seu valor, pois vem do passado — como suporte de memória — e pode ser transmitido às gerações vindouras. Estes dois valores são amplificadores de valor patrimonial. Juntamente com os valores da raridade e da novidade possuem um significado particular na construção das representações sociais contemporâneas. Ampliados, estes valores desembocam em outros: autenticidade, beleza, monumentalidade e significado.

### **Considerações finais**

No presente capítulo, objetivamos apresentar uma breve análise sobre os limites do racionalismo que, embora convencionalizado como modelo de pensamento hegemônico na sociedade moderna, demonstrou-se incapaz de traduzir a plenitude do devir humano. Num cenário oportuno de questionamento desta racionalidade, a arte tem surgido como linguagem potencial para expressar a diferença, a contradição e a ambivalência da vida humana.

Acrescentamos também alguns debates sobre a memória com o fim de problematizar o quanto desejos de vinculação

identitária, mediados por memórias sociais, coexistem com a reconstrução de outras tantas possibilidades de filiação na pós-modernidade. A vida coletiva, portanto, torna-se ainda mais atravessada por assimetrias impossíveis de ser compreendidas a partir de modelos puramente racionalistas de pensamento que, tão frequentemente, ignoram a contradição como parte da condição humana.

## Referências

BAKER, S.; ISTVANDITY, L.; NOWAK, R. Curating popular music heritage: storytelling and narrative engagement in popular music museums and exhibitions. **Museum Management and Curatorship**, Londres, v. 31, n. 4, p. 369-385, 2016.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENNETT, A.; JANSSEN, S. Popular Music, Cultural Memory, and Heritage. **Popular Music and Society**, Londres, v. 39, n. 1, p. 1-7, 2016.

COLI, J. **O que é a arte**. São Paulo: Editora brasiliense, 1988 (Coleção primeiros passos).

CONNOR, S. **Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 1992.

COTTINGHAM, John. Descartes. **A filosofia da mente de Descartes**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Coleção Grandes Filósofos).

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973a. (Coleção Os Pensadores).

DESCARTES, R. **Meditações concernentes à Primeira Filosofia**. São Paulo: Abril Cultural, 1973b. (Coleção Os Pensadores).

DUARTE, A. O desafio de não ficarmos pela preservação do património cultural imaterial. *In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA*, 1., 2009, Porto. **Actas** [...]. Porto: Universidade do Porto, 2010. p. 41-61.

FABRE, D. **Émotions patrimoniales**. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2013.

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In: Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. Foucault, o Filósofo, Está falando. Pense. *In: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a. p. 49-51.

FOUCAULT, M. O homem está morto? *In: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b. p. 151-156.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

GODELIER, M. **L'Énigme du don**. Paris: Flammarion, 2008.

GUERRA, P. From the night and the light, all festivals are golden: the festivalization of culture in the late modernity. *In: Redefining art worlds in the late modernity*. Eds. Paula Guerra e Pedro Costa. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras, 2016.

GUERRA, P. Ceremonies of Pleasure: Na Approach to Immersive Experiences at Summer Festivals. *In: SIMÃO, Emília; SOARES, Célia. Trends, Experiences, and Perspectives in Immersive Multimedia and Augmented Reality*. United States of America: IGI Global, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEINICH, N. **La Fabrique du patrimoine. De la cathédrale à la petite cuillère**. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2009.

HEINICH, N. The making of cultural heritage. **Nordic Journal of Aesthetics**, v. 22, n. 40/41, p. 119-128, 2010.

HEINICH, N. **Des valeurs**. Paris: Gallimard, 2017.

JACQUES, P. B. **Elogio aos errantes**. Salvador: Edufba, 2012.

JAMESON, F. Pós-modernidade e a sociedade de consumo. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 12, p. 16-26, jun. 1985. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2918778/>. Acesso em: 23 maio 2020.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2007.

KURIN, R. Museums and intangible heritage: Culture Dead or Alive? **ICOM News**, Paris, v. 57, n. 4, p. 7-9, 2004.

LIPOVETSKY, G; SERROY, J. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2007.

LOWENTHAL, D. **The Past is a Foreign Country**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 1988.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. São Paulo: Forense Universitária, 2000.

POURTOIS, J. P; DESMET, H. **A educação pós-moderna**. São Paulo: 1999.

RUY, A. **Museificação do território: experimentação conceitual em roteiro cultural no Espírito Santo**. Tese (Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

SHAPIRO, R. Que é Artificação? **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 135-151, 2007.

SMITH, L. **Uses of Heritage**. Oxon: Routledge, 2006.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VEYNE, P. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.

# Música e arte como conhecimento

*Jorge Vasconcelos Lampa*

## **Introdução**

O componente curricular Conhecimento, Ciência e Realidade que inspira este capítulo possibilita uma reflexão bastante ampla e oportuna sobre a prática docente num contexto interdisciplinar. Sua tríplice articulação sugere pensarmos e, conseqüentemente, propormos uma interdisciplinaridade que se esteie num princípio de equidade de saberes. Partindo disso, o foco central deste capítulo é a condição das linguagens artísticas (com ênfase na música) como modos específicos de produção de conhecimento. Conhecimento que extrapola as fronteiras de pensar e fazer com sons e buscar suas relações com outras formas de estar no mundo e investigá-lo. E o faz a partir de um modo de operar e de uma construção de si baseados na escuta. No sentido da audição modulado e amplificado pela possibilidade de intercambiar sentidos (significados) que seres humanos atribuem aos sons, que se produzem e que se ouvem. Parafraseando o antropólogo Clifford Geertz, podemos buscar, através dos sons e da escuta, também o “alargamento do universo do discurso humano” (GEERTZ, 2008, p. 24).

Tais considerações levam em conta as experiências pessoais, nas várias maneiras de atuação profissional. Atuação que me situa como educador, pesquisador e agente bastante assíduo nas atividades de extensão desde o ano de 2014 no Centro de

Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT/UFRB. Propicia, assim, uma espécie de resenha de uma trajetória docente e suas constatações. Além disso, possibilita uma revisão de maior alcance ainda, sobre vivências como educador, que se estendem a períodos bastante anteriores à minha entrada nessa universidade e nesse centro, retomando memórias de atuação na educação básica que continuam vívidas. Antes de prosseguir, caberia algumas palavras sobre a valoração dessa perspectiva de utilização da experiência como referência e eixo metodológico. Boaventura de Souza Santos, ao constatar uma crítica de Walter Benjamin ao empobrecimento da experiência no mundo moderno, observa que:

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não sequer ver muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2002, p. 245).

Ao argumentar que há formas da razão que avolumam esses processos de “desperdício da experiência” (razão impotente, razão arrogante, metonímica e proléptica), o autor português pleiteia outros modelos de racionalidade desembocando na proposta de uma teoria ou processo de tradução “[...] capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis [...]” (SANTOS, 2002, p. 239). Portanto, são também as experiências sociais dos diferentes grupos em que convivemos e militamos, sabedoria dos mais velhos de nossas comunidades, experimentações dos mais novos que vêm chegando e as nossas próprias, formando uma espécie de mnemografia

de referência que permite pensarmos nossas “contemplações” e reflexões sobre os temas que nos intrigam e nos instigam. Instigam-nos também pensar no que virá, desejar o melhor e buscar o aprimoramento constante, tecendo proposições para uma sociedade justa, que inclusive também possa ser sonhada de maneira coletiva e compartilhada. Porém, realista, pensando que não basta o sonho. Ao acordarmos dele e termos consciência de sua beleza e das dificuldades de o concretizarmos, é preciso haver ações para sua efetivação, pelas vias de uma reflexão ativa e sua implantação através das práticas. Este capítulo é, portanto, um relato de iniciativas realizadas e a narrativa de sonhos sempre desejados que convidam à sua partilha.

### **Trajatória pedagógica universitária**

Para poder prosseguir na argumentação e no relato propostos gostaria, portanto, de me situar em termos de formação e experiências que levaram até este momento.

Sou músico. E, mais do que tudo, esta forma de me colocar no mundo e nas suas interações sociais pauta-se (como já foi dito) pela ênfase em um dos sentidos de nossa percepção: a audição. Que nos leva (poderia ou até deveria levar) à escuta. Obviamente, há outros sentidos e habilidades corporais também associados às várias situações em que nos colocamos em nossa vida musical. Em algumas dessas situações, a visão, que nos permite ler partituras, cifras e outros sinais gráficos também permite “ler” as interações com as pessoas com quem estamos fazendo e as reações daquelas para quem estamos fazendo música. Noutros momentos são o tato e a propriocepção que nos

ensinam a tocar de olhos fechados nossos instrumentos e outras habilidades técnicas e da mecânica corporal, multiplicando a importância do corpo como potência de presença e reciprocidade. Contudo, particularmente, gosto de enfatizar essa utilização do sentido da audição como forma de conhecer o mundo tanto quanto alguém que aprende a tocar os instrumentos e a tocar as pessoas com sua arte, uma vez que penso a figura de musicistas como gente que sugere a audição do mundo como forma de perceber e receber. Partilhar sons e sua apreciação.

Além disso, gosto de relacionar esses sons variadíssimos com muitas outras coisas, algumas das quais interessam a esta reflexão, que são aquelas que se articulam formando o que chamamos de intelecto. As cognições e epistemologias, não necessariamente aquelas que se aplicam diretamente ao estudo dos sons e músicas nas musicologias variadas, e sim as cognições e epistemologias que inter-relacionam esse “logos” auditivo a outras formas de organizar o pensamento: a filosofia, as ciências sociais, as ciências em geral. As várias faces do conhecimento com ênfase na escuta de realidades. Então, penso que posso destacar como minha proposta de tema e discussão: conhecimento, ciência e realidade como escutas.

A antropóloga e etnomusicóloga Rose Hikiji, num trabalho etnográfico sobre a performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical, aponta para “[...] a impregnação do caráter imagético dos discursos analíticos do campo da antropologia [...]” (HIKIJ, 2006, p. 49). Dessa maneira, a antropóloga, passa a dar mais ênfase a esse aspecto, afirmando ainda que: “[...] o fato é que as Ciências Sociais são

fortemente vinculadas à tradição da visualidade [...]” (HIKIJ, 2006, p. 49). Os objetos de estudo dessa autora, no entanto, são usualmente impregnados por sonoridades. Pois somam-se aos seus campos de pesquisa citados soma-se uma intensa atuação — teórica, reflexiva e de produção fílmica — na área do audiovisual, do filme etnográfico entre outras. No livro acima referido, Rose Hikiji traz experiências e constatações dos campos da etnomusicologia e da antropologia sonora e propõe para seu estudo pensar as “possibilidades de uma audição da vida social”.

Proponho, de modo semelhante, irmos pensando outras possibilidades de audição e escuta ao longo de nosso trajeto neste capítulo. Essa primeira tomada de posição tem a ver com uma atuação profissional que remonta a tempos bastante anteriores ao ingresso na docência universitária, sempre alinhavando a prática artística com a atuação na educação. Num panorama mais amplo, esses dois campos, arte (em geral e música, em especial) e educação muitas vezes também se imbricam. Considerando o contexto social de um país em que ambos os setores passam por contínuos e constantes processos de desvalorização e depreciação simbólica e material, no caso específico da música podemos destacar que:

Discursivamente, a subjetivação e mistificação da prática musical reproduz um hiato já existente entre o modo como musicistas e músicos são projetados na sociedade moderna e a apropriação da significação profissional de seu trabalho. A hipótese de que tal projeção reforce as condições de trabalho precárias com a qual o profissional da música é disposto a dialogar, mostra-se, portanto, plausível.

A prática musical, como outras práticas artísticas, é simbolicamente incluída como valor de distinção em nossa sociedade, mas tal inclusão não pressupõe uma inclusão econômica equivalente de quem a promove (COSTA, 2018, p. 429).

Gostaria de acrescentar que, de maneira similar, a inclusão da música, principalmente em sua vertente Música Popular, também passa por processos de depreciação no seu entendimento como fonte para a produção do conhecimento acadêmico. É sintomático dessa “patologia epistemológica e pedagógica” a inclusão tardia tanto dos cursos dessa área quanto das linhas de pesquisa respectivas nas instituições de ensino superior no nosso país (como se pode ver em BAIA, 2010; BOLLAS e COSTA, 2017; DE ALBUQUERQUE, 2016; RODRIGUES, 2015 e SANTOS, 2015). Some-se a isso o costumeiro isolamento propiciado por gestões altamente pautadas por segmentações disciplinares em institutos e escolas de música e temos a perda de uma chance preciosa de pensar interdisciplinarmente. Tira-se, dessa forma, do horizonte a perspectiva de um enfoque acustemológico, como propõe o etnomusicólogo Steven Feld:

A “acustemologia” associa “acústica” e “epistemologia” para teorizar o som como forma de conhecimento. Ao fazer isso, ele indaga o que é possível conhecer e como se torna conhecido por meio do som e da escuta (FELD, 2015, p. 12).<sup>13</sup>

Essas perdas se dão não apenas num contexto musical, mas igualmente na possibilidade de maior abrangência de en-

13 “Acoustemology” conjoins “acoustic” and “epistemology” to theorize sound as a way of knowing. In doing so it inquires in what is knowable, and how it becomes known, through sounding and listening.

tendimento do fenômeno sonoro contemplando suas múltiplas interações na vida social. Uma ferramenta muito operacional nesse sentido, foi trazida pelo compositor, pedagogo e pesquisador canadense Murray Schaffer: o conceito de Paisagem Sonora, muito oportuno para essas apropriações de uma escuta do mundo que inclui práticas de educação e ecologia sonora.

Chamo o ambiente acústico de paisagem sonora. Por esse termo, quero designar o campo sonoro completo onde quer que estejamos. É uma palavra derivada de paisagem<sup>14</sup>, embora, diferentemente desta, não seja estritamente limitada ao ambiente externo. O ambiente ao meu redor, enquanto escrevo, é uma paisagem sonora (SCHAFER, 2009, p. 14).

Paisagem Sonora é o conceito que trago integrado à prática docente já desde tempos de atuação na educação básica, principalmente num período muito marcante de experiências profissionais que ofereceram a oportunidade de trabalhar em espaços que permitiam o exercício do ensinar em um ambiente arejado e integrado. Refiro-me à fase em que trabalhei na Escola Ágora, localizada na cidade paulista de Cotia, no período de 1986 a 1989. Durante esse período, fiz parte de uma equipe que, principalmente a partir das provocações da diretora e proprietária da escola, Teresinha Fogaça, mantinha uma forte perspectiva interdisciplinar num contexto de igual valorização dos conteúdos “técnicos” (língua portuguesa, matemática) e das artes, visuais, teatro e música, que é o que estou chamando aqui de *equidade epistêmica*.

14 No idioma original, a palavra inglesa landscape originou sua contrapartida, soundscape, que é usualmente traduzida como paisagem sonora.

Posteriormente, quando passei a fazer parte do grupo que construiu nosso CECULT/UFRB, foi possível amplificar essas experiências – que já se prenunciavam interdisciplinares – através da convivência com pessoas que possuem perfis profissionais muito diversificados e complementares. Gente que, tanto por seus currículos de profissionais da pesquisa e da reflexão quanto por seus portfólios de artistas atuantes, consegue manter<sup>15</sup> uma vida artística bastante vívida de maneira eticamente integrada às nossas atuações docentes. Gente que atua nas áreas das artes e das culturas: teatro, dança, muita música, gestão e políticas culturais, cinema, fotografia etc.

Mais à frente voltarei a essa questão, descrevendo alguns pontos bastante marcantes dessa interação que propicia destacar ainda mais a importância das linguagens artísticas como modos específicos de produção de conhecimento e de suas relações com outras formas dessa mesma produção.

### **O Ce(“i”)cult/UFRB**

A brincadeira no título, adicionando uma letra à sigla do nosso Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas<sup>16</sup>, tem a intenção de destacar sua vocação interdisciplinar. Para além das fronteiras de seus cursos nomeadamente interdisciplinares (o Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT e a Licenciatura Interdisciplinar em Artes – LIA), a prática do encontro epistêmico é bastante

<sup>15</sup> E buscamos manter, mesmo nos tempos complexos da atual pandemia do COVID19 .

<sup>16</sup> Sobre o CECULT, seus cursos e suas atividades, disponível em: <https://ufrb.edu.br/cecult/>.

presente. Além disso, esse encontro se dá também em circunstâncias de planejamento as mais variadas (inclusive, considerando nessa categoria a arquitetura da construção de cursos como os citados, através da criação e manutenção de seus Projetos Políticos Pedagógicos). São experiências que reforçam o princípio da equidade epistêmica da música e outras artes nos contextos de ensino e pesquisa e que estão inseridas em relações e situações específicas. De tal forma, que por vezes arrisco afirmar que todos os cursos oferecidos atualmente são interdisciplinares.

Tomo como exemplo um dos eixos do Projeto Político Pedagógico do primeiro curso implantando no CECULT (o curso BICULT já citado anteriormente), eixo que se chama “Espaços de Interconhecimento”. Nesse eixo de componentes curriculares, a interdisciplinaridade está bastante assegurada em termos regimentais, começando pelo pressuposto de que o mesmo:

Tem como finalidade promover a interdisciplinaridade prevista como princípio fundador do BICULT, conectando as contribuições epistemológicas, políticas e práticas nos campos das linguagens e das tecnologias aplicadas à Cultura, contribuindo para a concretização das metas relativas ao perfil do egresso (BRASIL, 2014, p. 27).

Além disso, para que, do ponto de vista prático isso aconteça, “Os componentes curriculares do Eixo 1, obrigatoriamente, deverão ser oferecidos por no mínimo três docentes de diferentes Áreas de Conhecimento do CECULT” (BRASIL, 2014, p. 27).

Tornou-se paradigmática essa predisposição e, se não foi adotada de maneira integral (replicando a obrigatoriedade de três

docentes), foi sempre almejada nos planejamentos através de interações entre docentes de áreas de conhecimento e formações diversificadas, capilarizando-se por todo o centro e seus cursos. Mas é de várias dessas experiências nos componentes desse eixo “espaços de interconhecimento” que me vêm séries de “mnemografias pedagógicas” bastante interdisciplinares. Inspirado pela própria ideia de “componente curricular” como uma proposta pedagógica dinâmica e integrativa, preferirei elencar alguns tópicos, temas, conceitos e outros movimentos cognitivos que tais experiências propiciaram mais do que propriamente fazer uma descrição de seus trans cursos. Se a ideia do componente é de articular conhecimentos que “[...] dialogam com fatos, fenômenos, realidades, histórias, descobertas, criações, pesquisas e constroem conjuntos de estudos adequadamente discriminados [...]” (BRASIL, 2016, p. 8), prosseguirei narrando as maneiras como essas articulações se deram implicando em um processo de auto desenvolvimento inclusive e consequente aprimoramento das propostas para ação educativa no CECULT/UFRB.

### **Música como arte do corpo**

No CECULT, a convivência com colegas que militam nas Artes do Corpo (enquanto campo emergente do conhecimento e de atuação artística) foi se tornando umas das experiências mais enriquecedoras em sala de aula. Os componentes Artes do Corpo, do curso BICULT e Oficina do Som e Movimento, do curso LIA, proporcionaram desafios e subsídios para delinear a ideia que abre este tópico: a da música como arte do corpo. Destaco as ocasiões de cooperação didáticas com os colegas docentes

para essa construção, que se baseia nas reflexões a seguir. Se, de certa forma em consonância com debates vindos da dança, performance e outras áreas intrinsecamente corporais pensarmos que somos corpos em vez de assumirmos a ideia de que temos corpos, a consideração de que música é uma arte do corpo apenas se inseriria numa ideia mais ampla de que toda arte, bem como toda atividade humana, é uma arte ou uma atividade de corpos. esse modo de pensar que traz uma contraposição a deformações da ideia do cogito cartesiano, deturpações essas nas quais em lugar do “penso, logo existo” encontram-se formulações que veem o pensamento como algo externo e abstrato, fruto apenas de uma mente descorporificada, por exemplo, algo como *meu pensamento apenas existe por si só, sem relações com o corpo que sou*. Se isso nos parece hoje absurdo até para as incumbências de maior abstração do intelecto, para uma arte que vive de corpos que produzem sons (mesmo que de maneiras sutis, através de estruturas anatômicas pouco aparentes como pregas vocais, laringe, etc. refiro-me aos sons das vozes) assim que começamos a nos deparar com essa perspectiva, parece mesmo absurdo também não pensar a música como uma arte do corpo. Por conseguinte, esta constatação veio de maneira irrecusável através da participação em um componente curricular que talvez previsse originalmente só atender de maneira mais imediata às linguagens da dança, teatro, performance e ainda outras que tenham seu foco no corpo em cena (ou em outras situações de apresentação). A partir dessa tomada de consciência é possível também estabelecer um pensamento enredado nessas epistemologias que considerem a unidade do ser

humano, na maneira como ressalta Berte, em estado de corporectividade: “Enfatizando que não precisamos integrar corpo e mente, mas, compreender que já são integrados – corponectivos<sup>17</sup> – e que determinados discursos, visões e imagens dualistas os entendem separadamente e, muitas vezes, em oposição” (BERTE; MARTINS, 2016, p. 316).

Quero com isso dizer que a ideia de ‘equidade epistemológica’, ou seja, uma proposta de igual peso para os vários tipos de conhecimento e formas de ver e estar no mundo, agora prevê a incorporação das próprias dimensões do que é corporal!

A partir dessa perspectiva da música como arte do corpo, cabe agora investigar outras dimensões, outras possibilidades de articulações entre as linguagens artísticas e os campos do conhecimento. Há mais uma dessas intersecções entre duas linguagens que nos propicia bons voos e vistas panorâmicas.

### **Música como literatura: a canção**

Outra sacada que foi catalisada pelos encontros dentro e fora de sala de aula (por exemplo, nas atividades de extensão) foi aquela que permitiu solidificar uma relação que já se construía anteriormente nos campos da atuação artística, mas que na prática docente teve um incremento no seu caráter interdisciplinar. Refiro-me aos estudos da canção. Partindo da ideia de ser um campo propício para as análises decorrentes da fusão entre duas linguagens artísticas tradicionalmente constituídas, a música e a literatura, a canção opera essa junção de uma

<sup>17</sup> Tradução do termo embodied, de Lakoff e Johnson, como o próprio Berte destaca no texto no qual consta a citação acima.

maneira muito peculiar. Isso porque, mais do que uma simples soma ou operação acumulativa, a equação produz um resultado mais complexo, em que suas partes dão origem a terceira, uma literatura cantada ou uma música de palavras que se estrutura como uma linguagem bastante presente em várias culturas. Tendo se constituído num campo bastante sólido, seus estudos contam com autores como Tatit (1996), Naves (2001) e Wisnik (2004), entre outros e outras que se debruçam sobre o tema.

Enquanto docente, tive a oportunidade de aproximações bastante enriquecedoras a partir de duas atividades de nosso centro, quais sejam: a atividade de extensão denominada Clube da Canção e a atividade didática ministrada no componente de Canção: Interfaces Entre Letra e Melodia, em 2019. Para que não nos percamos do objetivo desse capítulo, há aqui oportunidades também de enfatizarmos algumas das premissas de minha argumentação central no mesmo.

Ao trazermos para a discussão um conjunto de temas e repertórios culturais que têm uma relação umbilical com a cultura popular e a cultura de massas, vale ainda destacar algumas deformações recentes na percepção e recepção desses tópicos no ambiente acadêmico, como por exemplo: a falsa dicotomia entre erudito e popular e o esvaziamento de sentido de conteúdos e objetos de pesquisa que pressuponham menor valor sob os aspectos estéticos, culturais e intelectuais, de acordo com esses julgamentos discriminatórios. Discriminação que atrela, de forma por vezes velada e subentendida, relações entre repertórios, saberes e modos de fazer a suas origens sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outros aspectos, e estabelece

juízos de valor que hierarquizam gêneros, estilos e seus públicos, tornando temas como a discussão e investigação da música massiva e da música de padrões de gosto periféricos em objeto de desprezo em determinados salões acadêmicos. Dessa maneira, podemos perceber que não é tão perdida no passado a constatação do pesquisador Phillip Tagg de que:

Um dos problemas iniciais para qualquer campo de estudo novo é a atitude de incredulidade que ele encontra. O estudo sério da música popular não é nenhuma exceção a essa regra. Frequentemente é confrontado com uma desconcertante atitude de suspeita irônica sugerindo que há algo estranho em se tratar 'diversão' seriamente ou encontrar 'diversão' em 'coisas sérias'. Tais atitudes são de considerável interesse ao se discutir os objetivos e métodos de análise da música popular [...] (TAGG, 2003, p. 8).

Nesses domínios do pensamento, muitas vezes a canção popular também é duplamente segregada, pois é segregada como conteúdo minimizado no espectro da eruditização, e igualmente segregada como forma de fazer música menos propensa ao virtuosismo e à complexidade técnica, qualidades muito caras a profissionais da música com concepções de mundo e da arte ligadas a essas noções de excelência. Criou-se, dessa maneira, uma elite popular, não só de consumidores como de produtores de música e, a esse respeito, Luiz Tatit, nome de referência na pesquisa e pensamento sobre a Canção Popular Brasileira explicita com clareza essa dinâmica:

Desde o advento da bossa nova formou-se no país uma elite especialmente interessada em música popular e, com o progressivo recolhi-

mento da música erudita às salas de concerto às universidades, essa elite, por seu alto poder aquisitivo, passou a ser um dos alvos prediletos da indústria do disco (TATIT, 2004, p. 64).

Portanto, o que se identifica, tanto em territórios acadêmicos da música popular como em circuitos culturais determinados é a atribuição dessas características de “alta qualidade” e refinamento a determinados gêneros musicais, notadamente o choro e o jazz, bem como outras modalidades de música instrumental.

Embora os parágrafos acima pareçam elencar um rol de reclamações, trata-se principalmente do interesse em buscar referências teóricas e experiências sociais para algumas argumentações neste capítulo quase ativista contra a desigualdade simbólica e social das profissões das pessoas trabalhadoras na arte e cultura. Argumentações que desejam contrapor-se a uma concepção utilitária que, indevidamente, subalterniza tais profissões. Gostaria de acrescentar ainda uma memória do meu repertório de experiências que é a constituição de minha turma da graduação no curso de música popular da UNICAMP. Éramos aproximadamente 40 alunos na sala da segunda turma daquele curso pioneiro. A primeira tinha sido lançada no ano de 1989. Como dado interessante, constatava-se que quase todos faziam o curso como segunda graduação (alguns eram formados, outros haviam largado seu curso anterior). Eram todos profissionalizados. Atuavam em estúdios, tocavam na noite, em bandas de baile, acompanhavam artistas de destaque, tinham já nos primeiros anos do nosso curso uma situação profissional enca-

minhada, obviamente, nos moldes de precarização apresentada anteriormente. Mas, para uma ocupação que tem, nas formulações do senso comum o caráter diletante e desvinculado de funções de utilidade e rentabilidade é curiosa essa constatação. O que pode parecer meramente uma descrição de experiência pessoal dialoga com trabalhos que trazem constatações mais objetivadas a partir de investigação rigorosa. O trabalho do pesquisador Rodrigo Heringer Costa, já citado acima, aponta dessa maneira sistematizada vários aspectos dessas formas de violência simbólica (COSTA, 2018).

Seguindo nosso fluxo, voltemos, então, às especificidades da canção como linguagem e à necessidade de enfoques específicos para seus estudos, análises e interpretações. Os estudos da canção formam um campo bastante abrangente e sólido e, com um pé firmemente fincado nas análises semióticas, tais estudos têm em Luiz Tatit um nome bastante referencial, cuja obra é pautada pela definição da figura daquele ou daquela que “se presta a essa ocupação”<sup>18</sup>:

O cancionista mais parece um malabarista. Tem um controle de atividade que permite equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia, distraidamente, como se para isso não dependesse qualquer esforço. Só habilidade, manha e improviso. Apenas malabarismo.

<sup>18</sup> Aqui faço referência à canção emblemática de Caetano Veloso, Festa Imodesta, com destaque aos versos: Viva aquele que se presta / a esta ocupação / salve o compositor popular. Gravada no disco Sinal Fechado, por Chico Buarque, ambos, canção e disco, mereceriam um capítulo à parte. Por isso, permitam-me a longa nota de rodapé. O disco marca um momento da carreira de Chico, censuradíssimo, em que grava apenas composições de “outros” autores (aspas devidas ao chiste promovido pela criação de um “heterônimo”, Julinho da Adelaide que promoveu um dribble fenomenal nos censores de plantão). A canção, repleta de possibilidades de comentários e análises, incluindo uma citação intertextual a Noel Rosa, pode ser ouvida com seu autor e a cantora Teresa Cristina no youtube em <https://www.youtube.com/watch?v=0v6akyE6Uxs>.

Cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige permanentemente um equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entoação coloquial (TATIT, 1996, p. 9).

Cancionista que se “incorpora” nas várias possibilidades de atuação junto ao seu objeto de trabalho, sua artesanaria, sua ourivesaria, marchetaria de palavras e sons variados: a canção. Incorpora-se como agente da autoria, da composição; da interpretação; de arranjos, orquestrações; enfim, de tudo que dialogue e propicie que os malabarismos possam ser realizados desde seu começo até o fim. O fim, que recomeça em si e volta a impregnar de sentidos e significados a canção, é o ouvido do ouvinte. Tautologia que só nos serve para lembrar que as estruturas sensoriais conectarão esse ouvinte, essa canção e esses cancionistas a emoções, memórias, gestos e movimentos do corpo, muitas outras dimensões da escuta, da recepção, da percepção: múltiplas dimensões que nos levam a propor, além de análises, interpretações. Sobre este termo voltarei a falar mais à frente.

Bem, antes que embarque em deliciosas divagações e digressões a respeito do tema apaixonante da canção, gostaria apenas de ponderar o quanto tais análises de um objeto que se apresente de maneira singela e despojada, despretensiosa muitas vezes, pode ser também terreno para uma série de estudos e pesquisas que permitam o “alargamento do discurso humano” geertziano citado anteriormente e uma amplificação das possibilidades de fruição de conhecimentos. Aí, podemos levar em conta abordagens que adotam a canção como ferramen-

tas específicas da narração de especificidades históricas como a história do Brasil no Século XX (MARTINS, 2015; STARLING; EISENBERG; CAVALCANTE, 2004), sua relação com a moral e costumes que configuram essa sociedade (FAOUR, 2006) e mesmo como crônica da vida cotidiana de nosso país através, por exemplo, de outro elemento que a perpassa como o futebol (LUNA, 2011). De malabarismo em malabarismo, drible, passo de dança, jogo de cintura, temos na canção material para muitos fazeres interdisciplinares. Em nosso centro, esses fazeres se configuram no ensino e na extensão de maneira integrada, conforme já enunciado anteriormente. Nessas atividades temos a oportunidade de compartilhar possibilidades de análise e interpretação, sendo que gostaria de esmiuçar um pouco mais este último termo. Com uma gama ampla de acepções e utilizações (psicanálise, a própria antropologia interpretativa de Clifford Geertz etc.) a palavra interpretação aponta para dois sentidos muito potentes no campo de nossos estudos da canção: o de execução, performance e o de entender, explicar, especular. Nossa concepção de condução das atividades (tanto as de sala de aula quanto as abertas à comunidade) é de integrar as duas facetas do interpretar: entender ajuda a executar, mas há certas questões que só aparecem (ou aparecem com muito vigor), dando-se ao entendimento, quando as colocamos em ação, no canto, no toque dos instrumentos, no planejamento de como tocá-los (arranjos), entre outros aspectos do fazer cancional. São formas de potencializar atividades variadas de ensino, pesquisa e extensão, tendo a canção como ferramenta para múltiplas finalidades.

Olhar o mundo através da canção, com sua historicidade, sua expressividade e características estéticas próprias, suas relações com a sociedade e grupos específicos que a compõem, são algumas das várias possibilidades postas em andamento ao incorporarmos essa perspectiva. Mais uma possível escuta do mundo e das coisas. Além, é claro, da fruição constante, tanto pelo canto quanto pela audição, de obras e repertórios de enorme relevância e beleza.

### **Música e cultura**

Embora eu esteja enfatizando a música (e talvez dando a entender estar me referindo apenas a ela), gostaria que muito do que se fala aqui pudesse ser extensivo às outras linguagens artísticas. Creio que neste tópico isso se tornará mais nítido, pois entrarei justamente propondo uma discussão que envolve os saberes tradicionais, fazeres, olhares, pensares: conhecimentos. Esses que muitas vezes são reduzidos a uma condição epistêmica subalternizada, tratada de forma paternalista. Foi assim durante os períodos em que se estudou essas complexas teias de cultura sob a rubrica do “folclore”. A despeito desse tópico, pioneiros como Mário de Andrade, Luís da Câmara Cascudo, Renato Almeida, entre outros autores e autoras, tiveram um papel importante, no entanto suas produções estavam muito comprometidas com visões políticas e de sociedade que relegavam ao plano de meros informantes pessoas com poder de criação e agência. E, além dessa qualidade de ação, muita dedicação e esforço para a manutenção das diversas manifestações

culturais que se espraiam com expressiva vitalidade pelo país como um todo. Em resposta a isso, outras concepções promovem uma revisão, principalmente no campo acadêmico e das políticas públicas de cultura e patrimônio, bem como nas áreas de gestão e produção cultural, passando a operar com o conceito de cultura popular.

Convém lembrar, como frisa Maria Cavalcanti, em texto produzido para o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, que:

É preciso compreender o folclore e a cultura popular não como fatos prontos, que existem na realidade do mundo, mas como um campo de conhecimentos e uma tradição de estudos. Isso quer dizer que essas noções não estão dadas na natureza das coisas. Elas são construídas historicamente, dentro de um processo civilizatório, de acordo com diferentes paradigmas conceituais e, portanto, seu significado varia ao longo do tempo (CAVALCANTI, 2002, p. 1).

Considerando essas relações dos conceitos com seus contextos, notamos que a noção de *cultura popular* passa a operar num quadro mais voltado para a valorização das identidades dos grupos e das singularidades de seus integrantes, com aspectos próprios de sua preservação de memória. Esses agentes coletivos e individuais estão inseridos em processos que também integram “oralidade e escrita, trabalho e lazer, comunitarismo /autoria coletiva e heterogeneidade social/autoria individual, cidade e campo; sagrado e profano, solidariedade orgânica e mecânica, circuitos de troca menos ou mais monetarizados e profissionalizantes” (CAVALCANTI, 2001, p. 5).

Uma ferramenta epistemológica e, conseqüentemente, metodológica para enfocar esses processos dinâmicos é a etnomusicologia. Esse campo de estudos e pesquisas, ao consumir a fusão das abordagens colocando seus focos na cultura (com bases na antropologia social) e na música (lançando as bases de uma musicologia cultural) propicia meios para analisar e investigar os fenômenos musicais de maneira mais ampla. E faz isso, entre outras contribuições, ao entender a música como um fenômeno de “sons humanamente organizados” (BLACKING, 1973), ou “som culturalmente organizado”, como prefere traduzir Pinto (2001). Ou seja, ao não apartar o som produzido do ser humano com seus comportamentos e interações que o produz. Isso aparece nas variadas definições da disciplina, incluindo as clássicas “o estudo da música na cultura” e posteriormente “o estudo da música como cultura” (MERRIAM, 1964; 1977).

Não sendo nosso intuito fazer uma revisão crítica e ampla desse campo disciplinar, buscamos apenas destacar sua efetividade para o estudo de uma linguagem artística — de modo similar a muitas outras — eivada por concepções naturalizantes que a tentam explicar com outras bases. Cito como exemplo disso as ideias muito correntes de “dom, aptidão e inspiração”. Fazendo uma vez mais o *mea culpa* estilístico das aspas, justifico-as agora pela ênfase dadas por essas palavras à caracterização do e da artista como seres dotados de talento inato ou quase esotérico. Podem também ser consideradas como indicadores da ausência da consideração dos aspectos sociais, históricos e culturais, entre outros, ao se descrever a prática artística. Obviamente, há em todas as culturas singularidades individuais que facultam pessoas de habilidades excepcionais a desempenharem

seus fazeres com maestria extrema. Mas até as formas como esses virtuosos são entendidos e recebidos por seus grupos varia de cultura para cultura, de um momento histórico para outro, inclusive, de culturas que poderíamos dizer serem as mesmas. O “gênio” musical do período romântico, nesse sentido, nos fornece um exemplo extremado. Em “Mozart, a Sociologia de um Gênio”, Norbert Elias nos oferece um estudo acurado de como um músico extremamente dotado de habilidades e oportunidades para desenvolvê-las não tem a contrapartida da sociedade de seu tempo para exercer plenamente seu gênio, no sentido de ser plenamente reconhecido por tais características destacadas (ELIAS, 1995). Também não dispondo das habilidades para agradar seus possíveis mantenedores, a nobreza e o clero de seu tempo, Mozart termina seus dias em situação material precária. Ainda não havia chegado o tempo para um artista como Mozart, não por sua excelência estética, mas por seu pioneirismo singular que lhe instigava a tentar ocupar um lugar que ainda não existia socialmente: justamente o do gênio.

Embora a abordagem de Norbert Elias tenha mais a ver com uma sociologia da música e dos músicos, relaciona-se de maneira bastante próxima com os enfoques antropológicos (ELIAS, 1995). Essa proximidade deve-se ao fato, reiteramos, de agregar à ideia de como os sons são organizados humanamente em/dentro seus aspectos sociais, históricos, culturais, enfim: tudo que se relaciona com essa humanidade.

### **Palavras para prosseguir**

E é nessa chave que gostara de ir em frente e finalizar. Pelo menos por ora. E então destacar como tudo que se rela-

ciona com essas construções humanas de conhecimento pode permitir uma diversidade de abordagens e visões, tornando não só suas investigações (nos campos da ciência) como suas apreciações e criações (nos campos estéticos e artísticos) mais porosas e fluidas. Para que isso ocorra de maneira equânime é preciso que haja uma série de atitudes e tomadas de consciência, todas no sentido da intercomunicação e da igual valoração dos conhecimentos. Sem hierarquias que oprimam e silenciem, sem juízos de valor que façam com que determinadas visões de mundo sejam consideradas sérias enquanto outras são tratadas como sendo da ordem do exotismo ou do entretenimento.

Para isso, os músicos sugerimos a harmonia, que contemporaneamente permite uma ampla gama da ideia de simultaneidades. Propomos a polifonia, que almeja poder haver vozes que soem em igualdade de enunciação nos muitos discursos. Recomendamos a atenção ao ritmo, aos tempos adequados a cada andamento.

E pedimos a escuta.

## Referências

BAIA, S. F. **A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)**. 2010. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14022011-115953/publico/2010\\_SilvanoFernadesBaia.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14022011-115953/publico/2010_SilvanoFernadesBaia.pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

BERTE, O.; MARTINS, R. Corpo e educação: desconstruindo imagens para reconstruir pedagogias. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, p. 307-326, jul./set. 2016. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/>

index.php/reeduc/article/view/1358/1250. Acesso em: 20 out. 2020.

BLACKING, J. **How Musical is Men?** London: Faber & Faber, 1973.

BOLLOS, L. H.; COSTA, C. H. Considerações sobre harmonização e música popular na disciplina Piano Complementar. **Per Mus**, Belo Horizonte, p. 1-19, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas – BICULT**. Santo Amaro: CECULT, 2014. Disponível em: [https://ufrb.edu.br/cecult/images/Documentos/PPC\\_BICULT\\_VESPERTINO\\_em\\_05-12-2014.pdf](https://ufrb.edu.br/cecult/images/Documentos/PPC_BICULT_VESPERTINO_em_05-12-2014.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2016-pdf/32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CAVALCANTI, M. L. Viveiros de Castro. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 147. p. 69-78, out-dez. 2001. Disponível em: [http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Cultura\\_e\\_Saber/CNFCP\\_Cultura\\_Saber\\_do\\_Povo\\_Maria\\_Laura\\_Cavalcanti.pdf](http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Cultura_e_Saber/CNFCP_Cultura_Saber_do_Povo_Maria_Laura_Cavalcanti.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Entendendo o folclore e a cultura popular**. Rio de Janeiro, março de 2002. Texto produzido especialmente para o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Disponível em: [http://www.cnfcp.gov.br/pdf/entendendo\\_o\\_folclore\\_e\\_a\\_cultura\\_popular.pdf](http://www.cnfcp.gov.br/pdf/entendendo_o_folclore_e_a_cultura_popular.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

COSTA, R. H. O hiato entre a individualização subjetiva do fazer musical e a apropriação da significação profissional do trabalho de musicistas e músicos: considerações preliminares sobre ex-

periências em campo na cidade de Salvador. SIMPOM 2018 - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 5., 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018, p. 426-438. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7745/6691#>. Acesso em: 20 set. 2020.

DE ALBUQUERQUE, A. P. L. O ensino do canto popular na universidade pública brasileira: um breve panorama. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília: ANPPOM, 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view-File/4487/1469>. Acesso em: 20 set. 2020.

ELIAS, N. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

FAOUR, R. **História sexual da MPB: a evolução do amor e do sexo na canção brasileira**. São Paulo: Editora Record, 2006.

FELD, S. Acoustemology. In: NOVAK, D.; SAKAKEENY, M. (Org.). **Keywords in Sound**. Durham: Duke University Press, 2015. Disponível em: <http://www.stevenfeld.net/s/2015-Acoustemology-k82p.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HIKIJ, R. S. G. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens**. São Paulo: EDUSP, 2006.

LUNA, P. **No compasso da bola**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2011.

MARTINS, F. **Quem foi que inventou o Brasil? A música popular conta a história da República**. São Paulo: Nova Fronteira, 2015. (Volumes I, II e III).

MERRIAM, A. P. **The Anthropology of Music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MERRIAM, A. P. Definitions of 'Comparative Musicology' and 'Ethnomusicology: An Historical - Theoretical Perspective. **Ethnomusicology**, Illinois, v. 21, n. 2, p. 189-204, 1977.

NAVES, S. C. A canção crítica. *In*: MATOS, C. N.; MEDEIROS, F. T.; TRAVASSOS, E. (Org.). **Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2001. p. 289-298.

PINTO, T. O. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Revista de Antropologia**, v. 44, n. 1, p. 222-286, 2001.

RODRIGUES, Mauro. Implantação da habilitação em Música Popular na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE, 1., Porto Alegre. **Anais [...]**. O estado da arte do ensino de música popular nas universidades brasileiras – I MusPopUni. Porto Alegre: Marcavisual, 2015. p. 498.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/sergi/Downloads/rccs-1285%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sergi/Downloads/rccs-1285%20(1).pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, Jean Carlos Presser dos. A Implementação do Bacharelado em Música Popular: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE, 1., Porto Alegre. **Anais [...]**. O estado da arte do ensino de música popular nas universidades brasileiras – I MusPopUni. Porto Alegre: Marcavisual, 2015. p. 508.

SCHAFER, R. M. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

STARLING, H.; EISENBERG, J.; CAVALCANTE, B. (Org.) **Decantando a república: inventário histórico e político da canção popular brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. (Volumes. 1, 2 e 3).

TAGG, P. Em Pauta. A análise de música popular: teoria, método e prática. **Análise Musical e Música Popular**, Porto Alegre. v. 14, n. 23, p. 5-42, 2003. Disponível em: [https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Tagg-Analise\\_musica\\_pop-teoria\\_metodo\\_pratica.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Tagg-Analise_musica_pop-teoria_metodo_pratica.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

TATIT, Luiz. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1996.

TATIT, L. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

WISNIK, J. M. **Sem receita**: ensaios e canções. São Paulo: Publifolha, 2004.



# Interdisciplinaridade: onde passam suas barreiras?

*Sérgio Ricardo Oliveira Martins  
Waleska Rodrigues M. Oliveira Martins*

## Introdução

Interdisciplinaridade é certamente uma palavra cada vez mais mencionada no meio acadêmico, tal a sua presença no ensino, pesquisa e extensão. Mas, parece ser mais uma espécie de presença ausente ou uma presença na ausência. Em inúmeras situações, o que se chama de interdisciplinaridade pode não se diferenciar de multidisciplinaridade ou da pluridisciplinaridade, estas últimas marcadas pela conjunção de disciplinas independentes. Nos mais diferentes cursos de graduação, a interdisciplinaridade é tema de grande relevância. De forma específica, se tornou um conceito fundamental em propostas pedagógicas de cursos que propõem uma formação interdisciplinar, como no caso dos bacharelados interdisciplinares<sup>19</sup>.

Por outro lado, o descortinar da complexidade do mundo revelou a profunda miopia do olhar disciplinar ou, mais ainda, do olhar individual, o que tem requerido, cada vez mais, a atuação pautada pelo trabalho coletivo e pela diversidade. Em pesquisas científicas, o apoio financeiro preferencial ou exclusivo das

---

<sup>19</sup> A formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre os componentes curriculares é um dos princípios dos bacharelados interdisciplinares, conforme os referenciais orientadores da formação em regime de ciclos. Em 2019, eram mais de 40 cursos de bacharelados interdisciplinares, oferecidos em 18 universidades federais do Brasil, e as licenciaturas interdisciplinares eram mais de 50 espalhadas pelo país.

agências a projetos de pesquisa executados por uma equipe de pesquisadores/as, certamente, tem fomentado a atuação interdisciplinar. Na mesma esteira, de acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária, as atividades extensionistas, ao se definirem como processos educativos, interativos e interdisciplinares que transformam não apenas a Universidade, mas também os contextos socioespaciais em que se inserem, requerem equipes diversificadas, compostas por docentes (de distintas áreas), discentes e membros das comunidades implicadas pelas ações. No ensino, talvez o último reduto acadêmico da atuação exclusivamente disciplinar, a recorrência cada vez maior de aulas ministradas por mais de um/a docente confirma a interdisciplinaridade como tendência há, pelo menos, uma década (MANGINI; MIOTO, 2009).

Mas a interdisciplinaridade, e aqui concordamos com Gaudêncio Frigotto (2008), parece constituir tanto uma necessidade, quanto um problema. Como necessidade que se coloca de modo imperativo, face a fenômenos multiplamente determinados, e como problema que desafia a construção de novas epistemologias de trabalho. E poderia ser o tipo de desafio que instiga o seu enfrentamento. Mas não é o que percebemos, sobretudo, na dimensão que efetivamente define a interdisciplinaridade: a prática. De fato, lidar com a diversidade de modos de pensar e atuar, em um processo que desestabiliza ou esmaece as fronteiras disciplinares, não parece uma boa opção para quem não se dispõe à divergência, que não tolera a crítica ou o confronto de ideias. Desafio que se apresenta quase que insuperável para quem, conscientemente, não se permite e, muito menos, permite o diálogo e a intercessão criativa.

Esse capítulo é animado pelo entendimento de que dizer o que é a interdisciplinaridade é enfrentar a tensão entre o que se quer fazer, não se sabe bem como faz e que pode acontecer, como observou Olga Pombo (2005), independente da nossa vontade. Ainda que se perceba uma boa dose de plasticidade ou polissemia conceitual, conforme aponta Raquel Miranda (2008), as discussões sobre o que é ou o que caracteriza a prática ou atuação interdisciplinar avançaram significativamente, sobretudo, no sentido de não permitir que haja tantas formas de conceber a interdisciplinaridade quanto cabeças pensantes. Assim, movidos pela vontade de compreender o que é interdisciplinaridade, agregaremos nas linhas que se seguem a pretensão de discutir as nuances que a rondam no ambiente acadêmico. O objetivo desse capítulo, portanto, não se limita a conceituar, mas também identificar e discutir alguns “gargalos” que dificultam e, não raro, impedem que a interdisciplinaridade não passe de teoria neutralizada, inócua, incapaz de afetar, essencialmente, competências profissionais e acadêmicas.

Para a construção desse capítulo, recorreremos a uma revisão breve, mas não rasa, do conceito de interdisciplinaridade, trafegando por autores e autoras que julgamos fundamentais a toda e qualquer discussão sobre o tema. Passaremos por questões pontuais que expressam dúvidas insistentes em aulas, debates ou conversas de corredor quando se trata de interdisciplinaridade. Tais questões nos parecem oportunas para a discussão: há tema interdisciplinar? ciência interdisciplinar? pessoa interdisciplinar? por que a atuação interdisciplinar é tão difícil de ser alcançada? Nesse sentido, é importante destacar

que o capítulo foi escrito dentro de uma realidade, que constrói também um contexto de entendimento, de interior, no Recôncavo da Bahia, a partir da vivência acadêmica de dois docentes cujas formações disciplinares parecem distantes (Geografia e Literatura), numa Instituição recente e resistente que é a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Isso para sinalizar que nossas experiências são marcadas por outros sujeitos, outros reconhecimentos, outros diálogos, vivências, caminhos e aprendizados. O nosso propósito é, sobretudo, provocar o debate e avançar em face às divergências e convergências de ideias, pois só assim, com base em intercessões criativas, se constroem novas epistemologias, ou, no mínimo, novos olhares.

### **Diversidade e complexidade**

Antes de falar sobre a interdisciplinaridade, consideramos indispensável tratar de dois fatos (mais do que conceitos) que afetam diretamente a nossa forma de compreender o mundo e nos relacionar com as coisas e as pessoas do/no mundo. Jamais foi tarefa fácil abordar sobre como percebemos a realidade a nossa volta, tampouco sobre como entendemos as relações humanas. São terrenos movediços diante da diversidade e da complexidade que derreteram a solidez (aparente!) de conceitos e teorias que pareciam chão firme para fundamentar as percepções e as interpretações. Depois que a modernidade fez, parafraseando Marx e Engels, *tudo que era sólido se desmanchar no ar*<sup>20</sup>, temos que aprender a lidar com o incerto, o instável e

20 A frase original consta do Manifesto Comunista, publicado por Karl Marx e Friedrich Engels em 1872 em sua edição alemã.

o imprevisível. A vida está cada vez mais agitada pelo tempo encurtado e acelerado das mudanças, ainda mais líquida, diria Zygmunt Bauman (2007), em vista das incertezas e inseguranças que marcam a contemporaneidade.

Estamos de acordo com a ideia de que a interdisciplinaridade não deve ser vista apenas como um conceito que se aprende e se aplica. Antes fosse tão simples. Não é. E não a entendemos como conceito. Trata-se de comprometimento consciente e voluntário, de quem se dispõe a mudanças profundas em seu modo de pensar e agir. Ivani Fazenda considera que mais importante que definir a interdisciplinaridade, de vez que o ato de definir limita, é refletir sobre “atitudes que se constituem como interdisciplinares” (2008, p. 73). Nesse sentido, a interdisciplinaridade, numa perspectiva epistemológica, implica em postura dialógica com a diversidade e a complexidade que liquefazem conceitos, afetam crenças e valores e nos despertam para o que Fritjof Capra (1982, p. 13) chamou de “crise de percepção”. De uma forma metafórica, seria como considerar que precisamos de lentes novas que reduzam nossa miopia e nos permitam voltar a enxergar com menor distorção o mundo, as pessoas, a si próprio/a. E, como se não bastasse, concluindo a metáfora, o prazo para retornar ao oftalmologista é cada vez menor. Assim, nesse peregrinar trôpego, a diversidade e complexidade contribuem ainda mais para a instabilidade do chão que temos para caminhar.

Quanto à diversidade, na perspectiva sociocultural, é grande a discussão sobre o seu significado e a importância atuais, especialmente no que se refere aos processos educacionais,

como mostra Tatiane Rodrigues (2011). A diversidade implica a dimensão política das relações humanas, no sentido de sugerir que a vida social contemporânea (ao menos, sob relações capitalistas em contexto urbano-industrial), marcada pelo convívio com inumeráveis diferenças humanas, deve ser regida pela tolerância e pela justiça. Essa percepção nos leva a crer que a diversidade que nos envolve no cotidiano não deve ser confundida com o discurso de poder sobre a diversidade. Há dimensões que se esbarram, mas que precisam de olhares atentos e cuidadosos. Se por um lado temos um discurso de poder que almeja neutralizar qualquer discussão sobre os porquês das desigualdades e das injustiças, que habitam nas entrelinhas das políticas públicas e práticas legislativas maculadas pelas mais variadas formas de discriminação e preconceito (RODRIGUES, 2011), há também discussões pertinentes e atuais que trazem para as pautas políticas e de lutas sociais o respeito à diversidade como princípio e base de uma democracia cidadã.

Temos diante de nós um multiverso de diferenças étnico-raciais, culturais, religiosas, de gêneros, sexualidades, origens, condições socioeconômicas ou de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial. Essa variedade humana e social é certamente maior e, se considerarmos as subjetividades, crescente ao infinito. Estar face a face, conviver e compartilhar com essa diversidade implica respeito à diferença. Não só, é preciso não desviar da discussão fundamental: as injustiças relacionadas ao sistemático desrespeito às diferenças, às tentativas de escamoteamento da intolerância e à tragédia das desigualdades sociais. Tal atitude de enfrentamento implica o que, em

geral, não se quer: questionar relações de poder e processos de diferenciação que mantêm, quando não aprofundam, as desigualdades (RODRIGUES, 2011).

Essa diversidade de que estamos tratando implica a alteridade, cujo sentido vai muito além do estar diante do Outro, supõe se relacionar com o/a outro/a e a consciência de que há uma interdependência nessa relação. Como afirma Andréia Moraz, “É necessário compreender a importância da interdependência e da colaboração, como princípios fundantes nas relações com o Outro. O acolhimento e a responsabilidade pelo Outro são fatores fundamentais para que um processo de mudança seja possível” (MORAZ, 2015, p. 8). De fato, o respeito às diferenças humanas esmiúça os meandros do convívio social, que supõe a disposição de ouvir, de se permitir à interlocução e à divergência de ideias, à intercessão. A diversidade exhibe a complexidade que constitui o mundo em que vivemos.

Embora o conceito de alteridade tenha um amplo caminho teórico e que várias áreas do conhecimento se utilizem de suas concepções ao seu modo, de maneira geral, essa proposição se aproxima de uma síntese dos princípios colocados por Ivani Fazenda (1994, 2008), para uma atitude interdisciplinar. Na concepção da própria pesquisadora, que esbarra na ideia de alteridade de Jung, uma “epistemologia da alteridade” (FAZENDA, 1994, p. 16-17) estaria surgindo, a partir do início do século XX, para que houvesse uma superação da dicotomia “ciência/existência” (p. 16). Há um avanço no sentido da complementariedade das coisas comumente colocadas na oposição: “[...] em que razão e sentimento se harmonizem, em que objetividade e

subjetividade se complementem, em que corpo e intelecto convivam, em que *ser* e *estar* coabitem, em que *tempo* e *espaço* se intersubjetivem” (FAZENDA, 1994, p. 17 – destaques da autora).

Outra perspectiva da diversidade do mundo está na ampla diferenciação do espaço geográfico, resultado da distribuição e ocorrência diversas, convergência ou cruzamento de inúmeros fatores físicos, biológicos, ecológicos e humanos (SANTOS, 2006). Tal perspectiva inclui também a diversidade dos olhares que a percebem e buscam entender tal variação geográfica do mundo, em que se interpõem as subjetividades. Humberto Mariotti (2007) lembra que cada pessoa percebe o mundo em conformidade com sua estrutura cognitiva e pelo mundo é percebida a depender do contexto onde se encontra. Inevitável e contínua, essa inter-relação perfaz trocas entre a pessoa, ambientes e outras pessoas, sendo ao mesmo tempo comum a todos/as e única a cada um/a.

No entanto, a diversidade é apenas uma dimensão da complexidade. Não há uma forma simplificada de entender a complexidade, apesar disso podemos começar dizendo que ela não pode ser entendida como um esforço pela completude do conhecimento, mas contra a mutilação da disciplinaridade, contra o pensamento que simplifica e reduz. Nas palavras de Edgar Morin (2005, p. 176-177):

[...] a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenô-

meno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza.

É natural e coerente esperar que o conhecimento nos proporcione segurança com base em certezas, sem percebermos que essas certezas não passam de fragmentos temporários. O pensamento complexo se desafia em incertezas e pela dificuldade, ao se opor à explicação simples (MORIN, 2005). Em se tratando de compreender qualquer fato, qualquer que seja seu tempo e lugar, não existe explicação simples, a não ser para quem se contenta (ou se engana) com determinismos, respostas gerais e superficiais; pessoas que fogem das incertezas, das contradições e das complicações inerentes à multidimensionalidade de tudo o que acontece, de tudo o que vemos (ou não), de todas as coisas, seres, pessoas.

A consciência da multidimensionalidade dos fatos e acontecimentos, de qualquer coisa que queiramos estudar e entender, é a base do pensamento complexo. Empreender tal pensamento certamente requer uma profunda mudança em nosso modo de pensar e ver a realidade em que vivemos. E, na perspectiva das relações humanas, exige algo tão difícil quanto indispensável: a aceitação consciente da interdependência. Sem isso, a complexidade se dilui e a diversidade perde sentido. Referindo-se à diversidade ecológica, concebida como uma complexa teia que interliga tudo e todos/as, e num sentido mais amplo que inclui a geográfica e a sociocultural, Fritjof Capra afirma que:

[...] a diversidade só será uma vantagem estratégica se houver uma comunidade realmente vibrante, sustentada por uma teia de relações. Se a comunidade estiver fragmentada em grupos e em indivíduos isolados, a diversidade poderá, facilmente, tornar-se uma fonte de preconceitos e de atrito. Porém, se a comunidade estiver ciente da interdependência de todos os seus membros, a diversidade enriquecerá todas as relações e, desse modo, enriquecerá a comunidade como um todo, bem como cada um dos seus membros. Nessa comunidade, as informações e as ideias fluem livremente por toda a rede, e a diversidade de interpretações e de estilos de aprendizagem – até mesmo a diversidade de erros – enriquecerá toda a comunidade (CAPRA, 1996, p. 235).

Chegamos a um ponto que julgamos fundamental para começar a entender o que dificulta e mesmo impede a interdisciplinaridade de ser mais que um adjetivo no meio acadêmico ou também na atuação profissional fora da universidade. Mesmo em grupos multidisciplinares, não é difícil observar que a integração e a intercessão sejam parciais ou estejam totalmente ausentes; que objetivos comuns sejam apropriados por parcelas ou segmentos de contribuição disciplinar (não raro, individual), segundo a especialidade, o conforto teórico, interesse ou disponibilidade de tempo de cada pessoa.

Não estamos sugerindo a inexistência ou a inviabilidade da atuação interdisciplinar na academia ou nos meios profissionais não acadêmicos. Estamos apenas tentando entender o porquê de ser tão difícil ultrapassar os limites epistemológicos disciplinares ou permitir que eles sejam ultrapassados. Nesse sentido, concordamos com Ivani Fazenda (2011) quando afirma que as

maiores barreiras à atuação interdisciplinar não estão nas disciplinas, e sim nas pessoas. Queremos avançar nesse ponto, no plano das relações entre profissionais, onde se encontram travas significativas à atuação interdisciplinar.

### **Disciplinar no interdisciplinar**

Barreiras entre disciplinas, o que isso significa? Eliminá-las ou superá-las, opor-se à fragmentação do conhecimento? Qual o propósito da interdisciplinaridade? Qual o espaço nesse propósito para a disciplina ou o olhar especializado? Essas são algumas questões que nortearão as discussões a seguir.

Antes de tudo, é preciso dizer que esse capítulo é uma reflexão (com lacunas e insuficiências) sobre a interdisciplinaridade que se coloca na atuação de grupos de profissionais de várias áreas do conhecimento, seja no meio acadêmico, seja fora dele. Sabemos que as perspectivas da interdisciplinaridade mudam conforme o ângulo pedagógico que se pretende abordar. Essa reflexão, particularmente, se debruçará sobre as dificuldades, as atitudes e posturas de ação que travam ou mesmo impedem a atuação interdisciplinar. Sendo assim, comecemos por afirmar um ponto básico à reflexão: se estamos pensando a interdisciplinaridade como inter-relação, ação dialógica e colaborativa entre diferentes campos do conhecimento, entre distintos olhares, domínios epistemológicos e teórico-metodológicos, logo a interdisciplinaridade supõe as disciplinas e lhes reserva um papel fundamental.

A pesquisadora Ivani Fazenda (1994) coloca a “parceria” como uma importante categoria para efetivamente se construir um trabalho interdisciplinar. Segundo Fazenda (1994, p. 85),

[...] a parceria seria, por assim dizer, a possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A produção em parceria, quando revestida do rigor, da autenticidade e do compromisso amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar.

Não se trata de categoria metafórica. A parceria é fundamental para a execução da interdisciplinaridade porque pressupõe diálogo, abertura e humildade. Reconhecer os limites disciplinares e se abrir ao conhecimento do Outro parece um processo tranquilo e fácil. No entanto, para Lucídio Bianchetti e Ari Jantsch (1993, p. 27), é preciso reconhecer que na interdisciplinaridade a tensão é o “motor epistemológico” que faz o conhecimento avançar. É pelo estranhamento e pela diferença que o projeto interdisciplinar caminha. Embora pareça que o rompimento das barreiras disciplinares seja o princípio dominador da interdisciplinaridade, é justamente no reconhecimento desses limites e barreiras entre disciplinas, bem como o reconhecimento das nossas próprias limitações teóricas e epistemológicas, e a humildade em reconhecer que o/a outro/a possa aprimorar o que ainda está em construção no seu conhecimento, que a interdisciplinaridade se projeta como efetiva possibilidade de ação.

Se como dizem Georges Gusdorf (1995) e Ivani Fazenda (2011), a interdisciplinaridade busca a unidade do saber ou a desfragmentação do conhecimento, entendemos que esse propósito original precisa ser visto com muito cuidado. Unificar fragmentos pode ser interpretado como fundi-los em uma totalidade, um apagamento das disciplinas. Entendemos que essa unidade do saber deve ser vista por uma abordagem integra-

da ou sistêmica, ou seja, como uma totalidade constituída da inter-relação entre partes (disciplinas) inter-relacionadas e interdependentes. Para os autores, as disciplinas precisam existir com seus estatutos epistemológicos e bem delimitadas em seus acervos conceituais e metodológicos para que possam dialogar. Mas, como afirma Georges Gusdorf, é necessário ir além da justaposição, conhecer bem os limites disciplinares para transgredi-los, superá-los, possibilitar a interpenetração de entendimentos, concepções e ações. Em suas palavras:

Não se trata somente de justaposição, mas de comunicação. O interesse se dirige para os confins e as confrontações mútuas entre as disciplinas; trata-se de um conhecimento dos limites ou de um conhecimento nos limites, instituindo entre os diversos ocupantes do espaço mental um regime de co-propriedade, que fundamenta a possibilidade de um diálogo entre os interessados (GUSDORF, 1995, p. 15).

A interdisciplinaridade pode ser vista como um modo de reestruturar o trânsito entre as ciências. Contudo, precisamos lembrar que as relações entre disciplinas são, na verdade, relações entre pessoas que cooperam e que também disputam. Essas relações, na visão de Michel Foucault, são sempre relações de poder, de um poder que mais se exerce do que se possui, “[...] ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos [...]” (2011, p. 30). Esse poder se localiza na interface dos interesses e vontades, quase sempre invisíveis, que se impõem pelo convencimento, sob o pretenso respaldo da especialidade.

O trabalho interdisciplinar, que encontramos muitas vezes descrito como o rompimento dos limites disciplinares, na ver-

dade, requer a provocação e a inquietude para que a placidez e o conforto da disciplina sejam perturbados (no melhor dos sentidos). Os verdadeiros limites ou barreiras a serem quebrados não são propriamente disciplinares, mas pessoais. Para Hermínia Godoy (2014), a interdisciplinaridade é uma abordagem de ação, cujo objetivo é, a partir de uma aparente desestruturação dos limites nas disciplinas, compreender o sujeito e as transformações de suas práxis. Não há na interdisciplinaridade, como salienta a autora, uma atitude de desvalorização das disciplinas e das competências produzidas por elas. O problema reside na falsa ideia de que só aquela disciplina ou área consegue elaborar um conhecimento que abarque uma dimensão complexa do objeto ou da questão em análise. Acrescentaríamos que o problema, pelo menos para alguns especialistas, está em abdicar do poder de se projetar, de influenciar e convencer com base na ideia de ser quem tem o domínio desse ou daquele campo do conhecimento.

Em um pequeno ensaio sobre a interdisciplinaridade, escrito em maio de 1993, Jayme Paviani discorre sobre a questão epistemológica e, principalmente, linguística da palavra disciplina. Para o pesquisador, o problema (um dos) da interdisciplinaridade reside no que se entende e no que se estabelece como disciplina, na sistematização e organização do ensino e na pesquisa científica, e sua multiplicidade e multiplicação nos currículos. Tecendo uma análise crítica sobre a sistematização e a fragmentação do conhecimento, Paviani (1993, p. 10) conclui, entre outras possibilidades, que:

[...] não se escapa da prisão da disciplina saltando seus muros, mas derrubando seus falsos limites territoriais, sejam eles de natureza filosófica, epistemológica, metodológica e

linguística ou simples convenções da prática acadêmica e burocrática.

Diante das questões levantadas por Paviani (1993), é preciso enxergar que novos tempos trazem novas necessidades e que disciplinas, sejam como campo do conhecimento, sejam como componentes curriculares, se fechadas sobre si mesmas, realmente só podem dar conta de resolver problemas simples ou específicos. Em defesa de seu campo epistemológico, uma ciência ou campo profissional pode reagir à interdisciplinaridade com desconfiança e resistência, mesmo quando admite sua importância e necessidade atuais. Novos tempos e novas necessidades exigem novos olhares, que superem as dicotomias e mergulhem nas contradições e ambivalências, sem se furta-rem à diversidade e à complexidade. Novos olhares se dão sobre espaços de construção coletiva e dialógica, em que a interpenetração de saberes leva à intercessão criativa e mutuamente enriquecedora. Assim, o trabalho interdisciplinar “[...] faz com que um conhecimento dialogue com o outro, mas também faz com que ambos se modifiquem gradativamente” (GODOY, 2014, p. 67). E esse novo conhecimento, ou esse renovado olhar, ganha outra dimensão quando se coloca nesse jogo a vivência dos sujeitos, seus diálogos e experimentações.

### **A atuação interdisciplinar**

Começamos essa reflexão sugerindo que, no meio acadêmico, a interdisciplinaridade demarca uma espécie de presença ausente. A sugestão, na verdade, é da ocorrência de concepções enviesadas, reduzidas ou confusas do que significa a atuação in-

terdisciplinar. Em muitos casos, tem-se o entendimento de que para ser interdisciplinar basta reunir diferentes campos do conhecimento em um projeto ou atividade comum. Em outros, de que um tema ou mesmo uma pessoa é interdisciplinar quando requer ou empreende a abordagem de um problema, conjugando categorias conceituais e metodologias de diversas áreas do conhecimento. Do que vimos antes, é possível perceber que a interdisciplinaridade transcende a adjacência de disciplinas diferentes ou a reunião em equipe de especialistas. Todavia, entendemos que essa conjunção multidisciplinar é também condição básica para a interdisciplinaridade.

Tanto no meio acadêmico como na atuação profissional não docente, a interdisciplinaridade se coloca como questão desafiadora, provocando reflexões epistemológicas, divergências e convergências conceituais e metodológicas, tensões e resistências quando as discussões de problemas comuns transpõem os limites disciplinares, noutros termos, quando um/a profissional entra na disciplina/área alheia. A essa transgressão (inter)disciplinar, parece-nos, poucos/as se dispõem ou aceitam. Para prosseguir em nossa reflexão, apresentaremos duas situações específicas do trabalho acadêmico em que a atuação interdisciplinar se coloca como possibilidade: na sala de aula em componentes curriculares com ementas transversais e em pesquisa científica executada por grupo de pesquisadores/as de áreas distintas.

Atualmente, é comum observarmos cursos de graduação que se organizam pedagogicamente por um perfil de formação profissional que contemple a aquisição de várias habilidades e competências, com base em atitudes compreensivas e estratégicas, diante dos desafios colocados pelo mundo do trabalho. A

versatilidade cognitiva e a capacidade de lidar com desafios, de trabalhar em equipe e mobilizar diferentes tecnologias e tipos de conhecimento na construção de soluções, são competências muito valorizadas no mercado de trabalho em todo o mundo. Pode-se dizer que a complexidade e a diversidade dos desafios requerem o pensamento complexo como valor agregado à especialização profissional. Novos tempos, novos paradigmas, novas ações, como afirmam Jorge Knupp e Adriana Oliveira (2009).

Nesse sentido, busca-se tanto criar espaços de convergências e articulação entre diversos componentes curriculares (ou disciplinas), como também as aulas ministradas por dois/duas ou mais docentes. Há quem considere interdisciplinar toda e qualquer atuação em que se observe a sala de aula compartilhada por professores/as de distintas áreas de conhecimento, ou que são interdisciplinares os componentes cuja ementa exige essa conjunção docente. Pensemos um pouco mais sobre isso.

Paviani (1993, p. 5) observa que tanto a organização universitária quanto a carreira docente “[...] estão diretamente ligadas à existência das disciplinas”. Nesse sentido, a atuação docente, em uma ou mais disciplinas, acaba sendo norteadada muito mais por interesses circunscritos à área do/a docente. Na perspectiva da interdisciplinaridade, essa identificação ou afirmação disciplinar é, como vimos, fundamental. Acreditamos que, como afirmou Hilton Japiassu (1976), em um trabalho seminal às reflexões sobre o tema, interdisciplinaridade numa estrutura curricular se faz com interatividade, prática e ação, num processo dinâmico e contínuo de trocas e enriquecimentos mútuos.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Referimo-nos ao que o autor chama de “interdisciplinaridade estrutural” (JAPIASSU, 1976, p. 81).

Observa-se que em cursos de graduação ou pós-graduação propostos como interdisciplinares a atuação docente compartilhada na sala de aula não é apenas uma tendência, mas uma necessidade pedagógica. A ideia é claramente promover a interdisciplinaridade no âmbito da formação acadêmica. E acreditamos que o espaço para a integração e diálogo entre distintos olhares – ou para que se estabeleçam as trocas entre docentes e alunos/as ou entre docentes, ou seja, a interdisciplinaridade – esteja criado. No entanto, consideramos que, nesse caso, há tão somente a possibilidade e não a garantia de que haja interdisciplinaridade.

O simples fato da atuação conjunta de diferentes docentes em um propósito comum, como ministrar o mesmo componente, por exemplo, não assegura a interdisciplinaridade se cada docente permanecer em sua parcela de contribuição, ou dividindo o conteúdo em módulos de ensino. Por outro lado, mesmo que todos/as os/as docentes estejam presentes na aula, ainda assim, a atuação interdisciplinar vai depender do quanto cada docente está disposto/a a interagir, discutir, dialogar e permitir a interferência mútua. Ainda que não garanta a interdisciplinaridade, essa é uma configuração pedagógica que, a nosso ver, deve ser cada vez mais estimulada e implementada. Nesse sentido, a diversidade epistemológica, metodológica e de experiências, tanto em relação à docência quanto aos temas programados, constitui base e potencial para a interdisciplinaridade na sala de aula. Nesse contexto, mais cedo ou mais tarde, alguém pode romper aquele clima (espécie de acordo tácito) de consensualidade e incentivar, especialmente os/as discentes, à discussão aberta e horizontal.

No âmbito institucional da academia, a pesquisa também se vê diante de uma situação incômoda quando se fala em interdisciplinaridade. Nos meandros dos objetivos e da diversidade metodológica da pesquisa, o trabalho interdisciplinar se torna ainda mais desafiador. Isso porque a dimensão de troca, diálogo e parceria esbarra na alteridade ou, como evidencia Arlindo Philippi Jr., Valdir Fernandes e Roberto Pacheco (2017, p. 9), no “princípio da alteridade das disciplinas”. Segundo os pesquisadores,

Para a institucionalização, o princípio da alteridade é um desafio, pois essa propriedade coloca em cheque a convivência entre visões transversais e sistêmicas e a verticalidade de grupos sociais, trazida pela diferenciação baseada no separatismo (PHILIPPI JR.; FERNANDES; PACHECO, 2017, p. 9).

Isso significa que é preciso coragem para assumir e identificar as limitações e a pretensa unidade que cada ciência carrega em seu campo.

Concordar com essa “unidade” é admitir que há um entrelugar possível de tensionamento e diálogo. Nesse sentido, uma ponte seria o caminho mais lógico para se aproximar da seguridade e da concordância. No entanto, a metáfora da ponte como passagem não assegura a parceria. No mínimo, ou no máximo (dependendo da disposição ao diálogo), os/as pesquisadores/as confluem ou se encontram em algum ponto desse trajeto; ou faz uma rápida visita no campo do outro. Nesse passeio, ambos, dispostos à parceria, imbuídos dos cinco princípios da interdisciplinaridade “espera, coerência, humildade, respeito e desapego” (FAZENDA, 2008, p. 25) buscam, a partir do estranhamento e do desconforto do

objeto ou da questão, “construir pontos de entendimento comum e linguagens e instrumentos de intercomunicação, respeitando as identidades dos campos distintos do conhecimento” (PHILIPPI JR.; FERNANDES; PACHECO, 2017, p. 9). Essa construção ímpar requererá de cada pesquisador/a que saiam da zona de conforto e que atuem com perspectivas teóricas e metodológicas constantemente revisadas, pois esse diálogo entre dissonantes é parte instável e solicita olhares atentos. É nessa troca empática que o movimento da interdisciplinaridade se direciona para a alteridade.

Está claro que o fato de uma equipe de pesquisadores/as ser diversa, multidisciplinar, não caracteriza como interdisciplinar seu trabalho investigativo. A pressuposição de que a co-presença de diferentes especialidades científicas seja suficiente para garantir a interdisciplinaridade nos parece equivocada. Nas palavras de Hilton Japiassu,

[...] cremos ser absolutamente falso postular que a interdisciplinaridade possa resultar da simples reunião, adição ou coleção de várias especialidades, ou da simples tomada de posição teórica de especialistas que só se encontram reunidos ou justapostos por razões que não têm muito a ver com o interesse da pesquisa (JAPIASSU, 1976, p. 55).

A aproximação entre pesquisadores/as, possibilitada pelo trabalho em equipe, teria como base o diálogo, o respeito e, principalmente, a atitude de reconhecer o próprio conhecimento a partir do Outro; se colocando no lugar do Outro. Essa dinâmica de reconhecimento coloca os/as pesquisadores/as em um espaço aparentemente paradoxal de contato, o que gera estranhamento e incômodo. No entanto, o sentido paradoxal que é

colocado nesse momento do contato e do diálogo não é o de contradição pura e excludente, oposição definitiva. Num estudo aprofundado e complexo da “Lógica do sentido”, Gilles Deleuze (1974) evidencia uma série de paradoxos que perfazem e formulam sua teoria do sentido. Para o filósofo, esse paradoxo que se apresenta expresso nas mais diversas linguagens e figurações da modernidade possui uma identidade de confluência e de complementariedade dos dois sentidos que o constitui. Ou seja, a potência dos paradoxos “[...] reside em que eles não são contraditórios, mas nos fazem assistir à gênese da contradição.” (DELEUZE, 1974, p. 78). Em sua essência, os elementos que sinalizam a oposição podem derivar daquilo que eles representam, mas não dos seus reais conjuntos. É como se a contradição estivesse na perspectiva do olhar, e não no sentido do sistema originário. Nesse viés, a proposição da alteridade e o reconhecimento da diferença ampliam e aprofundam a discussão, pois os limites epistemológicos, as verdadeiras barreiras, como já dissemos, estão nas pessoas e não em suas disciplinas ou áreas de conhecimento.

Assim, não basta, como salienta Bianchetti e Jantsch (1993), para a produção de trabalhos e/ou projetos interdisciplinares, o simples querer ou só a vontade. Estar aberto ao diálogo é um primeiro movimento, porque é necessário avançar na tensão advinda do contato com as diferenças, tensão que é o “motor epistemológico” e avança no sentido de estabelecer a interdisciplinaridade (BIANCHETTI; JANTSCH, 1993, p. 27). Nessa proposição, para Mariana Nedel (2011), a palavra chave que norteia a nova fase da sociedade pós-moderna seria a de

interdisciplinaridade a partir da alteridade, uma vez que ambas estariam propondo, ou sinalizando, para princípios comuns: a valorização da experiência dos sujeitos e a relação integrativa entre seus conhecimentos e tudo aquilo que os cerca.

No entanto, a compreensão e o diálogo para estruturar essa nova abordagem requisita, no caso do/a pesquisador/a, atitudes interdisciplinares (FAZENDA, 2008). Diamantino Trindade (2008) reconhece que a importância dessa atitude não reside na sua definição, mas em refletir e assumir uma:

[...] atitude de **humildade** diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de **espera** diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de **deslumbramento** ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de **respeito** ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de **cooperação** que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além (TRINDADE, 2008, p. 73, destaque nosso).

Entretanto, essas atitudes sozinhas, ou apenas algumas, não colocam o/a pesquisador/a no caminho da interdisciplinaridade. É na conjunção e no diálogo que se movimenta a parceria comprometida e atenta, numa produção nova de abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, como afirma Godoy (2014), Fazenda (2008) e Trindade (2008), mais importante do que se definir o que é interdisciplinaridade, é pensá-la como prática e atitude pedagógicas ou científicas que possuem uma escuta sensível,

que refletem e articulam diálogos entre o velho e o novo, entre diferenças de pensamento e posição, entre as diversas áreas do conhecimento. Esse movimento de abertura, quase sempre envolvida em uma fina (ou espessa) camada de desconfiança, é o motor tensivo que colocará o primeiro passo da atitude interdisciplinar: a humildade. Na pesquisa acadêmica, esse caminho parece ser o que mais se aproxima da complexidade do conhecimento. Essa valorização do Outro e a percepção cognitiva de suas relações labirínticas com o mundo é o campo de atuação da própria pesquisa.

Espaço emblemático da diversidade e da confluência dos plurais (corpos, vivências, linguagens, expressões, culturas, perspectivas políticas e sociais etc.), a universidade deveria ser propulsora natural da interdisciplinaridade, principalmente na pesquisa. No entanto, em muitas áreas do conhecimento, a alteridade e a interdisciplinaridade não encontram diálogo com o universo acadêmico. Um exemplo disso fica na proposição de tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão. Compartimentados, muitas vezes, eles não estabelecem estruturas ou interagem na universidade.

Para Bianchetti e Jantsch (1993), na pesquisa acadêmica, há um refazer e reconstruir que só se aprofunda e se realiza a partir do diálogo de projetos interdisciplinares e interinstitucionais. Contudo, como salienta os pesquisadores, é preciso muito cuidado para se estabelecer, efetivamente, um projeto de pesquisa interdisciplinar (que leva tempo para se organizar como tal), caso contrário, há um pseudo projeto interdisciplinar. Neste, é possível perceber uma homogeneidade plácida entre as linguagens, teorias e epistemologias de ação, se diferenciando, quando

muito, nas abordagens metodológicas. Projetos interdisciplinares, primeiro, não deveriam receber apenas a denominação de “projetos de pesquisa”, pois, em geral, tratam não só de pesquisa em si, mas de extensão e ensino incorporados em um sistema orgânico e funcional de troca. Falamos em sistema orgânico, não no sentido cartesiano, mas na perspectiva do sistêmico e holístico. E isso requer, segundo Bianchetti e Jantsch (1993),

[...] uma mudança da vida acadêmico-universitária. Mudança porque, pressupondo-se o princípio da interdisciplinaridade, é preciso criar e aprofundar espaços de iniciação científica, de pesquisa avançada e, enfim, tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento/pensamento. Questiona-se, com isto, todo o ensino (do tipo niilismo) e toda extensão consumistas, pois aí reside, no máximo, a multidisciplinaridade, além de não consistir em produção de conhecimento. Precisamos instituir nas universidades uma cultura pesquisante (p. 32).

Uma universidade que rompe as barreiras de suas áreas do conhecimento, que propõe e trabalha para efetivar um projeto maior de interdisciplinaridade em sua estrutura pedagógica e de ação promove um efetivo serviço à comunidade a sua volta e se torna um referencial de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão.

### **Considerações finais**

Pode ser que, prestes a encontrar o ponto final desse breve texto, o/a leitor/a ainda tenha dúvidas sobre o que é interdisciplinaridade e não faça ideia do que fazer para atuar de for-

ma interdisciplinar. Podemos dizer que essa é a situação mais provável. Porém, não porque seja algo difícil de entender. Seja como for, difícil mesmo é aceitar suas implicações em nosso comportamento, quando se percebe que precisamos superar esquemas de pensamento, romper “amarras” epistemológicas. Mais difícil ainda é abdicar do (pseudo) poder associado a uma pretensa “exclusividade do saber”, da condição de especialista e se abrir à discussão profunda, à interferência alheia, sem considerá-la intromissão; sair da segurança do muro disciplinar em torno de si.

Vimos que a interdisciplinaridade se movimenta com a diversidade e a complexidade. Tal movimento é mais amplo e profundo do que se imagina, implicando mudanças profundas em nossa forma de ver, pensar, se comportar e se relacionar. É uma transição de paradigmas que, sem dúvida, se processa tanto pelas vontades das pessoas, como à revelia delas. Nesse ponto, concordamos com Olga Pombo (2005) ao afirmar que a interdisciplinaridade não é algo que se faça, mas que acontece.

Frente à diversidade e à complexidade, a interdisciplinaridade é atitude cognitiva contra o reducionismo. Não se trata de complicar o que é simples, mas de não simplificar o que nunca foi banal: a nossa realidade, essa pequena e complexa parcela de tempo e espaço que vivemos. A interdisciplinaridade é também a consciência que não aceita qualquer proposta de alienação da diversidade, do multiverso, que constitui os tempos, os lugares e as pessoas; é também postura política e de subjetividade que se opõe ao “perigo da história única”, fonte de alienação, preconceitos e discriminação.<sup>22</sup>

22 Aqui nos referimos à excelente conferência de Shimamanda Ngozi Adichie, proferida em 2009 (disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?utm\\_campaign=tedsread&utm\\_medium=referral&utm\\_source=tedcomshare](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare)).

Questionamos a interdisciplinaridade que, não raro, não faz mais que adjetivar projetos, disciplinas, cursos. Todavia, verificam-se casos que se observa o esforço de enfrentar o desafio da superação dos limites disciplinares, da constituição de parcerias dialógicas, de trocas, de intercessão epistemológica e metodológica. A universidade é historicamente um espaço de rupturas, de superações e, sobretudo, transformações. Nesse sentido, as relações de poder certamente se colocam nas decisões e, não raro, tomam a forma de reação a mudanças. Não poderia ser diferente com a interdisciplinaridade. Embora, na academia, nunca tenhamos conhecido alguém que se posicione claramente contra a interdisciplinaridade, não é difícil ouvir sua negação na forma discursiva que argumenta, a nosso ver de forma ingênua, que seja algo que ninguém sabe o que é ou como se promove.

As disciplinas, seja como área de conhecimento, ciência ou componente curricular dos cursos, estão aí há muito tempo. A disciplina é certamente um termo carregado pelo espectro rancoso de algo imposto, que concebe o ensino-aprendizagem como repasse e reprodução de conteúdos tão somente informativos. A estrutura disciplinar carrega as travas, mas também as chaves que podem destravar. Isso porque a interdisciplinaridade, como vimos, só pode articular e integrar disciplinas se, logicamente, elas existirem. Não obstante, a atuação interdisciplinar mobiliza questões que estão aquém e além dos limites epistemológicos das disciplinas, pois implica comprometimento e comportamento relacionais, mobilizando valores e crenças pessoais.

Por fim, remetendo-nos às quatro questões que formulamos no final da introdução. Às três primeiras, com base na po-

sição que assumimos nessa discussão, só poderíamos respondê-las, simultaneamente, com um simples “não”. Acreditamos, porém, que o “sim” também é uma resposta possível, a depender da perspectiva e dos interesses de quem olha e como olha a interdisciplinaridade. Quanto ao porquê da atuação interdisciplinar ser tão difícil de ser alcançada, podemos afirmar que essa é a própria dificuldade inerente a qualquer mudança esperada na visão de mundo, atitudes e valores de qualquer pessoa. A nossa recomendação ao/à leitor/a ainda confuso/a é se abrir à complexidade, ler profusa e criticamente, conhecer a si próprio/a e às suas limitações e investir em suas habilidades. Cabe ao/à leitor/a montar esse breve quebra-cabeças de reflexões sobre a interdisciplinaridade e, caso queira, estabelecer seu conceito e suas estratégias de ação. Afora isso, não esquecer que, como diz Edgar Morin (2005, p. 192), a consciência da complexidade, da qual a interdisciplinaridade está totalmente investida, é a de que não podemos escapar da incerteza, nem almejar a totalidade do saber, pois “A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade”.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Universidade e Interdisciplinaridade. **RBEP** - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, n. 176, p. 25-34, jan./abr. 1993.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: Efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 39.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GODOY, Hermínia Prado. Interdisciplinaridade: uma nova abordagem científica? Uma filosofia da educação? Um tipo de pesquisa? **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 4, abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/19070/14232>. Acesso em: 06 out. 2020.

GUSDORF, Georges. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 121, p. 7-27, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KNUPP, Jorge; OLIVEIRA, Adriana L. Novos tempos, novos paradigmas e as competências necessárias. *In*: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 13. e ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 9., 2009, São José dos Campos. **Anais [...]**. São José dos Campos: UNIVAP, 2009. Disponível em: [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2009/anais/arquivos/0603\\_0790\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0603_0790_01.pdf). Acesso em: 13 out. 2020.

MANGINI, Fernanda N. R.; MIOTO, Regina C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 207-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/10.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

MARIOTTI, Humberto. Complexidade e pensamento complexo: breve introdução e desafios actuais. **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, Lisboa, v. 23, n. 6, p. 727- 2007. Disponível em: <https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10429>. Acesso em: 07 out. 2020.

MIRANDA, Raquel G. Da interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-124.

MORAZ, Andréia A. O reconhecimento da alteridade: desafios para construção de uma educação humanizadora. *In*: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN, 3., 2015, Cidade do México. **Anais [...]**. Cidade do México: UNAM, 2015. Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/158>. Acesso em: 07 out. 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NEDEL, Mariana Zamberlan. A nova fase da educação: tendência à pós-modernidade, alteridade e interdisciplinaridade. **EF-Deportes.com—Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, n. 154, março de 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd154/a-educacao-pos-modernidade-alteridade.htm>. Acesso em: 07 out. 2020.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade ou uma nova disciplina**. Caxias do Sul: [s.n.], 1993. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppge/files/2010/11/Interdisciplinaridade-Paviani.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir; PACHECO, Roberto C. S. Interdisciplinaridade e institucionalização: reciprocidade e alteridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir; PACHECO, Roberto C. S. **Ensino, pesquisa e inovação: desenvolvendo a interdisciplinaridade**. Barueri/SP: Manole, 2017.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração de saberes. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 03-15, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>. Acesso em: 21 maio 2015.

RODRIGUES, Tatiane C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

# Os letramentos da pedra: as atividades de campo nas práticas do conhecimento

*Juliana Neves Barros*

## **Introdução**

No princípio e por princípio, a pedra. A pedra, em suas diferentes feições: pequenina, pontiaguda, bruta, esculpida ou mesmo aquela pedra imensa que se ergue imponente guardando vilas, riachos, que espia de cima as vidas, imóvel, silenciosa, reflexiva, “pre-didática”. Há as que tocam o céu e as que guardam o fundo da terra; há aquela no meio do caminho, que cansa a retina já fatigada dos que lhe põem ligeiramente os olhos, por vezes relegada à condição dos elementos inúteis, parada ao acaso, caída ou rolada, talvez fissura perdida de um corpo maior, avistada só fora do lugar. A pedra, jogada no poema, ensina. A pedra de Drummond, Joao Cabral, Manoel de Barros, Cora Coralina, Guimaraes Rosa, Ailton Krenak, é dotada de sabedoria, de poder de pronúncia do mundo e do modo de funcionamento das coisas. Aprender das suas lições, de acordo o poeta Joao Cabral em sua obra “Educação pela Pedra” (MELLO NETO, 2008), requer frequentá-la, de fora para dentro, captando a cartilha muda de quem não sabe lecionar, mas sim entranhar a alma.

Perguntamo-nos: a pedra que educa poetas também pode nos educar? Rafael Zaca (2019) nos dirá que talvez não saibamos apanhar diretamente o ensinamento da pedra, mas pelo poema sim. O poema se torna uma espécie de lugar comum onde todos

são sujeitos que compartilham saberes: acontecem relações de ensino-aprendizagem entre pessoas e poemas, entre poemas e coisas, entre pessoas e coisas, entre coisas e coisas e, por fim, entre pessoas e pessoas. Segundo o autor, a *pedra-no-Sertão entranha a alma* com a sua pedagogia do dentro para fora, assim como a pedagogia freireana, que pressupõe uma construção imanente do conhecimento, a partir do próprio educando.

Pensamos o espaço da aprendizagem um pouco como esse espaço-poema: livre, apreciador da invenção e das inversões do objeto em sujeito. Chamamos a “Educação pela Pedra” de Joao Cabral para nos ajudar a pensar as práticas pedagógicas e o conhecimento produzido nas universidades na sua relação com o que e com quem usualmente está colocado fora dela. E nesse sentido queremos refletir um pouco sobre o valor das *experiências de campo* na práxis educativa. Permitimo-nos chamar *campo* aqui – na trilha da licença semântica aberta por Joao Cabral – a um conjunto plural de práticas pedagógicas que envolve o deslocamento de professores e estudantes para espaços e fronteiras outras da realidade social, para além da sala de aula, que interpelam os aprendizados e pesquisas de cunho mais teórico no sentido de uma percepção e reflexão crítica sobre contextos concretos, geradores de um conhecimento mais diverso e capazes de criar ressonâncias mais significativas na vida das pessoas e na sociedade.

Partindo das experiências com atividades de campo realizadas no âmbito de componentes curriculares como “Universidade, Sociedade e Ambiente” e “Ética, Ecologia e Cidadania”, mas também nos referenciando em outros projetos de articulação de

ensino, pesquisa e extensão da própria UFRB, propomos refletir sobre os horizontes que se alargam quando saímos da sala e passamos a percorrer o vasto chão das aprendizagens. As realidades reforçam a necessária dimensão política da produção do conhecimento e lembram à Universidade seu papel institucional mais decisivo: o de questionar o poder estabelecido, de colocar questões e colocar-se em questão, germinando as possibilidades do novo e do futuro em meio à lógica da reprodução social.

### **Universidade, sociedade e a práxis como princípio**

Konder (1992), em sua obra *Filosofia da Práxis*, recupera os vários sentidos da palavra práxis na história ocidental. O autor remonta à Grécia antiga, onde assumia o significado de ação intersubjetiva de cunho ético e político e diferenciava-se da *poiesis*, que era a produção material, a atividade produtiva. Além da práxis e *poiesis*, concebia-se um terceiro tipo de atividade cujo objetivo era exclusivamente a busca da verdade: a teoria. Existiam assim três atividades fundamentais: a *praxis*, a *poiesis* e a *theoria*.

Na história das ideias do Ocidente e na própria história da Universidade, fortemente influenciada por Aristóteles, inúmeras controvérsias têm girado em torno das dicotomias teoria/prática, ação/contemplação. Como podemos observar na obra *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco (2017), o poder clerical na Idade Média, sustentado numa verdade divinamente revelada, impunha interdições às obras Aristotélicas e uma das razões era pela defesa que o filósofo fazia do conhecimento a partir da experiência sensível, da observação empírica.

A Universidade nasceu bem no seio dessas contradições do poder medieval, da tensão entre fé e razão, entre o poder da Igreja e o poder secular. Foi parida das faíscas dos encontros, das tensões entre poder estabelecido e poder emergente, dos cruzamentos entre Oriente e Ocidente. Foi tomada para as elites e pelo poder eclesiástico, cercada em palácios e construções imponentes. Os saberes mais práticos estavam fora dela e eram identificados com as pessoas comuns, trabalhadores, artesãos.

Nos séculos XV e XVI, as condições históricas de aceleração das mudanças na sociedade, expressas na expansão marítima e comercial e no renascimento europeu, deram centralidade à ação prática em relação aos ímpetus contemplativos e especulativos. Só que, como pontua Konder (1992, p. 101), a ação estimulada pela ascensão da burguesia foi uma ação guiada por critérios estritamente pragmáticos e utilitários, gerando uma tensão com a minoria que procurava “[...] se distanciar das atividades produtivistas, empenhada em preservar o poder da cultura de julgar as ações humanas”. Nas novas condições históricas, a atividade mais valorizada não era ação intersubjetiva entre os cidadãos (a *práxis* da Grécia antiga), mas a atividade da produção material, aquela que os gregos chamavam de *poiesis*.

Essa tensão repercutiu nos questionamentos sobre o papel inútil da Universidade. A inutilidade não vinha do fato de se destinar a poucos ilustres e estar desconectada das demandas sociais, mas por não responder aos imperativos práticos da empresa ultramarina e do capitalismo emergente (ALMEIDA FILHO, 2016). Havia a demanda por inovação tecnológica, por produção de conhecimento além da mera transmissão, desenvolvi-

mento de máquinas, conhecimento dos territórios colonizados; e a Universidade, em sua estrutura medieval, escolástica, não conseguia atender a isso. Konder (1992) ressalta, nesse período, a influência das ideias do pensador liberal Francis Bacon, que defendia que os:

[...] indivíduos mereciam ser honrados pela comunidade pela produção de riquezas materiais e que um governo sábio deveria destinar maior parte do orçamento para pesquisas científicas que resultariam em vantagens para a vida da população (p. 101).

Tais pesquisas estavam associadas à utilidade prática em contraponto à desvalorização daquelas meramente especulativas, consideradas pouco adaptadas ao programa da ciência.

A partir daí vai se consolidando uma divisão da ciência entre saberes produtivos e improdutivos. A incompatibilidade entre *poiesis* como atividade produtiva e *práxis* como atividade política foi sendo reforçada pela ideologia dominante. Só a elite bem preparada, empreendedora, consciente, estaria apta à atividade ética e política representada pela *práxis*, como o exercício do voto por exemplo. As pessoas pobres, iletradas e submetidas à carga do trabalho produtivo, comandadas por seus patrões, não teriam condição de expressar uma vontade própria (KONDER, 1992).

Assim, o processo de expansão e transformação das universidades deu-se sob a pressão dessas polarizações e pelo forte conteúdo econômico das demandas que lhe foram direcionadas pela nova classe dominante. Os cursos superiores criados responderam às necessidades tecnológicas da expansão capitalista e da formação dos Estados modernos. A instituição univer-

sitária agregou à sua missão a produção da pesquisa, além do ensino, e afirmou sua vocação para a formação de profissionais do Estado, das carreiras políticas, da indústria e do mercado em geral (ALMEIDA FILHO, 2016).

Ao mesmo tempo que países europeus debatiam reformas universitárias, também gestavam o horror da empresa ultramarina da colonização, capturando e transportando milhões de africanos pelo Atlântico para servir como mão-de-obra escravizada nas plantations de cana-de-açúcar na costa brasileira. Sociedades indígenas foram dizimadas. O que produziam, como se organizavam, as línguas faladas, os conhecimentos sobre agricultura, ferramentas de caça, proteção, guerra, técnicas de construção, crenças, tudo isso foi abruptamente atacado e destruído por quase completo. Povos de diferentes etnias foram separados. O lugar de mercadoria, de não humano, de selvagem, “povos sem alma”, foi o que a empresa colonial — simultânea à difusão das universidades europeias e à consolidação do saber ocidental moderno — construiu.

A prática produtiva tecnológica da ciência moderna foi, em seu sentido mais forte, corolária da barbárie colonial. Pensar esses dois momentos atuando simultaneamente nos fornece uma ideia do que foram e são as bases da modernidade colonial e seu legado político-epistemológico, onde o corpo branco europeu da civilização, do Renascimento e do Iluminismo também exala o terror e a barbárie de suas práticas sistemáticas nas colônias. Como afirma Fanon (2005, p. 116 e 117): “Essa opulência europeia é literalmente escandalosa [...]. O bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e os cadáveres dos

negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos”. Cinco séculos se passaram, a descolonização oficial ocorreu, mas a estrutura de poder colonial persiste.

Otávio Paz, no *Labirinto da Solidão* (2006, p.43), falará do processo colonizador como essa *nenhumação*, “uma operação que consiste em fazer de Alguém, Nenhum”, uma construção que se apoiou na ciência e na invenção da categoria raça para classificar a população mundial e legitimar as relações de dominação escravocrata. A partir da imposição de uma racionalidade eurocêntrica com suas sucessivas partições do mundo real - a exemplo de moderno/tradicional, avançado/atrasado, sociedade/natureza, corpo-mente, sujeito-objeto – organizou-se a colonialidade do poder, do ser e do saber que ainda estrutura na atualidade a dinâmica de reprodução das desigualdades sociais e da violência.

Voltando a *praxis* e *poiesis*, conforme Konder (1992), o que tínhamos até meados do século XIX era uma valorização da atividade produtiva, não da perspectiva dos trabalhadores, mas dos novos donos dos meios de produção (a burguesia). Coube a Marx promover um movimento de reconhecimento da ação dos trabalhadores e do seu poder material de intervir no mundo por meio de uma atividade questionadora e crítico-prática, a qual concebeu como *praxis*, com significado distinto do assumido na Grécia antiga.

Na perspectiva marxista, a práxis é a atividade reflexiva, realizada por um sujeito mais livre e mais consciente, que precisa do questionamento da teoria para cotejar sua prática. A teoria é um momento necessário da práxis e é o que a distingue

das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, abstratas. Porém é na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a efetividade e o poder, a terrenalidade de seu pensamento. Além de unir a teoria e atividade prática, a práxis envolve também a atividade política, o compromisso do sujeito com as lutas pelas transformações necessárias e suas atitudes na relação com os outros cidadãos, a ação moral, intersubjetiva.

No campo da educação, o pensamento marxista e sua filosofia da práxis terão enorme contribuição nos movimentos estudantis que pleitearão reformas universitárias na América Latina. Assim como a experiência colonial nos legou um Estado que nasce alijado do povo, do negro e do índio (QUIJANO, 2005), a Universidade latino-americana havia sido erguida sob o signo da erudição e do encastelamento do saber, sob um saber mimético, que mirava o etnocentrismo europeu e virava as costas para a enorme diversidade social e riqueza cultural de suas populações.

O século XX testemunhou muitas contestações e movimentos por reformas universitárias e também por uma educação pública universal, gratuita e de qualidade que questionaram os velhos pilares do sistema de ensino. Tivemos o movimento de Córdoba na Argentina em 1918, onde ganha força o movimento estudantil e o ideário de uma universidade autônoma e comprometida com as causas sociais, aberta ao povo, próxima às demandas populares por meio da extensão universitária. No Brasil, projetos progressistas de Universidade chegaram a se desenhar pelas mãos de grandes educadores como Anísio Teixeira — à frente da Universidade do Distrito Federal em 1935 — e Darcy Ribeiro — junto com Anísio no projeto da UNB em 1960 —, mas foram respectivamente

interrompidos pelos projetos autoritários do Estado Novo e pela ditadura militar de 1964. A educação popular surge com força nos anos 1960 pelas mãos de Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade de Recife, no Movimento de Cultura Popular, e também na articulação com a Teologia da Libertação, difundindo práticas político-pedagógicas de denúncias à exclusão social e criação de metodologias e referenciais teóricos de inclusão social e respeito às diversidades culturais (MOTA NETO, 2016).

Nas universidades, as atividades de extensão passam a se consolidar como o “braço” extracurricular, de alcance do ambiente externo pela Universidade, de popularização dos conhecimentos produzidos e de efetivação da função social da universidade. Inicialmente concebida como um *serviço* ou uma *transmissão de saber* realizada comumente através de cursos, a própria concepção de extensão foi se modificando para assumir uma concepção mais dialética, que se faz como “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEXT, 2012, p. 15). Acompanha a perspectiva freireana, para quem a extensão como atividade educativa deve distanciar-se da ideia de “[...] estender um conhecimento elaborado aos que ainda não tem” (FREIRE, 1985, p. 19) e reconhecer que o conhecimento é uma ação entre sujeitos, implica invenção e reinvenção, onde novos conhecimentos são produzidos e todos aprendem. A própria discussão sobre a relação entre universidade e sociedade extrapola o âmbito da extensão para ser problematizada em articulação

com todas as demais atividades institucionais, incluindo ensino, pesquisa e ações afirmativas.

Em todos esses movimentos contra-hegemônicos está o germe de uma universidade inclusiva, pautada numa pedagogia decolonial, valorizadora dos saberes locais, do conhecimento interdisciplinar pautado numa práxis educativa em conexão com a realidade, com as experiências concretas dos grupos sociais que interpelam a reflexão teórica, que nos trazem sua leitura do mundo acontecida antes mesmo da leitura da palavra (FREIRE, 1989). Constituem práticas formativas que rompem com os pressupostos de neutralidade, racionalidade, universalidade e objetividade da ciência moderna. Fortalecem a concepção da produção do conhecimento como um campo em disputa, às quais se somam a epistemologia feminista, os estudos pós-coloniais e decoloniais, as epistemologias do sul, dentre outros.

No esteio dessas mobilizações, com uma participação decisiva do movimento negro e indígena, e muita oposição da elite e mesmo setores da classe média brasileira, chegamos nos anos 2000 com o debate e a implantação das políticas afirmativas nas universidades brasileiras. Isso foi acentuado com a ampliação e descentralização das universidades nos governos Lula e Dilma, período no qual se cria a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A expansão foi acompanhada da abertura de cursos noturnos, ampliação de programas na pós-graduação e a implementação de cursos de graduação interdisciplinares baseados no regime de ciclos de formação geral em grandes áreas do conhecimento, seguidos das terminalidades específicas. Em 2012 foi aprovada a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), o que sig-

nificou um avanço institucional e ampliou significativamente o acesso de negros, índios, quilombolas e pessoas com deficiência à Universidade.

Criada em 2005, nesse contexto de expansão, a proposta da Universidade Federal do Recôncavo Baiano pautou-se por um forte compromisso com a interdisciplinaridade, com a valorização da pluralidade de saberes, com as políticas de ações afirmativas e com o desenvolvimento social, cultural e econômico do Recôncavo a partir de uma perspectiva ambientalmente sustentável. A busca pela inclusão social é uma das suas marcas, na medida em que a instituição tem promovido o acesso de setores sociais antes excluídos e, segundo dados da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), mais de 70% dos estudantes são provenientes das classes C, D e mais de 80% são afrodescendentes autodeclarados.

Situada numa região historicamente marginalizada do ponto de vista das políticas públicas, são muitos os desafios de inserção e efetiva contribuição institucional da Universidade na promoção das necessárias transformações sociais. Marco emblemático do início da ocupação colonizadora e da exploração de mão-de obra escravizada, o Recôncavo é palco de profundas desigualdades sociais e raciais, com baixíssimos indicadores de desenvolvimento humano e precarização das relações de trabalho. Expressa, podemos afirmar, uma dinâmica de relações ancoradas nos duradouros mecanismos colonialistas de poder e na inserção subordinada de alguns espaços dentro da economia-mundo capitalista, baseando-se fundamentalmente num processo de hierarquização dos territórios e de racialização das

populações. Por outro lado, à revelia das práticas dominantes de invisibilização e extermínio, mostra-se ocupado por uma miríade de comunidades quilombolas, pequenos produtores, pescadores, agricultores familiares, que foram se locomovendo e constituindo e reconstituindo espaços de reexistência aos cinco séculos de avanço da empresa colonial sobre o território. Essa presença de fortes manifestações culturais e religiosas, destacadamente de matriz africana, configuram uma região de notável riqueza e pluralidade de saberes e práticas, marcadas por diferentes temporalidades históricas, pelo compartilhamento de um ethos comunal e formas de apreensão e “leitura” do mundo que cultivam memórias ancestrais mediadas pela tradição oral.

Impulsionada por esse ambiente tão rico culturalmente e atravessado de contrastes, a UFRB tem assumido uma diversidade de inovações curriculares capazes de criar aproximações dialógicas e interativas com os grupos sociais e espaços situados além das fronteiras acadêmicas hegemonicamente instituídas. O desenvolvimento de ações de extensão e de experiências de campo também no âmbito do ensino e da pesquisa tornaram-se características destacadas e valorizadas na Universidade, dimensionadas como ferramentas potentes na construção de uma práxis emancipatória, de um conhecimento contextualizado e crítico, capaz de superar a percepção fragmentada das disciplinas e estimular a articulação com a complexidade do todo (MORIN, 2000). Dentre os tantos avanços trilhados e desafios renovados que se nos apresentam, são nestas práticas pedagógicas inspiradas na realização de trabalhos de campo que gostaríamos de nos ater um pouco mais, partilhando reflexões de algumas experiências.

## A experiência de campo e o conhecimento pluriversitário

O “ir a campo” nos convoca à ideia de pertinência do conhecimento, de sua ligação e imersão com a realidade, o entorno. Permite-nos colocar o estudante diante da problematização de uma situação concreta, em posição de questionamento e estranhamento face ao que parecia natural. Essa problematização vai enfrentar as contradições e as incertezas que permeiam a complexidade das relações sociais e da interação entre elementos culturais e naturais. A aventura do conhecimento sai das pontas que não se comunicam – da experiência cotidiana ou da ciência pura – para ser impulsionada pela simbiose entre teoria e prática social.

As circunstâncias do campo nos colocam diante de acontecimentos, aqui entendidos no sentido que lhe atribui o filósofo Alain Badiou (2009), como singularidades irreduzíveis, um fora-da-lei das situações. Para Badiou, só o acontecimento pode interpelar os sujeitos a *processos de verdade*: o sujeito que se forma no acontecimento, nesse copertencimento a uma situação, entra num processo de verdade que não estava entre os dados da situação, nem se deixava pesar pelos saberes estabelecidos. Esse processo de verdade é um buraco nos saberes instituídos. Trata-se de ruptura imanente, cada vez inteiramente inventada, cuja consistência baseia-se em não se deixar capturar pela verdade, em romper continuamente os traçados e não ceder naquilo que não se sabe de si mesmo, em “[...] dedicar sua singularidade à continuação de um sujeito de verdade”; “[...] colocar a perseverança do que é sabido a serviço de uma duração própria do não-sabido” (BADIOU, 2009, p. 55). Nesse senti-

do, acreditamos que as *idas a campo* são potencialmente esse atravessamento dos estudantes e docentes por experiências singulares cuja subjetivação dará lugar a algo novo.

Essa experiência *extramuros* da produção do conhecimento pode se materializar de múltiplas formas: desde as aulas de campo a projetos de extensão e pesquisa que valorizem a conexão com realidades e investigações empíricas numa dimensão dialética. O que as une é a perspectiva de questionamento do modelo de Universidade elitista e do rompimento com as diferenças hierárquicas entre conhecimento, cultura e saberes. Nesse sentido, Santos (2004, p. 30) nos fala da emergência do conhecimento pluriversitário, que é transdisciplinar porque se “[...] obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica”. Por sua natureza, o conhecimento pluriversitário é interativo, não se faz de modo unilateral ou apenas juntando conteúdos específicos de disciplinas, requer trabalho conjunto, integração entre pessoas, conceitos, informações e metodologias. As ações são coletivas e estão interligadas por uma problemática que deve ser abordada na relação com o todo.

Baseando-se numa ideia de produção social do conhecimento, que conta com uma diversidade de espaços e sujeitos cognitivos, torna-se fundamental pensar a alternância da sala de aula e dos livros (e outros recursos tecnológicos) com a ocupação de outros espaços (desde equipamentos culturais como bibliotecas, museus, cinemas, parques, a comunidades, associações, etc). Essas experiências podem vir a valorizar proces-

sos de ensino-aprendizagem democráticos e participativos, estimulados por múltiplos sentidos na apreensão das informações, além de representar pontos de aproximação/enraizamento entre a Universidade e o ambiente onde está inserida.

Acreditando na potencialidade das comunidades como espaços construtores de aprendizagens múltiplas, na riqueza de partilha de saberes sob a inspiração de um conhecimento pluriversitário, compartilhamos aqui um pequeno relato de um “dia de campo” no componente “Universidade, Sociedade e Ambiente” e “Ética, Ecologia e Cidadania” que compõem eixos de formação geral e interdisciplinar dos bacharelados e licenciaturas interdisciplinares da UFRB. Talvez aqui no texto, pelo seu caráter de narrativa pontual, venha parecer uma pedra que rolou solta e perdida de algum lugar, mas as pedrinhas rolam de um amontoado de acúmulos, trocas, condensadas em pedreiras enormes de experiências. Refletem particularidades, mas também ganhos comuns a tantas outras experiências de aulas de campo, de pesquisas de campo, de ações de extensão, que a inspiraram.

Vale reconhecer que a prática de aulas de campo é bastante acionada nos planos dos componentes curriculares de cursos pelos diversos colegas docentes, o que revela um êxito institucional no estímulo pedagógico a interfaces entre teoria e prática. A título de destaque, citamos a inserção nos currículos dos bacharelados interdisciplinares de componentes como Leitura de Ambientes, Processos de Apropriação da Realidade (PAR), Espaços de Interconhecimento, que atravessam os cursos articulando discussões dos demais componentes e promovendo ações de inserção em outros contextos institucionais e

comunitários, vinculando atividades pedagógicas à interação em determinadas realidades sociais e agregando, por vezes, uma dimensão extensionista e de pesquisa. Conduzidos por professores e diferentes áreas do conhecimento, esses componentes agregam atividades como avaliações e seminários integrativos e tem resultado em processos reflexivos muito ricos no conjunto de estudantes.

### **Aprendizagens no quilombo: relato de uma experiência**

Como uma atividade articulada entre as turmas de Universidade, Sociedade e Ambiente do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicada (BICULT) e Ética, Ecologia e Cidadania da Licenciatura Interdisciplinar em Artes (LIA), em junho de 2019 organizamos uma visita à comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu, no município de Cachoeira. Desde a apresentação da ideia, que se articulava com as discussões temáticas previstas nos respectivos planos de curso, a reação dos estudantes foi de muita alegria e motivação. Apesar de ser colocada como facultativa, tendo em vista que muitos não dispunham de 02 turnos por compromissos com trabalho, a maioria aderiu.

A proposta foi dialogada com a Associação Quilombola do Boqueirão e teve como mote inicial a compreensão da dinâmica de territorialização de uma comunidade negra tradicional e sua luta por direitos, articulada com discussões sobre relação sociedade, cultura e natureza e racismo ambiental/institucional, bem como a relação da comunidade com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, entre outros. Antes da visita, foram in-

dicadas leituras e vídeos para uma melhor contextualização dos participantes. A fim de que a experiência de percepção e registro fosse a mais aberta possível, solicitou-se a produção de um *relato criativo* após a visita, com a possibilidade de uso conjugado de diferentes linguagens (audiovisual, sonora, poética, técnica, etc).

Na organização da visita junto a lideranças da comunidade, foi muito interessante ouvir de Rabicó (coordenador da associação) que já tinham toda uma programação para os grupos da Universidade e que seria bom passar o maior tempo possível. A proatividade da liderança na proposta do encontro foi uma surpresa muito positiva no sentido de inverter a clássica posição da Universidade pautando unilateralmente o contato com outros grupos sociais. Acolhendo todas as sugestões, a visita envolveu a seguinte programação: divisão em grupos para uma *andança guiada* pelo território para conhecer três espaços que os moradores consideravam bastante expressivos para a comunidade — a roça, o mangue e o convento construído em 1660; tempo de almoço; troca de experiências entre os grupos na sede da associação, seguida de conversas com as lideranças sobre a luta territorial e com os jovens da comunidade que estudavam na UFRB, organizados em torno do Coletivo Quilombola Osorio Brito; e para encerrar, beiju e samba de roda.

A visita ao patrimônio das ruínas do Convento surpreendeu a maioria, que não conhecia a construção, mesmo os que eram moradores de toda a vida do município ou da região. Outro impacto foram os ensinamentos de Seu Toinho, o guia do convento que era um “poço” de sabedoria: um autodidata quilombola, como se apresentava, que sabia toda a história do convento e

a recontava de uma perspectiva que não a usual pela história oficial. Ele mostrava os espaços chamando atenção para a força de trabalho escravizada impressa na colocação daquelas pedras enormes e pesadas; destacava a divisão de classes e as hierarquias no uso dos compartimentos; quem ficava no andar mais alto, no andar mais baixo, o calabouço, a prisão; a relação do convento com a comunidade quilombola. Na narrativa de muitos estudantes negros foi uma experiência forte e dolorosa, de reencontro com suas ancestralidades.

O outro grupo que foi guiado em visita à roça e ao mangue por Rabicó e DaMata voltou efusivo, com o corpo literalmente embrenhado na experiência: pés descalços, enlameados, calças dobradas, com frutas, galhos e folhas nas mãos. A oportunidade foi de ouvir os ensinamentos de Rabicó sobre as ervas medicinais e os tempos da natureza que marcavam a hora da roça e da pesca, como a alimentação e a saúde promovidas a partir dessa relação significavam a autonomia da comunidade. Como muitos estudantes eram de áreas rurais, expressaram bastante reconhecimento e a sensação de sentirem-se em casa. A percepção aguçada pelos sentidos pode ser observada no relato do estudante Faustino Forte:

*Ao finalizar esse momento fomos levados em uma área de mata fechada onde o verde das árvores nos encantava devido suas cores exuberantes. Os pássaros cantavam formando uma paisagem sonora que nos impressionava ao entrar na mata. Depois de um bom tempo, andando, chegamos em um local onde havia muitos pés de mangas sua distribuição pelo espaço era algo inacreditável, não há como explicar.*

O encontro dos grupos foi ludicamente celebrado com uma moqueca de siri feita com todo carinho por Ana, esposa de

Rabicó. Da panela, raspou-se até o tacho. Foi “um menu cheio de delicias produzidas nas terras da própria comunidade”, como destacou outro estudante.

Em seguida, foi a hora de ouvir a luta da comunidade pelo reconhecimento do território, entender melhor como aquelas pessoas se organizavam, teciam sua cidadania e resistência ativamente em meio a todo um processo de racismo institucional. Ouviram da violência por terra, das mortes e dos exemplos deixados pelos mais velhos, das lutas frutificadas nas novas gerações. Ouviram uma quilombola falar de sua condição de estudante universitária da UFRB, das conquistas representadas pelas políticas afirmativas e dos desafios da política de permanência.

No encerramento, muito beiju, samba no pé e a vontade de ficar mais. Foi um dia memorável para todas as e todos os participantes, prenhe de significados, de experiência do afeto e da alegria compartilhada como meio de aprendizagem, de conhecimento. Esses relatos já foram se apresentando no ônibus, no caminho de volta, nas ideias de retorno breve para ficar mais tempo e na troca de contatos. As reflexões sobre a visita foram compartilhadas por meio de relatos que ganharam materialidade em múltiplas formas: poesia, ladainha, jornal, teatro, fotopoesia, relatório e mesmo uma peça de teatro chamada “O Boqueirão”. As apresentações reuniram criatividade artística, reflexão política e diálogo com conceitos e textos trabalhados anteriormente em aula. Sobressaíram como mensagens: homenagens à luta das lideranças, principalmente Altino e dona Maria, e a percepção da força da resistência e da organização coletiva que garantiu a permanência da comunidade apesar dos conflitos violentos e

das tentativas de expropriação; o legado perverso das relações escravocratas no Brasil e as repercussões atuais da colonização as referências às expressões culturais, principalmente capoeira e samba; a riqueza da memória e dos saberes transmitidos de geração a geração; a importância da terra na autonomia do grupo; a relação com o meio ambiente e com os recursos territoriais pautadas por um uso sustentável e comunitário; a comoção pela acolhimento da comunidade; a ativação de uma memória afetiva e o forte atravessamento pelas energias inspiradoras e ancestrais do lugar; a importância do diálogo entre comunidade e Universidade e do fortalecimento das condições de acesso e permanência dos quilombolas na Universidade. O compromisso foi retornarmos para apresentação dos relatos criativos na comunidade. Ficou bem marcada essa expectativa das lideranças de ouvirem de nós o que tínhamos achado da visita à comunidade, o que vivenciamos e aprendemos com eles. Alguns dos estudantes passaram a demonstrar mais interesse na pesquisa sobre racismo ambiental.

A percepção sobre a vivência compartilhada do campo e também sobre os relatos é que trouxe motivação e uma forte instigação nos estudantes, desde o momento em que foi anunciada a proposta e começamos a nos organizar. A instigação se referiu inclusive à leitura prévia do material indicado para ajudar na contextualização do ambiente e na reflexão crítica antes e depois da visita. As trilhas propostas pela associação comunitária promoveram essa interação simultânea e dinâmica de papéis entre quem conduz e é conduzido, quem ensina e quem aprende. A possibilidade de se reunir e dialogar com outros atores, ouvir

outras vozes e perspectivas, instigou os estudantes a pensar, a vivenciar, a investigar uma realidade como um processo incessante de “descobertas”, “surpresas” e elaboração de novas perguntas e novos questionamentos que rebaterão nas suas reflexões teóricas. A curiosidade, elemento tão importante nas relações de ensino-aprendizagem, foi bastante atizada e uma parte dela decorre dessa empolgação pelo caminhar junto, admirar e enunciar o mundo partilhando de diferentes companhias.

Nos relatos e nas apresentações, observou-se uma reflexão, uma teorização da realidade, que foi permeada pela experiência sensível, palpável, visível, com o meio, incorporando suas contradições e complexidades para além do enquadramento em conteúdos disciplinares. Os processos criativos explicitaram o quanto foi mobilizada a dimensão afetiva e sensível no pensamento, na elaboração sobre a experiência. Significou também uma ampliação do capital cultural dos estudantes: boa parte deles nunca haviam visitado uma comunidade quilombola e também não conheciam a riqueza histórico-arquitetônica e beleza paisagística do local. A dimensão política é outro ponto de destaque nos registros: a oportunidade de diálogo com sujeitos coletivos organizados em luta por direitos alertou o olhar para as relações de poder tensas e conflituosas que atravessam nossa sociedade e cujas transformações devem ser perseguidas.

### **Considerações finais**

A valorização do campo como experiência pedagógica está associada na nossa perspectiva a uma concepção plural, crítica e emancipatória do processo de ensino-aprendizagem e

também do papel da universidade pública. Exaltamos um campo associado a práxis educativa no sentido de promotor de atividade reflexiva, que aposta na autonomia dos sujeitos envolvidos, no estímulo a suas agências políticas e na interação aberta diante de acontecimentos e pessoas. Difere de outras perspectivas que se propõem como meramente instrumentais, demonstrativas ou confirmatórias de discussões de sala de aula.

Inegável que, com o sucateamento da universidade pública nos últimos anos, torna-se cada vez mais difícil pensar em práticas de campo mais frequentes ou sistemáticas, posto que requerem alguma infraestrutura, sobretudo, disponibilidade de transporte. Essas dificuldades estendem-se aos campos da pesquisa e extensão. Em meio a tais dificuldades que se inserem numa luta maior por investimentos na universidade pública, entendemos que é importante persistir pautando na centralidade das práticas de campo que envolvem um contato ou uma imersão em outras realidades, e condiciona as possibilidades de êxito da universidade em outras perspectivas, como a própria interdisciplinaridade e a formação para a cidadania.

Metaforicamente, o campo seria aquele convite às/aos estudantes para “tomar um sereno” e fazer girar a roda do conhecimento com energias de outros corpos, situados em outros espaços e tempos. Como grandeza infinitesimal, essa roda requer círculos de expansão para fora da sala de aula, para fora dos livros e da chamada comunidade universitária. Requer desbordamentos. O “campo” é um fora-dentro, um “foraclusido”, que movimentava a dialética prática-teoria. Alheio às fronteiras disciplinares, dá trânsito fluido à totalidade do real e nos convoca

mobilizando os sentidos vários como sons, odores, imagens, táctos, sabores, intuições; proporciona encontros com outros saberes e experiências, fiados nas “rugosidades” da trama de mão única da sociedade capitalista; encontros com múltiplas culturas, lutas, resistências, alegrias, dores, desigualdades, empurrando-nos aos imperativos sociais que reclamam posição na/da ciência e na/da universidade.

É a pedra da letra que, mesmo sem se saber, entranha.

## Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Vídeo-aula com professor Naomar sobre a história da universidade**. Porto Seguro: UFSB, 2016. Disponível em: [/www.youtube.com/watch?v=DOU4YTbKx08](https://www.youtube.com/watch?v=DOU4YTbKx08). Acesso em:15/10/2020.

BADIOU, Alain. **Ética**. Um Ensaio sobre a Consciência do Mal. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ECO, Humberto. **O Nome da Rosa**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRA (FORPROEXT). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. — São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KONDER, Leandro. ***Futuro da Filosofia da Práxis***: o pensamento de Marx no século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MELLO NETO, Joao Cabral. **A Educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2000.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na America Latina**. Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

PAZ, Octavio. **O Labirinto da Solidão e Post Scriptum**. 4. ed. Tradução Eliane Zagury. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

ZACA, Rafael. **A educação pela prática da linguagem: uma chance pedagógico-filológica na poesia de João Cabral de Melo Neto e na filosofia de Paulo Freire**. Blog da Biblioteca Virtual do Pensamento Social, 2019.

# Descolonização do conhecimento e os bacharelados interdisciplinares da UFRB

*Shanti N. Marengo  
Paulo F. C. Fonseca*

## Introdução

O Recôncavo da Bahia situa-se na periferia<sup>23</sup> socioeconômica do Brasil, uma periferia negra e pobre. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia — a UFRB, fundada em 2006, é a primeira universidade pública federal desta região. Não podemos afirmar que qualquer universidade seja uma instituição emancipatória das populações oprimidas e exploradas, mas, graças a uma inércia-dinâmica (SANTOS, 2009), própria das coisas produzidas histórica e situadamente, uma universidade pode, sim, enquanto ator social presente no território<sup>24</sup>, contribuir de diversas formas para alguns modos de emancipação das populações regionais. Para isso, especialmente onde e quando a UFRB se insere, não poderíamos deixar de incluir nos processos de formação docente e discente da Universidade, a compreensão so-

---

23 Os autores utilizam o conceito de periferia elaborado pela Geografia Crítica, que considera um espaço periférico quando ele não comporta fluxos e fixos (SANTOS, 2008) que o tornam fluido. No espaço periférico o acesso às redes de matéria, energia e informação não se realiza ou se realiza parcialmente conformando sempre um ambiente de escassez no qual os sujeitos, que nele precisam existir, são obrigados a desenvolverem táticas para tanto, baseadas no improviso e na inventividade. Neste sentido os espaços periféricos não são, obrigatoriamente, espaços distantes geometricamente de um centro. Eles podem se constituir bem próximos a espaços centrais, prósperos socioeconomicamente. Essa configuração contraditória do espaço é inerente ao seu desenvolvimento desigual.

24 Os autores utilizam o conceito de território desenvolvido por Haesbaert (2007), segundo o qual território é um espaço constituído a partir de ações relacionadas a apropriação e/ou domínio de um espaço associadas, por sua vez, a relações dissimétricas de poder. A categoria território é, por excelência, o espaço da política.

bre o contexto impositivo da colonialidade (QUIJANO, 2005) enraizada na história e no presente das paisagens do Recôncavo.

A UFRB procura se enraizar institucionalmente, já na sua origem, através do tripé – extensão, pesquisa e ensino – na região Recôncavo. Entretanto, a realização deste enraizamento precisa ser realizada não apenas institucionalmente, mas também politicamente, cientificamente e pedagogicamente, atravessando o cotidiano dos sujeitos. Neste ensaio, propomos apresentar reflexões dialógicas, coproduzidas a partir da prática docente no território, sobre as estratégias didáticas para uma formação emancipatória para cursos de bacharelado interdisciplinar da UFRB, uma universidade pública situada em uma região periférica, durante séculos, por narrativas e ações hegemônicas eurocentradas. Vamos fazer isso nos limites do componente curricular intitulado “Conhecimento, Ciência e Realidade” (CCR) – presente nos currículos dos cursos de graduação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) e do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT).

Procuraremos apresentar uma reflexão sobre a construção de um projeto pedagógico que seja capaz de contribuir com outras formas de apropriação, emancipatórias, por parte dos discentes, do território e da região Recôncavo, e de outros espaços, tão repetidamente ditos periféricos, ou mesmo invisibilizados (SANTOS, 2007). No componente CCR, intencionamos ajudar na reconstituição discursiva da região em outro espaço, este central, repleto de relações includentes, no qual a universidade se torna gradativamente mais capaz de reconhecer e incluir como objetos e subsídios para a pesquisa, outras es-

téticas e outros conhecimentos, além do conhecimento científico eurocentrado. Assim sendo, enquanto docentes desta universidade, devemos elaborar os meios para conectarmos a instituição, horizontalmente, com a realidade do Recôncavo, sua concretude, suas paisagens e contradições. Falamos de uma conexão que se constitua orgânica em relação ao Recôncavo, de modo que o indivíduo formado na UFRB cumpra um papel transformador – enquanto profissional e cidadão – em relação a qualquer espaço periférico, segundo discursos globalizantes alimentados por um conjunto restrito de lugares que centralizam os fluxos mundiais de matéria, informação e energia.

Oferecido a bacharelados interdisciplinares com enfoques em distintas áreas de conhecimento (artes, humanidades, ciências naturais, ciências da saúde, etc.), o componente curricular CCR totaliza 6 horas semanais de aula. Tanto tempo em um componente convida a transformar a sala de aula, inevitavelmente, em um espaço de discussão, de conversa, e, por conseguinte – como um componente que se propõe a pensar os processos de construção e desconstrução do conhecimento – em um espaço de subjetivação ponderada e paulatina. Segundo a nossa perspectiva aqui discutida, os objetivos do componente CCR devem se voltar para o desenvolvimento de uma reflexividade crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, observando como uma forma de saber específica, especialmente a científica, pode se conectar e dialogar com outras formas de conhecimento produzidas e reproduzidas no contexto dos espaços chamados periféricos, inclusive e sobretudo o Recôncavo,

no qual a UFRB se encontra formalmente localizada e, inevitavelmente, vai se territorializando (HAESBAERT, 2007).

Trata-se de uma construção na qual o discente é posto em contato com algumas reflexões, conceitos e categorias, que podem ser instrumentalizados na direção de construir novas perguntas sobre as paisagens – sociais, naturais e epistêmicas – que ele aprendeu a ver e reconhecer. Para isso, propomos suscitar em aula as mesmas paisagens de sempre, mas desconstruídas dos conteúdos que as tornam em fato, em obviedade sensível. A proposta é estimular, usando algumas metodologias e materiais de apoio específicos, que serão a seguir discutidos, um estranhamento dos estudantes em relação às paisagens familiares, tornando-as menos óbvias e mais ramificadas, compondo redes mais amplas que as conectam a outros lugares, alguns bem distantes geometricamente.

Dialogando livremente com a ementa do curso atualmente vigente para os cursos BIS e BICULT, apresentamos, nas próximas sessões, uma discussão sobre como o processo formativo pode se assentar em marcos conceituais e metodológicos que potencializem a formação de atitudes críticas e emancipatórias, especialmente nos processos de apropriação e produção de conhecimento. Na próxima sessão discutimos sobre a coprodução entre conhecimento e valores, entre técnica e poder (JASANOFF, 2004), para em seguida colocarmos como a evolução histórica dessa coprodução pode ser apresentada e problematizada, nos ambientes formativos, por meio de materiais e recursos específicos textuais, imagéticos e cinematográficos. Na quarta sessão, apontamos como o marco analítico-concei-

tual da colonialidade (LANDER, 1993) e seus derivados, como a ecologia dos saberes (SANTOS, 2006), se mostram apropriados para a construção do pensamento crítico, reflexivo e enraizado, que devem nortear a formação objetivada pelo curso. Por fim, discutimos como potencializar a apropriação destes referências por parte dos estudantes, a partir da elaboração de projetos de pesquisa como estratégias didáticas adequadas para a formação geral almejada pelos Bacharelados Interdisciplinares e para o processo de territorialização ambicionado pela UFRB e pelas comunidades do Recôncavo.

### **A coprodução do conhecimento e da sociedade**

Em vez de partirmos de uma concepção educacional “bancária”, propomos trazer uma reflexão sobre os conteúdos propostos na ementa do componente CCR enquanto objetos problematizadores e geradores de sentido (FREIRE, 2013). Deste modo, mais que discutir ponto a ponto a ementa que normatiza o componente, propomos trazer uma discussão integrada e integradora sobre como conteúdo e práticas formativas se entrelaçam no cotidiano das práticas de formação. Resumidamente, o componente CCR consiste em um exercício de crítica, no qual nos comprometemos em pensar, introdutoriamente, através de uma atitude filosófica (CHAUÍ, 2000), a própria estrutura do conhecimento, mostrando-a como entidade produzida e em produção, portanto passível de ser transformada para configurações talvez mais adequadas, por exemplo, para a região Recôncavo. Neste sentido, a crítica que nos propomos a fazer não está direcionada a uma disciplina científica particular, mas

a uma forma específica de organização do conhecimento que é hierarquizada e fragmentada, arborescente.

Para realizarmos tal intento, propomos iniciar com discussões sobre a própria gênese do conhecimento: como é o seu surgimento? A quais necessidades do ser humano o conhecimento nasce vinculado? Observamos que tais questionamentos não objetivam construir respostas definitivas. Trata-se tão somente de um exercício de desnaturalização das ideias e das paisagens. Muito mais que prover respostas, cabe ao educador formular perguntas para que o aprofundamento possa se dar a partir da interação com as respostas que emergem, evidentemente, na forma de suposições e ideações várias.

Assim, no diálogo de sala de aula procuramos constituir uma imaginação ativa e crítica sobre os modos da gênese do conhecimento. No cerne da reflexão, procuramos mostrar que a construção do conhecimento, independente da narrativa que lhe dê sentido, sempre se funda em problemas concretos, relacionados à produção e à reprodução de um determinado modo de vida, e que cada modo de vida compõe uma realidade que considera a mais verdadeira.

Da mesma forma, a partir da reflexão sobre o que é e como se caracteriza a realidade, buscamos situá-la também como uma construção discursiva realizada em diálogo com uma base material que pode até ser comum a muitos sujeitos, mas que vai subsidiar infinitos modos de construção do conhecimento. Assim sendo, quantas realidades existem?

Essa questão apresenta um problema original sobre os processos que possibilitam a existência de várias formas de organizar e codificar o conhecimento. Uma realidade específica

geralmente corresponde a uma forma específica de organizar o conhecimento que procura entendê-la. Importante ilustrar este ponto, no componente, através de algum texto (seja ele audiovisual ou impresso), que demonstre como uma mesma base material pode ser traduzida de diversas formas, as quais não raras vezes se antagonizam.

A área dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia oferece diversos casos de estudo que podem servir de subsídio para a realização de seminários liderados por grupos e atividades de avaliação construtiva. (LATOURE, 1997; COLLINS e PINCH, 2010; DAGNINO, 2008). Independente do texto – ou material audiovisual – que se utilize, é importante frisar que a narrativa tornada dominante sobre as outras, ao longo da disputa, quanto a qualidade de ser a mais verdadeira, não precisa ser, mas deve convencer que é, a fim de garantir o seu lugar de hegemonia (LATOURE, 1997). Os conhecimentos não apenas representam a realidade social, eles também se coproduzem com ela (JASANOFF, 2004). Assim, as condições materiais e políticas específicas, em que as pessoas se encontram situadas, atuam na forma, mas, sobretudo, na ética do conhecimento por elas produzido.

### **A evolução dos modos de produção e o conhecimento**

Na Pré-História, a produção do conhecimento e a sua representação – em pinturas rupestres – foram importantes para a sobrevivência do gênero humano em relação a uma natureza hostil. Assim sendo, é útil mostrar, em sala de aula – usando recursos audiovisuais – como as tecnologias e técnicas evoluíram ao longo desse período, propiciando que os primeiros seres humanos construíssem, gradativamente, uma temporalidade um

pouco mais autônoma em relação àquelas dos processos naturais. “Uma imagem vale mais do que mil palavras”, o ditado não existe por acaso. Mostrar, em sala de aula, cenas de um filme como “A Guerra do Fogo”<sup>25</sup>, ainda que seja uma interpretação sobre uma época a qual temos muito poucos registros, é um modo muito eficaz de mostrar como a produção do conhecimento, em tempos imemoriais, estava ligada à sobrevivência imediata da espécie humana. Aqueles agrupamentos populacionais que detinham algum grau de conhecimento organizado, o suficiente para ser reproduzido, mantinham também a vantagem na corrida pela sobrevivência, sempre urgente.

Na Antiguidade e na Idade Média as formas de elaboração do conhecimento eram obviamente diferentes. Explorar essas diferenças na aula, compará-las e explicar por que elas eram diferentes é uma boa forma de mostrar como o conhecimento evolui e dialoga, nessa evolução, com uma base material e uma determinada forma de organizar a sociedade. Em cada exemplo pode-se descrever como se estruturava a forma dominante de conhecimento e como essa forma se relacionava com as outras, hegemônicas. Novamente narrativas fílmicas podem ser mobilizadas (sempre com ressalvas, é claro, visto que se trata sempre de uma interpretação). Sobre a Idade Média Ocidental, em especial, existem diversos filmes que podem ilustrar essa disputa entre as diversas formas de saber e como isso se refletia no cotidiano daquela sociedade onde sujeitos que conformavam modos marginais de conhecimento eram punidos das formas mais diversas, desde a tortura, prisão até a morte. Esse momento do processo de ensino-aprendizagem é também uma

---

25 La Guerre du feu. Direção de Jean-Jacques Annaud, 1981.

oportunidade para mostrar o lugar de privilégio no qual eram (e são) colocados aqueles sujeitos que produzem e reproduzem a forma do conhecimento hegemônico em cada época. Em que lugar social eram postos os escribas no Antigo Egito? E o clero na Idade Média?

Em síntese: a manutenção da produção e reprodução de uma forma de conhecimento é imprescindível para a reprodução de uma determinada hierarquia social característica de um momento histórico particular, seja ele qual for. A classe social responsável por essa produção, para justificá-la, coloca o caos como única opção ao conhecimento que ela produz e/ou reproduz. O filme “O Nome da Rosa”<sup>26</sup> mostra bem esse processo, quando demonstra como um grupo social específico, o clero, enquanto responsável pela reprodução do conhecimento durante a Idade Média na Europa, controlava o seu acesso físico e simbólico.

Enfim, uma vez demonstradas, com variados exemplos históricos, como as diversas formas hegemônicas de organização do conhecimento dialogavam com a estrutura social, e com a base material, produzindo sujeitos privilegiados e marginalizados, assim como espaços (não percamos de vista o Recôncavo, na Bahia, nem o Brasil, no Mundo) nos variados tempos históricos, podemos nos concentrar em abordar um contexto histórico específico — a Baixa Idade Média, na Europa Ocidental — a fim de pensarmos os processos sociais responsáveis pela gênese de alguns conteúdos, que constituirão, séculos mais tarde, o conhecimento científico. O filme “O Nome da Rosa”, novamente, é bastante didático para mostrar ao aluno como o conhecimento construído a partir da razão pode se confrontar com o conhecimento inspi-

---

26 Le nom de la rose. Direção de Jean-Jacques Annaud, 1986.

racional, concebido pela fé. Relevante citar como a emergência do conhecimento racional, na Baixa Idade Média, foi causando um deslocamento do poder e uma reconfiguração da sociedade medieval europeia, visto que aquela nova forma de construir conhecimentos, mais próximos às necessidades dos plebeus, propiciou uma evolução das forças produtivas cada vez mais acelerada e, por conseguinte, uma crescente ampliação do processo de transformação do meio natural, a qual foi desembocar no nascimento do modo de produção capitalista. O conhecimento racional e racionalizado tornou-se tão relevante naquele período que se criaram lugares próprios nas cidades medievais para a sua produção e reprodução: as universidades.

Deste modo, as primeiras conversas do componente devem suscitar nos estudantes uma reflexão sobre o caráter histórico de todas as formas e normas que precederam a universidade enquanto lugar de produção e reprodução do conhecimento, e a Ciência como única forma de conhecimento realmente válido. O estudante deve estar próximo de ver, em algum grau, a si e a universidade, como as últimas estabilizações de um processo histórico (e, portanto, contraditório), de séculos, que não se consumou, pelo mesmo fato de ser o que é: sujeito a mudança, da qual ele (o estudante), faz parte indissociável e ativa.

A partir disso, procedemos para a abertura de uma nova frente de reflexão, sobre como a forma científica do conhecimento torna-se hegemônica, na medida que dialoga proxima-mente com o modo de produção capitalista, visto que acelera a produção e a reprodução das condições sociais e materiais que lhe dão sustentação, que será discutida na próxima seção. Neste

domínio, os debates devem se orientar para os estudos sobre a estrutura básica do método científico e, a partir disso, a crítica como sua parte constitutiva.

## **Conhecimento e colonialidade**

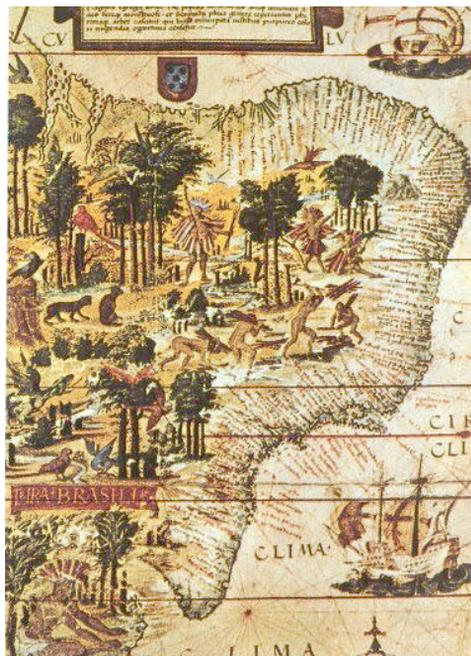
Quando chegamos à explicação sobre o surgimento da forma científica do conhecimento, localizamos nossa exposição entre os séculos XV e XVI, e observamos como o espaço europeu se transforma em um centro mundial, na medida que o resto do mundo é periferizado e explorado por um modo de produção, o capitalista, centrado na Europa, que traduz prosperidade como produção crescentemente acelerada de coisas e reprodução cada vez mais ampliada do capital.

O conhecimento científico, racionalizado e sistematizado, prospera neste contexto e propicia o desenvolvimento da técnica e de novas tecnologias que expandem o seu mundo para quase toda a superfície planetária. Este momento do componente CCR pode ser oportunizado para explicar como a cultura europeia, precisando produzir mercadorias, transformou o planeta em um mundo de coisas, a serem exploradas e usadas.

A figura 1, bastante divulgada na internet, é o fragmento de uma representação cartográfica do litoral brasileiro de 1519. A representação é denominada *Terra Brasilis* e bem demonstra o que o Brasil era, na época, para Portugal e os Europeus, de um modo geral. A expansão ultramarina tratara sinteticamente da busca de mais recursos, seja na forma de mão-de-obra, seja na forma de matérias-primas, ambos representados no mapa de Lopo Homem, pelos índios e pela madeira, respectivamente.

Essa e outras representações cartográficas dos séculos XV ao XVII, divulgadas na internet, e já de domínio público, podem ser bastante instrumentais em mostrar ao estudante do componente CCR, como os Americanos e Africanos foram expropriados, à época, pela colonialidade europeia.

**Figura 1** – Terra Brasilis – Mapa de Pedro Reinel e Lopo Homem, 1519.



Fonte: Domínio Público. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bt-v1b55002607s/f1.item.r=lopo%20homem>. Acesso em: 20 ago. 2020.

O mundo não-europeu, a partir do século XV, foi explorado e, por conseguinte, periferizado, em função das necessidades europeias, graças a uma considerável rede de transporte e comunicação marítimos tornada possível por conta de um conjunto de técnicas (a náutica, a cartográfica etc.) criadas mediante à evolução do conhecimento científico que, pouco a pouco, se

aproximava da forma que tomaria no século XIX, no qual a universidade tornar-se-ia o principal lugar onde seria desenvolvido. Essa periferação do mundo não-europeu vem junto com diversos discursos ditos científicos, porque produzidos mediante a utilização do método, científico. Entre esses discursos, podemos citar o “Racismo Científico”, hoje ultrapassado, mas, que durante alguns séculos, ajudou a contribuir para uma organização da Divisão Internacional do Trabalho (DIT), onde a Europa, branca, era o eixo central do modo de produção capitalista e a América indígena mais a África negra eram espaços periféricos, cuja mão-de-obra básica não era, como na Europa capitalista, assalariada, mas sim escravizada (QUIJANO, 2005). Assim, a partir das reflexões de Quijano sobre como a modernidade capitalista não pode ser dissociada da colonialidade, o caráter instrumental e constitutivo dessa ordem social e política global do conhecimento científico emerge como um objeto desfamiliarizado, o qual não representa a realidade como ela é, mas a realidade como ela deve ser, de acordo com a perspectiva do colonizador. Assim, a racionalidade e a técnica científicas servem ao papel de suprimento de matérias-primas e mão de obra que sirvam ao projeto capitalista, colonialista e patriarcal, que coloca no centro a Europa, uma entidade de conhecimento que se conforma justamente a partir de sua contraposição com o universo colonizado. A partir da discussão de textos de Anibal Quijano e Boaventura de Sousa Santos, os estudantes são convidados a conhecer e reconhecer o eurocentrismo em suas leituras sobre a realidade do conhecimento contemporâneo.

O racismo científico alimentado, pelo eurocentrismo, vai conseguir naturalizar os motivos que explicam o subdesenvolvi-

mento nos continentes Africano e Americano durante muito tempo, visto que segundo essa dita teoria científica, os não-brancos, em geral, tendiam à violência e à selvageria, por conta de uma primitividade inata. Neste ponto, o trabalho de Quijano (2005) e outros autores descoloniais (DUSSEL, 2005; ESCOBAR, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2007) explicam como a colonialidade do poder coproduz uma hierarquização do mundo e, especialmente, como esta é construída através da racialização, isto é, do desenvolvimento de um conhecimento racial de todas as populações humanas conhecidas, a partir do centro europeu autoproclamado.

Outros textos, escritos ou não, podem ser utilizados para ilustrar como a colonialidade tomou forma no modo de organizar um conhecimento, que hierarquizou as sociedades humanas. Na figura 2 está uma caricatura, de 1810, de Sarah Baartman, uma mulher do grupo Khoikhoi, da África do Sul, também chamada Venus Hotentote, a qual, enquanto esteve viva, foi exposta em *freak shows* no início do século XIX, entre Londres e Paris. Tais recursos, naquele momento histórico, foram usados para mostrar, ao espectador ocidental, quão exóticas eram as outras formas da sociedade e os indivíduos de outras raças, não brancas. O corpo de Sarah Baartman, após a sua morte, foi dissecado e seus órgãos expostos no Museu do Homem, em Paris, até 1974.

O artigo de Antônio Pinto Ribeiro — “Podemos descolonizar os museus?” (2016) — faz uma discussão importante sobre como os museus, entre os séculos XIX e XX, foram importantes para organizar diante do espectador ocidental, o que era cultura ocidental-europeia e o que não era:

O museu era a instituição europeia que, neste tempo, materializava a ocupação colonial e a posse do resto do mundo. O museu era, por-

tanto, também o arquivo ilustrado do poder e, finalmente, servia como lugar de estabilidade das classificações e das hierarquizações disciplinadas das raças e das espécies e dos cânones artísticos (RIBEIRO, 2016, p. 96).

O autor discute também a possibilidade de se construir uma forma de organização do conhecimento que supere a forma clássica eurocentrada e hierarquizante.

**Figura 2** – "A Pair of Broad Bottoms" - Caricatura de William Heath, 1810.



Fonte: Domínio público. Disponível em: <https://face2faceafrica.com/article/the-disturbing-reign-of-buttocks-on-social-networks-like-an-air-of-sara-baartman>. Acesso em: 20 set. 2020.

A forma científica do conhecimento também procurou dar pretensas soluções para os países subdesenvolvidos conseguirem se emancipar do seu “problema” racial. Uma das soluções “técnicas” que circulou entre os discursos científicos ao final do século XIX propunha o branqueamento da população, visto que enquanto uma população nacional permanecesse predomi-

nantemente não-branca, ela continuaria “condenada” ao subdesenvolvimento e à pobreza, uma vez que, de acordo com hierarquização racial, somente indivíduos brancos estariam aptos a desenvolverem atividades capitalistas capazes de promover o progresso material de uma nação.

Um modo de fomentar esta discussão pode ser através do quadro “A Redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos, o qual também nos oportuniza pensar, na sala de aula, a participação do Brasil na construção de um conhecimento que nos colocava (e nos coloca) na periferia do mundo (Figura 3). Foi esse mesmo quadro que ilustrou o artigo do médico José Batista de Lacerda, no I Congresso Universal das Raças, em 1911, sobre os esforços do estado brasileiro, durante a Primeira República, em branquear a população nacional com o objetivo de civilizá-la segundo os moldes europeus.

**Figura 3** – “A Redenção de Cam” – Pintura de Modesto Brocos, 1895.



Fonte: Domínio Público. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 20. Ago. 2020.

Existe também abundante filmografia ilustrando esse processo de hierarquização do mundo por raça, na qual o europeu branco é uma raça superior por ser a única capaz de agir racionalmente no processo de exploração dos recursos oferecidos pela natureza, com o objetivo de produção de valor.

O Reino Unido é usualmente representado como o império que conquista a sua hegemonia também graças à Revolução Industrial, um evento histórico somente possível, em grande parte, ao desenvolvimento de conhecimento científico aplicado à invenção de máquinas que acelerariam e ampliariam o processo de transformação da natureza em mercadorias, de um modo que reconfiguraria o modo de produção capitalista, a tal ponto que o desenvolvimento de novas tecnologias tornar-se-ia premente para a manutenção de existência do referido modo de produção.

Enquanto explicamos as possibilidades construídas pela Ciência para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, vale separar um espaço para discutirmos o Positivismo com os discentes. Durante o século XIX, emerge o Positivismo, um sistema filosófico que coloca um modelo de racionalidade científica como única forma de conhecimento capaz de propiciar o progresso material e moral da Humanidade. A partir disso, oportuniza-se a discussão sobre como essa ideia de progresso – baseado na prosperidade material – nos acompanha até os dias atuais e como ela é altamente sinérgica com o modo de produção capitalista. Colocamos também como esse modo de pensamento filosófico é reiterado, adaptado e reforçado com o positivismo lógico, no início do século XX, quando um grupo

de intelectuais europeus, o Círculo de Viena, renovam o caráter antimetafísico da Ciência, defendido pelo positivismo clássico.

Importante fazermos notar aos estudantes como a demasiada valorização de um modelo de ciência, defendido pelo positivismo, como conhecimento realmente objetivo, portanto único válido e universalizante, põe todas as outras formas de conhecimento em um lugar menor ou inexistente. Ao mesmo tempo devemos lembrar o contexto no qual os discursos positivistas estavam situados: o de uma Europa imperialista, que força o restante do mundo a entrar em um novo ciclo colonizatório, no qual, novamente, todas as outras nações foram obrigadas a fornecerem matéria-prima e mão-de-obra para sustentarem o desenvolvimento econômico do continente europeu. Aqui podemos utilizar várias imagens da literatura europeia do século XIX e da filmografia ocidental para demonstrarmos a existência de uma linha ideológica na qual a superioridade europeia e ocidental, diante dos povos não-brancos, é naturalizada, por conta da forma de conhecimento que produz, e reproduz, e da forma como transforma a natureza, assistido pela Ciência.

O filme Zulu<sup>27</sup>, de 1964, ambientado na Guerra Anglo-Zulu, de 1879, onde hoje chamamos África do Sul, demonstra bem essa perspectiva de superioridade do povo e da cultura europeia – no filme, representado por soldados do império britânico – de fazer frente aos povos colonizados que agem sem método e inspirados por conceitos primitivos de realidade. As estratégias britânicas de guerra possibilitam que um pequeno grupo de soldados do império resistam à investida de milhares de guerreiros zulus. O pós-

27 Zulu. Direção de Cy Endfield, 1964.

-filme, em sala de aula, pode ser um momento de reflexão sobre os motivos do império britânico disputar aquele território com os nativos no final do século XIX, em plena Revolução Industrial. Outra discussão que pode ser feita, é sobre porque um filme com esse tema ainda era produzido na década de 1960, quase cem anos depois do momento histórico representado no filme.

Da África para o Recôncavo, os debates do componente deverão se voltar para o lugar que o discurso científico reservou para os espaços periféricos. Uma forma de fazê-lo, que se mostrou potencialmente inspiradora em nossas experiências, é coproduzir com os estudantes uma reflexão sobre como todo patrimônio cultural preservado no Recôncavo durante o século XX se restringiu ao patrimônio edificado, material, constituído quase que exclusivamente por prédios construídos pela classe dominante colonial.

O Recôncavo tem abundantes exemplos sobre esse fato. Os prédios tombados, pelo IPHAN, em Santo Amaro, por exemplo, o foram no século XX, como a Igreja da Nossa Senhora da Purificação (tombada pelo IPHAN em 1941) e o Solar Subaé (tombado em 1976), ou o conjunto arquitetônico em Cachoeira, tombado em 1971 (MARENGO, 2016). Ao mesmo tempo, a preservação da cultura imaterial, na mesma região, somente foi objeto de ações institucionais no início dos anos 2000. O samba de roda, por exemplo, teve seu registro enquanto patrimônio imaterial, pelo IPHAN, em 2004. Essas reflexões podem levar a discussões, na sala de aula, sobre a própria natureza do método científico clássico, positivista, e suas limitações. Podemos levantar questões sobre os motivos metodológicos e políticos

que tanto dificultaram compreender a cultura imaterial como passível também de ser preservada. Será que as manifestações culturais negras e indígenas eram demasiadamente espontâneas e circunstanciais para serem cristalizadas em formas-modelos preservadas no museu?

De qualquer modo é importante citar na sala de aula que várias dessas manifestações, até o final do século XX, foram apropriadas de modo muito particular pelo discurso científico clássico. Assim como os sujeitos não-brancos foram “exotizados” em museus, suas manifestações culturais foram fetichizadas, para serem espetacularizadas em dias específicos do calendário institucional dos eventos nacionais e regionais. Manifestações culturais de matriz africana e indígena foram transformadas, sob o olhar eurocentrado, em expressões do pitoresco e primitivo, ruralidades a se extinguirem sob o processo de urbanização e modernização, pelos quais passaram os territórios nacionais periféricos ao longo do século XX. No século passado, foram criadas datas específicas para a população nacional celebrar a riqueza e o exotismo das manifestações culturais dos ancestrais não-brancos. Entre essas datas citamos o dia do folclore, o dia do índio etc.

As observações, *in situ*, dos resultados desse processo de legitimação do discurso científico sobre o que deve ser preservado ou não e como deve ser preservado podem ser realizadas através de trabalhos de campo na própria região Recôncavo, nos quais levamos as turmas para visitarem pontos específicos de cidades da região, em Cachoeira, Santo Amaro e Maragogipe. Lugares onde existem tanto edificações tombadas, como manifestações culturais que foram registradas.

Neste ponto, explicamos a contribuição da forma científica do conhecimento na transformação da região do Recôncavo em um espaço periférico e repleto de contradições. Até a primeira metade do século XX, tanto as ciências naturais (em específico, a Biologia) quanto as ciências sociais vão concorrer para justificar o atraso social nos espaços periféricos do Brasil (e no mundo subdesenvolvido) com o fato de serem povoados por indivíduos “inferiores”, visto que eram determinados biologicamente e/ou culturalmente a não compreenderem a forma racional-científica do conhecimento.

Finalizado o campo, no retorno a sala de aula, é importante apontar como foi produzida a vulnerabilidade socioeconômica da população, em sua maior parte não-branca, presente no Recôncavo. Citamos autores como a socióloga Maria de Azevedo Brandão (1998), o economista Fernando Pedrão (2001), entre outros, para explicar como a região Recôncavo foi fragmentada por políticas estatais de planejamento, para que apenas uma parte (atualmente denominada Região Metropolitana de Salvador) fosse beneficiada por políticas de industrialização na segunda metade do século XX, enquanto a outra, onde estava presente a maioria da população não-branca, foi paulatinamente esquecida.

### **Da crítica à neutralidade a uma ciência emancipatória**

Concomitantemente à revelação da colonialidade do saber e do poder, o processo formativo deve percorrer, com os estudantes, uma análise crítica sobre as características de imparcialidade, neutralidade, pureza e controle atribuídas à forma

científica clássica do conhecimento. Procuramos mostrá-las como qualidades da Ciência que nunca se realizaram completamente e de fato. Dois autores são usualmente recomendados para desenvolver essa discussão: Edgar Morin (2013), com sua reivindicação por uma ciência com consciência e Bruno Latour (1997), com sua preocupação com o entendimento da ciência em ação. Ambos colocam como toda forma de conhecimento científico se realiza geralmente afetada por outras dimensões da vida em sociedade, como as dimensões política, econômica, cultural e/ou religiosa.

Um texto particular de Marilena Chauí (1990) – “O Discurso Competente” – analisa criticamente a Ciência enquanto texto que se atribui um papel transcendente, portanto localizado além do julgamento humano comum. Segundo a autora, o discurso científico se constitui como mediação obrigatória entre o indivíduo comum e quaisquer dimensões do seu cotidiano. Para Chauí, cabe a crítica tirá-lo desse lugar.

É importante esvaziar a Ciência de qualquer tendência que a leve a adquirir algum traço de transcendentalidade. O conhecimento científico como forma de organizar e produzir conhecimento, na sua origem, para se legitimar, põe a necessidade de ser sempre submetido à crítica. É o contrário de outras formas de conhecimento, como a religiosa, que na sua estrutura se constitui como doutrina e não pode ser questionada, visto que não é resultado de um exercício crítico, mas se realiza como revelação do absoluto. Neste ponto, por conta dessas observações, geralmente se reivindica para cada forma de conhecimento um lugar próprio de discussão e reprodução. Um

filme que pode ser utilizado para contribuir nessa discussão é “O vento será tua herança”<sup>28</sup>. Trata-se da dramatização de um caso acontecido nos EUA, em 1925, no qual um professor, Bertram T. Cates, foi acusado de desrespeitar uma lei estadual, que proibia o ensino do Darwinismo em escolas públicas do Tennessee. O caso foi a julgamento e ganhou visibilidade mundial. Uma das questões que podemos explorar a partir do filme é sobre o porquê uma forma de conhecimento (a científica), e não outra (a religiosa), é privilegiada no processo de educar a população para transformar a natureza com o objetivo de gerar valores de troca. É neste momento quando temos também a oportunidade de trazer à tona como a própria ciência pode ser ela própria um instrumento emancipatório.

A discussão sobre as finalidades da Ciência e os caminhos utilizados pela sociedade capitalista para produzi-la, nos permite realizar uma discussão sobre a estética e a ética do conhecimento científico. Buscamos modos de mostrar como, esteticamente, a Ciência se mostra, como os sujeitos autorizados a produzirem conhecimento científico, por exemplo, são padronizados, e como são organizados os espaços onde essa forma de conhecimento é produzida. O objetivo no desenvolvimento dessas discussões é constatar a aparência que a forma científica assumiu para ser reconhecida e, ao mesmo tempo, reiterar seu lugar de conhecimento hegemônico confirmado a partir da aparência que assume.

O texto audiovisual pode ser utilizado para demonstrar como o discurso científico é utilizado para afirmar um lugar de

---

28 Inherit the Wind. Direção de Daniel Petrie, 1999.

juízo imparcial, em virtude da neutralidade do cientista — aquele sujeito autorizado a produzir Ciência — e do controle que o mesmo tem sobre a experiência científica.

Concomitantemente à análise crítica do processo de produção do conhecimento científico e dos sujeitos que o produzem, é recomendável demonstrar como o espaço e os processos responsáveis pela produção dessa forma de conhecimento são permeados e constituídos por contradições e passíveis de serem influenciados por uma infinidade de eventos externos aos procedimentos próprios do método científico. Novamente podemos, nesta etapa, mobilizar uma filmografia pertinente. Citamos, como exemplo, o filme estadunidense “O início do fim”<sup>29</sup>, no qual a construção da bomba atômica é dramatizada, mostrando os motivos que impeliram a sua invenção. A bomba era um produto puramente científico, ou era também político e social? Neste ponto é oportuno colocar a bomba e quaisquer outras descobertas científicas da modernidade como híbridos, uma reflexão desenvolvida por Bruno Latour, no livro “Jamais fomos modernos” (1994).

Admitir a hibridez dos produtos científicos é também admitir a impossibilidade de algumas características atribuídas ao sujeito produtor de ciência (o cientista) e ao objeto da pesquisa científica, entre elas o fato de o sujeito e o objeto estabelecerem entre si uma relação exclusivamente objetiva, na qual um é completamente externo ao outro. Efetivamente isso não acontece, sujeito e objeto de pesquisa interagem entre si e se influenciam mutuamente. Mesmo que o objeto de pesquisa seja uma coisa, a

29 Fat Man e Little Boy. Direção de Roland Joffé, 1989.

escolha da coisa como objeto perpassa a subjetividade do sujeito pesquisador. Essa escolha não é neutra, porque o ser humano não é uma máquina sem memória e história individual. Aqui, novamente, um momento chave do componente — Conhecimento, Ciência e Realidade — quando o estudante tem outra oportunidade de observar como um produtor e reproduzidor real e potencial de conhecimento, cujas crenças e opções políticas vão, sim, influenciar no tipo de conhecimento científico que irá produzir.

Outro filme que pode nos ajudar a pensar a crítica sobre a forma positivista da Ciência é uma adaptação fílmica do livro “Ponto de Mutação”<sup>30</sup>, de Fritjof Capra (1982). No filme, três personagens — uma cientista, um poeta e um político — conversam sobre a natureza do conhecimento científico na contemporaneidade e sua contribuição para evolução das sociedades humanas. Na conversa entre os três personagens, a cientista é a defensora intransigente de uma perspectiva complexa de ciência que não se pretende neutra, nem imparcial. O distanciamento da Ciência em relação às questões políticas e econômicas, enfim, pode ser trazido, por alguém crítico, como cumplicidade do fazer científico em relação aos interesses hegemônicos próprios do modo de produção capitalista.

Entendidas as contradições relativas ao processo de produção do conhecimento científico, e a impossibilidade de se constituir um objeto de estudo e um ambiente de pesquisa completamente puros, onde todas as variáveis capazes de influenciar nos resultados são conhecidas e controladas, convidamos os estudantes a realizarem um projeto de pesquisa, e

---

30 Mindwalk. Direção de Bernt Amadeus Capra, 1990.

se iniciarem nesta forma hegemônica, mas que também pode se mostrar emancipatória quando apropriada para estes fins, de subjetivação do mundo. Ao longo de cada aula é reservado um momento para se discutir o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ao mesmo tempo que pensamos a forma do texto acadêmico. Primeiramente focamos nossa atenção no tema de pesquisa. Estimulamos cada aluno a apresentar possíveis temas de pesquisa juntamente com os seus motivos. É importante que o estudante compreenda o tema escolhido de pesquisa como algo interno a sua formação individual e profissional, por isso imbuído de sentido. Posto o tema, observar as contradições e problemáticas associadas a ele. Por que pensar, por exemplo, uma nova técnica de recuperação de áreas contaminadas por metais pesados? Por que aquela área? Por que esses metais? As perguntas devem orientar o olhar do futuro pesquisador para o ponto de convergência do qual nasceu o referido objeto de pesquisa.

O levantamento das referências, inegavelmente, é um procedimento realizado a partir de uma perspectiva científica do que deve ser considerado, ou não, como fonte. O processo de reconhecimento do objeto, para a sua delimitação detalhada, carrega uma questão relevante, que deve ser oportunamente aproveitada e transformada em dilema: quais são as várias camadas explicativas que cercam e definem o objeto em questão? Esta pergunta aborda a questão de validação ou não dos dados coletados junto ao conhecimento popular, por exemplo, uma reflexão que não pode ser feita sem pensar os procedimentos metodológicos que serão utilizados para a realização da coleta

e sistematização dos dados. Mas antes de passarmos para esta etapa, vale discutirmos inicialmente, a problemática, ou a hipótese (a depender da teoria científica que orienta a pesquisa) de pesquisa.

Assim, esperamos que os projetos de pesquisa, desenvolvidos em grupos ao longo de todo o processo formativo, possibilitem a familiarização com a ética e a estética de uma investigação científica situada no Recôncavo, e a conscientização sobre os processos responsáveis por tornar o conhecimento científico o que ele é, mas também o que ele pode ser, isto é, um conhecimento que lida transparentemente com as incertezas e com os vieses situacionais. Assim, almeja-se uma compreensão crítica sobre a resistência (daqueles que o produzem e o promovem) em mudar, e a busca pela adoção de novos referenciais capazes de produzirem um conhecimento científico realmente transformador. Conscientes disso, podemos estimular os estudantes a refletir, na prática, sobre quais seriam as ações necessárias para tornar real a possibilidade de uma produção de conhecimento científico adequado ao sul-global.

Evidentemente as respostas a esta questão não são únicas e muito menos limitadas. Somente para introduzirmos a complexidade da questão, falemos, por exemplo da eleição possível de um tema e de uma problemática de pesquisa. A responsabilidade de produzir um conhecimento comprometido e situado não consegue evitar uma abordagem sistêmica e interdisciplinar do objeto, o qual não poderá ser mais tão somente um objeto, uma vez que o sujeito e o objeto de pesquisa não podem ser mais considerados externos um ao outro. Sendo assim, antes

de começarmos a realizar esse intento, é importante explicar ao estudante, em uma primeira aula sobre projeto de pesquisa, que a escolha do seu tema e a construção de sua problemática de pesquisa atravessam obrigatoriamente a sua subjetividade. Entretanto, ainda assim, devemos lembrar a esse estudante hipotético que essa produção deve guardar a intenção de ser compreendida e apropriada pelo outro, a fim de que enriqueça a sua experiência.

### **Considerações finais**

O objetivo deste capítulo foi trazer uma reflexão desenvolvida, ao longo da prática como docente, sobre possíveis caminhos para o estudo das relações entre conhecimento, ciência e realidade, no âmbito de um componente curricular dos Bacharelados Interdisciplinares da UFRB. Fizemos isso balizados pelo que o conhecimento científico foi historicamente, pelo que é hoje, repleto das ambiguidades e contradições típicos de algo produzido na/pela história e pelo que ele pode potencialmente ser, libertário e transformador, produzindo mais história de uma humanidade que deseja se realizar plenamente. Produzimos esse capítulo a partir do lugar da nossa experiência, um espaço dito periférico no contexto do modo de produção capitalista.

É impossível, a partir desse lugar, não refletirmos sobre as possibilidades do componente em questão contribuir na construção de outras referências estéticas e éticas na elaboração de formas científicas alternativas à hegemônica. O conhecimento científico tem uma possibilidade real, hoje e agora, através de uma universidade pública brasileira no Recôncavo, de se inse-

rir em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2006), através da qual se conecta a outras formas de organização e produção do conhecimento, reconfigurando e reconfigurando novamente diferentes hierarquias entre os diferentes saberes, propiciando novas estruturas de conhecimento, que priorizem a produção de uma ética do cuidado para com a vida humana, vulnerabilizada socialmente em aglomerados de exclusão (HAESBAERT, 2007) como o Recôncavo Baiano e não, simplesmente, contribuindo para a reprodução ampliada do capital, com vistas a um crescimento econômico, puro e simples, sem qualquer perspectiva de justiça social na raiz de sua ação.

Um conhecimento científico comprometido em emancipar populações vulnerabilizadas e excluídas se constitui em rede, através de múltiplas conexões com outras formas de saber compondo várias estruturas de organização do conhecimento, flexíveis, capazes de se adequarem às diferentes situações e necessidades. Emancipatório e híbrido, o conhecimento em rede desmistifica a razão científica clássica, que se pretendia “pura”, externa à política e aos interesses do capital. Walter Mignolo (2018), em artigo no qual procura pensar o projeto de um museu decolonial elaborado por Fred Wilson, descreve o esforço desse autor em demonstrar o fato de que objetos produzidos pela racionalidade capitalista eurocentrada estão intimamente relacionados à produção de um outro conjunto de objetos relacionados à exploração e à opressão de culturas e formas de ser pré-modernas. Historicamente, em nome da racionalidade científica, se procurou segmentar ambos os conjuntos de objetos em espaços diferenciados a fim de que fossem compreendi-

dos em contextos aparentemente externos entre si. Fred Wilson demonstrou, nas exposições, que, de fato, esses conjuntos de objetos tão repetidamente separados em espaços diversos, na verdade eram funcionalmente complementares. Assim sendo o racismo que oprimiu populações imensas de não-brancos era (e é) indissociável da reprodução do modo de vida europeu, cujas necessidades materiais requisitou a sobre-exploração de amplos contingentes populacionais em escala planetária. Mignolo (2018) coloca no seu texto que a elaboração de uma estética capaz de subverter a lógica hegemônica requer uma ruptura com a organização fragmentada e arborescente do conhecimento tal como ela é reproduzida atualmente. Essa ruptura precisa ser radical, radicalmente inclusiva, para ser capaz de invalidar velhas hierarquias excludentes, marginalizantes e universalizantes.

Observemos que, durante todo o processo de discussão, em aula e no campo, sobre os diversos processos e fenômenos que apontamos até aqui, temos um objetivo que não deixamos sair do nosso horizonte de reflexão: toda forma de conhecimento é uma produção humana que dialoga diretamente com determinadas condições materiais de existência. Por que reiterar essa reflexão, em todas as aulas, é tão importante? Objetivamos, fundamentalmente, através das aulas de CCR, mostrar que todo indivíduo é capaz de produzir conhecimento e que o conhecimento é a forma que construímos para lidarmos com a natureza, a fim de adequá-la aos nossos objetivos, desejos e necessidades. Sendo assim, precisamos desconstruir qualquer caráter transcendente que o conhecimento comporte em qual-

quer uma de suas formas. Assim, através da crítica, um duplo trabalho de desconstrução e reconstrução deve ser a bússola orientadora do processo formativo. O estudante somente será capaz de se apropriar da crítica se perceber o que ela é e para o que serve: torná-lo agente da própria realidade na qual ele existe e deve atuar, de forma consciente, responsável e intencional.

A forma científica do conhecimento produzido na UFRB deverá admitir a sua parcialidade assim como a impossibilidade dela se realizar pura. O conhecimento produzido no Recôncavo deverá ser necessariamente engajado politicamente na emancipação de suas populações periferizadas.

## Referências

BRANDÃO, Maria de Azevedo. Introdução: Cidade e Recôncavo da Bahia. In: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.). **Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição**. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, 1998, p. 27-58.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

COLINS, Harry; PINCH, Trevor. **O Golem: o que você deveria saber sobre ciência**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. **A colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. Cortez, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 63-79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007 [2004].

JASANOFF, Sheila. The idiom of co-production. In: JASANOFF, S. **States of Knowledge**: the co-production of science and social order. London, New York: Routledge, 2004. p.1-12.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**: ensaio de Antropologia Simétrica. Rio de Janeiro Editora 34, 1994.

MARENGO, Shanti Nitya. **Santo Amaro-BA**: um lugar de muitos lugares. 2016. Doutorado em Geografia. Instituto de Geociências, UFBA, Salvador-BA, 2016.

MIGNOLO, Walter. Museus no horizonte colonial da modernidade – Garimpando o Museru de Fred Wilson. **Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 7, n. 3, p. 309-324, 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PEDRÃO, Fernando. O extrativismo e a periferia da produção: referências à experiência da Bahia desde o fim da escravidão. **Revista História Econômica & História de Empresas**, v. 2, n. 4, p. 35-64, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Antônio Pinto. Podemos descolonizar os museus?. In: RIBEIRO, Antonio Pinto; RIBEIRO, Margarida Calafate (orgs.). **Geometrias da memória: configurações pós-coloniais**. Coimbra: Edições Afrontamento e Autores, 2016, p. 95-111.

SANTOS, Boaventura de Souza. A ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do tempo**. Porto: Afrontamento, 2006. p.137-165.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido**: Os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos. Tradução de Myrna T. Rego Viana. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

# Ativismo estético-político de mulheres migrantes brasileiras

*Paula Guerra  
Maria da Graça Hoefel  
Denise Severo  
Sofia Sousa*

## Introdução

Os processos migratórios são uma constante histórica, não obstante as variações das suas origens e determinações. Segundo o *World Migration Report 2020*, da Organização Internacional para as Migrações (2019), no cenário global, o número de migrantes internacionais em 2019 chegou aos 277 milhões, sendo que 74% dos migrantes estavam em idade ativa (20-64 anos). Vários autores e organizações indicam que há um processo de feminização da migração e de mudança do perfil da mulher migrante (BALESTRO; PEREIRA, 2019; CORTES, 2016; NEVES, NOGUEIRA, TOPA; SILVA, 2016; YAMANAKA; PIPER, 2006). No caso de Portugal, dados recentes ratificam essa questão da feminização e sinalizam um novo perfil, caracterizado por mulheres estrangeiras ligeiramente mais jovens que os homens, em idades férteis e ativas, entre os 20-49 anos (61,2%), com qualificação mais elevada, tanto de níveis superiores como médios (OLIVEIRA; GOMES, 2018, 2019; CARVALHO; FERNANDES, 2016; NEVES, *et al.*, 2016).

Não obstante esse contexto, as desigualdades de gênero persistem e permanecem invisibilizadas (CARVALHO; FERNAN-

DES, 2016; NEVES *et al.*, 2016; BREIDAHN; LARSEN, 2016; KOFMAN; RAGHURAM, 2015), tal qual as particularidades dos reais universos simbólicos, culturais e sociais vivenciados por essas mulheres nos seus quotidianos. Apesar disso, as mulheres migrantes, sejam elas brasileiras ou de outras nacionalidades, resistem e reinventam as suas vidas. Representam uma geração conectada e globalizada, que estabelece outras formas de relações sociais, permeadas por linguagens imagéticas, artísticas e tecnológicas intensas, apresentando um domínio das tecnologias, que nenhuma outra geração anterior possuiu. O acionamento desses capitais tem permitido, por parte destas mulheres migrantes, a dinamização de processos articulados em redes e atravessados por expressões artísticas, que visam ao enfrentamento das iniquidades, revelando um ativismo estético-político pulsante, que sinaliza potencialidades expressivas para a evocação de demandas da realidade e que se alinha com o cenário global.

De fato, as manifestações sociais mundo afora evidenciam a diversidade de expressões reveladas em *graffiti*, performances, música, literatura, ocupações urbanas, entre outras, presentes em inúmeros países (ALADRO-VICO, JIVKOVA-SEMOVA; BAILEY, 2018; BECKER, 1982; KELLENBERGER, 2000; GUERRA, 2016, 2018; COSTA; LOPES, 2017). As expressões estético-políticas evidenciadas nas manifestações que eclodiram na América Latina em 2019 e se espalharam pelo continente, bem como as recentes expressões difundidas nas redes sociais no contexto da pandemia de COVID-19, traduzidas em inúmeras formas híbridas circulantes nas redes sociais, reiteram as referidas colocações e sinalizam o quanto a dimensão das artes atravessa as dinâmicas sociais.

Com efeito, as mulheres têm protagonizado inúmeras experiências de ativismo estético-político, que denunciam iniquidades e evocam diversas inconformidades com as relações desiguais de gênero, reproduzidas ao longo de séculos e vigentes até aos dias de hoje. Nesse sentido, as mulheres migrantes também têm se destacado na construção destes processos, cujas expressões têm sinalizado as potencialidades das artes enquanto dispositivos capazes de trazer à luz universos silenciados e possibilitar a criação de novas narrativas e relações.

Os desafios inerentes à condição da migração e as situações vivenciadas no limiar das fronteiras – simbólicas e reais – que se estabelecem entre o lugar da exclusão e, paradoxalmente, o *locus* da transformação, reiteram e parecem apontar caminhos importantes para refletir a intersecção entre as artes, a migração e a política. No âmbito do fenómeno social da migração, a compreensão dos significados e processos de ativismo estético-político desenvolvidos por mulheres migrantes brasileiras, bem como as representações refletidas em distintas experiências, pode oferecer pistas para se pensar a situação das mulheres e, sobretudo, discutir a importância das artes nos processos emancipatórios das mulheres migrantes. Em última instância, acredita-se que esta discussão possa contribuir para a construção de novos caminhos possíveis para a fomentação de iniciativas artísticas capazes de promover a emancipação social e a redução das desigualdades.

Este capítulo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva teórico-metodológica de histó-

rias de vida<sup>31</sup>, em que os sujeitos de pesquisa foram mulheres artistas ativistas brasileiras, com histórico de migração, atual ou pregressa, bem como mulheres artistas ativistas brasileiras que trabalham a temática da migração. Busca-se trazer à luz da contemporaneidade o percurso e os significados das suas experiências, bem como possibilitar a emergência nos demais elementos que podem elucidar percepções e concepções acerca do ativismo estético-político desenvolvido pelas mesmas, respeitados os respectivos contextos sociais, culturais e políticos vivenciados por cada uma das participantes (LÉVY, 2001). Para tal, foram adotados como instrumentos de pesquisa as entrevistas semiestruturadas, o diário de campo e os registros fotográficos das experiências narradas pelas mulheres integrantes do estudo. A técnica de *snow ball* foi incorporada a fim de selecionar o grupo de participantes, que foi constituído por quatro mulheres migrantes artistas ativistas brasileiras, com histórico de migração em Portugal, França e Dinamarca, além de uma artista ativista brasileira vinculada à temática da migração. A coleta de dados foi realizada por meio da *web*, com auxílio do *Skype*, e as entrevistas foram posteriormente transcritas. Adicionalmente, foi solicitado a cada uma das entrevistadas o envio por e-mail dos registros imagéticos (fotografias, vídeos, sites, entre outros) que melhor refletissem as suas experiências de ativismo esté-

<sup>31</sup> Realizadas ao longo do primeiro semestre de 2020 pelas autoras no âmbito do projeto *MigraWomen* liderado pela Universidade do Porto. Este capítulo se inscreve no desenvolvimento dos Projetos de Investigação “Juventude e as artes da cidadania: práticas criativas, cultura participativa e ativismo” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/SOC-SOC/28655/2017) e “CANVAS – Towards Safer and Attractive Cities: Crime and Violence Prevention through Smart Planning and Artistic Resistance” (POCI-01-0145-FEDER-030748).

tico-político. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), bem como apreendidas as narrativas das experiências, em consonância com a perspectiva teórica adotada. O tratamento dos dados conduziu ao surgimento de cinco categorias analíticas fundamentais: (i) narrativas, migração e processos; (ii) concepções de ativismo estético-político; (iii) fronteiras, subversão e emancipação de art worlds e de gênero; (iv) discriminação e fronteiras da língua; (v) discriminação e fronteiras do corpo. É de referir que este capítulo constitui apenas um primeiro recorte da pesquisa e circunscreve-se às duas primeiras categorias supramencionadas.

### **Ativismo e emancipação social**

Embora o ativismo estético-político esteja cada vez mais presente na sociedade contemporânea, especialmente após a primeira década do século XXI, não há consenso acerca da sua definição. Muitas são as noções e nomenclaturas que sugerem pontos de convergência, mas também distinções e perspectivas próprias de interpretação, motivo pelo qual a compreensão da sua concepção constitui um dos elementos centrais deste capítulo. Algumas das nomenclaturas e perspectivas teóricas encontradas referem-se à arte ativista, artivismo, estética dos protestos, ativismo estético-político, ação estético-política, entre outros.

Segundo o Coletivo 28 de Maio (2017), representado por Vasconcelos e Pimentel, ação estético-política diz respeito, sobretudo, à uma tomada de posição estritamente política e não ideológica, anticapitalista, antirracista e feminista, centrada no coletivo e norteadas pelas questões que se apresentam como ur-

gências da atualidade. É, portanto, pautada na *praxis*. São ações que plasmam o pensamento, a ação e o fazer em um só tempo. Ela é definida como *contra-arte*, muito vinculada às práticas performativas, mas não circunscrita as mesmas. Trata-se, então, do ato de produzir ações. Nas palavras do Coletivo 28 de Maio (2017), a ação estético-política é «arte sem artista», ainda que sejam artistas que a façam, visto que a importância não reside em quem a fez, mas sim no ato de instaurar o que os autores denominam de zona do «indiscernível», referida como uma zona de risco, que impossibilita definir precisamente se a ação constitui arte ou protesto. Por esta razão, a ação estético-política é definida como fronteira, borda, abismo.

Por outro lado, vários autores discutem o conceito de artivismo, que descreve uma nova linguagem que surgiu no início do século XXI. Sandoval e Latorre (2008) foram as primeiras autoras a utilizar o termo na pesquisa acadêmica, que definiram como «um neologismo híbrido que liga organicamente arte e ativismo (GUERRA, 2020a). Raposo (2015, p. 3) avança que o artivismo se consolida “como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística — nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística”. Segundo Guerra (2019), o artivismo apela à antiga ligação entre arte e política. Apesar de que para muitos indivíduos a arte e a política se situam em esferas afastadas entre si, a verdade é que existe uma já longa tradição artística contracultural face ao *status quo*, embora ainda persista a ideia que a arte não se deve misturar com a política. A arte tem um papel crucial na resistência e subver-

são do *status quo*. O ativismo propõe uma dupla rutura: com a visão da arte pela arte e com o estado das coisas, através da recuperação da atividade artística como forma de intervenção social, que se traduz num conjunto de intervenções estéticas, poéticas, performativas, etc.

No entanto, Aladro-Vico, Jivkova-Semova e Bailey (2018) consideram que o ativismo não é apenas uma arte oposicional. A sua grande força é a capacidade de realçar as injustiças e desigualdades sociais através de um conjunto de linguagens, imagens, metáforas, etc., alternativas, procurando gerar acontecimentos que rompem a estrutura da comunicação convencional. Para Mourão, o significado do ativismo associa-se à ideia de *arte atuante*, posto que ela subverte normatividades e padrões instituídos. Para este autor o ativismo “é a vanguarda mais radical, interdisciplinar e arriscada da ação artística no real” (2015, p. 63). É interessante notar que o autor salienta as aproximações entre o ativismo e a performance no contexto atual e refere diversas outras expressões muito presentes em protestos, manifestações e demais ações, especialmente dos movimentos sociais mais contemporâneos, tais como: o *happening*, o *site-specific*, a instalação e o *ready-made*.

O ativismo tem como influências uma mistura entre graffiti, arte urbana, do-it-yourself punk (GUERRA, 2018), situacionismo e o seu palco preferido: o espaço urbano. Para Raposo (2015) trata-se de uma nova vaga de luta pelo direito à cidade; uma nova força para a luta pelo poder da visibilidade nas cidades. A cidade, enquanto espaço de lutas por visibilidade, passou ainda mais a ser o espaço predileto para

uma atividade artística com propósitos sociais ou reivindicativos (ARDENNE, 2008). Torna-se quase impossível pensar o ativismo fora da cidade, já que é nestas que surgem os novos movimentos sociais envolvidos em lutas anticapitalistas (GUERRA, 2019). Novamente Mourão (2015) sublinha a relação profunda entre ativismo e as práticas de ocupação do espaço público, a relação entre ativismo e os emergentes movimentos sociais, combinada com uma certa tendência da arte contemporânea para explorar o seu potencial político, que acresce visibilidade às práticas artivistas.

Assim, os conceitos referidos, encontrados na literatura acadêmica, de ativismo e ativismo estético-político, entre outros, vêm dar conta da dinâmica entre criatividade e processos de agência política. Nesse sentido, a criatividade individual e de grupo está associada à ideia de mudança, podendo ser entendida como provocadora para visões mais conservadoras, porque cria tensão face ao estável e instituído. Por sua vez, a dimensão criativa da participação política remete para formatos originais, inesperados e disruptivos de mobilização, expressão e reivindicação, que contrastam com a natureza rígida e pré-determinada da política institucional (GUERRA, 2020b).

Então, uma cidadania ativa é exercida criativamente por parte dos indivíduos logo no simples ato de criação, a partir do qual, se questiona o instituído e a normatividade, produzindo inovação e propondo a transformação social. Expressões de criatividade quotidiana - aplicada nas esferas de lazer, de sociabilidade ou de produção cultural e simbólica - bem como a produção estética - através do visual e do estilo e a criação

de conteúdos musicais, digitais, videográficos, entre outros – e ainda a criatividade aplicada ao espaço, são todas atos de cidadania, na medida em que envolvem uma afirmação ou luta por direitos de expressão ou de uso da cidade (GUERRA, 2020c).

Isso foi visível em Portugal nos anos da crise econômica. A crítica social e o ativismo político foram componentes chave de inúmeros trabalhos e performances artísticas. O ativismo nesses anos (e ainda o é) foi entendido como um instrumento crucial e indispensável para a mobilização contra a hegemonia ideológica neoliberal e o poder político da *troika* e do governo português. Ações ativistas que não se cingiram unicamente a artistas e organizações marginais, mas que também partiram de instituições centrais do campo cultural português. Tudo isso serviu para uma reconsideração e revisão da dimensão política e responsabilidade social dos artistas (SILVA; GUERRA; SANTOS, 2018; MOURÃO, 2013, 2015). A performance é paradigmática a este nível. Gonçalves (2004) ressalta que se trata de uma arte corporal que nasce como contestação, como rompimento com convenções formais e estéticas, desenvolvida especialmente a partir do início do século XX na Europa e Estados Unidos da América e definida por Cohen (1989) como *arte de fronteira*. É uma expressão artística que promove o rompimento e aglutinações, bem como se situa hibridamente entre dois gêneros, no limite entre as artes plásticas e as artes cênicas. Nas palavras do autor: “‘Fronteira’ aqui tem também o objetivo de demarcar algo que termina e começa, e, sobretudo, de anunciar algo que acontece num ‘entre’” (GONÇALVES, 2004, p. 77).

A ideia de fronteira - desta espécie de interstício - e das potências que habitam este lugar do “entre”, remetem às potencialidades que podem advir de espaços, nos quais sejam possíveis a evocação de vozes dissonantes, onde elas possam ser reconhecidas e onde seja possível, a partir da criação de outro lugar de fala e representação, construir narrativas contra-hegemônicas, que favoreçam a emancipação social e estética dos grupos oprimidos. Estes espaços remetem à perspectiva dos espaços do comum sensível de Rancière (2005) e da partilha do sensível, na medida em que implicam o reconhecimento do dissenso e a simultânea possibilidade de afirmação de perspectivas silenciadas. Nesse sentido, constituiria um *locus* de emancipação social, entendida enquanto um processo de afirmação de grupos sociais historicamente apartados, induzindo outras formas de intervenção que encontram nas expressões e representações, sejam elas imagéticas, sonoras ou discursivas – tal como mencionado por uma das artistas entrevistadas nesta pesquisa – um espaço de libertação das opressões e de emancipação. Mencionemos ainda que novas dimensões entram em jogo, mormente novos processos de artificação que fazem emergir diferentes formas de artes, recentes simbologias. Efetivamente, estes processos de artificação traduzem-se, nas sociedades ocidentais, na transformação da não-arte em arte (SHAPIRO, 2007, p. 135) e refletem a existência de novas atribuições de significados, que se fazem acompanhar pela transfiguração do cotidiano e das comunidades. O decurso desses processos despoleta não só esperadas transformações como coloca desafios, particularmente às diferentes instituições culturais.

## Narrativas, migrações e processos-vidas

O processo de migração tem grande importância no delineamento de experiências de ativismo estético-político, no entanto, não se afirma que a migração foi o *start* dessas experiências, mas sim que teve implicações nas suas expressões. O valor expressivo dessas experiências deve ser conferido aos processos de construção coletiva de vidas e não aos produtos ou à obra em si. No que toca à centralidade do processo coletivo, importa dizer que houve uma entrevistada que circunscreveu as suas iniciativas artísticas à dimensão mais individual, mas, ainda assim, a sua narrativa foi permeada por influências do processo migratório no seu percurso. Interessa também assinalar que várias experiências não foram realizadas no país de fixação, mas em outros países que fizeram parte do percurso de vida antes, durante ou depois do processo migratório e/ou da vivência com a temática. No entanto, a ênfase no processo coletivo revela-se expressivamente, independente do local em que foi realizada a ação e do país de acolhimento.

Isso foi relatado em relação às performances realizadas na França (*Poulet Roti e Antropofagia*) e na Holanda (*Poulet Roti*) pela artista Bia Medeiros, nos anos 1980<sup>32</sup>, bem como em todas as demais desenvolvidas após o seu retorno ao Brasil, com destaque para o *Bundalelê* e *Maria Sem Vergonha*, ambos criados pelo coletivo artístico intitulado *Corpos Informáticos*.

Ainda sobre a questão da centralidade do processo coletivo, devemos destacar o envolvimento da artista Tila Cappelletto em vá-

<sup>32</sup> Para maiores desenvolvimentos, consultar <http://grafiasdebiamedeiros.blogspot.com/2014/04/presenca-eorganicidade.html>.

rios coletivos. Aliás, a Real Fábrica de Tabacos em Espanha é um exemplo desse envolvimento bem como enfatiza a importância do coletivo, como a artista menciona, “[...] tava fechada muito tempo. Ela foi reaberta e, o ministério da cultura espanhola, cedeu esse espaço para a comunidade, para que a comunidade gerisse esse espaço. Tive a oportunidade de trabalhar, colaborar, nesse processo e, aprender e foi muito potente [...]”. Pensando no percurso de Tila, devemos conferir especial destaque à intervenção intitulada *Radioactivas* e à realização da *Editatona*<sup>33</sup> - esta última realizada em Portugal. Aliás, a performance *Radioactivas* vem denotar o que fora dito anteriormente, no sentido em que as experiências não se circunscrevem ao país de fixação, encontrando-se inerentes ao processo migratório.

As experiências do Projeto Vidas Paralelas Migrantes no âmbito da ARIFA<sup>34</sup> e a performance do *Sopro*, realizadas pela artista Claudia Washington, respetivamente, na França e no Brasil, também são exemplos presentes nas narrativas, que enfatizam as relações intrínsecas entre o ativismo estético-político e a dimensão coletiva. Observemos alguns dos posicionamentos<sup>35</sup> das

33 Nas suas palavras: “Uma editatona é uma maratona de edição que reúne várias pessoas para a criação de novos conteúdos ou melhoria daqueles já existentes na Wikipédia. Durante esta editatona aprenderemos e editaremos juntas numa sessão dedicada às margens. Criaremos e melhoraremos conteúdos da Wikipédia sobre mulheres não brancas, oriundas do Sul Global, rurais, trans, pessoas não-binárias, etc. e sobre organizações com uma abordagem interseccional. Juntas vamos visibilizá-las e visibilizar-nos! Sabia que menos de 10% dos editores da Wikipédia são mulheres?” Disponível em: <https://feminista.pt/evento/editatona-visibilizando-as-margens-juntas-editamos-a-wikipedia-25-maio-festival-feminista-de-lisboa-2019>.

34 A associação intitulada Archives de l’Immigration Familiale (ARIFA) é uma das maiores e mais antigas associações de mediação social e cultural situada na região Île-de-France/França e tem como um dos seus objetivos o acolhimento e a inserção social dos migrantes. Foi uma das parceiras do Projeto Vidas Paralelas (PVP) Migrantes Brasil-França CAPES-COFECUB. Este projeto constitui uma pesquisa-ação realizada por meio de cooperação internacional entre a Universidade de Brasília, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Université Paris 13 e Université Montpellier 3.

35 Salientamos que os excertos das narrativas são anonimizados respeitando o posicionamento da maior parte das entrevistadas a este respeito. Daí que a identificação das entrevistas seja feita de forma numérica.

entrevistadas a este respeito:

*Eu vejo muito coletivamente a arte ativista. Você pode ter ações ativistas individuais, mas elas estão sempre no contexto coletivo, elas estão sempre engajadas de um comum, alguma coisa em comum que é preciso ser expresso e que é preciso mudar, porque se é algo apenas individual, a gente não precisa mover o mundo inteiro (Entrevista 1).*

*Você faz arte, tudo bem, para uma certa satisfação pessoal na hora da criação. Mas faz para que haja uma vez reverberação no outro. Se você não tem público, se você não tem nem quem a veja, nem que seja um quadro de parede, se você não tem quem veja, a questão é até se é arte (Entrevista 2).*

Por outro lado, isso também está absolutamente presente na narrativa da artista Juliane Peixoto, por meio dos processos coletivos desenvolvidos com trabalhadores da mineração e com povos indígenas situados no Brasil, cujas expressões incluíram a videoinstalação.

Alguns fragmentos dessas experiências podem ser visualizados nas todas as figuras. As imagens em diálogo com as narrativas, que enfatizam o processo e o coletivo, permitem identificar ressonâncias com as colocações de Rancière (2005) acerca do conceito de *partilha do sensível*, enquanto processo que se materializa e opera somente quando há possibilidade de criação do espaço do *comum* sensível, no qual a partilha acontece. Tal como assinalado pelo autor, a partilha do sensível refere-se “ao sistema de evidências que revela a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2005, p. 15). Ou seja, apresenta um duplo sentido

de divisão e do comum, posto que a partilha do sensível torna evidente quem pode tomar parte no comum. Nesse sentido, é possível depreender que a ausência desse *comum*, ou seja, de um espaço coletivo, bem como a inexistência das possibilidades de subversão dos respectivos lugares que foram conferidos normativamente a cada um dentro de uma sociedade de classes significa, precisamente, a ausência da partilha do sensível. Desse modo, aferimos que a criação de espaços do comum sensível, aludem à construção de espaços e relações democráticas e emancipatórias. Constituiriam, assim espécies de *fronteiras*, em alusão aos sentidos atribuídos por Cohen (1989) e Gonçalves (2004). Não podemos deixar de referir aqui as ponderações de Rocha & Kastrup (2008) sobre a obra de Rancière:

O estético é dotado de um duplo potencial de emancipação. Por um lado, esse potencial reside na ociosidade, na recusa a qualquer forma de subordinação ou de funcionalidade, na resistência ao controle social [...]. Por outro lado, o regime estético advoga a auto-supressão da arte em favor de sua integração plena na construção da vida comum renovada e que torna indistintos arte e política, trabalho e lazer, enfim, promove a união dos contrários (ROCHA; KASTRUP, 2008, p. 99).

### **Ativismo como modo de vida**

Estes mesmos elementos convergem com os significados e aspetos apresentados nas narrativas, assim como são partes indissociáveis dos sentidos atribuídos à segunda categoria de análise: concepções de ativismo estético-político. Nota-se que existe consenso em torno de dois aspetos que se destacam na

definição e no modo como as mulheres entrevistadas concebem o ativismo estético-político. Uma primeira dimensão atribuída refere-se à sua relação intrínseca com as lutas por direitos e a rutura das relações de opressão, bem como das desigualdades presentes nas sociedades. Como tal, é evocada como processo concernente ao universo (real e simbólico) do coletivo, e não do indivíduo, o que explica a ênfase na construção conjunta anteriormente discutida: ou, como muitos hoje apelidam de *do-it-together*.

Mas o lastro dessas representações vem detrás, no sentido em que possuem uma dimensão histórica. Bennett e Guerra defendem que “embora não evitando preocupações contra-hegemónicas, esta transformação do DIY no que se poderia razoavelmente chamar uma “cultura alternativa”, também a viu evoluir para um nível de profissionalismo, que visa a assegurar a sustentabilidade estética e, sempre que possível, económica” (BENNETT; GUERRA, 2019, p.7) das práticas de produção cultural. Neste sentido, os autores argumentam que a conceptualização da noção de carreira *do-it-yourself* pressupõe compreendê-la enquanto uma forma de trajetória profissional, que parte da necessidade de gerir os “efeitos patológicos”, tanto a nível político como econômico, da pós-industrialização e, conseqüentemente, o risco e a incerteza que caracterizam as sociedades contemporâneas. Num contexto como aquele em que vivemos – a sociedade de risco (BECK, 1992) – não só os percursos biográficos são mais incertos e imprevisíveis, como os processos se tornam cada vez mais individualizados, sendo os atores sociais impelidos a criar as suas próprias trajetórias. As

práticas culturais *do-it-yourself* surgem assim como resposta a este contexto, afirmando-se enquanto expressão cultural criativa e materializando-se também em práticas econômicas - economias culturais DIY — ou seja, assumindo-se como ocupações viáveis em termos profissionais (BENNETT; GUERRA, 2019). Para tal, contribuem grandemente as inovações tecnológicas e o surgimento e generalização da Internet.

Apesar de não proporcionarem uma total democratização dos processos de produção cultural (na medida em que, ainda que menores, continuam a haver custos associados à aquisição das ferramentas tecnológicas, assim como intermediários e, por isso, hierarquias de lutas pelo(s) poder(es), é inegável o seu papel enquanto facilitadoras do acesso de um cada vez maior número de pessoas aos meios necessários para produzir e divulgar os seus próprios produtos culturais, sejam eles música, literatura, arte, filmes ou artefactos conexos, permitindo transformar práticas de produção cultural em carreiras profissionais. Neste sentido, Guerra (2018) chama a atenção para o facto de se, por um lado, o conceito de carreira DIY permanece ligado às dimensões originais do *ethos* DIY e à busca de uma independência, por outro, atualmente, a este *ethos* soma-se um reconhecimento da necessidade de alcançar um estilo de vida sustentável, no qual não mais fazem sentido noções, anteriormente tidas como garantidas, como a de uma carreira estável e um salário constante. E as redes, o “estar com”, o *do-it-yourself together* é crucial.

*A arte ativista [...] é ter à capacidade de alterar as relações de opressão, as relações de poder. E isso, é claro, vai ter como um lugar*

*de escolha política e, um lugar de expressão estética. [...] potencial da arte de transgredir, de ultrapassar, de ultrapassar limites, de ampliar o espaço da vida para mim e para uma coletividade (Entrevista 1).*

*Eu acho que não saberia dizer um conceito muito formatado, mas eu acho que o ativismo, basicamente é a reação à desigualdade. [...] Estético, eu acho, que é uma ferramenta brilhante. Entendi a questão da arte como estética, a intervenção do espaço público. [...] é ocupar os espaços e mudar as narrativas (Entrevista 3).*

*O ativismo está conectado com que existe de urgência, está no lugar da ação do acontecimento do que é um problema agora, do que se oferece como enfrentamento das coisas que estão acontecendo agora, por mais que elas tenham um histórico (Entrevista 4).*

No âmbito desta concepção, associada às lutas por direitos, ressalta-se que as experiências estético-políticas são concebidas como processos que conduzem ao empoderamento e emancipação social, especialmente para as mulheres, pois despertam a consciência crítica e postura afirmativa frente às opressões vivenciadas rotineiramente, de tal forma que as experiências de ativismo não são apartadas do cotidiano da vida, mas incorporadas como um modo de se relacionar e intervir no mundo.

*Com o punk você tem de viver o punk [...] Tem de ser uma coisa real, você tem de estar ali com um posicionamento político contra o sistema e tem de haver uma coisa revolucionária (Entrevista 5).*

A outra dimensão fortemente mencionada sustenta que o ativismo estético-político tem o papel de questionar os lugares de representação instituídos e criar mecanismos capazes de construir novas narrativas, no sentido de romper com as normatividades e parâmetros desiguais cristalizados. Nesta perspectiva, o ativismo estético-político estaria visceralmente ligado à criação de um outro «lugar de fala», que possibilite a evocação de discursos consonantes com a afirmação da autonomia dos sujeitos e coletivos, viabilizando a emersão de vozes, pensamentos e olhares historicamente silenciados.

*Quando a arte se insere nesse lugar de uma atuação política, se é que ela se insere, será que ela não está sempre inserida. Ela tá questionando esses lugares de representação. [...] repensar também como esse conjunto de política pode mexer na representação, seja ela imagética, seja ela sonora ou, seja ela na representação discursiva mesmo, de como a gente constrói o discurso e, como a gente se coloca para falar sobre as coisas (Entrevista 4).*

Percebe-se que as concepções de ativismo estético-político apresentadas trazem à luz as questões da representação e do discurso como pilares deste tipo de ativismo. Convergente com esta perspectiva, Rancière (2005, p. 17) assinala que “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”. Novamente é possível observar as interfaces entre o material empírico e os referenciais mencionados. As entrevistas sinalizam elementos que remetem às elaborações do referido autor,

seja no tocante à política, à partilha do sensível, à dualidade do sensível e ao regime estético das artes (RANCIÈRE, 2005), todos eles parecem expressar-se no cotidiano de vida do ativismo estético-político de mulheres artistas migrantes brasileiras.

### **Considerações finais**

A circulação de pessoas é um dos principais motores do fenômeno da globalização, uma vez que aproxima culturas (GUERRA; QUINTELA, 2016). Hoje assiste-se a uma fusão entre o local e o global, que cria novas dimensões espaciais e temporais como o transglobal, o translocal e o glocal. As culturas perdem a sua autenticidade fruto das influências globais que lhes chegam, mas emergem novos processos, dos quais destacamos novas formas e narrativas de ativismo estético-político. Os resultados apresentados permitiram uma aproximação inicial do universo do ativismo estético-político protagonizado por mulheres artistas ativistas brasileiras com histórico de migração, constituindo uma espécie de sinalizador da profusão de experiências artísticas existentes e das possíveis implicações sociais e políticas para o fortalecimento da luta por direitos nos distintos países de acolhimento.

Nesse sentido, cabe ressaltar que estes processos coadunam com a construção de espaços e relações de partilha do sensível que atuam como polos irradiadores dos valores democráticos e da afirmação do papel das artes na transformação das sociedades. Isto encontra ressonância na concepção de ativismo estético-político desvelada, a qual é concebida como uma ação que se materializam em expressões estéticas com caráter ine-

rentemente político, centradas na luta contra as desigualdades sociais e as relações de opressão, bem como a criação de outros discursos, representações e espaços capazes de subverter a ordem social instituída.

Desse modo, o presente estudo evidencia a importância das artes enquanto dispositivos promotores de emancipação social e sinaliza a necessidade de desenvolver novas pesquisas, a fim de aprofundar a temática e subsidiar a construção de políticas públicas de fomento às artes e à cultura, contribuindo para a inclusão social e a garantia dos direitos humanos das mulheres migrantes. Destaquemos as dinâmicas e processos, os fluxos e refluxos destas mulheres – alimentados pelas artes, numa perspectiva arriegada de emancipação e participação social de *do-it-yourself together*.

## Referências

ALADRO-VICO, Eva; JIVKOVA-SEMOVA; Dimitrina; BAILEY, Olga. Artivism: A new educative language for transformative social action. **Comunicar**, vol. 26, n. 57, p. 9-18, 2018.

ARDENNE, Paul. **Un arte contextual**. Murcia, Espanha: CENDE-AC, 2008.

BALESTRO, Ana Castro; Pereira, Telma. Língua e cultura na feminização das migrações no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 58, n. 2, p. 779-794, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BECKER, Howard Saul. **Art worlds**. Berkeley, USA: University of California Press, 1982.

BECK, Ulrich. **The risk society: towards a new modernity**. Londres: Sage, 1992.

BENNETT, Andy; GUERRA, Paula (Eds.). **DIY Cultures and underground music scenes**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2019.

BREIDAHN, Karen Nielson; LARSEN, Christian Albrekt. The myth of unadaptable gender roles: Attitudes towards women's paid work among immigrants across 30 European countries. **Journal of European Social Policy**, vol. 26, n. 5, p. 387-401, 2016.

CARVALHO, Ana Filipa; FERNANDES, Emília. Processos de discriminação de profissionais imigrantes e qualificadas em contextos laborais tipicamente masculinos. **Ex aequo**, vol. 33, p.117-132, 2016.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: Criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva, 1989.

COLETIVO 28 DE MAIO. O que é uma ação estético-política? (um contramanifesto). **Vazantes**, vol.1, n. 5, p. 191-200, 2017.

CORTES, Geneviève. Women and migrations: Those who stay. **EchoGéo**, vol. 37, 2016. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/14892>.

COSTA, Pedro; LOPES, Ricardo. Artistic urban interventions, informality and public sphere: Research insights from three ephemeral urban appropriations on a cultural district. **Portuguese Journal of Social Science**, vol. 16, n. 3, p. 323-342, 2017.

GONÇALVES, Fernando. Performance: um fenômeno de arte-corpo-comunicação. **Logos**, vol. 11, n. 20, p. 76-95, 2004.

GUERRA, Paula. Keep it rocking: The social space of Portuguese alternative rock (1980 – 2010). **Journal of Sociology**, vol. 52, n. 4, p. 615–630, 2016.

GUERRA, Paula. Raw power: Punk, DIY and underground cultures as spaces of resistance in contemporary Portugal. **Cultural Sociology**, vol. 12, n. 2, p. 241–259, 2018.

GUERRA, Paula. Nothing is forever: Um ensaio sobre as artes urbanas de Miguel Januário±MaisMenos±. **Horizontes Antropológicos**, vol. 25, n. 55, p. 19–49, 2019.

GUERRA, Paula. Women, migrations and rock without borders. **Cahiers du MIMMOC. Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain** [Em Linha], v. 21, 2020a, colocado em linha em 15 de agosto de 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/mimmoc/4458>. Acesso em: 18 ago. 2020.

GUERRA, Paula. Cidade, pedagogia e rap. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**. vol. 22, n. 2. Dossiê - Arte-fatos: tensões e(m) possibilidades entre cultura, pesquisa e educação, p. 431–453, 2020b.

GUERRA, Paula. Other Scenes, Other Cities and Other Sounds in the Global South: DIY Music Scenes beyond the Creative City. **Journal of Arts Management and Cultural Policy**, vol. 1, Special Issue Creative Cities off the Beaten Path, p. 55–75, 2020c.

GUERRA, Paula; QUINTELA, Pedro. (2016). From Coimbra to London: To live the punk dream and 'meet my tribe'. In: SARDINHA, João; CAMPOS, Ricardo (Ed.). **Transglobal sounds. Music, youth and migration**. Londres: Bloomsbury, 2016.

KELLENBERGER, Sonja. **Espaces publics et formes de mobilisation politique: Le rôle des pratiques artistiques**. Paris, França: Programme interministériel de recherches, 2000.

KOFMAN, Eleonore; RAGHURAM, Parvati. **Gendered Migrations and Global Social Reproduction**. Basingstoke, Inglaterra: Palgrave Macmillan, 2015.

LÉVY, André. **Ciências Clínicas e Organizações Sociais**. Belo Horizonte, Brasil: Editora Autêntica, 2001.

MOURÃO, Rui. Performances artistas: Incorporação duma ética de dissensão numa ética de resistência. **Cadernos de Arte e Antropologia**, vol. 4, n. 2, p. 53-69, 2015.

MOURÃO, Rui. **Representações de contrapoder**: performances artistas no espaço público português. ISCTE-IUL: Lisboa, 2013.

NEVES, Ana Sofia; NOGUEIRA, Maria da Conceição; TOPA, Joana Bessa; SILVA, Estefânia Gonçalves. Mulheres imigrantes em Portugal: uma análise de gênero. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, vol. 33, n. 4, p. 723-733, 2016.

OLIVEIRA, Catarina Reis; GOMES, Natália. **Indicadores de integração de imigrantes**: Relatório estatístico anual 2018 (Imigração em Números – Relatórios Anuais 3). Lisboa, Portugal: Observatório das Migrações, 2018.

OLIVEIRA, Catarina Reis; GOMES, Natália. **Indicadores de integração de imigrantes**: Relatório estatístico anual 2019 (Imigração em Números – Relatórios Anuais 4). Lisboa, Portugal: Observatório das Migrações, 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **World Migration Report 2020**. Genebra, Suíça: OIM, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: Estética e política. São Paulo, Brasil: Editora 34, 2005.

RAPOSO, Paulo. “Artivismo”: Articulando dissidências, criando insurgências. **Cadernos de Arte e Antropologia**, vol. 4, n. 2, p. 3-12, 2015.

ROCHA, Tatiana Gomes; KASTRUP, Virgínia. A partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro. **Estudos de Psicologia (Natal)**, vol. 13, n. 2, p. 97-105, 2008.

SHAPIRO, Roberta. Que é Artificação?. **Sociedade e Estado**, vol. 22, n. 1, p. 135-151, 2007.

SILVA, Augusto Santos; GUERRA, Paula.; SANTOS, Helena. When art meets crisis. The Portuguese story and beyond. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 86, p. 27-43, 2018.

YAMANAKA, Keiko; PIPER, Nicola. **Feminised migration in East and Southeast Asia: Policies, actions and empowerment** (UNRISD Occasional Paper, 11). Genebra, Suíça: United Nations Research Institute for Social Development, 2006.

## Sobre os autores

### **Denise Severo**

Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade de Brasília (UnB)/Brasil. Professora do Departamento de Saúde Coletiva da Universidade de Brasília (UnB). Membro do Laboratório de Saúde do Trabalhador, Saúde Indígena e Saúde dos Migrantes/UnB.

Email: denisesevero.unb@gmail.com

### **Giovana Carmo Temple**

Professora de Filosofia Política do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal Recôncavo da Bahia. No ano de 2019 foi visiting scholar da Universidade da Califórnia (Berkeley). É Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Filosofia pela UNESP/Marília, Licenciada e Bacharel em Filosofia pela UNESP/Marília. É organizadora do livro *Subjetividade no pensamento do século XX: uma introdução* (Appris Editora, 2017); autora do livro *Acontecimento, Poder e Resistência em Michel Foucault* (Editora UFRB, 2013); e de artigos sobre o pensamento de Michel Foucault.

Email: giovanatemple@ufrb.edu.br

### **Jorge Vasconcelos Lampa**

Músico, cantautor, cantador e cantator, sempre grudado no braço de seu violão. Professor de Música Popular no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Graduiu-se em Música Popular, tornou-se Mestre em Artes e Doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas – SP, com pesquisas sobre os congados e maçambiques de Minas Gerais e a música dos candomblés de São Paulo e da Bahia. Realizou pós-doutorado no LISA – Laboratório de Imagem e Som em Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/USP.

Email: jorgelampa@ufrb.edu.br

**Juliana Neves Barros**

Professora da Universidade Federal do Recôncavo, com atuação no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias. Formou-se em Direito pela UFBA e fez mestrado e doutorado em Planejamento Urbano e Regional no IPPUR/UFRJ. integra o grupo de pesquisa Cultura, Ambiente e Território (CAMTO/UFRB) e o Laboratório Estado, Trabalho, Território e Natureza (ETTERN/UFRJ). Tem interesse de pesquisa nas temáticas de desenvolvimento, conflitos ambientais e territorialidades e Estado, sociedade e movimentos sociais.

Email: [junevesbarros@gmail.com](mailto:junevesbarros@gmail.com)

**Maria da Graça Hoefel**

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Brasil. Professora do Departamento de Saúde Coletiva da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Laboratório de Saúde do Trabalhador, Saúde Indígena e Saúde dos Migrantes. Coordenadora do Projeto Vidas Paralelas Migrantes/UnB.

Email: [gracahoefel@gmail.com](mailto:gracahoefel@gmail.com).

**Paula Guerra**

Doutora em Sociologia pela Universidade do Porto e Professora no Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). É Investigadora Integrada no Instituto de Sociologia da mesma Universidade (IS-UP). É também Investigadora Associada no Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território (CEGOT); no CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória"; no DINAMIA'CET – Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território. É Professora Associada Adjunta do Griffith Centre for Social and Cultural Research (GCSCR).

Email: [pguerra@letras.up.pt](mailto:pguerra@letras.up.pt)

**Paulo de Freitas Castro Fonseca**

Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia - UFBA, no Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação - ICTI, Camaçari-BA. Graduado em Física pela UFMG, mestrado em Estudos Sociais

de la Ciencia y la Tecnología pela Universidade de Salamanca e doutorado em "Governança, Conhecimento e Inovação", perfil "Impactos Sociais da Ciência e Tecnologia (Sociologia)", pela Universidade de Coimbra. Realizou pós-doutorado pelo programa "Science, Technology and Society", da Universidade de Harvard e foi pesquisador bolsista de pós-doutorado no Instituto de Pesquisas de Risco e Sustentabilidade - UFSC.

Email: pfonseca@ufba.br

### **Roney Gusmão**

Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, professor adjunto do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas - CE-CULT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Participa do grupo de estudos Gênero, Cultura e Diversidade - GENUS e dos Grupos de Pesquisas Memória, Espaço e Culturas - MESCLAS, Núcleo de Cultura e Diversidade - NUCUS e Formação e Investigação em Práticas de Ensino - FIPE, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, cultura, ensino, pós-modernidade, gênero, espaço urbano.

Email: roney@ufrb.edu.br

### **Sarah Oliveira Carneiro**

Jornalista pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestra e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio doutoral na Université de Strasbourg e pós-doutorado na Université Paris 8. É professora do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e suas pesquisas versam sobre cultura, movimentos sociais, democratização da voz no espaço público e migração. Sarah é autora do livro "Miudezas de uma cidade do interior; escritos sobre Cruz das Almas".

Email: sarahcarneiro@ufrb.edu.br

### **Sérgio Ricardo Oliveira Martins**

Graduado em Geografia, mestre e doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professor Associado da Univer-

cidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), atuando no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT). Participa dos Grupos de Pesquisa interdisciplinares: Tempo Ritual e Espaço Festivo e Memória, Espaço e Culturas – MESCLAS. Coordenador do Laboratório de Estudos Interdisciplinares e Interculturais/LABINTER. Atualmente participa da equipe interdisciplinar do projeto de pesquisa Cidades e Festas: As ambivalências do Recôncavo da Bahia, com financiamento do CNPq.

Email: sergio.martins@ufrb.edu.br

### **Shanti Nitya Marengo**

Professor adjunto do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da UFRB. É Doutor e Mestre em Geografia pela UFBA. Licenciado e Bacharel em Geografia pela Unicamp. Membro do grupo de pesquisa Cultura, Ambiente e Território (CAMTO), vinculado ao CECULT/UFRB. Atualmente participa da pesquisa “Geotecnologias aplicadas à saúde pública e qualidade ambiental: o caso de Santo Amaro (BA)”, além de estar desenvolvendo e colaborando em trabalhos e reflexões que envolvam os conceitos de território, lugar e/ou ambiente no Recôncavo da Bahia.

Email: shanti@ufrb.edu.br

### **Sofia Sousa**

Licenciada e mestre em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. De momento exerce funções como investigadora contratada pela Fundação da Ciência e da Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto CANVAS - Towards Safer and Attractive Cities: Crime and Violence Prevention through Smart Planning and Artistic Resistance (2018-2021), sediado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Email: sasousa@letras.up.pt

### **Waleska Rodrigues de Matos Oliveira Martins**

Licenciada em Letras, mestre em Estudos de Linguagem, pela UFMS/Campo Grande, e doutora em Estudos Literários, pela UNESP-Araraquara. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro dos Grupos de Pesquisa: Tem-

---

po Ritual e Espaço Festivo e Memória, Espaço e Culturas - MES-CLAS. Atualmente participa da equipe interdisciplinar do projeto de pesquisa “Cidades e Festas: As ambivalências do Recôncavo da Bahia”, com financiamento do CNPq.  
Email: waleskamartins.wm@ufrb.edu.br

Inventiva em sua maneira de compor-se como espaço formativo, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) assume a posição política e epistemológica de oferecer componentes curriculares que ousam no título e abarcam conteúdos intrigantes que instalam reflexões urgentes. “Conhecimento, Ciência e Realidade” é um desses componentes, cuja ementa nos convida para uma abertura do olhar diante do mundo e um mergulho crítico nas convenções, padronizações e relações de poder que atravessam a produção do conhecimento. Este livro reúne textos que tomam como pauta as aulas de tal componente e as demais experiências e possíveis abordagens que seus contornos teóricos sugerem.

ISBN: 978-65-88622-78-0



Coleção 15 anos da UFRB