
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LUANA PRISCILA DE OLIVEIRA

**PESQUISA E EXPERIÊNCIA: LINHAS DE FUGA E
DRAMATURGIA CIENTÍFICA**



Rio Claro
2012

LUANA PRISCILA DE OLIVEIRA

PESQUISA E EXPERIÊNCIA: Linhas de fuga e dramaturgia científica

Orientador: Profº Drº César Donizetti Pereira Leite.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências
da Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” – Campus de Rio
Claro, para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro

2012

370.78 Oliveira, Luana Priscila de
O48p Pesquisa e experiência: linhas de fuga e dramaturgia
científica / Luana Priscila de Oliveira. - Rio Claro : [s.n.],
2012
44 f. : il., fots.

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. Pesquisa educacional. 2. Conceito de experiência. 3.
Ciência. I. Título.

Ao meu pai, que já não está entre nós.

*Estou farto da pesquisa comedida
 Da pesquisa bem comportada
 Da pesquisa funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e
 manifestações de apreço ao sr. diretor.*

*Estou farto da pesquisa que pára e vai averiguar no dicionário o cunho vernáculo de
 um vocábulo.*

*Abaixo os puristas.
 Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
 Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
 Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis*

*Estou farto da pesquisa namorada
 Política
 Raquítica
 Sifilítica
 De toda pesquisa que capitula ao que quer que seja fora de si mesmo.*

*De resto não é pesquisa
 Será contabilidade tabela de co-senos secretário do amante exemplar com cem
 modelos de cartas e as diferentes maneiras de agradar às mulheres, etc.*

*Quero antes a pesquisa dos loucos
 A pesquisa dos bêbados
 A pesquisa difícil e pungente dos bêbados
 A pesquisa dos clowns de Shakespeare.*

*- Não quero saber de pesquisa que não é libertação.
 (Poética – Manuel Bandeira – Adaptado pelo autor).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço como se agradece o sol pela beleza das flores,
Como se agradece o vento pelo aroma dos eucaliptos,
E como se agradece o frio pelo aconchego.

Mas, também agradeço...
Como se agradece à pedra pelo desvio,
Como se agradece o beco pelo retorno,
E como se agradece à criança pela fuga.

Neste longo percurso encontrei pessoas, ouvi vozes...
E aprendi a agradecer...

Assim como se agradece à Deus pela vida,
Como se agradece à família pelo apoio e compreensão,
Como se agradece os amigos pelas leituras, críticas e risadas,
Como se agradece à formação pelas possibilidades,
Como se agradece ao orientador pela abertura e tranquilidade,
E também como se agradece à paixão pelo carinho e pelas broncas.

Por fim, agradeço a todos!
A todos àqueles que de alguma forma
Contribuíram para tal costura.
Costura cuidadosa
Dessa colcha de retalhos
Que vos apresento.

RESUMO

As discussões travadas por diversos autores do campo da Filosofia da Ciência acerca da cientificidade e do fazer científico recaem com frequência ao embate das Ciências Humanas, que por muito tempo fundamentaram seus estudos na perspectiva das Ciências Naturais. Fato que distanciou o homem das pesquisas; transformando-o em um simples objeto de estudo. Em meio a essas questões, faz-se necessário pensar em uma cientificidade própria das Ciências Humanas, que considere os diversos tipos de conhecimentos que compõe a formação do sujeito. Deste modo, aproximar a experiência, tratada por Agamben, Benjamim e Larrosa, à pesquisa educacional com crianças se apresenta como uma possibilidade de repensar o atual paradigma das Ciências Humanas. Assim, surge como objetivo refletir, a partir de uma investigação realizada com crianças e produção imagética, a idéia de ‘pesquisa e sua relação com o conceito de experiência’. Tomando como ponto de partida as elaborações acerca deste conceito conforme apresentadas por Agamben. Partindo do princípio que as imagens da referida pesquisa, se configuram como documentos de pesquisa e ou de investigação, neste sentido, a pesquisa se definiu como uma pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Experiência; Ciência; Pesquisa educacional.

ABSTRACT

Research and experience: Leakage lines and scientific dramaturgy.

The discussions waged by several authors in the field of philosophy of science about scientificity and scientific work often fall to the shock of Sciences, who had long substantiate their studies from the perspective of Natural Sciences. Fact that the man away from research, transforming it into a simple object of study. Among these questions, it is necessary to think in a very scientificity of the humanities, which considers the various types of knowledge that makes up the formation of the individual. In this way, approaching the experience, treated by Agambem Benjamin Larrosa and the educational research with children presents itself as a chance to rethink the current paradigm of Sciences. This gives rise to the objective of this work reflect, based on a research conducted with children and imagetive production, the idea of 'research and its relation to the concept of experience'. We will take as its starting point the elaborations on this concept as presented by Giorgio Agamben. We are assuming that the images of that research, are configured as research papers or research and, in this sense, the research is defined as a documentary research.

Keyword: Experience; Science; Educational Research.

SUMÁRIO

1. TRAVESSIAS... percursos de pesquisa.	9
1.2 <i>Sobre verdades, ou importâncias</i>	10
2. UM BREVE CAMINHAR PELA FILOSOFIA DA CIÊNCIA.	15
2.1 <i>É tudo uma questão de método!</i>	20
3. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA: algumas aproximações.	24
3.1 <i>Apaguem os rastros!</i>	24
3.2 <i>O que é, pois, experiência?</i>	26
4. IDEIAS DE PESQUISA, imagens como epígrafe.	33
4.1 <i>Pesquisa e educação do olhar</i>	35
4.2 <i>Pesquisa e poder</i>	36
5. QUAL É A VOZ QUE VAI FICAR? Vulgo considerações finais.....	39
REFERÊNCIAS.....	42

1. TRAVESSIAS... percursos de pesquisa.

Eis a viagem de um estrangeiro, de um estranho, de um outro. É uma viagem que, como política, incomoda, gera desconforto, tira do lugar. Viagem de uma experiência de pensamento que inquieta e impede continuar a pensar da maneira como se pensava. Viagem de polémica e desacordos. Experiência de interrogação e de fratura da própria experiência (KOHAN, 2007, p.54).

As palavras da epígrafe ilustram perfeitamente as condições causadoras de meu incômodo diante da temática ‘pesquisa e experiência’. Na figura do estrangeiro encontrei o modo de me lançar na experiência da pesquisa que eu me dispus a participar. Percebi que o estrangeiro não é aquele que sai de um lugar e chega a outro, e sim, aquele se coloca a caminhar, que trilha um percurso. O lugar do estrangeiro, não é mais seu país de origem, tampouco o país que pretende encontrar. O lugar do estrangeiro é o lugar da interrupção, do vazio, da ausência, da suspensão. Ou seja, o estrangeiro pertence a um não-lugar que segundo Augé (1994, p.95) seria um espaço no qual “não [se] cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude”. Pensando bem, talvez nem possamos falar em pertencimento, pois o estrangeiro se põe em um estado de permanente transformação. (KOHAN, 2007).

Nos primeiros anos de meu envolvimento com a pesquisa “Ação, câmera, luz: entre imagens e olhares, experiência de infância e montagens”, a qual me ofereceu além de imagens e idéias de pesquisa muitas inquietações, tudo o que eu buscava era entender a língua que aqueles estranhos falavam. Porém, quanto mais explicação buscava mais distância encontrava. Não é à toa que Kohan (2007, p. 44) diz que “a explicação é arte da distância”. A princípio tudo o que eu mais almejava eram verdades, certezas e caminhos seguros.

No entanto, as leituras e discussões do grupo que acompanhava a pesquisa, propunham a todo tempo um deslocamento. Parece óbvio que ao passo que me deslocasse, mais próxima daquela verdade eu estaria. Mas, não! Mero engano. O deslocamento não era literal, era um deslocamento de espírito, de estado, mesmo porque “a estrangeiridade nasce, como quase

sempre, de uma viagem” (KOHAN, 2007, p. 40), e esta “viagem não precisa ser física: o deslocamento é mais intenso do que isso” (KOHAN, 2007, p. 55). Era algo que anunciava que o conhecimento se dá mais no entre das coisas. Do mesmo modo que acontece com a criança e com o estrangeiro em relação à língua. Ambos descobrem o mundo nas falhas da linguagem, portanto *nos entres* da comunicação.

Assim, aceitei o que Kohan (2007) propôs e sai desse território, andei por outros lugares, e até busquei inventar lugares outros! E nessas trilhas conheci autores que apresentavam outras formas, ou formas outras de pensar a educação, a ciência, o conhecimento. Kohan (2007, p.53), por exemplo, me disse em seus escritos: “Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência. Nada no pensamento pode negar, de direito, a possibilidade da educação”.

Pois bem, se “há educação [...] quando a verdade dá lugar à experiência”, em uma cultura como a nossa, fundadora de verdades muitas vezes inquestionáveis, prontas, em liquidação, vendidas, roubadas, o que mais seria possível se *a verdade desse lugar à experiência?*

1.2 Sobre verdades, ou importâncias...

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante de que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. [...] Há um desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos (Sobre importâncias – Manoel de Barros).

Apesar dos diversos tipos de conhecimento comporem nossas vidas, parece que àquele advindo da ciência é atribuído maior importância. E isto, não aparenta ser devido *ao encantamento que ele produz em nós*. A posição diferenciada que o conhecimento científico ocupa na escala dos demais tipos de conhecimento em nossa cultura se relaciona a algo que dita a forma pela qual atribuímos valores aos modos de conhecer e perceber o mundo. A impressão que fica é que algo de verdade lhe é atribuído, ainda que saibamos os limites da ciência.

Como Manoel de Barros, também *há um desagero em mim em aceitar certas medidas*, pois quando, por exemplo, estamos em uma conversa informal discutindo a cura de uma dor nos rins, quem ganha o debate não é nossa avó que diz que o chá da folha da goiabeira é o melhor remédio, pois ela usou e se curou; e sim, aquele irmão mais velho que insiste em um medicamento farmacêutico com o argumento: “Mas, eu vi em uma pesquisa!”. Ou quando a meteorologia anuncia previsão de seca no período de uma semana e aquele senhor que mora do lado de nossa casa há anos, sorri e diz: estou sentindo, vai chover. O fato não é se a folha de goiabeira é melhor do que o medicamento farmacêutico, ou se a meteorologia acerta mais do que o senhor das intuições. A questão é: porque ao conhecimento científico é conferida maior credibilidade? Podemos ir ainda mais longe: quais são as razões para esse culto à ciência que subordina e às vezes até ridiculariza outros modos de conhecer e perceber o mundo em nossa sociedade?

Na angústia de procurar respostas para tais questões me deparei com Thompson (1967), autor que nos indica um caminho possível para entendermos o ar de superioridade que o conhecimento produzido pelos cientistas carrega. Em seus estudos sobre as organizações dedica um capítulo à ‘Dramaturgia’, no caso a dramaturgia que sustenta a hierarquia nas organizações. Segundo este autor com a especialização ficou mais difícil manter o poder hierárquico dentro de uma organização, pois o superior não detém mais o poder absoluto das informações, deste modo, para manter o esperado pela sociedade é preciso se lançar na trama:

Devemos tentar controlar as informações e as sugestões que fornecemos a outras pessoas para proteger a aparência da nossa personalidade e dominar as opiniões que os outros têm sobre nós. Todos nós, portanto, estamos envolvidos na dramaturgia (THOMPSON, 1967, p. 129).

Neste sentido, quando mais distante da verdade estivermos mais precisaremos da dramaturgia em nossas relações. A representação se mostra como possibilidade de sobrevivência. Nas palavras de Thompson (1967, p. 141- grifo do autor)

Em geral, os subordinados devem criar a impressão de que são amedrontados pelos superiores e que a representação teatral desses últimos se saiu muito bem. [...] Os subordinados devem criar a impressão de que *precisam* ser ensinados a executar as suas tarefas; de que *precisam* ser instruídos na maneira como executá-las e de que, de um modo geral, não podem viver sem o auxílio do patrão.

O superior, por sua vez, deve se mostrar uma pessoa ocupadíssima e de grande responsabilidade, já que o ‘estar sem tempo’ e o ‘andar cheio de pastas e livros’ lhe atesta a confiabilidade necessária para o exercício de sua função. Assim, o atuar confere mais veracidade que a própria ação: “a clássica bata branca do médico faz lembrar que ali existe um homem de irrepreensível limpeza; o estetoscópio que pende do seu bolso faz pensar no imenso e misterioso campo dos seus conhecimentos” (Thompson, 1967, p. 129).

Neste contexto, a dramaturgia seria algo que mascara a verdade a fim de nos garantir certa posição de segurança face às incertezas de nossa existência.

Devemos ter clareza, entretanto, que a verdade não é de modo algum estática, esta se modifica de acordo com o momento histórico e com a cultura a qual está inserida. Na Grécia antiga, por exemplo, a verdade era algo que existia previamente, mas que só poderia ser desvelada mediante pessoas específicas: no caso os poetas. Estes, por sua vez, quando eram presenciados pelas musas inspiradoras tinham a possibilidade de acessar a “Virgem Memória”, também conhecida como Mnemosyne - Mãe das musas -, que lhes revelava a verdade. Decorrido este momento ritualístico os poetas cantavam as revelações às pessoas comuns. (LEITE, 2007).

Encontramos essa mesma noção de verdade nos mitos e lendas:

No tempo de nossa tatatatataravó, simplesmente as árvores cresciam lindas mas sem dar frutas. Além do mais, não havia boas raízes para um repasto bom. Como se pode imaginar, a fome grassava entre os bichos. Aí, como quem não quer nada, espalhou-se um boato: na floresta amazônica crescia uma árvore especial. Árvore com dom de encantamento. — Dá fruta? perguntavam-se os bichos. A resposta veio da arara tagarela: dava fruta gostosa. Havia, porém, um “mas”. Para colher a fruta era preciso conhecer antes o seu nome... Os bichos pensaram, pensaram e pensaram. E resolveram perguntar o nome da árvore mágica a Tupã (A fruta sem nome – Clarice Lispector).

Tanto na lenda da “Fruta sem nome” em que os animais precisavam saber o segredo do nome da fruta desconhecida, o qual era guardado por Tupã, para dela poderem se deliciar, quanto na Grécia Antiga que a verdade enviada por Deus à Terra era revelada apenas aos poetas, vemos que um único ser, ou apenas alguns, tinham o privilégio de entrar em contato com outro mundo para decifrar o invisível, o que estava no campo da adivinhação, do místico, do sobrenatural.

No entanto, essa ideia de verdade é radicalmente transformada na Grécia com Simônides, “o referido autor rompe com a visão do poeta como o inspirado, tendo por objetivo enfatizar a *Alethéia*, indicando também a necessidade de uma nova reflexão sobre o problema da verdade” (LEITE, 2007, p.80). Em decorrência à valorização da escrita como técnica em detrimento da *Alethéia* - fala enquanto algo divino -, os poetas perdem seu posto, pois a poesia deixa de ser dom já que a memória “deixa de ser uma forma de conhecimento privilegiado e passa a ser instrumento para o aprendizado da poesia, tornando-se um ofício e não mais um dom divino” (LEITE, p.80, 2007).

Neste sentido, a verdade não é mais algo que nos seja dado, que já exista e precisa ser revelada, mas sim “algo que precisa ser construída, conquistada. [...] Ou seja, agora, a linguagem e o sentido não mais estão prontos e acabados, mas têm que ser produzidos no próprio círculo das relações humanas” (LEITE, p.83, 2007).

Vemos, portanto, que a verdade entra timidamente no campo do relativo, sendo possível transformar as questões que Detienne (p.13, 2003) em

afirmações: a verdade como categoria mental seria, então, solidária a todo um sistema de pensamento, solidária à vida material e à vida social.

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia
(Verdade - Carlos Drummond de Andrade).

Antes, porém, de nos atermos à ciência e sua relação com a verdade, além de sua atuação no grande palco das massas, vale nos colocarmos em um estado de travessia. De um 'não sei de chegada para um não sei de saída', no qual os pontos de partida e os pontos de chegada não importam, a questão é estar em constante movimento. Vez que, somos atravessados pelos acontecimentos e também atravessamos. São tantas as nossas travessias que às vezes nem nos damos conta, às vezes simplesmente vamos seguindo a corrente.

Então: atenção! – diz Masschelein (2008, p. 36) e esclarece:

Não significa nos tornarmos *conscientes ou despertos*, mas sim nos tornarmos atentos, significa *prestar atenção*. A consciência é o estado mental (*state of mind*) do sujeito que tem ou constitui um objeto/objetivo e visa ao conhecimento. Atenção é o estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. É um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática.

2. UM BREVE CAMINHAR PELA FILOSOFIA DA CIÊNCIA.

[...] para fazer uma colcha de retalhos temos que escolher a combinação com cuidado. As escolhas certas vão embelezar sua colcha. As erradas vão embotar as cores, esconder a beleza original (Filme: *A colcha de retalhos*).

A epígrafe acima nos traz alguns indícios do que ocorreu com as Ciências Humanas em sua busca por reconhecimento perante a comunidade científica; nesse percurso ela foi escolhendo os retalhos que comporiam sua cientificidade, contudo, sem o devido cuidado algumas estampas se destacaram mais que outras desarmonizando em certa medida esse campo do conhecimento.

Para tratar a relação, nem sempre harmônica, entre as Ciências Humanas e seu objeto de estudo ‘o ser humano’ no momento de sua constituição enquanto ciência específica, portanto no século XX, partiremos das elaborações de Marilena Chaui acerca da possibilidade de uma ciência propriamente humana.

Convidando-nos à filosofia¹ Chaui (1994) esclarece que a concepção de homem enquanto objeto de estudo da ciência é recente, surgida apenas no século XIX. Antes os estudos relativos ao homem cabiam somente à Filosofia. Fica evidente, pelos diferentes focos da Filosofia e da Ciência Moderna, que homem e natureza ocupavam lugares distintos nesse momento. Isso reforçava a percepção já antiga de que “[...] os seres humanos são diferentes das coisas naturais [...]” evitando que o homem fosse tratado como coisa. Contudo, no instante que as humanidades decidiram se expor, buscando reconhecimento e credibilidade, lançaram mão da especificidade do homem.

Segundo Chaui (1994, p.271), “[...] para ganhar respeitabilidade científica, as disciplinas conhecidas como ciências humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceitos, métodos e técnicas propostas pelas ciências da natureza”.

¹ Referência ao título da obra *Convite à filosofia* de Marilena Chaui, 1994.

Souza Santos (2003) também faz essa identificação e problematiza em torno do que poderíamos chamar de um dualismo entre Ciências Naturais e Ciências Humanas, ele indica que a ciência moderna se desenvolveu no modelo de racionalidade das Ciências Naturais, e este modelo, pouco mais tarde, nos séculos XVIII e XIX, passa a compor as Ciências Sociais. “A partir de então pode falar-se em um modelo global de racionalidade científica” (SOUSA SANTOS, 2003, p.10). Deste modo, as pesquisas na época partiam do pressuposto de que “tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade” (SOUSA SANTOS, 2003, p.18). Essa noção diz respeito ao positivismo difundido no século XIX por Augusto Comte, no qual a sociedade humana é vista como uma junção de átomos sociais que passam por etapas progressivas de desenvolvimento, começando pela superstição religiosa, passando pela metafísica até a ciência positiva, auge do progresso do homem.

Vale ressaltar que, “a concepção positivista não termina no século XIX com Comte, mas será a corrente mais poderosa e influente nas ciências humanas em todo o século XX” (CHAUI, 1994, p.272) e ainda hoje.

Se nos inícios [século XIX], a influência positiva era física, nos dias atuais ela se manifesta do seu espírito [...]. Daí o poder do positivismo, porque ele soube captar os desejos da civilização, e agora, mesmo esquecido, permanece. Assim, obtém maior força (BERGO, 1983, p.1).

Segundo Bergo (1983, p.8),

A filosofia positiva pretende uma sistematização geral da sociedade, englobando toda a existência humana, individual e coletiva e os fenômenos como pensamentos, sentimentos e atos. Pretende superar o que chama de ‘vãs satisfações contemplativas’. Assegurada a unidade sistemática do mundo, atinge-se a universalidade e realiza-se a Humanidade.

Jobim e Souza (1994) discorda dessa constatação, dizendo que ao apoiar-se nos modelos das Ciências Naturais buscando a universalidade, a sistematização e a legitimidade como propunha a ciência positiva, as Ciências Humanas acabaram por “abolir a própria distinção entre pessoas e coisas, [...] facilitando o uso de pessoas como se fossem coisas, colaborando, então, para

uma crescente desumanização das relações sociais” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 20).

Para Jobim e Souza (1994), a

[...] sistematização dos grandes eixos ou modelos epistemológicos das ciências humanas explicita as bases divergentes sobre as quais são formulados os principais conceitos teóricos das diferentes áreas do saber humano-social. A contribuição desse confronto de modelos pode se expressar pelo fato de evidenciar que as ciências humanas não podem se enquadrar dentro de uma metodologia unitária (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 33).

E esta questão se evidencia quando tratamos da pesquisa com crianças, principalmente na área da psicologia do desenvolvimento e da educação, que por tanto tempo construiu suas teorias considerando a criança como um ser ideal e abstrato.

A consequência disso é que as ciências humanas acabam definindo o homem pela sua ausência e, portanto, não conseguem instaurar a ruptura epistemológica que as constituiriam como ciências verdadeiramente humanas; e, não rompendo, não inovam nem provocam a descontinuidade necessária em direção a um saber que devolva ao homem sua condição de sujeito [...] (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 50).

Deste modo, “sem negar o lugar da sensibilidade e da imaginação como formas legítimas de conhecimento, as ciências humanas *podem e devem* redefinir seu lugar no âmbito das ciências modernas” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 27, grifo nosso), para que assim se conserve nas pesquisas o caráter próprio desta área do conhecimento.

Porém, a transformação nas Ciências Humanas que Jobim e Souza (1994) apresenta, não busca uma verdade e tampouco uma univocidade de seus métodos, visa o enfrentamento da complexidade das relações humano-sociais, que devem ser legitimadas num “processo permanente de confronto entre princípios, métodos e resultados (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 34). A complexidade do objeto de estudo das Ciências Humanas ‘pede’ que outros modos de perceber a realidade sejam pensados, que outras formas de conhecimento sejam consideradas legítimas, que outra cientificidade seja almejada a fim de aproximar cada vez mais o homem da realidade.

E exatamente esse desejo que movimentou três importantes correntes de pensamento em direção a uma ruptura epistemológica que culminaria, nos

anos 20 e 50 do século XX, na constituição das Ciências Humanas enquanto ciências específicas.

Melhor estruturadas, as Ciências Naturais apresentavam modelos explicativos da realidade de maneira tão impressionante, com métodos tão rigorosos e com análises tão profundas, que duvidar dos conhecimentos por ela gerados era quase que irracional. Por tais motivos a Ciência foi cristalizando um ideal de cientificidade todo pautada nessas experiências de estudo com as coisas naturais. Assim, era senso comum a figura de uma ciência que lidava com fatos observáveis e objetivos; que buscava leis objetivas gerais; e que operava por análise e síntese, ou seja, decomposição e recomposição dos fatos, separando os elementos essenciais dos acidentais. E apesar do positivismo ter empregado grandes esforços para enquadrar o homem nesse contorno científico, é sabido que os fatos humanos são subjetivos por natureza, portanto necessitam de um tratamento diferenciado.

Buscando, deste modo, melhorar a situação do ser humano, pelo menos na perspectiva da ciência, a fenomenologia introduz a noção de *significação* ou *essência*, que permitiu diferenciar internamente uma realidade de outras. Ou seja, possibilitou que o fenômeno humano fosse estudado a partir de seus sentidos, formas e propriedades de origem, pois para entender o homem é necessário compreender uma série de fatos que o envolvem. Os estudos de psicologia exemplificam bem essa mudança quando passam a tratar o psiquismo humano como um conjunto de fatos internos e externos ligados a consciência humana, e não só uma soma de elementos comportamentais observáveis, como era proposto pela ciência positiva. Deste modo, pela decomposição dos fenômenos humanos em diversas essências (psicológica, social, cultural, etc) a fenomenologia separa rigorosamente a *esfera e região da essência Natureza* e a *esfera e região da essência Homem*. Permitindo a delimitação e definição dos objetos de estudo das ciências humanas. (CHAUI, 1994).

Na mesma direção, o estruturalismo explicando que os fatos humanos podem ser percebidos como *estruturas* – sistemas que criam seus próprios

elementos de organização, por comporem totalidades dotadas de sentido – permitiu que

[...] as ciências humanas criassem métodos específicos para o estudo do homem, livrando-as das explicações mecânicas de causa e efeito, sem que por isso tivessem que abandonar a idéia de lei científica (CHAUI, 1994, p.274-275).

A antropologia social beneficiada por esta nova concepção passou a analisar as sociedades pelo seu princípio ordenador, entendendo que os grupos se organizam de maneiras diferentes, e não de modo menos ou mais evoluído que outro.

O marxismo, por sua vez, mostrou que o determinismo histórico que acompanha os fatos humanos e que se apresentava como uma barreira no desenvolvimento dos estudos sobre o homem, pelo fato de seus adeptos considerarem a existência de uma grande teoria da história que determinava previamente o andamento da sociedade. Auxiliava a ciência em vez de prejudicá-la, por possibilitar que os fatos humanos fossem interpretados em suas condições objetivas, considerando suas características acumuladas ao longo do tempo. (CHAUI, 1994).

Assim,

[...] os obstáculos epistemológicos foram ultrapassados e foi possível demonstrar que os fenômenos humanos são dotados de sentido e significação, são históricos, possuem leis próprias, são diferentes dos fenômenos naturais e podem ser tratados cientificamente (CHAUI, 1994, p.275).

Nas palavras de Thomas Kuhn (apud CARVALHO, 1988, p. 87) poderíamos dizer que um novo paradigma se instaurou na ciência, pela criação de um consenso entre os cientistas da possibilidade de uma ciência verdadeiramente humana. Isto, porém, não significa que todos os problemas relativos ao estudo do homem foram resolvidos, mesmo porque “[...] de início, um novo paradigma não soluciona os problemas deixados em aberto pelo paradigma anterior. Ele é mais uma ‘promessa de sucesso’. [...] Aderir a um novo paradigma é como dar um salto no vazio.” Sem mencionar que o resultado de uma revolução científica, segundo Kuhn (apud CARVALHO, 1988), leva vários anos até ser assimilado pela comunidade.

Vemos, portanto, que o caminhar da ciência não acontece de maneira tranquila, e se as contribuições da fenomenologia, do estruturalismo e do marxismo fossem suficientes para que as discussões a respeito das Ciências Humanas chegassem ao fim, algo ainda estaria muito estranho. Estranho no sentido de ser característico ao homem a constante transformação de suas relações, logo, espera-se que uma ciência que tenha como objeto de estudo ‘o ser humano’ acompanhe essas mudanças.

2.1 É tudo uma questão de método!

Neste contexto, os cientistas preocupados com os fundamentos das Ciências Humanas passaram a se debruçar sobre as questões do método. Já que um conhecimento para ser aceito como científico, ancorando-nos na tradição, necessariamente deve seguir um método, este é um dos principais critérios que distinguem o conhecimento científico dos outros tipos de conhecimento.

A questão do método está interligada a este desejo de o homem ter procedimentos e caminhos seguros para alcançar ou produzir um conhecimento verdadeiro e de ter critérios que garantam a possibilidade de distinguir entre o conhecimento verdadeiro e o falso (KÖCHE, 2002, p.68).

A Ciência Moderna, por exemplo, considerava que “método científico é um procedimento que, utilizando técnicas delineadas, conduz resultados exatos” (KÖCHE, 2002, p.68), mas logo no início do século XX Popper e Einstein revolucionam essa concepção.

Não existe um modelo com normas prontas, definitivas, pelo simples fato de que a investigação deve orientar-se de acordo com as características do problema a ser investigado, das hipóteses formuladas, das condições conjunturais e da habilidade crítica e capacidade criativa do investigador. Praticamente, há tantos métodos quantos forem os problemas analisados e os investigadores existentes (KÖCHE, 2002, p.69).

Segundo Popper (1975 apud KÖCHE, 2002, p.69), “não existe método científico. Infelizmente não existe”. Sendo assim, o método científico deve ser compreendido “como a descrição e a discussão de quais critérios básicos são utilizados no processo de investigação científica” (KÖCHE, 2002, p.69).

Discutindo também a questão do método Gatti (2007), aponta que na incansável busca pela cientificidade as Ciências Humanas acabaram imitando os modelos das Ciências Experimentais, pelo fato destes serem considerados por muito tempo “o método” científico. Tal escolha fora feita sem profundos questionamentos, sem que ao menos fosse criticado o total controle que era proposto pelos métodos experimentais. Os efeitos desta escolha se apresentam nas palavras que permeiam as discussões sobre o que é, de fato, conhecimento científico que travamos até os dias atuais, são elas: a objetividade, a neutralidade, o rigor, a plausibilidade e a consistência. Enfim, palavras que fazem a ciência caminhar, não mais em busca de uma melhor compreensão da realidade, e sim, ao encontro de um *estatuto de ciência* pautado em um *ideal de verdade* em que as pesquisas devem se encaixar para serem aceitas.

Para Gatti (2007),

[...] os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. [...] Ou seja, os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado (GATTI, 2007, p. 54-55).

Nesta perspectiva fica ainda mais forte a questão de que as Ciências Humanas devem buscar seus próprios meios e métodos de análise e/ou de desenvolvimento de suas pesquisas. Mesmo porque, “as questões de método estão imbricadas com as questões dos conteúdos das próprias ciências, das características de seu campo de preocupações e das formas valorativas e atitudinais com que se abordam essas preocupações” (GATTI, 2007, p. 52-53), deste modo, a preocupação maior deveria ser a busca pelo conhecimento e não pelo melhor, ou mais científico método.

A partir de tais questionamentos, que há séculos vem permeando a história da ciência, surge a necessidade de criar indicativos para uma discussão em torno dos modos de fazer ciência e os contornos metodológicos das Ciências Naturais e como este cenário acaba sendo também constitutivo do discurso científico na área das humanidades. Do mesmo modo Feyerabend

nos diz “[...] creio que se faz urgentemente necessária uma reforma das ciências” (FEYERABEND, 1997, p. 274).

Ou seja, caminhar no sentido de produzir espaços que criem condições para uma leitura que se aproxime mais do homem e de suas experiências, porém, Agamben (2005) nos alerta que

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMBEN, 2005, p.21).

Agamben (2005) nos apresenta uma interessante discussão em torno deste assunto: ele indica que na modernidade “uma teoria da experiência que desejasse verdadeiramente colocar de modo radical o problema do próprio dado originário deveria obrigatoriamente partir da experiência [...]” (AGAMBEN, 2005, p.48). Cabe, contudo, indagar de que *experiência* Agamben trata e de que modo a ciência entende a experiência, pois a esta palavra diferentes valores já foram, e ainda são, atribuídos.

A verdadeira ordem da experiência começa por acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciando pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos (AGAMBEN, 2005, p.25).

Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender o lume, e só então pôr-se a caminho (AGAMBEN, 2005, p.25).

A ciência moderna, segundo Agamben (2005, p.25) “nasce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência como era tradicionalmente entendida” apoiando-se assim na ideia de experiência enquanto um caminho seguro; experiência no sentido do que chamamos ‘experimento’, que tem a função de apenas “verificar e confirmar demonstrações teóricas e não [...] produzir conhecimento do objeto” (CHAUI, 1994, p. 320); ou ainda enquanto *o método* para se chegar ao conhecimento científico adotando assim uma perspectiva empirista, na qual

A teoria científica resulta das observações e dos experimentos, de modo que a experiência não tem simplesmente o papel de verificar e confirmar conceitos, mas tem a função de produzi-los. Eis por que, nesta concepção, sempre houve grande cuidado para estabelecer métodos experimentais rigorosos, pois deles dependia a formulação da teoria e a definição da objetividade investigativa (CHAUI, 1994, p.320).

Ainda que, a *experiência* tenha vários significados, é fato que ela tornou-se inseparável do conhecimento, e, portanto da ciência. Assim aproximar a experiência de que trata Agamben (2005) do fazer científico parece auxiliar o processo de humanização do homem.

Diante desta discussão e de toda a trajetória que as Humanidades vêm percorrendo para produzir um conhecimento mais próximo do homem e de sua realidade, pois como já dizia Jobim e Sousa (1994, p.35) “Se a realidade é incompleta sem o homem, também o homem é igualmente fragmentário sem a realidade”. A pergunta que Chaui (1994) traz como título em um de seus textos: *São possíveis as ciências humanas?* Leva-nos a pensar nas possibilidades que podemos perceber ou criar que a ajudem enriquecer as reflexões acerca do fazer científico, da cientificidade, e dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas, de modo que nossos discursos escapem aos moldes mais engessados de ciência.

3. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA: algumas aproximações.

Ao longo do tempo foram atribuídos os mais diversos significados a palavra experiência, fato que se apresentou como um campo de possibilidades para estudiosos como Walter Benjamin, Jorge Larossa e Giorgio Agambem. Tais autores dedicaram parte de suas obras na busca de uma definição para o conceito de experiência. Apoiados em outra perspectiva, a ideia era aproximar a experiência de sua forma mais tradicional, ou como eles próprios dizem ‘a experiência como era tradicionalmente entendida’. Desta forma, aproveitaremos os indícios deixados nos escritos destes autores para compreender esta noção de experiência.

3.1 *Apaguem os rastros!*

O que tu dizes sempre, não digas de novo!
 Se encontrases tuas ideias em um próximo: desmente-as.
 Quem não deu sua assinatura, quem nenhuma imagem deixou
 quem nada era, quem nada disse
 Como vão poder agarrá-lo!
 Apaga os rastros!
 (Apaga os rastros - Brecht).

Parece que a palavra de ordem da ciência moderna é a mesma que Brecht utiliza em seu poema “Apaga os rastros!”, quanto mais limpos de subjetividade estiverem os pensamentos mais ciência será possível produzir. Essa palavra de ordem para Ginzburg (1990 apud SILVA, 2011, p. 34) se apresenta na “[...] tendência a apagar os traços individuais de um objeto [que] é diretamente proporcional à distância emocional do observador”. Vale ressaltar que, quem primeiro se embrenhou por este caminho foram às Ciências Naturais e só muito depois as Ciências Humanas.

Poderíamos utilizar a metáfora do vidro para tratar da ciência moderna e sua relação com a experiência, pois “não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é inimigo no mistério” (BENJAMIN, 1994, p.117). Foi dentro dessa moldura de vidro que a ciência moderna postulou seus ideais de verdade, que distanciaram o homem da produção de conhecimento e em troca decoraram a ciência das palavras

rigor, neutralidade, objetividade e tantas outras. Tantas, tantas outras que apagaram os traços humanos da ciência atacando o mais íntimo de nossa existência: a experiência sensível.

Um dos primeiros passos para refletirmos sobre o conceito de experiência é distanciar nossos olhares da definição empírica de experiência, que remete à ideia de experimento. Ela teria, dessa maneira, a função de comprovar aspectos da realidade por meio de testes experimentais, mais segura, portanto, que a experiência como era tradicionalmente entendida.

Isto se deve, ao advento da ciência moderna que instaurou um novo paradigma, que entre outras coisas possibilitou a fusão entre experiência, conhecimento e ciência, fato que acabou por reduzir a experiência ao experimento. (MEINERZ, 2008).

Percorrendo, desta maneira, a história da filosofia vemos que a experiência, antes desse marcante episódio, possuía um lugar específico. Para Aristóteles, por exemplo, “a experiência é a apreensão do singular, [enquanto] o universal pertence à ciência” (MEINERZ, 2008, p.21). Neste sentido, experiência se configurava enquanto confirmação da realidade por meio da verificação sensível.

No pensamento medieval, o que impera é a dicotomia entre ciência e experiência e apesar disso, a experiência vai ganhando outros contornos: “[o] homem do medievo conhece o mal por experiência, mas só pode conhecer o bem por ciência” (MEINERZ, 2008, p. 22). Na mesma direção Descartes diz que, a experiência sensível se assemelha a “um demônio cuja única função é a de enganar nossos sentidos” (AGAMBEN, 2005, p.26) contribuindo para a criação de falsas versões da realidade.

Neste momento a experiência começa e se aproximar da produção do conhecimento, mas não a experiência sensível, esta que é desprezada por Descartes, e, sim a experiência como experimento, que se aproxima da verificação, da interpretação e, por assim ser, da razão em detrimento dos sentidos. Deste modo, a experiência passa a ocupar um lugar fora do homem.

A ciência moderna, assim, começa a utilizar a experiência como meio, como método de comprovação de hipóteses sobre os fenômenos,

primeiramente, naturais. Visto que, no pensamento predominante “[...] a experiência somente fornece proposições contingentes, as verdades eternas só são alcançadas por meio da razão” (LEIBNIZ apud MEINERZ, 2008, p. 23).

Mas seria possível apagar de todo os rastros humanos da ciência? Na tentativa de responder a este questionamento vale seguir os vestígios deixados pela experiência em seu sentido tradicional.

3.2 O que é, pois, experiência?

Vide o verso para saber as instruções...

Larrosa (2002, p.21 – grifo do autor) se apresenta para nos ajudar dizendo que a experiência “é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que *se* passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ou seja, no nosso contato com a realidade, aquilo que *nos forma*, que *nos trans-forma*, que *nos de-forma* enquanto sujeitos; o que pela nossa percepção produz sentidos, que nos tira do esperado, do comum, do previsto, é a *experiência* que Benjamin (1995) também anuncia,

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, [...] ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair os soldados de uma fila (BENJAMIN, 1995, p.16).

Desse modo, é preciso que o sujeito seja sensível, esteja aberto ao mundo, que mantenha uma atitude de passividade para que assim os acontecimentos o toquem. Lembrando que passividade aqui transcende a oposição entre passivo e ativo, “definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como sujeito incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. [...] O sujeito passional tem também sua própria força [...]” (LARROSA, 2002, p.26).

Segundo Larrosa (2002), o sujeito da experiência se configura como um *território de passagem*, e por isso ele *não é*

[...] um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; [...] o sujeito da experiência é [...] um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. [...] Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002, p.25-26).

Nesse processo, a calma, o tempo, o ócio, o estar despreocupado, o desligar-se dos discursos, das análises e das previsões fazem-se necessários, pois, conforme diz Benjamin (1994, p.294), “o tédio é o passado do sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta”. É como se tivéssemos de voltar à infância, para novamente nos espantarmos com as coisas, permitindo que antes de falarmos algo sobre os acontecimentos, que eles digam algo a nós, ou sobre nós. Evocando outras vozes, teríamos que atingir o *espírito criança* de Nietzsche (2008, p.39), aquele que é “[...] criador livre e inocente, sem porquês nem para quês, isto é desinteressado”, ou, o *estar quando infante* de Manoel de Barros (2008, p.113), que permite “[...] ir às origens de uma coisa ou de um ser”, para nos livrarmos das amarras da razão. Só assim será possível nos lançarmos ao movimento da vida.

Portanto, para que a experiência aconteça é preciso deixar-se conduzir, uma vez que “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’” (LARROSA, 2002, p.24-25), que não está preocupado em *se por*, em *se opor*, em *se impor*, ou em *propor*, ele simplesmente se põe a caminhar.

Neste ponto se intensifica a angústia de Benjamin, pois, ao tratar da experiência, ele percebe a dificuldade do homem em se admitir enquanto sujeito da experiência. As brechas para a afetação pela vida vão, desta maneira, se tornando cada vez mais raras.

Vemos, assim, no texto “O narrador”, escrito por Benjamin, que, ao passo que as pessoas buscam a informação, a narrativa fundamental para o compartilhar das experiências do viajante, do comerciante e do ancião deixa de tocar os sujeitos.

[A] cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1994, p.203).

Segundo Benjamin (1994, p.204), a autoridade da narrativa está, principalmente, na não explicação dos fatos; isso lhe conserva a tradição, pois a narrativa “não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”, diferente da informação, que “aspira verificação imediata” e que nada tem a ver com a experiência do sujeito. Ela está fora do sujeito, pois acontece fora dele; se apresenta quase como uma *antiexperiência*. Nas palavras de Larrosa (2002),

[...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe de muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, [...], porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar “bem informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p.22).

Além da evidência no texto “O narrador” de que a informação foi decisiva para o declínio da arte de narrar, por causar a expropriação da experiência no sujeito, é pontuado que um dos primeiros indícios da morte da narrativa se deu pelo desenvolvimento do romance, já que ele transfere os momentos coletivos de troca de experiências para o sujeito-leitor isolado, devorando histórias muitas vezes sem relação alguma com a sua vida.

Para Benjamin (1994, p.214),

[...] o romance não é significativo por descrever pedagogicamente um destino alheio, mas porque esse destino alheio, graças à chama que o consome, pode dar-nos o calor que não podemos encontrar em nosso próprio destino. O que seduz o leitor no romance é a esperança de aquecer sua vida gelada com a morte descrita no livro.

Nesta bela crítica literária, o autor traz uma reflexão sobre a vida, e como temos dela nos distanciado na modernidade. Já não somos capazes de aceitar a realidade como ela é. Isto fica evidente quando percebemos que a morte alheia que nos chama à leitura de romances serve como um disfarce para a questão de nossa própria existência, já que “hoje, a morte é casa vez mais expulsa do universo dos vivos” (BENJAMIN, 1994, p.207). E ainda que a morte tenha permanecido nas histórias seu rosto é transformado, não servindo mais de substância para a criação dos narradores, sendo que “essa transformação é a mesma que reduziu a comunicabilidade da experiência à medida que a arte de narrar se extinguiu” (BENJAMIN, 1994, p. 207).

Reportamo-nos a questão da morte, pois Benjamin (1994) a utiliza para mostrar quando a experiência alcança a instância do transmissível, dizendo que é na hora da morte que o saber, a sabedoria e a existência vivida do homem se apresentam mais claramente. A brincadeira que inicia esta escrita ‘Vide o verso para saber as instruções’ surge neste contexto, uma vez que, só perto da morte nos damos conta do verso de nossas vidas. Só com a vida fervilhando seu final prestamos atenção nas instruções nela escritas. Mas, isto não é claro? Tais escritas não são previamente deixadas, elas vão se inscrevendo, elas são as marcas deixadas pela existência em nós. Eis aí mais um paradoxo!

Há, ainda, outras figuras que tentam ilustrar o narrador e que nos ajudam a entender essa substância que nutre suas histórias, são elas: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário.

Ambas as personagens são criadas a partir da ‘experiência que passa de pessoa a pessoa’. E esta experiência que se encontra no entre das coisas é a fonte maior dos narradores. Aliás, tanto ‘quem viaja tem muito que contar’ quanto um homem que nunca saiu de seu país e que conhece suas histórias e tradições. Benjamin (1994, p.199) diz, que “no sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazido para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário”. E porque não conseguimos até hoje juntar o saber do trabalhador sedentário que pode ser comparado ao saber cientificamente produzido pela academia, com o saber trazido pelos migrantes ou marinheiros comerciantes, vulgo sujeitos de nossas pesquisas, que sem as responsabilidades próprias do pesquisador, se lançam na experiência?

Isto para Benjamin (1994, p.198) há muito já não é possível, ele indica que, “estamos privados da capacidade de intercambiar experiências e “uma das causas desse fenômeno é óbvia: As ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. Isto porque além da arte de narrar ter desaparecido o lado épico da verdade também está em vias de extinção, assim “o saber que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição-,

[que] dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência” perdeu seu espaço. Tanto nas narrativas como na produção de conhecimento sobre o mundo.

O declínio da experiência também é discutido no texto “Experiência e Pobreza” de Benjamin, no qual o autor traz uma reflexão sobre como a humanidade foi perdendo a capacidade de ter e transmitir experiências. Para apresentar tais questões ele se vale da literatura, da arte, e das narrativas. Estas, por sua vez, se mostram como disparadores da problemática do culto ao homem moderno. Culto que acabou desumanizando o próprio homem. Além disso, encontramos elementos neste pequeno texto para uma discussão acerca da cultura e do desenvolvimento da técnica. Vale ressaltar que o texto é carregado de certo pessimismo do autor em relação à situação do homem frente aos acontecimentos do mundo, e os encaminhamentos da sociedade.

Contudo, neste momento, nos ateremos somente ao declínio da experiência. O autor identifica que após a destruição causada pela guerra na Alemanha, os sujeitos se tornaram mais pobres em experiências compartilháveis, tanto que os sobreviventes, ao invés de terem histórias para contar aos outros, voltaram silenciados.

[...] nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizantes que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994, p.115).

Neste cenário, Benjamin (1994, p.115) aponta que o homem nada mais é do que um “frágil e minúsculo corpo humano” indefeso, que já não se reconhece na tradição de seu povo, nem na paisagem que o rodeia, assim “é preferível confessar que a pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade.” Na era moderna, portanto, o homem almeja se libertar de toda e qualquer *experiência*.

Parece que o objetivo da vida não passa de um remoto ponto de fuga, pois “[...] surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 119). Vemos isto

na figura do homem moderno que ‘devora’ tudo - informações, produtos, modos de ser e estar no mundo - e fica saciado.

Segundo Silva (2011, p.30), “aliado à velocidade em que se sucedem os acontecimentos, o nosso insaciável interesse pelo novo contribui para que tais experiências não nos deixem marcas; assim, elas não se traduzem em experiência”. É como Vale (2011, p.8) diz em seu texto ‘Cultura de vidro’, “Estamos pobres em experiências, pois já não nos preocupamos em passar adiante tudo àquilo que nos torna humanos que, certamente, não estão ligados a títulos, bens materiais...”.

Giorgio Agamben (2005) é outro autor que se apresenta para complementar tais discussões. Além de ser leitor de Benjamin, ele também trata do conceito de experiência, apesar de sua preocupação maior ser a questão do conhecimento. O fato é que com o surgimento da ciência moderna a experiência e o conhecimento passaram a ser sinônimos, como já fora mencionado no início deste capítulo, de modo que a experiência passa a ser o caminho, o método para se chegar ao conhecimento. E é por este motivo que Agamben (2005) tece uma discussão sobre a destruição da experiência.

Passando por questões como a expropriação da experiência por conta da informação já exposta por Larossa (2002), Agamben (2005, p. 21-22) aprofunda esta discussão dizendo

[...] nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente.

[...]

O homem moderno volta a casa à noite extenuado por uma mixórdia, de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência”.

Isto se deve ao fato do cotidiano ter se tornado opressor por sua ligação moderna com o extraordinário, antes “todo evento, por mais comum e insignificante, tornava-se a partícula de impureza em torno da qual a experiência adensa, como uma pérola, a própria autoridade (AGAMBEN, 2005, p.22). Segundo este autor, a busca pelo novo, pela informação e pelo o

extraordinário suspendem nossas possibilidades de ter experiências; possibilidades que de alguma forma estariam relacionadas à capacidade de subtrair *a novidade das coisas, neutralizar seu poder de choque*. Não que atualmente não existam mais experiências “estas [porém] se efetuam fora do homem” (AGAMBEN, 2005, p.23).

Apesar destas constatações, para Agamben (2005, p.26) a captura da experiência pela ciência moderna, em seu projeto de alcançar a verdade, foi o fator determinante da expropriação da experiência do sujeito. Visto que, a “[...] a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade”. Deste modo, a experiência passa para a instância do traduzível, não mais para a esfera do transmissível como Benjamin (1994) nos traz, e sim, se efetuando enquanto experimento na tentativa de quantificar com exatidão nossas impressões sensíveis.

O problema central para Agamben (2005, p.27), portanto, se finda nesta noção de que o conhecimento acontece a partir de experiências/experimentos, de capturas da realidade, de busca pela certeza, já que para ele o saber humano se dá “somente através de e após um sofrimento [que seria a própria experiência em seu sentido tradicional], que exclui toda a possibilidade de prever, ou seja, de conhecer com certeza coisa alguma”.

Além disso, como já apresentado anteriormente, rejeitamos a “imagem do homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época” (BENJAMIN, 1994, p.116). Diante dessa nova situação temos que concordar com Benjamin (1994), que ‘ficamos pobres’, visto que a experiência que “atinge o sensível e assim produz sentido como se fosse capaz de deixar marcas que não se apagam na manhã, na semana ou no mês seguinte, como a maioria dos acontecimentos que se sucedem [...]” (SILVA, 2011, p.28), nos foi roubada.

4. IDEIAS DE PESQUISA, imagens como epígrafe².



Luz, câmera, ação! Porque não... Ação, câmera, luz? Pois bem, “Ação, câmera, luz: entre olhares e imagens, experiência de infância e montagem”³, foi o título escolhido para uma pesquisa orientada pelo Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite e desenvolvida junto ao I-Mago: laboratório da imagem, experiência e criação, ao qual fiz parte durante os três últimos anos.

Tendo surgido no desdobramento de reflexões sobre a relação entre “cinema, educação e formação docente” desenvolvida a partir da pesquisa “A cena que encena a educação: a construção de olhares a partir do cinema, da infância e da formação de professores” (UNESP, 2006), em decorrência da identificação de um processo de modulação dos sentidos que se faziam presentes nas narrações, discursos e manifestações dos professores.

A pesquisa “Ação, câmera, luz...” tomou assim, em sua constituição, o princípio da inversão da idéia presente no cinema, o projeto procurou partir não de idéias e roteiros prévios, mas sim de ações e imagens produzidas por crianças, articulando-as as ideias de experiência tal como apresentadas nesta monografia, com as produções imagéticas de e das crianças. Movimentados pelo interesse de saber o quanto e de que modo as crianças também poderiam

² As imagens utilizadas neste capítulo pertencem ao arquivo do I-Mago: laboratório da imagem, experiência e criação, sendo que elas foram coletadas durante a pesquisa “Ação, câmera, luz: entre olhares e imagens, experiência de infância e montagem”. Cabe esclarecer que estas imagens foram produzidas pelas crianças que participaram da citada pesquisa.

³ FAPESP Pesquisa Regular – 2009/08359-2 e CNPQ – 400594/2009-9.

ser moduladas pelas imagens, reproduzindo o que acontecia com os professores, *o objetivo central desta pesquisa era discutir os modos de produção de subjetividade, a partir dos modos de produção de sentido pela imagem e pela montagem de enredos e narrativas apresentados nas produções imagéticas oriundas dos exercícios de olhar das crianças através de suas filmagens e fotografias.*

De modo mais específico essa pesquisa buscou: (1) desenvolver, com um grupo de crianças com idade entre 9 e 11 anos, um trabalho que possibilitasse olhares e indicativos para leituras de suas experiências e dos sentidos produzidos nestas experiências; (2) produção de imagens (filmes e fotografias), enredos, narrativa (dramáticas e corporais) pelas crianças, no contexto de suas experiências cotidianas; (3) discutir, a partir do exercício do olhar das crianças, possibilidades de leituras entre conceitos de infância e suas articulações com o cinema e os processos de produção de subjetividade.

Neste trabalho, observamos que pesquisar com crianças e pesquisa com crianças em um contexto de produção imagética, convida a um deslocamento nos modos de pensar a pesquisa e a produção do conhecimento.

No contexto destas reflexões verificamos que ao ‘oferecer’ as câmeras fotográficas e filmadoras às crianças, estas nos apresentam um mundo rodeado de possibilidades e de modos de sentir e estar diante das imagens. Neste sentido, é bastante difícil, em uma pesquisa desta natureza, trabalhar com conceitos que permeiam os modos mais tradicionais de fazer pesquisa com crianças.

Em um primeiro movimento, ao oferecer as câmeras às crianças, não temos mais as certezas e controles sobre o que teremos ao final, sendo assim, pensar em categorias, análises, interpretações perdem força, dando lugar a idéias de leituras, olhares e sensações. Desta forma, observamos que os modos e as imagens apresentadas pelas crianças oferecem um espaço para uma aproximação da noção de ‘experiência’ conforme nos apresenta Agamben (2005).

Muitas outras discussões foram possibilitadas no percurso desta pesquisa, porém cabe neste trabalho nos atermos as que mais me tocaram e que de alguma forma movimentaram meu desejo de compor esta colcha de retalhos.

4.1 Pesquisa e educação do olhar



Pesquisar com crianças nos convida a ser tocado na pele, a ser tocado pelos acontecimentos, nos convida, também, a uma reflexão acerca do olhar. De como olhamos e de como as crianças olham e nos olham... De que modo e de onde se do olha... Qual lente estamos usando para perceber os sujeitos de nossas pesquisas?

Masschelein (2008) propõe uma educação do olhar, no sentido de que sejam criadas condições para estarmos *atentos* e não alertas, mas sim despertos, prontos para uma transformação a partir da perspectiva do outro. E isto não significa que a verdade nos será revelada “Abrir nossos olhos é ver aquilo que é evidente; trata-se, como eu diria, de estar ou tornar-se atento ou expor-se” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). A *atenção*, neste sentido, seria um estado mental daquele que ao invés de escolher uma nova lente, corrente, tendência, teoria, se despe das vestimentas e liberta seu olhar.

E para que isso seja possível, Masschelein (2008, p.43) diz ser necessária uma pedagogia pobre: àquela que “[...] nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa ‘posição’ fraca, desconfortável [...]”. Este autor vai ainda mais longe apontando que a pesquisa educacional crítica também necessita da mesma pobreza.

Conforme Masschelein (2008, p.43),

A pesquisa educacional crítica, ou seja, a pesquisa que abre os olhos, que nos coloca a uma distância de nós mesmos, que abre espaço para uma possível transformação, não depende da subjugação a um método ou da obediência a regras e procedimentos que seriam compartilhados por determinada comunidade (por exemplo, a comunidade científica, ou a comunidade dos seres racionais, a comunidade daqueles que se subjugam às teses da razão comunicativa...). Ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre, uma pedagogia que nos ajude a estar atentos, que nos ofereça os exercícios de um *ethos* ou atitude, não as normas de uma profissão, os códigos de uma instituição, as leis de um reino.

[...]

A pesquisa educacional crítica exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Essa arte pobre é, de certa forma, cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida), ela é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece “leis”) e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de identificação (a posição de sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia), não há conforto.

Na mesma direção Leite (2011, p.128), diz que educar o olhar é sobretudo “[...] colocar em dúvida as perspectivas, os lugares, as certezas” assim “se pesquisar com crianças é um convite a caminhar, um convite a educar o olhar, pesquisar com crianças é um convite às dúvidas de todas as certezas”.

4.2 Pesquisa e poder

Reparem bem esta imagem. A posição em que está sentada a garota da foto direciona nosso olhar ao que está escrito no banco: DIRETORIA.

Mesmo fora dos domínios da escola o poder persegue os alunos onde quer que se encontrem. Escola e diretoria, aluno e professor, saber e poder... Não



parece ser por acaso que saber e poder sempre estiveram relacionados, já que de uma forma ou de outra, quem detém o saber acaba ocupando um lugar diferenciado diante dos outros.

Japiassu (1991) falando da relação entre saber e poder, nos mostra quais eram os objetivos da busca pelo conhecimento antes da constituição da ciência moderna e quais eram são os objetivos que perpetuam até hoje.

Quando o saber passa de especulativo para torna-se prático e experimental a porta para a dominação dos interesses políticos sobre a produção de conhecimento se abre. O conhecimento que anteriormente nos ajudava a compreender o mundo e a viver melhor hoje é recolhido e arquivado em bancos de dados para serem utilizados somente quando for conveniente – quem decide isto é quem tem o poder. Deste modo,

[...] foi o caráter experimental e prático da ciência que tornou possível a criação das sociedades científicas. E foi justamente esse caráter que tornou cada vez mais estreitas as relações da ciência com o Poder, numa convergência de interesses que definirá, doravante, o domínio da política da ciência (JAPIASSU, 1991, 307).

Para Hannah Arendt (1983 apud JAPIASSU, 1991), deste pacto entre ciência e poder nasce o ideal científico da ‘objetividade’, sendo assim, sua origem é política e não científica. Diz mais:

É extraordinário que os homens de ciência desde o início, tenham julgado necessário organizar-se em sociedades [...] uma organização, quer ela agrupe políticos ou cientistas inimigos da política, é sempre uma instituição política; quando homens se organizam, é para agir e se conferir poder. Nenhuma equipe científica faz ciência pura: ou ela quer agir sobre a sociedade, nela assegurando a seus membros certa situação, ou então, como era e como é ainda o caso da pesquisa organizada em ciências naturais, ela pretende agir de modo concertado a fim de conquistar a natureza. Como declarou Whitehead, ‘não é por acaso que a era da ciência torna-se a era da organização. Por que o pensamento organizado é o fundamento da ação organizada’[...] (ARENDT, 1983 apud JAPIASSU, 1991, p.319).

Portanto, apesar de às vezes termos a impressão de que a verdade existe antes de nós, assim como pensavam os historicistas sobre a história, é possível perceber que as ideias de verdade e de objetividade que sustentam toda a ciência não passam de construções humanas. Neste contexto, quem dita a verdade é quem tem a palavra, o enunciado, o poder.

Lembremo-nos do livro “1984” de George Orwell (1986) no que se refere à linguagem. Para que a dominação do pensamento fosse total estava sendo criada uma nova língua, a chamada ‘Novilíngua’, pelos poderosos que governavam. Com esse novo código e com a ajuda do apagamento das memórias do povo seria impossível pensar, ou falar algo contrário aos ideais dos líderes. Sem palavras que apoiem nossos pensamentos como reclamar? Como gritar socorro? Como pedir ajuda?

Do mesmo modo, sem palavras nesta moderna linguagem científica as Ciências Humanas se encontraram vulneráveis aos entornos metodológicos do poder. Recebendo por isso sérias críticas que apontam para seu caráter não científico, como vimos na luta da área das humanidades pelo reconhecimento perante a comunidade científica.

5. QUAL É A VOZ QUE VAI FICAR? Vulgo considerações finais...

Inspirada pela música ‘Vozes’ de João Suplicy começo as considerações finais deste trabalho pensando nas diversas vozes que permitiram tal composição. Nela assim se canta: “Tem vozes que dizem que sim, tem vozes que dizem que não, tem vozes que não dizem nada, nada, nada, nada não...” As vozes que possibilitam nossa compreensão sobre um determinado assunto oram dizem, oram não dizem, mais o importante é qual a voz que vai ficar! No caso aquela que ficou, que no embaralho de nossa cabeça vai incomodar e fazer pensar de outro modo.

O objetivo que movimentou a proposta do presente estudo buscou *refletir, a partir de uma investigação realizada com crianças e produção imagética, a idéia de ‘pesquisa e sua relação com o conceito de experiência’.* Tendo como ponto de partida as elaborações acerca deste conceito conforme apresentadas por Giorgio Agamben. Porém, como podemos ver no desenrolar do presente texto quando nos colamos em uma atitude de sujeito passional no sentido que Larossa (2009) expõe, daquele que permite ser atravessado pelo que se passa, não é de se estranhar que durante este percurso de pesquisa outros caminhos fossem trilhados.

Assim, a ideia de se colocar diante do estudo, da pesquisa e da escrita enquanto estrangeiro se apresentou como fuga as certezas e caminhos seguros aos quais estamos acostumados a perseguir. E também, abriu espaço para uma discussão entorno da verdade e de como ela se constitui. Ainda que a verdade seja uma construção social, contextualizada pela época e pela cultura e por este motivo aparentar ser algo que todos têm acesso, os autores nos mostraram que a verdade esta diretamente ligada a quem tem o poder. E, portanto a verdade é mais política que científica.

Mesmo assim, o ideal de verdade postulado por aqueles que dominam a produção de conhecimento é aceito sem maiores questionamentos, tanto que as Ciências Humanas levaram muito tempo até estabelecerem seus próprios critérios acerca do que pode ser considerado científico. De modo que, no momento de sua constituição enquanto ciência específica se fez necessário

concordar com o que o positivismo pregava: objetividade, neutralidade, distanciamentos, experimentação... E tantas outras palavras que ainda assombram as pesquisas que tem como objeto de estudo o ser humano.

Neste contexto, a palavra experiência é radicalmente transformada. Com o advento da ciência moderna experiência passa para o campo da experimentação, tornando-se aquilo que comprova a verdade sobre os fatos. O homem, por sua vez, tem sua experiência expropriada, já que aquilo que toca na pele, que permeia o sensível, que possibilita sensações e transformações é capturado pela ciência. Além do que, o excesso de informação e o culto pelo novo e pelo extraordinário também participaram deste projeto.

Diante desses fatos, pensadores como Walter Benjamim e Giorgio Agamben nos apresentam com muito pessimismo o que essa transformação da experiência, por sua junção com o conhecimento em um único sujeito, tem causado à humanidade. ‘Voltamos para casa à noitinha extenuados por uma mixórdia de eventos, mas nenhum desses se tornou experiência’, nenhum desses se tornou a essência daquilo nos torna humanos, a essência das histórias dos grandes narradores, a essência do olhar das crianças.

Mas nem tudo está perdido! Manoel de Barros (2008), Nietzsche (2008), Masschelein (2008) nos apontam caminhos possíveis, dizendo que devemos adotar estados ao invés de posicionamentos. Mesmo porque, posicionamentos estão ligados à ideia de lugar, e estados não se fixam eles *vão sendo*. Assim, adotar o estar quando infante, o espírito criança ou um estado de atenção diante dos acontecimentos talvez seja a brecha que tanto procuramos.

Foram a partir de brechas como as apresentadas que houve a possibilidade de utilizar imagens produzidas por crianças enquanto epígrafes da pesquisa e suas relações com a verdade, com a experiência e com o poder.

Há ainda muito a ser estudado acerca da pesquisa educacional e modo como esta olha seus sujeitos. É preciso estar atento e aberto aos desvios propostos por nossas pesquisas, talvez desse modo seja possível humanizar o homem como Jobin e Souza (1994) defende. Contudo, este trabalho não se constitui em uma pesquisa que pretende findar as discussões sobre algum assunto, a monografia que aqui se encerra se constitui com uma

sistematização dos questionamentos de uma estudante que se incomoda pelas questões que perpassam a educação.

REFERÊNCIA

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, M. Sobre importâncias. In:_____. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta do Brasil: 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERGO, A. C. **O positivismo**: caracteres e influência no Brasil. Reflexão – Revista Quadrimestral do instituto de filosofia (PUCCAMP). Ano VIII, nº 25, jan/ abril/ 83.

CARVALHO, M. C. M. (org). A construção do saber científico. In:_____. **Construindo o saber**: técnicas de metodologia científica. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CHAUI, M. A ciência na história. In:_____ **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, M. As ciências humanas: são possíveis as ciências humanas? In:_____ **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

DETIENNE, M. **Os mestres da verdade**: na Grécia antiga. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2003.

FEYRABEND, P. **Contra o método**. Tradução de Cezar Augusto Motari. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

JAPIASSU, H. Origens da relação entre saber e poder. In:_____ **As paixões da ciência**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1991.

JOBIN E SOUZA, S. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KÖCHE, J. C. A ciência contemporânea: o questionamento da possibilidade de um método. In:_____. **Fundamentos de metodologia científica**: teorias da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

KÖCHE, J. C. O Conhecimento científico. In:_____. **Fundamentos de metodologia científica**: teorias da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ:Vozes, 1997.

KOHAN, W. Um estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política. In:_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2007.

LARROSA B, J. Notas sobre a experiência e o saber experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan - abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 20/09/2009.

LEITE, C. D. P. Em busca do in-fans, um olhar a partir do trabalho com a linguagem na escola. In:_____. **Labirinto**: Infância e escola. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LISPECOR, C. A fruta sem nome. In:_____. **Como nasceram as estrelas**: doze lendas brasileiras. São Paulo: Nova Fronteira, s/data.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. v. 33, n. 1, jan/jun. 2008.

MEINERZ, A. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

NIETZSCHE, F. Das três metamorfoses. In:_____. **Assim falava Zarathustra**: um livro para todos e para ninguém. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
ORWELL, G. **1984**. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

SILVA, F. L. Percursos e travessias: os entornos de pesquisa, experiência e infância. In:_____. **Experiência audiovisual e infância**: em busca do que escapa ao primeiro olhar. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 14^a ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

THOMPSON, V. A. Dramaturgia. In: _____. **Moderna Organização**. Rio de Janeiro: USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, 1967.

VALE, R. S. Cultura de vidro: uma crítica à modernidade a partir da visão benjaminiana. **Cadernos Walter Benjamin** (gewebe). v. 6, n. 6. 2011. Disponível em: <http://gewebe.com.br/pdf/cad06/texto_01.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2012.