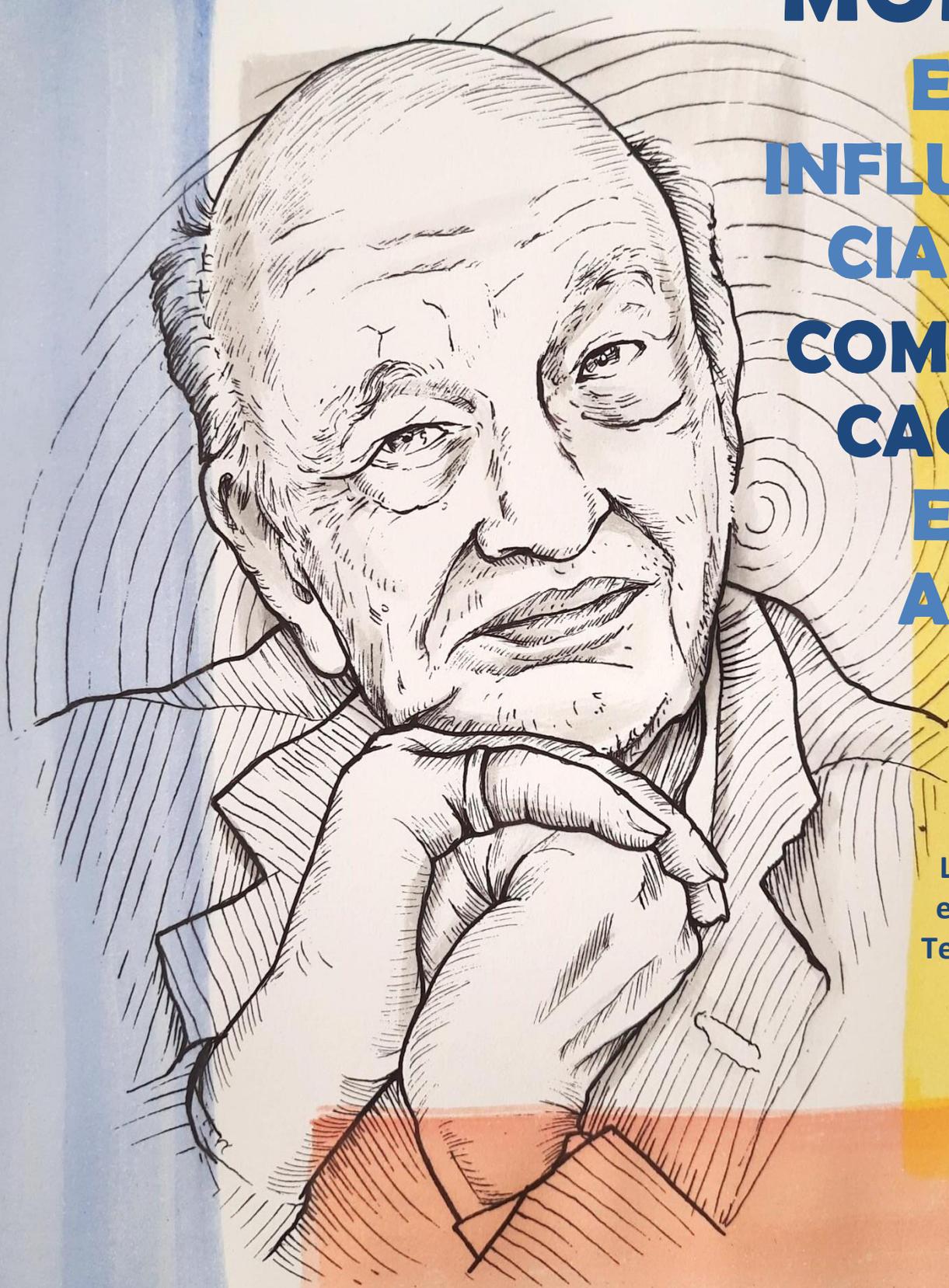


O GÊNIO MORIN

E SUA INFLUÊN- CIA NAS COMUNI- CAÇÕES E NAS ARTES

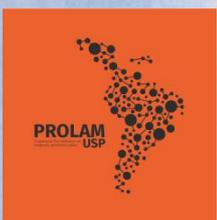


Lucilene Cury
e João Carlos
Teixeira Junior
(orgs.)

São Paulo, 2022

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊN- CIA NAS COMUNI- CAÇÕES E NAS ARTES

Lucilene Cury
e João Carlos
Teixeira Junior
(orgs.)



São Paulo, 2022

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES



“É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais. A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas”

COMISSÃO EDITORIAL:

CAPA E DIAGRAMAÇÃO:

João Carlos Teixeira Junior

NORMATIZAÇÃO:

Andreína Alves Sousa Virgínio

REVISÃO FINAL:

Lucilene Cury

ORGANIZADORES:

Lucilene Cury

João Carlos Teixeira Junior

COLABORAÇÃO:

Evandro Noro Fernandes Léon

Denis Ferreira

Miriam Anyosa

Paloma Sofia Bazan Aparicio Sérgio

Godoy

Sueli Matos

Vanessa Rita Barazzetti

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

Diretora: Brasilina Passarelli

Vice-diretor: Eduardo Henrique Soares Monteiro

Programa de Pós-graduação Interunidades em Integração da América Latina (PROLAM/USP)

Coordenador: Júlio César Suzuki

**Catálogo na Catalogação Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**

G331 O gênio Morin e sua influência nas Comunicações e nas Artes [recurso eletrônico] /
organização Lucilene Cury, João Carlos Teixeira Junior. – São Paulo: ECA-USP,
2022.
PDF (202 p.)

ISBN 978-65-88640-60-9
DOI 10.11606/9786588640609

1. Comunicações. 2. Artes. 3. Complexidade. 4. Morin, Edgard, 1921-. I. Cury,
Lucilene. II. Teixeira Junior, João Carlos.

CDD 22. ed. – 302.2

Elaborado por: Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

MORIN...

“A gripe espanhola deixou em minha mãe, Luna, uma lesão no coração e a recomendação médica de não ter filhos. Ela tentou dois abortos, o segundo fracassou, mas a criança nasceu quase morta asfíxiada, estrangulada pelo cordão umbilical. Talvez eu tenha adquirido ainda no útero as forças de resistência que me acompanharam por toda minha vida, mas eu não teria sobrevivido sem a ajuda do outro, o ginecologista, que me estapeou durante meia-hora até que eu pudesse soltar meu primeiro grito, em seguida a sorte durante a Resistência, o hospital (hepatite, tuberculose), o amor que alimentou minha vida e minha obra, Sabah, minha companheira e esposa. É verdade que o “elã vital” jamais me abandonou; ele até cresceu durante a crise mundial. Toda crise me estimula, e esta, de imensas proporções, pela qual passamos agora, me estimula enormemente”.

Um festival de Incerteza. Edgar Morin – Editora Gallimard (Fôlders de Crise)-21-04-2020

The background features abstract watercolor washes. A vertical blue wash is on the left, a vertical yellow wash is on the right, and horizontal orange and pinkish washes are at the top and bottom. The central area is white.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
IDEIAS DA COMPREENSÃO CONSCIENTE E CAMINHOS DOS CRUZAMENTOS INCONSCIENTES <i>Profª Cremilda Medina</i>	10
CAP. 1: O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO PARA A PESQUISA CIENTÍFICA <i>Profa. Dra. Lucilene Cury</i> <i>Vitor Crubelatti</i>	14
CAP. 2: A RELAÇÃO DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PROPULSORA DA COMUNICAÇÃO EFETIVA NA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA <i>Vanessa Rita Barazzetti</i>	25
CAP. 3: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE EDGAR MORIN PARA A FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR CRÍTICA DOS APARATOS DE PODER INTELECTUAL OU: UM CONVITE AO FATO SOCIAL TOTAL. <i>Ricardo Gustavo Garcia de Mello</i>	35
CAP. 4: EDGAR MORIN E SUA CABEÇA BEM-FEITA <i>Lucilene Cury e Ricardo Ernesto Vasquez Beltrão</i>	45
CAP. 5: O ENSINO DAS ARTES E DA CULTURA NA ERA DIGITAL E GLOBALIZADA: IMPACTOS E DESAFIOS <i>Sérgio Godoy e João Carlos Teixeira Junior</i>	62

CAP. 6: UM SISTEMA DAS ARTES VISUAIS LATINO-AMERICANAS EM CIRCUITOS TRANSREGIONAIS E PRÁTICAS COLECIONISTAS <i>Cristiélen Ribeiro Marques</i>	80
CAP. 7: A IMPROVISAÇÃO MUSICAL COMO UM PROCESSO COMPLEXO <i>George de Almeida Pessoa</i>	97
CAP. 8: POLCA PARAGUAIA INSTRUMENTAL EM CLAUSURA OPERACIONAL: SISTEMA DE EXPRESSÃO FECHADO E ABERTO <i>Julio César Matos Borba</i>	112
CAP. 9: AS MARIMBAS AFRICANAS NAS AMÉRICAS <i>André Juarez e Edwin Pitre-Vásquez</i>	124
CAP. 10: UMA ETNOMUSICOLOGIA DIALÓGICA SOB A PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN <i>Amanda Moura Possette Paladino, Edwin Ricardo Pitre-Vásquez e Renan Elias</i>	143
CAP. 11: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM AÇÃO EXTENSIONISTA: ANÁLISE DO USO DE ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E INTERPROFISSIONAL <i>Paulo Ernesto Scortegagna e Leonir Terezinha Uhde</i>	159
CAP. 12: OUTRAS PEDAGOGIAS E OUTROS SABERES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. <i>Cláudia Hardagh Coelho e Evandro Noro Fernandes</i>	180

APRESENTAÇÃO

O Gênio Morin e sua Influência nas Comunicações e nas Artes

A ideia deste livro surgiu após a realização de evento realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em outubro de 2021 (de modo virtual), intitulado – 1. Encontro de Diálogos Interdisciplinares Latino-Americanos – Comemorando os 100 anos do intelectual Edgar Morin.

Nascido a 8 de julho de 1921, o filósofo e sociólogo do contemporâneo, desenvolveu a Epistemologia do Pensamento Complexo, que dá origem a uma nova forma de compreender o conhecimento, considerando-o integralmente, de maneira a refletir na noção de ciência hoje.

Para demonstrar tal visão de ciência, o livro que aqui se apresenta compreende o macrocosmo - comunicação e arte – representado pela ruptura do pensamento, que engloba as comunicações e as artes, de modo indissociável e complexo, como propõe a Epistemologia do Pensamento Complexo proposta pelo homenageado.

São 12 textos relacionados às comunicações e às artes, com base nos “diálogos possíveis” entre elas, conforme já afirmou anteriormente Cremilda Medina, que faz o Prólogo deste livro, destacando que a percepção de Edgar Morin nos inspira na aposta do contínuo aperfeiçoamento nesse escaldante laboratório da razão complexa, da sensibilidade solidária e ação transformadora na sociedade em que vivemos.

Outros estudiosos da Interdisciplinaridade, das Comunicações e das Artes, pesquisadores de Grupos de Pesquisa e Professores de Universidades, encontram-se nos capítulos que são interligados, sem separação entre as artes e as comunicações, ainda que cada um apresente suas especificidades, como convém ao fazer interdisciplinar.

Capítulos esses, interligados pelas temáticas da interdisciplinaridade e da complexidade, que foram organizados de modo a partir de ideias mais gerais para as mais particulares.

Assim, a partir do pensamento complexo como opção epistemológica, passando pela questão do paradigma, pela importância do fato social, da educação e da formação de educadores, do trabalho de comunicadores, das artes visuais e do ensino das artes, da globalização, do mundo digital, do meio ambiente, da música e da cultura, bem como de ações práticas voltadas a públicos específicos, o livro busca mostrar a interdependência entre as áreas, as disciplinas e as ações decorrentes da teoria.

Por fim, o que se pretende aqui mostrar é a Vida e a Obra de Edgar Morin, que ultrapassa os limites das áreas do Saber, das disciplinas isoladas e dos conteúdos estanques e fechados, a fim de vislumbrar a possibilidade de união entre tudo isso a que chamamos de Conhecimento, de Conhecimento para a Vida.

Nessa trilha que seguimos, juntamos todos os nossos esforços, a partir dos estudantes participantes da disciplina que ministramos, que ficaram sensíveis à obra de Morin, através da Interdisciplinaridade por ele proposta para os estudos da Educação e da Comunicação; dos pesquisadores, professores voltados ao estudo das Artes, em seus respectivos Grupos de Pesquisa.

Para a realização do trabalho editorial, contamos com a colaboração efetiva e indispensável da Bibliotecária da ECA e, na pessoa da bibliotecária Alessandra Vieira C. Maldonado, agradecemos a todos. Agradecemos também o trabalho desenvolvido pela bibliotecária e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Informação, da USP, Andreína Alves de S. Virginio, que participou da revisão bibliográfica dos textos.

Cumpramos ainda salientar a importância do Portal de Livros Abertos da Universidade de São Paulo, que nos oferece a oportunidade de publicar de forma democrática e com acesso aberto a todos os interessados, tal como devem ser as publicações científicas destinadas aos pesquisadores, educadores e à sociedade em geral.

Por fim, para vencermos o desafio de entregar este livro, que nos parece um projeto bastante ambicioso, em tempos de distanciamento social, juntamos nossas forças, eu e o João, que com sua criatividade de artista deu forma ao trabalho intitulado: **O Gênio Morin e sua Influência nas Comunicações e nas Artes**. E é disso que queremos tratar, de homenagear um gênio, o homem que com sua Vida e Obra, é capaz de motivar tanta gente a seguir seu percurso pelas veredas do conhecimento científico, com a humanidade que se faz cada vez mais necessária para a Vida do ser humano e do Planeta.

Os Organizadores,

Lucilene Cury

João Carlos Teixeira Junior

São Paulo, novembro de 2022.

PRÓLOGO

IDEIAS DA COMPREENSÃO CONSCIENTE E CAMINHOS DOS CRUZAMENTOS INCONSCIENTES(*)

Prof.^a Cremilda Medina¹

Como traduzir agora a epifania dos encontros como Edgar Morin, ele aos cem anos, eu, quase vinte menos? Os fatos da memória, porém, justificam a emocionante celebração de estarmos vivos após uma longa travessagem no mundo das ideias e nos imponderáveis cruzamentos do inconsciente coletivo. Posso assinalar os primeiros marcos há 50 anos, quando, na Universidade de São Paulo, se implantava o primeiro pós-graduação de Ciências da Comunicação na América Latina, e eu seria a primeira mestre aí formada em 1975. Esse foi o motivo para que viesse de Porto Alegre onde exercia a antiga função acadêmica de assistente de catedrático na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em dezembro de 1970 vim a São Paulo colher informações sobre o início dessa histórica pós-graduação na Escola de Comunicações e Artes; já em janeiro de 1971, cancelaria o contrato na UFRS e seria contratada na USP, no Departamento de Jornalismo, antes mesmo de cursar o pós-graduação, que começaria em 1972.

Pois bem, nos estudos bibliográficos de autores locais e estrangeiros, me deparei com um inquieto pensador que me oferecia, junto a outros hoje chamados de polímatas, um curioso contraponto à hegemonia da visão da indústria cultural, consagrada na Escola de Frankfurt. E aí se inseria a comunicação social e o jornalismo. Ao ler o livro de Morin de 1972, Cultura e comunicação de massa, logo me dispus a rastrear as novas compreensões das forças simbólicas que regem o processo cultural dos conflitos contraditórios. O que outro autor fundante, Jean Lohisse (belga), nomearia não mais “comunicação de massa”, mas Comunicação Anônima (1969), numa edição francesa que descobri no início dos 1970 em Barcelona e nunca foi editada no Brasil. A pesquisa da produção simbólica na comunicação vai se adensar em fontes como Edgar Morin, Jean Lohisse, Umberto Eco, Hans Magnus

¹(*) Artigo publicado pelo Jornal da USP, em 19 de outubro de 2021, por ocasião do 1. Encontro de Diálogos Interdisciplinares Latino-americanos – Comemorando os 100 anos de Edgar Morin.

Professora Titular Sênior da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: medinase@usp.br

Enzensberger, Roland Barthes, Gabriel Cohn, Gillo Dorfles, Abraham Moles, Eliseo Verón, Bernard Voyenne para citar algumas das vozes renovadoras que se descolam dos paradigmas determinísticos. E esse caldo de contribuições iria desaguar na abertura da dissertação de mestrado na USP, em 1975, base do livro *Notícia, um produto à venda, Jornalismo na Sociedade Urbana e Industrial* (primeira edição de 1978).

Um ato culminante, encontrar presencialmente o autor de uma obra que se expandia como nunca na década seguinte. Na vinda ao Brasil, em 1980, conversei com Morin em São Paulo e dessa rica interlocução que passava pela reflexão sociológica (publicaria a obra *Sociologia do Micro ao Macroplanetário* em 1984), que retomava a comunicação coletiva (ou anônima) e que ousava se lançar às espinhosas questões do Método nas ciências humanas, surgiram, inclusive, na inquietude do filósofo, os desafios do porvir (*Para sair do século XX*, 1981). A sonda de sutilezas sem fim captava então a trajetória “do homem mutilado/dissociado à política unidimensional” (pág. 113 da edição brasileira de 1986). Nosso encontro também teria uma repercussão fundante em minha tese de doutorado em 1986, quando voltei depois de dez anos de exílio político da USP (saíra por força das circunstâncias da repressão em 1975, pouco antes de defender a dissertação de mestrado). A pesquisa de doutorado, *Modo de ser, mó’dizer*, reúne duas partes – a primeira, do estudo de caso de um bairro de São Paulo, a segunda, a reflexão sobre a interação sujeito-sujeito no processo comunicacional. O que importa aqui é lembrar as marcas do pensador francês, quando examina a entrevista nas ciências sociais numa coletânea de 1973. Além de outros autores paradigmáticos da dialogia que formam os andaimes de minha tese, é também inspiradora a abordagem de Morin quando proponho a entrevista, no *Jornalismo*, como *Diálogo possível* (Ática, 1986).

Aliás, não posso esquecer que no diálogo ao vivo do início dessa década, a extraordinária sensibilidade do intelectual me apontou para o que hoje nomeio o Gesto da Arte. Morin virou e disse com todas as letras: quem quiser compreender, no século 21, o que se passou no século 20, terá de ler os romances dessa época. Nos caminhos misteriosos das viagens de repórter, esse farol certamente orientou minhas buscas de *Povo e Personagem* (tese de livre-docência na USP, em 1989). Persegui as marcas identitárias das sociedades de língua portuguesa nas suas literaturas. Trabalhei de 1982 a 1987 em três livros – o dos

escritores portugueses, o dos brasileiros e o dos cinco países africanos que adotaram a língua portuguesa nas suas independências. Em Moçambique, um grande poeta – José Craveirinha (1922-1991) – misteriosamente coincidiu com a fala de Morin. Em seu depoimento, desta vez à beira do Índico, arrematou nossa conversa: um povo se escreve no romance. Incrível confluência de mapas simbólicos. Senti também na elocução de ambos o desejo do poeta e o do sociólogo de realizarem ou a narrativa de longo fôlego (romance fundacional, na concepção do escritor Sinval Medina) ou a narrativa confessional/intimista. Edgar Morin não abandonou essa motivação, pois nos presenteou com a exegese do inferno íntimo em *Mes Démons* (1994).

Afeto às manifestações libertárias em todas as expressões da arte, registra sobre elas amor e sabedoria em artigos, opúsculos, coletâneas. Mas é a teoria da complexidade que definitivamente o consagraria entre nós nos anos 1990. Pela ótica da transdisciplinaridade estará presente em muitos seminários como o de Buenos Aires em 1991, *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Para lá também me desloquei por conta da iniciativa que organizara na ECA/USP, um ano antes, reunindo os saberes das ciências humanas, biológicas e da natureza. O tema, *A crise dos paradigmas, 1º Seminário Transdisciplinar*, deu origem à série de onze livros sob a rubrica *Novo Pacto da Ciência*. (Estamos celebrando os trinta anos do Projeto Plural na edição em curso do 12º exemplar.) Voltando a Buenos Aires, meu relato no segundo volume desta série – *Do Hemisfério Sol* (1993) – narra outro contato presencial e trocas pistemológicas com o conferencista Edgar Morin. Ele, como ninguém, compreenderia a síntese do título que dei ao texto que sintetiza o seminário de Buenos Aires: *Viver na incerteza e no risco*. Lá estavam autores incorporados à minha bibliografia de então como Ilya Prigogine, da Bélgica, mas o inspirador dos paradoxos ocupa um espaço significativo e outra vez me surpreendeu a capacidade de Morin deslocar os significados da complexidade do mundo das ideias para a vida prática. Um verdadeiro encantamento sempre que ele extrai da concretude do cotidiano, as interrogantes do pensador; ou devolve entendimentos racionais para a experiência coletiva, sob forma de guias de comportamentos (como no caso da entrevista nas ciências sociais). No sábado, dia 26 de outubro de 1991, coube a Edgar Morin encerrar o pomposo encontro no Teatro Coliseo: deixou para a plateia lotada um legado de incertezas. Sobretudo as incertezas do conhecimento humano.

As teorias da complexidade, capitaneadas por este instigante líder, fecundaram em solo brasileiro. Destaco dois territórios – a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com a cientista social Maria da Conceição de Almeida; e a da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o cientista social Juremir Machado. Dois pesquisadores que criaram laços de fidelidade à obra e ao trânsito de Morin no País. Juremir Machado, em 1993, ao apresentar Edgar Morin, numa obra de ensaios que reúne também Beaudrillard e Maffesoli (A decadência do futuro e a construção do presente), sintetiza no título do perfil um dos principais eixos da contribuição do hoje centenário autor: Edgar Morin, o elogio do pluralismo e da complexidade (pág. 11). Das palavras-chave que ecoam na bibliografia contemporânea (livros, teses, artigos), talvez sejam essas as que mais circulam. No entanto, fiz um registro no sétimo volume da série Novo Pacto da Ciência, Caminhos do Saber Plural (1999): há uma árdua distância entre a abstração do discurso no âmbito das ideias e os comportamentos conscientes da mentalidade complexa e plural.

Tomara que a percepção de Edgar Morin, homenageado hoje, aos cem anos, capte em seu fino radar o quanto nos inspira na aposta do contínuo aperfeiçoamento nesse escaldante laboratório da razão complexa, sensibilidade solidária e ação transformadora.

CAPÍTULO 1:

O pensamento complexo de Edgar Morin
como fundamento epistemológico para a
pesquisa científica

Profa. Dra. Lucilene Cury
Vitor Crubelatti

CAPÍTULO 1:

O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO PARA A PESQUISA CIENTÍFICA

Profa. Dra. Lucilene Cury¹

Vitor Crubelatti²

1 INTRODUÇÃO

Grande parte dos estudantes têm seu primeiro contato com a pesquisa científica apenas ao ingressar na graduação: desde a elaboração de um projeto de pesquisa até à realização dessa pesquisa. As disciplinas “Teoria e Métodos de Pesquisa em Comunicação” e “Metodologias para a Pesquisa Científica em Educomunicação”, ambas ministradas aos alunos da graduação na Escola de Comunicações e Artes da USP, têm por objetivo introduzir o aluno à pesquisa científica, ao passo que fornece metodologias que auxiliem o estudante a realizar um projeto de pesquisa de tipo científico. O conteúdo destas disciplinas versa basicamente sobre três pilares: i) A questão da ciência; ii) A questão da pesquisa científica; e iii) A elaboração de um projeto de pesquisa. Ao lidar com a questão da ciência, o aluno é introduzido ao pensamento de dois autores: Edgar Morin e Karl Popper (2008). Dentre as diversas ideias desenvolvidas por Edgar Morin, que são apresentadas aos alunos ao longo do semestre, a concepção do pensamento complexo se destaca. Sobre isso, este trecho do artigo - Um festival de incertezas (MORIN, 2020) – mostra a urgente necessidade da inserção do pensamento complexo na pesquisa científica:

Os conhecimentos multiplicam-se exponencialmente de tal forma que ultrapassam a capacidade de nos apropriarmos deles; lançam, sobretudo, um desafio para a complexidade: como confrontar, selecionar, organizar os conhecimentos de forma adequada, ao mesmo tempo religando-os e integrando as incertezas. Para mim, isso revela mais uma vez a insuficiência do modo de conhecimento que nos foi inculcado, que nos faz separar o que é inseparável e reduzir a um único elemento

¹ Lucilene Cury é Professora Doutora Associada do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP. É também professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM) da USP. Contato: lucilene@usp.br

² Vitor Crubelatti é Economista formado pela UNICAMP e atualmente Mestrando pelo PROLAM/USP (Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo) sob orientação da Professora Doutora Lisbeth Rebollo Gonçalves. Contato: vitor.crubelatti@usp.br

aquilo que é ao mesmo tempo uno e diverso. (MORIN, 2020, p. 6.)

A ideia de que o inseparável foi separado pelo nosso modo de conhecimento traz consigo a necessidade de esforços, mais do que nunca, para a difusão de um pensamento que compreenda a complexidade da pesquisa científica. Morin, num diálogo com Nicolas Hulot publicado pela *Philosophie Magazine* e traduzido pela Revista Cronos, reafirma essa necessidade sugerindo uma reforma completa no modo de pensar:

Nosso modo de pensamento, inseparável do nosso modo de ensino, foi fundado sobre a disjunção absoluta entre o humano e o natural. Tudo o que há de natural no humano ficou confinado aos departamentos de biologia das universidades enquanto que as ciências humanas se interessam apenas da parte cultural do humano. Tudo o que é humano é separado da natureza. A compartimentalização das disciplinas e das categorias nos impede de estabelecer relações entre as partes e o todo. [...] Só é possível nos libertar dessa pesada carga através de uma reforma do nosso modo de conhecimento e de pensamento. (MORIN; TRUONG, 2016, p. 302-303)

Além disso, os outros dois pilares englobam questões acerca da pesquisa científica e seus dilemas, etapas básicas e elaboração de um projeto de pesquisa. Esta última etapa tem por objetivo caminhar com os alunos ao longo de alguns pontos básicos ao desenvolvimento de qualquer pesquisa: i) Escolha do Tema; ii) Justificativa da Escolha do Tema; iii) A Problemática da Pesquisa; e iv) A Literatura relacionada ao tema/problema. Ao final dessas etapas, os estudantes desenvolvem juntos e, de forma colaborativa, um projeto de pesquisa.

Por fim, fica aqui o registro de que este estudo de casos foi desenvolvido com base em duas disciplinas ministradas ao longo de 2021: Teoria e Métodos de Pesquisa em Comunicação no primeiro semestre e Metodologias para a Pesquisa Científica em Educomunicação, no segundo.

Importante ressaltar que as duas disciplinas foram realizadas em ambiente virtual, respeitando as orientações da Universidade de São Paulo para o período da pandemia do COVID 19, através da plataforma *Google Sala de Aula* conforme pode ser observado no Quadro 1, tendo tido resultados excepcionais, tanto do ponto de vista da participação de todos durante as aulas, quanto dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e, principalmente, pelos projetos de pesquisa finais elaborados, o que lança alguns dados iniciais para uma posterior análise dos cursos ministrados de forma remota, não presencial, em que fomos

obrigados a trabalhar.

Quadro 1 – Informações das disciplinas ofertadas

Semestre/Ano	Disciplina	Sigla	Turma(s)	Período	Formato
1° de 2021	Teoria e Métodos da Pesquisa em Comunicação	CCA0277	Bacharelado em Comunicação Social (Habilitação em Publicidade e Propaganda) + Bacharelado em Relações Públicas	Noturno	Remoto
2° de 2021	Metodologias para a Pesquisa Científica em Educomunicação	CCA0291	Licenciatura em Educomunicação	Noturno	Remoto

Fonte: Elaboração própria, 2021.

2 O PENSAMENTO COMPLEXO COMO NORTE PARA A PESQUISA

A ideia da complexidade na ciência tem vários expoentes que merecem destaque, até chegar ao pensamento complexo de autoria do intelectual Edgar Morin. Gaston Bachelard, em *O Novo Espírito Científico*³ - como citado em Morin (1996, p.13) - tratou da complexidade, mas parece não ter sido assim compreendido pela filosofia das ciências. Por outro lado, esta ideia reapareceu marginalmente, a partir da Cibernética e da Teoria da Informação, quando Warren Weaver (cofundador, com Claude Shannon, da Teoria da Informação) em artigo⁴ sobre a complexidade publicado no *Scientific American*, no início dos anos 50, como citado em Morin (1996, p.13), afirmou que o século XV tinha presenciado o

³ Le Nouvel Esprit Scientifique. Paris: PUF, 1999

⁴ WEAVER, W. Science and Complexity. *American Scientist*, v. 36, n. 4, 536–544, 1948. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27826254>.

desenvolvimento das ciências da complexidade desorganizada, referindo-se ao Segundo Princípio da Termodinâmica e que o século XX, por sua vez, deveria presenciar o desenvolvimento das ciências da complexidade organizada. Importante observar que, para todos eles, a palavra complexidade é muitas vezes sinônimo de complicação, de muitas ações, interações, retroações, que nem o espírito humano, nem um computador muito potente poderiam medir e compreender os processos aí envolvidos. Sobre isso, Morin esclarece que a complexidade não se reduz à complicação, mas é algo mais profundo, que emergiu várias vezes na história da filosofia e trata do problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um embate com e contra a lógica; com e contra as palavras; com e contra o conceito. Seguindo com os autores que trataram da complexidade, pode-se contemplar o último Ludwig Wittgenstein como um pensador da Complexidade, no sentido da dificuldade que tem a palavra, de agarrar o inconcebível e o silêncio.

Atualmente, o problema é colocado pela transformação que se opera nas diferentes ciências da Natureza e do Homem, pelo menos nos setores de ponta. Além disso, o problema da complexidade tornou-se uma exigência social e política, pois, o pensamento mutilante, aquele que se engana, não conseguindo ordenar suas múltiplas informações e os saberes a elas relacionados e, que por isso mesmo, leva a ações também mutilantes, fragmentadas, muitas vezes também enganosas. Morin em seu diálogo com Nicolas Hulot ressalta essas ideias:

O pensamento complexo que defendo parte do latim *complexus*, que quer dizer “o que é tecido junto”, a fim de operar uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento de que todo conhecimento é inacabado e incompleto. “Complexo” não significa de jeito nenhum “complicado”, menos ainda “obscuro” ou “abstruso”, mas designa essa forma de pensamento que engloba no lugar de separar, religa no lugar de segmentar. (MORIN; TRUONG, 2016, p. 304-305)

Quando se trata de compreender o conhecimento científico, sabe-se que antes, acreditava-se que ele estava fundamentado em dois aspectos: a objetividade dos enunciados científicos e a coerência lógica das teorias que estavam alicerçadas nesses dados objetivos, tal como proposto pela Escola de Viena, que buscava encontrar a certeza científica e que resultou em fracasso, nesse aspecto. De modo geral, é possível afirmar que a Epistemologia anglo-saxônica dos anos 50-60 descobriu, ou redescobriu, que nenhuma

teoria científica pode pretender-se absolutamente certa. Por sua vez, Karl Popper, o teórico da Refutabilidade da Hipótese, em sua obra *Conjecturas e Refutações*⁵ (1972) - como citado em Morin (1996, p. 14) - transformou seu próprio conceito de ciência, que deixou então de ser sinônimo de certeza, para tornar-se sinônimo de incerteza, ou de falseabilidade. Por conseguinte, este conceito da incerteza foi bastante enfatizado nas disciplinas de pesquisa aqui relatadas. Mais do que nunca, este conceito de incerteza nas ciências (e na vida) esteve assustadoramente presente em nossas realidades por conta da pandemia do novo coronavírus (COVID19). A questão da incerteza na pesquisa ficou evidente aos alunos, enquanto o mundo inteiro acompanhava o desenvolvimento de uma vacina para o mais recente vírus a assolar a humanidade.

Em relação à objetividade dos dados, que vêm da observação, faz-se necessário levar em conta a concordância dos resultados estabelecida por observadores diferentes, ainda que eventualmente possam ter concepções diferentes; bem como o uso de instrumentos relevantes do estado tecnológico de uma dada cultura ou sociedade e, também, a comunicação intersubjetiva entre observadores e pesquisadores. Para isso é necessário que haja uma comunidade científica, onde, segundo Popper (2008), exista um consenso sobre as regras do jogo, que torne possível aceitar ou não o tipo de verificação ou observação, além das aspirações profundas ao saber; à verdade e até mesmo sobre a missão da ciência.

Morin esclarece que essa comunidade científica para prosseguir, precisa desenvolver a tradição crítica e afirma ser a objetividade o elemento primeiro e fundador da verdade e da validade das teorias científicas, que pode ser considerada, ao mesmo tempo, como o último produto de um consenso sociocultural e histórico da comunidade científica. Segue citando Popper, ao afirmar que a objetividade dos enunciados científicos reside no fato de poderem ser intersubjetivamente submetidos a testes.

Morin (1996, p.17) afirma ainda, o seguinte: “Assim, a objetividade não exclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade, mobiliza-os”. Portanto, o reconhecimento da complexidade do problema da objetividade exige a participação de múltiplos intervenientes e atores e a constituição desse processo autoprodutor do conhecimento científico. Quanto às teorias, cumpre salientar que elas não são objetivas,

⁵ POPPER, Karl R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

tratam sim, dos dados objetivos, mas são construções, sistemas de ideias que se encontram aplicados ao mundo real para lhe detectar as estruturas indivisíveis, uma vez que a ciência se interessa, não pelos fenômenos, mas pelo que está escondido por trás dos fenômenos e cita Bachelard⁶, quando este afirma que só há ciência do oculto (MORIN, 1996, p.17).

Nessa linha de pensamento, no que diz respeito à busca e à procura inerente da ciência, observa Morin que por trás das teorias há ainda outra coisa, vendo agora sob o prisma da Escola de Frankfurt, o que Jürgèn Habermas chama de interesses, mas também atitudes psicológicas de curiosidade, de perplexidade, de questionamento do real e a imaginação, além de tudo. Seja qual for o nome, a criatividade na escolha do tema de pesquisa é parte fundamental da abordagem realizada com os alunos das disciplinas aqui estudadas. Escolher o que se irá pesquisar, parte além de tudo, de uma busca por respostas das mais diversas perguntas. Um exemplo disto é o projeto de pesquisa realizado pelos alunos da turma de Teoria e Métodos de Pesquisa em Comunicação no primeiro semestre de 2021. Após diversos debates, os alunos decidiram, em conjunto, trabalhar com o seguinte tema: *A atuação do Movimento dos Sem-terra na questão da fome vista e abordada pela mídia brasileira*. O título do trabalho foi: *Pandemia, Fome e Mídia: a atuação do MST pelos olhos da mídia no Brasil*. Percebe-se que o tema parte de uma motivação pessoal, uma vez que esses alunos são das turmas de Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, e até mesmo social, ao levantar o debate sobre a atuação do MST. Sobre isto, Lucilene Cury destaca algumas das possíveis motivações que a escolha de um tema pode ter:

[A justificativa é o] Texto no qual é apresentado o trabalho quanto à temática de ordem geral e quanto à organização. Nele, os pesquisadores apontam os motivos pessoais/profissionais/estudantis que os levaram a desenvolver o projeto de pesquisa nesta área (aspecto pessoal), sinalizam a relevância social de seu trabalho (aspecto social), demonstram a importância desse trabalho para a(s) instituição(ões) envolvidas (aspecto institucional) bem como a importância científica de se realizar este projeto de pesquisa (aspecto científico). (CURY, 2008)

Nessa linha de pensamento, Morin finaliza O Problema Epistemológico da Complexidade com a ideia que, segundo ele, queria introduzir desde o início do seu livro -

⁶ BACHELARD, G. *Le Nouvel Esprit Scientifique*. Paris: PUF, 1999

que postula a cientificidade como a parte emersa do um iceberg profundo de não-cientificidade - afirmando a seguinte frase emblemática: “A descoberta de que a ciência não é totalmente científica. Infelizmente, a maior parte dos cientistas ainda não o fizeram” (MORIN, 1996, p.18).

3 O PENSAMENTO DE MORIN NAS DISCIPLINAS DE MÉTODOS CIENTÍFICOS

Na disciplina Teoria e Métodos de Pesquisa em Comunicação, a divisão das aulas deu-se da seguinte forma: 1. Do Reduccionismo ao pensamento Complexo (Com texto de docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco⁷); 2. A Epistemologia do Pensamento Complexo (textos de Edgar Morin); 3. Em Busca de Um Mundo Melhor⁸ (Karl Popper); Leitura Complementar – Ciência com Consciência⁹ – Edgar Morin; 4. A Pesquisa Colaborativa (Lucilene Cury); 5. Etapas Básicas de Um Projeto de Pesquisa; 6. O Dilema da Pesquisa (Lucilene Cury); Atividade Complementar – Filme sobre a cientista polonesa – Prêmio Nobel - Marie Curie¹⁰; 7. Escolha do Tema; 8. Justificativa da Escolha do Tema; 9. A Problemática da Pesquisa; 10. A Literatura relacionada ao tema/problema; 11. Sugestão de Temas de Interesse; e, por fim, a elaboração do(s) projeto(s) de pesquisa compartilhada.

Já na disciplina Metodologias para a Pesquisa Científica em Educomunicação, como o próprio nome diz, as temáticas foram mais voltadas para os estudos na área denominada – Educomunicação - e seguiu o seguinte programa: 1. As condições sociais da produção científica; 2. O processo de pesquisa: aspectos conceituais e formais; 3. A pesquisa em comunicação: paradigmas e métodos (a questão epistemológica, a questão teórica e a questão metodológica); 4. A pesquisa em educação: paradigmas e métodos; 5. A pesquisa latino-americana sobre a interface comunicação/educação; 6. O conceito de

⁷ MOUL, R. A. T. de M.; MOURA, M. I. B.; SANTOS, E. da S. Do reduccionismo ao pensamento complexo: um olhar sobre as relações entre os paradigmas de Ciência e a prática pedagógica. *Tecné, Episteme y Didaxis*: TED, [S. l.], n. Extraordin, 2018.

⁸ POPPER, K. *Em busca de um mundo melhor*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

⁹ MORIN, E. *A ciência com consciência*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

¹⁰ O Gênio de Marie Curie: A mulher que iluminou o mundo (documentário de 2013 produzido pela BBC disponível na Globoplay): <https://globoplay.globo.com/v/8875051/programa/>

educomunicação como resultado de pesquisa acadêmica; 7. Os projetos educamunicativos da educação não formal, como objeto de pesquisa; 8. Os projetos educamunicativos da educação formal, como objeto de pesquisa; 9. Análise das pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) sobre temas na interface comunicação/educação; e, por fim, 10. Elaboração de projeto de pesquisa (principais etapas; temas prioritários; referências teóricas; metodologias científicas; apresentação dos resultados).

Em ambas as disciplinas oferecidas ao longo de 2021, os estudantes tiveram contato com as diversas obras de Edgar Morin, como por exemplo: *Ciência com Consciência*; *O Ano I da Era Ecológica*; *O Problema Epistemológico da Complexidade*, além de outros textos e artigos complementares, como o artigo *Temos que Conviver com a Incerteza*¹¹, publicado por Morin. Com a inserção do pensamento de Morin nos temas abordados ao longo dos cursos, os alunos podem conhecer noções e conceitos importantes para a elaboração de uma pesquisa científica, como por exemplo, os contidos na Teoria do Pensamento Complexo, por ele desenvolvida. Contemplando também, nesse aspecto, a busca pela interdisciplinaridade que seja capaz de levar à transdisciplinaridade nos projetos de pesquisa, característica essa cada vez mais necessária ao saber científico, se realmente a ciência pretende conhecer a realidade, para melhor analisá-la e nela pode intervir.

Os alunos, além de desenvolverem uma maior compreensão sobre o conceito desse pensamento complexo, têm contato também com um outro tema de extrema importância para Morin: a ecologia. Em *O Ano I da Era Ecológica*, o autor trata com brilhantismo o conceito de complexidade, ao assimilar a ideia de que, por conta da desenfreada ação humana (“Estamos em Perigo e o Inimigo, podemos finalmente compreendê-lo hoje, somos nós próprios”¹²), o planeta corre perigo (“A Terra-pátria está em perigo”¹³) e há a necessidade da criação de uma consciência planetária, a qual engloba diversas outras consciências: Antropológica, Ecológica, Telúrica e Cósmica.

¹¹ MORIN, Edgar. Nous devons vivre avec l'incertitude. **CNRS Le journal**. Paris, abril de 2020

¹² (MORIN, 2007, p.51)

¹³ (MORIN, 2007, p.51)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, fica evidente ao longo do desenvolvimento das duas disciplinas aqui tratadas, ministradas pela Professora Lucilene Cury e acompanhadas pelo Estagiário do PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – Mestrando do PROLAM – Vitor Crubelatti, que as ideias de Edgar Morin são um divisor de águas na elaboração de projetos de pesquisa pelos alunos, ainda na Graduação.

A compreensão do mundo em que vivemos, por meio de uma consciência da sua complexidade e da incerteza que reside na ciência para compreendê-lo, é o primeiro passo para a aprendizagem e desenvolvimento de um projeto de pesquisa que possa ser considerado relevante e de importância tanto para a educação que se pretende alcançar, quanto para o desenvolvimento da própria ciência.

Ciência essa, que se pretende construir de modo coletivo, através de pesquisas em equipes, cada vez mais colaborativas, que sejam capazes de apresentar seus resultados à sociedade, em tempo mais rápido, tal como se deu com as vacinas para combater a COVID 19, exemplo importante do esforço coletivo de cientistas do mundo todo. Também nesse sentido, o projeto de pesquisa dos alunos, realizado coletivamente pela turma inteira, mostra-se como parte desse fazer científico necessário, nos dias de hoje.

Assim, Edgar Morin fala conosco, mais do que nunca, com atroz atualidade. Seja no campo da pesquisa científica ou na vida cotidiana, suas ideias mostram-se fundamentais para a compreensão da realidade complexa e incerta que vivemos.

Portanto, ao ter contato com as ideias de Morin, os alunos das disciplinas Teoria e Métodos de Pesquisa em Comunicação e Metodologias para a Pesquisa Científica em Educomunicação, ambas da Escola de Comunicações e Artes da USP, desenvolvem o entendimento de que a pesquisa e o saber científicos vão além da ideia uníssona e simplista que nos é imputada desde cedo. Morin (2020), sobre isso, ressalta que “é trágico que o pensamento disjuntor e redutor reine soberano em nossa civilização e detenha o comando tanto na política e na economia”.

Além disso, ao aprender a lidar com a incerteza nas ciências, os alunos aproximam-se da ideia de que o saber é fruto de tentativa-erro e que “as controvérsias, longe de serem uma anomalia, são necessárias a tal progresso” (MORIN, 2020).

Pensar a ciência hoje, nesta época de crise humanitária avassaladora, sob a luz da Epistemologia Complexa de Edgar Morin, é imperativa uma ampliação da nossa visão do mundo e da vida, com todas as suas mazelas e imprevisibilidades, não somente para um futuro a ser esperado, mas já desde esse presente repleto de desigualdades nocivas e desumanas, que é preciso alterar, com medidas urgentes e cada vez mais humanizadas.

Olhar para esse mundo incerto em que estamos vivendo e compartilhando, em escala mundial, planetária e, por isso mesmo, tão desigual e tão pouco voltado para as necessidades de cada povo, de cada sociedade, de cada comunidade ou grupo social, nos deve nos inspirar na busca de respostas com o objetivo de irmos em busca de um mundo melhor e mais justo para todos.

REFERÊNCIAS

CURY, Lucilene. **O dilema da pesquisa**: um modelo para iniciantes. São Paulo: EDUSP, 2008.

MORIN, E.; TRUONG, N. Entrevista Edgar Morin e Nicolas Hulot. [Entrevista cedida a] Kenia Beatriz Ferreira Maia. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 298, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1701>. Acesso em: 19 jul. 2022

MORIN, Edgar *et al.* **O Problema Epistemológico da Complexidade**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América. 1996.

MORIN, Edgar. **O Ano I da Era Ecológica**. Série Perspectivas Ecológicas. Lisboa, Editora Piaget, 2007.

MORIN, Edgar. Um festival de incertezas. **Espiral: Revista do Instituto de Estudos da Complexidade**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 5-12, 2020. Disponível em: http://www.iecomplex.com.br/wp-content/uploads/2022/04/revistaEspiral_v4.pdf.

POPPER, Karl. **Conjecturas e Refutações (5a.ed.)**, Brasília: Editora UNB. 2008.

CAPÍTULO 2:

A relação do paradigma da complexidade e das representações sociais como propulsora da comunicação efetiva na educação latino-americana

Vanessa Rita Barazzetti

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é o de correlacionar o paradigma da complexidade e as representações sociais como aspectos dominantes para uma comunicação efetiva.

A complexidade, o diálogo e a forma pela qual as representações sociais são tratadas podem influenciar diretamente na comunicação aplicada em diferentes segmentos e públicos-alvo.

Para nortear e fundamentar a pesquisa serão utilizados autores como: Habermas (2012) que trata dos desafios de uma sociedade multicultural e plural, e evidenciam a formação da cognição, do contexto, do agir comunicativo e da formação de uma estrutura comunicacional, calcada na constituição de um signo que culmina em uma interpretação e consequente comunicação.

Martino (2009), tratando os conceitos, as teorias e as formas de comunicação existentes, apresentando seu surgimento, funcionamento e papel dentro da sociedade.

Serge Moscovici (1978, *apud* Alves-Mazotti, 2008), que apresentam as características, contextualizações e funções das representações sociais. Neste artigo será citado também Furtado (1970), que foca na cultura e no posicionamento econômico da América Latina.

Morin (1984), que aborda questões voltadas ao paradigma da complexidade que garante as trocas entre os indivíduos e a sociedade, entre a sociedade e o cosmos. E Morin (2005) em seu livro “Ciência com Consciência”, que considera a cultura um sistema que viabiliza a comunicação entre uma experiência existencial a um saber constituído.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo. E-mail: vanessa_barazzetti@usp.br.

2 COMUNICAÇÃO, SUA FORMAÇÃO E TÉCNICAS DE UTILIZAÇÃO

Para entender a correlação que a comunicação efetiva possui com o paradigma da complexidade e com as representações sociais, torna-se fundamental apresentar o processo de estruturação e formação da comunicação.

A maioria dos modelos de transmissão e formação da comunicação, desde os mais antigos até os mais modernos, é baseada no modelo de Lasswell, que destaca os seguintes aspectos: quem diz o quê; em que canal; para quem e com que efeito.

Lasswell (1949) afirma que a comunicação tem importante função na sociedade e aponta como a principal destas funções a de ser agente articulador da sociedade, utilizando como meio a mídia. São três aspectos que definem este papel da comunicação: articulação das partes com o todo, vigilância sobre o meio e a transmissão da herança social.

A articulação das partes como um todo trata da mídia como um canal por onde o conhecimento e as informações circulam pela sociedade. A integração entre diversas instituições sociais acontece a partir do fluxo de informações gerado e distribuído pelos meios de comunicação.

Já quanto à vigilância sobre o meio, Lasswell (1949) entende que a mídia ao transmitir informações das partes para o controle central, os meios de comunicação garantem a vigilância do centro sobre os componentes, evitando elementos hostis.

A terceira função da comunicação na sociedade apresenta uma mudança de nível. Os meios de comunicação seriam responsáveis por garantir a continuidade do sistema a partir da transmissão dos conhecimentos e valores de uma geração para as seguintes. A ideia de “herança social” está ligada à transmissão dos significados culturais, das práticas e concepções de mundo entre as gerações.

As teorias de comunicação são as grandes norteadoras das concepções, estruturações e avanços da comunicação dentro da sociedade, que estudam principalmente os emissores das mensagens. Pode-se destacar três grandes teorias como

os modelos da *Agenda-Setting*, *Gatekeeper* e de *Newsmaking*.

A teoria da *Agenda-Setting* presume que são os meios de comunicação que determinam os assuntos discutidos pela população. A mídia constitui uma agenda que é repassada por meio dos veículos de comunicação, e é a partir disso que as conversas das pessoas, ou seja, as conversas das massas são definidas.

Para Martino (2009) esta teoria afirma que mesmo prevalecendo os assuntos individuais e que não têm relação com o que foi pautado em determinado dia pela mídia, o início dessas conversas individuais deu-se a partir de um assunto apresentado pela imprensa.

Já no modelo de *Gatekeeper* criado em 1947, a seleção do que será veiculado depende totalmente do profissional da mídia, mas a massa também passa a ter um importante papel neste modelo. Pois é a partir das reações e disponibilização de atenção das pessoas para determinados temas, que o jornalista, por exemplo, define sua pauta.

Dentro das teorias de comunicação existe também o modelo de *Newsmaking* que consiste na identificação de como o jornalista resolveu abordar determinado assunto, ou seja, como a história será contada. Esse fato influencia diretamente a forma como o receptor irá interpretar a notícia veiculada.

Essa ação não pode ser considerada uma manipulação da notícia, mas sim uma tomada de decisão que o jornalista deverá fazer para poder elaborar a reportagem e veiculá-la.

2.1 FUNÇÕES DA COMUNICAÇÃO

Para que a mensagem, ou seja, para que a comunicação se concretize e cumpra realmente a sua função ela deve chegar até o receptor. A partir disso, o receptor pode ou não interpretar exatamente da mesma forma que o emissor quis passar, independentemente disto, o processo de comunicação foi realizado.

A comunicação depende de diversos componentes: do contexto pelo qual a pessoa, a mensagem e/ou a situação está inserida, a linguagem corporal que o indivíduo utiliza, as interferências existentes, que depende também da escuta ativa do receptor.

Para Habermas (2012), a ideia de que a sociedade é hegemônica, que pensa, faz e toma atitudes iguais, não existe. Todas as pessoas vivenciam diariamente momentos variados, adquirem conhecimentos que são armazenados de formas e em tempos totalmente diferentes, e estes fatores influenciam direta e indiretamente para que a comunicação aplicada tenha êxito.

Segundo Habermas (2012) outro desafio bastante importante que o ser humano enfrenta, além de ter que utilizar de forma adequada a comunicação, de conviver com representações sociais que ele mesmo segue e que cada uma das pessoas que o rodeiam possui, reside no fato de que é preciso saber trabalhar com regras, normas, legislações e burocracias diariamente. E estas regras e normas influenciam a forma pela qual as outras pessoas diretamente ligadas no processo reagem a determinadas atitudes que a pessoa em questão muitas vezes é obrigada a tomar.

Quando o remetente transforma as ideias de uma mensagem, isto é, as associa a estímulos físicos, ou significantes, formando signos, se o remetente enviar a mensagem, constituída de signos ao destinatário e este último receber os signos, captando os significantes e entendendo os significados ou ideias a eles associados, aqui se concretizou a comunicação.

A semiótica do discurso, o discurso e sua contextualização e a cultura e a comunicação são fatores imprescindíveis para a estruturação de uma comunicação.

Os sinais ou frases contendo um único termo só fazem sentido num determinado contexto; não existem termos singulares capazes de identificar objetos numa situação concreta sem levar em conta o contexto. Além do mais, os sinais estão inseridos em contextos interacionais, a tal ponto que se prestam para a coordenação das ações de dois ou mais participantes da interação, uma vez que o sentido quase-indicativo ou quase-expressivo da exteriorização forma uma unidade com o sentido quase imperativista (HABERMAS, 2012, p.13).

Os sinais, os símbolos, os signos possuem significados diferenciados em cada região e em cada contexto em que são inseridos. Pode-se citar como exemplo a variedade de

termos, jargões e sotaques que o próprio Brasil possui. Portanto, uma mesma palavra ou um mesmo gesto aplicado no Rio Grande do Norte e no Rio Grande do Sul, por exemplo, podem incitar efeitos e resultados totalmente importantes. Por esse motivo, o conhecimento do público com o qual se trabalha é de extrema importância.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A representação e o objeto são submetidos a um princípio de seleção recíproca: a representação só pode ser associada ao objeto com o interpretante tendo o controle da situação. E o objeto só pode ser associado à representação segundo um certo ponto de vista, o fundamento.

Para o psicólogo social romeno Serge Moscovici (1978, *apud* Alves-Mazotti, 2008), a comunicação determina atitudes e promove a criação de representações sociais, tanto com relação a aspectos políticos, econômicos, sociais como educacionais.

Moscovici afirma ainda que as pessoas, muitas vezes são influenciadas por representações sociais impostas por determinados segmentos da sociedade, ou seja, a representação social assumida por um indivíduo pode ser também a forma pela qual ele foi educado, como por exemplo, os valores, os princípios, a cultura e os costumes que lhe foram apresentados. Todos estes fatores influenciam de alguma forma a maneira pela qual o indivíduo exerce suas ações ou toma suas decisões.

Coerente com essa preocupação, Moscovici distingue inicialmente o conceito de representação social dos mitos, da ciência e da ideologia. Em seguida, coteja-o com conceitos de natureza psicológica que lhe são frequentemente associados, como os de opinião, atitude e imagem. Basicamente, afirma que esses conceitos (tal como eram tipicamente tratados à época) pressupunham a existência de um estímulo externo, dado ao qual o indivíduo responde (ALVES–MAZOTTI, 2008, p.22).

Segundo Alves–Mazotti (2008), a pessoa pode apresentar em seu ambiente de atuação duas atitudes de conceitos diferentes e que determinam a representação social pela qual obteve maior influência, os conceitos de objetivação e de ancoragem.

A primeira refere-se aos princípios e valores que a pessoa já possui e aplica, e a

segunda é aquela na qual a pessoa também se ancora em conceitos pré- estabelecidos por representações e movimentos sociais, além da bagagem cultural que já possui.

4 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Morin (2005) em seu livro “Ciência com Consciência”, considera a cultura um sistema que viabiliza a comunicação entre uma experiência existencial a um saber constituído. A cultura é esse sistema metabolizante que garante as trocas entre os indivíduos, entre os indivíduos e a sociedade, entre a sociedade e o cosmos. Ele se propôs a examinar as trocas a partir de quatro polos: o saber, o código, os modelos de comportamento e o existencial.

A verdadeira questão não consiste, portanto, em "fazer transdisciplinar"; mas "que transdisciplinar é preciso fazer"? Aqui, há que considerar o estatuto moderno do saber. O saber é, primeiro, para ser refletido, meditado, discutido, criticado por espíritos humanos responsáveis ou é para ser armazenado em bancos informacionais e computado por instâncias anônimas e superiores aos indivíduos? Aqui, há que observar que uma revolução se opera sob nossos olhos. Enquanto o saber, na tradição grega clássica até a Era das Luzes e até o fim do século 19 era efetivamente para ser compreendido, pensado e refletido, hoje, nós, indivíduos, nos vemos privados do direito à reflexão. (MORIN, 2005, p.13)

O paradigma da complexidade, conceito bastante usado por Morin, exige uma aliança entre as três abordagens indicadas como inovadoras e podem se agregar a elas outras propostas. Essa prática acaba gerando mais trabalho para um professor, por exemplo, pois ele não aplica apenas a prova e retorna com uma nota. Nesse processo, o docente faz com que o aluno entenda o porquê de estudar aquele conteúdo e como ele poderá usufruir desse conhecimento para a sua vida como cidadão e também como profissional.

Segundo Morin (1984, p.41), “o pensamento complexo convoca não ao abandono dessa lógica, mas a uma combinação dialógica entre a sua utilização, segmento por segmento, e a sua transgressão nos buracos negros onde ela para de ser operacional”. A complexidade, o diálogo e a troca de funções em determinados momentos elencados por Morin, como o gestor aprender com o colaborador, o professor aprender com o aluno e vice-versa são premissas para a concretização da comunicação efetiva.

5 AMÉRICA LATINA: PARTICULARIDADES E REGIONALIDADES

Quando são abordados aspectos referentes à América Latina, Celso Furtado (1970) ressaltava questões evidenciadas logo após o término da Segunda Guerra Mundial.

Mesmo que as pessoas passassem a identificar a América Latina, no pós- guerra, como uma região com países que puderam ressaltar suas culturas, manifestar seus interesses e a serem reconhecidos pelo mundo, outros aspectos fundamentais ainda permaneceram norteando todo este processo.

A América Latina sai da Segunda Guerra Mundial com diversos desequilíbrios econômicos, que passam a impressão de que poderiam alavancar vários aspectos dos países por passarem a possuir uma certa “liberdade”, sem estruturas, fundamentos, políticas de reestruturação e principalmente sem recursos, era inconcebível.

Relacionado a essa questão, outro problema de abordagem da história da América Latina, precisa ser destacado: uma certa visão que transportava para o cenário latino-americano modelos de interpretação histórica já estabelecidos e próprios da história europeia. Como exemplos desse período, salientamos os debates sobre a natureza das revoluções burguesas e socialistas. Outro caso emblemático, nos anos 60 e 70, refere-se aos estudos sobre o movimento operário. A historiografia esperava encontrar nas sociedades latino-americanas o mesmo comportamento político e a mesma organização sindical que haviam criada “a consciência de classe” do proletariado europeu. Os autores se decepcionavam ao fazer a comparação e assumiam uma certa hierarquização apoiada em determinados juízos de valor assumidos a priori, escalonando dos mais “avançados” movimentos sociais europeus aos mais “atrasados” latino-americanos que, por seu turno, ainda teriam um longo caminho a percorrer até chegar ao patamar idealizado (PRADO, 2005, p.23).

Essa interpretação é também identificada por meio de Prado (2005), pois aborda a questão do financiamento externo ficando clara a dependência que a América Latina continua a ter, pois tudo que é planejado, elaborado e construído passa pelo crivo e interesses de quem financia, ou seja, culturas, economias e políticas completamente diferentes das que são aplicadas na América Latina.

Isso tudo pode ser verificado nas atuais relações internacionais, mais precisamente no que se refere à pandemia do coronavírus. Além do Brasil, por exemplo, ser um dos

últimos países a começar a vacinação, enfrentou-se também o problema de o país não ter insumos suficientes para produção de mais vacinas. Tudo isso por entraves políticos, por dependência externa e que acarretam deficiências econômicas e sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em algumas vezes, as pessoas são influenciadas por representações sociais impostas por determinados segmentos da sociedade, ou seja, a representação social assumida por um indivíduo pode ser também a forma pela qual ele foi educado, como por exemplo, os valores, os princípios, a cultura e os costumes que lhe foram apresentados.

Todos estes fatores podem influenciar de alguma forma a maneira pela qual o indivíduo exerce suas ações, toma suas decisões e aplica sua comunicação, tornando-a efetiva ou não.

Desde o descobrimento e em seguida a colonização de diversos países da América Latina, a surpresa dos povos e culturas encontradas pelos dominadores foi algo predominante.

Extensões demográficas e geográficas gigantescas, existência de religiões, de costumes e de valores enraizados e a falta, muitas vezes, de informações realistas das intenções de domínios europeus fizeram com que fossem facilmente colonizados.

Com isso, os países dominantes passaram a formar colônias que acabavam sendo entendidas como complementos e extensões da Europa, por exemplo. Nestes locais, as culturas, etnias, costumes, religiões, aspectos sociais, políticos e econômicos dos colonizadores foram aplicados forçadamente e de forma preestabelecida, fazendo parecer que era algo próprio dos colonizados.

É a partir de todos esses conceitos e reflexões que se pode correlacionar o paradigma da complexidade e as representações sociais como aspectos dominantes para uma comunicação efetiva.

A complexidade, o diálogo e a forma pela qual as representações sociais são tratadas podem influenciar diretamente na comunicação aplicada em diferentes segmentos e públicos-alvo, incluindo principalmente aspectos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>

Acesso em: 05 nov. 2021.

FURTADO, Celso. **A economia latino-americana**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 494p.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo—sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: Editora WMF, 2012.

LASWELL, H.D. **The structure and function of communication in society**. In: *SCHRAMM, W. Mass Communication*. Illinois: University of Indiana Press, 1949.

MARTINO, Luís Mauro. **Teoria da comunicação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. *De la culturanalyse à la politique culturelle*. **Communications**, n.14, p. 5-38, 1969. Disponível em:https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1969_num_14_1_1192. Acesso em: 05 nov. 2021. Republicado em *Sociologie*. Paris: Fayard, 1984.

PRADO, M.L. Repensando a história comparada da América Latina. **Revista de História**, v.153, p.11- 33, 2005.

CAPÍTULO 3:

Algumas contribuições de Edgar Morin para a formação transdisciplinar crítica dos aparatos de poder intelectual ou: Um convite ao fato social total.

Ricardo Gustavo Garcia de Mello

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE EDGAR MORIN PARA A FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CRÍTICA DOS APARATOS DE PODER INTELECTUAL OU: UM CONVITE AO FATO SOCIAL
TOTAL

Ricardo Gustavo Garcia de Mello¹

1 INTRODUÇÃO

A transdisciplinaridade é, em parte, uma resposta aos problemas causados pela: i. a redução da pluridimensionalidade da realidade à unidimensionalidade; ii. o esfacelamento do senso comum de totalidade devido à fragmentação do conhecimento em aparatos de poder intelectual; iii. a redução da diversidade de comportamentos políticos, econômicos, culturais, ambientais, jurídicos etc., às teorias de caráter unicausal, a unicausalidade trata a diversidade de comportamentos como epifenômenos derivados ou reflexos de uma única e exclusivíssima causa.

A busca do caráter transdisciplinar na pesquisa, prática e reflexão não é uma busca de caráter ornamental, mas uma demanda do próprio espírito científico que ao levar a demarcação do conhecimento e das dimensões da realidade em disciplinas de caráter exclusivista, em outros termos, a formação de aparatos de poder intelectual, resultou num tolhimento do seu próprio canteiro de conhecimento. Cada *campus* de conhecimento trata a si mesmo e deseja ser reconhecido como um corpo autônomo, ou seja, uma organização com o seu próprio *nomos* (normas). Sendo a sua *intelligentsia* os sujeitos históricos autorizados a legislar sobre aquela dimensão de conhecimento da realidade, operando como se fossem os criadores das Leis, o nomóteta. Ao operar tal procedimento ocorre uma especialização fecunda que segue a lógica da divisão do trabalho social onde cada indivíduo e grupo pode se dedicar e se especializar num ramo do conhecimento, mas tal processo também tem lados negativos. Um desses lados negativos é o corporativismo que coloca uma parte do conhecimento ou dimensão da realidade como se fosse a

¹Doutorando, Prolam-USP, ricardomello@hotmail.com.br.

totalidade do real. É como se fosse amputar uma parte do corpo ou do organismo e considerar aquela parte ou órgão como se fosse o próprio organismo.

A especialização levada à extremidade lógica resultou no sectarismo. O sectarismo se caracteriza pela impermeabilidade ao diálogo e interdição de outros saberes. Acabando por interditar a entrada ou fluxo daqueles que não estão dentro desse microcosmo que se considera o próprio cosmo. Os aparatos de poder intelectual transformam a sua postura unidimensional no trato da pluridimensionalidade da realidade na única totalidade aceitável.

O aparato de poder intelectual normatiza – descreve, demarca, prescreve e nomeia - material e mentalmente uma dimensão da realidade circunscrevendo essa dimensão num corpo conformado com as suas devidas fronteiras. Esse corpo conformado material e mentalmente pelo aparato de poder intelectual é composto por um conjunto de técnicas e teorias, um socioleto e um código comportamental. A lógica de desenvolvimento do aparato de poder intelectual deve ser endógena e não exógena para poder continuar existindo. Caso, a sua lógica se torne exógena devido aos imperativos dos problemas sociais, esse aparato deixa de vigorar.

A economia, a ciência política, a geografia, a psicologia, etc., são *campi* de saberes ou disciplinas que formulam artifícios terminológicos que operam como jargões ou socioletos. Cada jargão é um socioleto, ou seja, um conjunto de termos que são operados para representar a realidade dentro de um *campus* de saber ou disciplina. Cada disciplina enxerga a realidade circunscrevendo-a por um sistema discursivo uma dada dimensão dela, demarcando territorialmente a sua esfera. Fazendo com que cada dimensão da realidade – econômica, geopolítica, psicologia etc. – esteja cada qual num invólucro que opera por uma lógica própria, onde cada esfera tem sua disciplina com a sua própria lei ou legalidade.

Os *constructos* intelectuais são numerosos e diversos, e cada conjunto de termos tem o seu significado e lógica funcional dentro de uma dada disciplina ou aparato intelectual de poder. Cada aparato intelectual de poder se apresenta esotericamente como um *campus* de saber ou disciplina do conhecimento, mas no sentido esotérico, no seu fundamento, tais aparatos operam como um conjunto de dispositivos ou mecanismos

que buscam afirmar suas ideias-força como um simulacro capaz de decodificar a própria realidade a partir de um socioleto ou jargão que busca codificar a própria realidade para se apoderar dela. E, para ingressar nesses aparelhos de poder intelectual é necessário dominar o socioleto, ou seja, falar e escrever no código ou jargão.

Com isso não quero afirmar que as disciplinas não fazem parte da realidade, mas que antes as disciplinas são repartições sistemáticas das dimensões da realidade em esferas com legalidade própria. Isso significa por sua vez que cada disciplina está inclinada pela sua operação de repartição da realidade em esferas com normas próprias a realizar amputações da realidade ao hipostasiar uma dimensão da realidade fazendo com que a vida social se torne unidimensional. A postura economicista que faz da economia o motor sobrenatural da história ou o Alfa e Ômega de toda existência. Reduzindo a política, a cultura, a geografia, a psicologia a epifenômenos, reflexos ou derivações do fenômeno primordial ou fator central classificado arbitrariamente de economia. O economicismo é um exemplo dessa operação de hipostasia disciplinar que torna a leitura da realidade um viés unidimensional.

Na letra de Edgar Morin.

Vivemos sob o império de disjunção, de redução e de abstração cujo conjunto constitui o que chamo de o “paradigma de simplificação”. Descartes formulou este paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (ego cogitans) e a coisa entendida (res extensa), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias “claras e distintas”, isto é, o próprio pensamento disjuntivo. [...] Tal disjunção, rareando a comunicação entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, devia finalmente privar a ciência de qualquer possibilidade de ela conhecer a si própria, de refletir sobre si própria, e mesmo de se conceber cientificamente. [...] A única maneira de remediar esta disjunção foi uma outra simplificação: a redução do complexo ao simples (redução do biológico ao físico, do humano ao biológico). Uma hiperespecialização devia, além disso, despedaçar e fragmentar o tecido complexo das realidades, e fazer crer que o corte arbitrário operado no real era o próprio real. [...] Tal conhecimento, necessariamente, baseava seu rigor e sua operacionalidade na medida e no cálculo: mas, cada vez mais, a matematização e a formalização desintegraram os seres e os entes para só considerar como únicas realidades as fórmulas e equações que governam as entidades quantificadas. Enfim, o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (unitat multiplex). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade. (MORIN, 2005, p.11-12)

Essa característica de seita dos aparatos de poder intelectual é constantemente

revista pelos imperativos dos temas e problemas de pesquisa que reclamam o diálogo interdisciplinar. A interdisciplinaridade consiste no estudo de um tema ou problema através da colaboração de diversos prismas disciplinares, ou seja, é o estudo de um dado problema ou tema por várias disciplinas que estão em diálogo. Isso resulta num enriquecimento da pesquisa e numa cultura de diálogo entre investigadores, mas mesmo com esse *plus* cada investigador continua focado na dimensão do tema ou problema circunscrito pelo aparato de poder intelectual do qual ele deve prestar contas. O resultado da pesquisa interdisciplinar é um caleidoscópio construído por diversas perspectivas disciplinares que oferecem visões disciplinares desse tema ou problema, é uma forma muitíssimo importante de pesquisa e reflexão por oferecer o *status quaestionis* do tema ou problema investigado. Porém, a interdisciplinaridade ainda não fornece a visão de totalidade pelo fato das partes ou dimensões do tema ou problema tratado continuarem decodificados por códigos disciplinares que ainda não têm um código comum.

É possível observar em todas as disciplinas a seguinte operação dialética. Elas são ao mesmo tempo uma forma de des-ocultação da realidade e uma forma de ocultação da realidade. Uma dada disciplina des-oculta uma dada dimensão da realidade através de um determinado código, em outros termos, a disciplina é um código que decodifica a realidade. Um código que des-oculta ocultando, desvela velando, des-encobre encobrendo. A transdisciplinaridade não busca abolir as disciplinas, mas re-ligar os códigos através de um denominador comum ou código comum capaz de tornar a totalidade do real acessível.

A perspectiva de uma dada disciplina é sempre uma ótica unidimensional da realidade. Por isso que cada *campus* de saber deve ser tratado não como uma entidade autônoma, mas como esferas do conhecimento cuja finalidade é a didática disciplinar e não a hipostasiação. Tomar uma disciplina ou *campus* de saber como realidade é tratar a parte como se fosse o todo. Fazer isso é hipostasiar uma parte da realidade criando um simulacro de totalidade, edificando uma ideologia. Devemos ter cuidado para não transformar uma disciplina ou *campus* de conhecimento num aparato de poder intelectual que sustente uma ideologia.

O ato consciente ou não-consciente (subconsciente) de hipostasiar um *campus* transformando-o na própria totalidade real resulta numa ideologia. A ideologia transforma

psicologicamente o *constructo* intelectual ou ideia numa entidade real que age como uma força sobrenatural independente dos sujeitos históricos.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820 -1895) (2007), na obra – *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Ludwig Feuerbach (1804-1872), Bruno Bauer (1809 -1882) e Max Stirner (1806 -1856), e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*, escrita em 1845-1846 - traçam a linha mestra do que se define por ideologia.

A ideologia como um conjunto de ideias-força que distorcem a percepção da realidade gerando uma falsa consciência. Falsa consciência não é sinônimo de inconsciente, mas de crer que se conhece uma dada coisa e, na verdade, não se conhece a coisa concretamente.

Exemplo de uma postura ideológica.

Certa vez, um nobre homem imaginou que os seres humanos se afogavam na água apenas porque estavam possuídos pela ideia da gravidade. Se afastassem essa representação da cabeça, por exemplo esclarecendo-a como uma representação supersticiosa, religiosa, eles estariam livres de todo e qualquer perigo de afogamento. Durante toda a sua vida combateu a ilusão da gravidade, de cujas danosas consequências todas as estatísticas lhe forneciam novas e numerosas provas. (MARX; ENGELS, 2007, p.523-524)

Achar que a gravidade é um discurso ou uma crença, e que basta deixar de acreditar na existência da gravidade que ela deixa de existir. É sustentar uma postura tipicamente ideológica. O ideólogo pensa ser o próprio Deus e não a imagem de Deus, ele acredita que pode criar tudo a partir das suas ideias ou *constructos* intelectuais como que suas ideias fossem o Verbo de Deus detentor de poderio de criar todos os entes a partir do nada. O homem não é capaz de criar todas as coisas a partir das ideias. O ideólogo é aquele que pensa conscientemente ou age de modo não-consciente ou “subconsciente” como um Ser supremo com o poderio de instituir ou criar a própria realidade a partir das ideias. Sempre haverá uma distância entre as ideias, os *constructos* intelectuais, e as coisas reais. Pensar que se pode abolir totalmente tal distância é adotar uma postura megalomaniaca diante da própria realidade.

O idealismo alemão não se distingue da ideologia de todos os outros povos por nenhuma diferença específica. Também esta última considera o mundo como

dominado por ideias, as ideias e conceitos como princípios determinantes, determinados pensamentos como o mistério do mundo material, acessível apenas aos filósofos. [...] Todos os críticos filosóficos alemães afirmam que as ideias, as representações, os conceitos até agora dominaram e determinaram os homens reais, que o mundo real é um produto do mundo ideal. [...] A crença de que o mundo real é produto do mundo ideal... (MARX; ENGELS, 2007, p.524)

O denominador comum entre os diferentes tipos de ideologias é a crença de que o mundo real é produto do mundo intelectual ou de que são as ideias ou as construções materiais que determinam e dominam os homens reais. Crer que o mundo real é produto de um *constructo* intelectual é nutrir uma crença ideológica.

Os ideólogos acreditam que as ideias, os conceitos e os pensamentos são forças sobrenaturais que dominam, determinam e produzem a realidade social. Eles invertem gravemente a ordem das coisas. *“Por que os ideólogos colocam tudo de cabeça para baixo.”* (MARX; ENGELS, 2007, p.77)

A noção de que as ideias se autodeterminam é ideológica. Para as ideologias as ideias agem como forças sobrenaturais independentes do grau de consciência e vontade dos sujeitos históricos. Os indivíduos, grupos e sociedades são tratados como meros joguetes das ideologias.

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas [...] em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico.” (MARX; ENGELS 2007, p.94)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que essa hipostasiação ideológica dos aparatos intelectuais de poder não se reproduza é necessário que nossa reflexão, pesquisa e práxis se pautem naquilo que Edgar Morin denominou de contextual, global, multidimensional e na complexidade como bem pontuou na sua obra *“Os sete saberes necessários à educação do futuro”*

1.1 O Contexto

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.” (MORIN, 2000, p.36).

1.2 O global (as relações entre o todo e as partes)

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. (MORIN, 2000, p.37)

Além disso, tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas. Dessa forma, assim como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira “hologrâmica” o todo

do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele. (MORIN, 2000, pp.37-38)

1.3 O multidimensional

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo “hologrâmico”, necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos.” (MORIN, 2000, p.38)

1.4 O complexo conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p.38)

Como se pode observar nas citações acima, Morin se coloca como revisor dialético da concepção de Fato Social Total de Marcel Mauss (2001). Os grandes acontecimentos, forças e fatores históricos são considerados como “fato social total” pelo fato de impactarem diversas dimensões da vida humana imprimindo as suas marcas. Fazendo-se presente em todos os problemas e temas de ordem material ou psicológica.

O fato social sempre engloba a totalidade das dimensões materiais e psíquicas da vida humana, todo fato social é fato social total. O fato social jamais está insulado dos demais fatos e fatores, o social é a totalidade dinâmica de características, forças e fatores econômicos, geográficos, políticos, étnicos, psicológicos, religiosos, jurídicos e outros, que estruturam ou impactam na desestruturação da sociedade. Tratar do fato social é tratar da pluridimensionalidade da totalidade da vida social humana. Por isso que o termo “fato social total” cunhado por Marcel Mauss (1872 – 1950) no Ensaio sobre a dádiva - forma e razão da troca nas sociedades arcaicas (1923) publicado no periódico *Année Sociologique* é de grande valor.

Os fatos que estudamos são todos, permitam-nos a expressão, fatos sociais totais ou, se quiserem — mas gostamos menos da palavra - gerais: isto é, eles põem em ação, em certos casos, a totalidade da sociedade e de suas instituições [...] Todos esses fenômenos são ao mesmo tempo jurídicos, econômicos, religiosos, e mesmo estéticos, morfológicos etc. [...] Portanto, são mais que temas, mais que elementos de instituições, mais que instituições complexas, mais até que sistemas de instituições divididos, por exemplo, em religião, direito, economia etc. São “todos”, sistemas sociais inteiros cujo funcionamento tentamos descrever. (MAUSS, 2001, p.309-310)

A antropóloga americana Ruth Benedict (1887-1948), na sua obra *Padrões de Cultura* (1934), obra considerada parte canônica da etnologia e dos estudos culturais, reafirmou a importância de tratar a cultura como totalidade, em outros termos, como fato social total. Somando-se às demais obras dos sociólogos franceses na configuração do que se chamou de escola estruturalista, Benedict demonstra que a base da concepção moderna de totalidade social ou estrutura social reside, em grande parte, na psicologia da Gestalt.

A psicologia da Gestalt (configuração) tem feito um trabalho dos mais notáveis em justificar a importância de tomar o todo e não suas partes como ponto de partida. Os psicólogos gestálticos mostraram que na percepção sensorial mais simples nenhuma análise dos objetos individuais dessa percepção pode explicar a totalidade da experiência. Não basta dividir percepções em fragmentos objetivos. O arcabouço subjetivo e as formas que resultam da experiência prévia são cruciais e não podem ser omitidos. É preciso estudar as “propriedades da totalidade” e as “tendências da totalidade”, para além dos simples mecanismos de associação que têm bastado à psicologia desde os tempos de Locke. O todo determina suas partes, não apenas a relação entre elas como a sua própria natureza.” (BENEDICT, 2013, p.45)

Um traço cultural ou característica isolada além de não ser capaz de expressar a

totalidade social ou o conjunto de características culturais. A sua própria função e importância só é realmente compreendida na relação com os demais traços. Em outros termos, a totalidade social não diz respeito apenas à associação entre as características políticas, geográficas, econômicas, religiosas, psicológicas etc., ela já está presente imprimindo o seu padrão estrutural em cada traço ou característica. *“O traço terá índole completamente diferente em distintos lugares, dependendo dos elementos com que estiver combinado em cada um.”* (BENEDICT, 2013, p.36)

A cultura de dada sociedade não é a soma aleatória de características, mas um complexo entrelaçado de traços econômicos, políticos, religiosos, geográficos, psicológicos etc., que se expressam nos comportamentos, em especial, nos costumes locais. *“Deste ponto de vista, portanto, a unidade sociológica significativa não é a instituição, mas a configuração cultural.”* (BENEDICT, 2013, p.166). Esses traços culturais ou caracteres são acumulados e seletivamente transmitidos de geração a geração, constituindo o patrimônio material e simbólico da sociedade.

“Assim, pretendo mostrar que pensar não é continuar a atuar com tesouros, mas com agulha e linha, costurando a já rasgada e esgarçada história do pensamento da Terra.” (ATTIE FILHO, 2016, p.57)

REFERÊNCIAS

ATTIE FILHO, Miguel. **Marcas e pensamentos**: notas a uma história do pensamento da Terra. São Paulo: Ed. do Autor, 2016.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUSS, Marcel. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2. ed., 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

CAPÍTULO 4:

Edgar Morin e sua cabeça bem-feita

Profa. Dra. Lucilene Cury

Ricardo Ernesto Vasquez Beltrão

EDGAR MORIN E SUA CABEÇA BEM-FEITA

Lucilene Cury ¹

Ricardo Ernesto Vasquez Beltrão ²

*Se oriente, rapaz [...]
Pela curiosidade de ver
Onde o sol se esconde
Vê se compreende
(Gilberto Gil – Oriente)*

Neste trabalho comentamos, na forma de uma resenha-ensaio, a obra *A cabeça bem-feita*, de Edgar Morin (MORIN, 2008) ³. No ano do centenário de nascimento do consagrado pensador, buscamos chamar a atenção para algumas das diversas facetas do seu pensamento, destacando elementos e categorias centrais de sua obra, de enorme relevância frente aos desafios epistemológicos que se apresentam ao mundo contemporâneo ⁴.

MORIN ETNOGRÁFICO

Evidentemente, o contato com qualquer obra de um pensador de sua envergadura possibilita, a cada um dos leitores que por aí se aventuram, múltiplas leituras, sejam eles

¹ Professora Doutora Associada do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP. É também professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM) da USP. Contato: lucilene@usp.br

² Doutor em Administração Pública e Governo (FGV/SP). Mestrando no Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina – PROLAM, da USP. Contato: revbeltrao@usp.br.

³ Neste trabalho consideramos o conjunto dos nove capítulos que compõem a obra, além do Prefácio e do Anexo I, ambos do próprio autor. A edição utilizada inclui ainda um segundo anexo (p. 117-128), dedicado à discussão da noção de sujeito, que não foi objeto da análise aqui desenvolvida.

⁴ Uma versão preliminar deste trabalho foi elaborada a partir das aulas ministradas pela professora Lucilene Cury, nos dias 11 e 18 de maio de 2021, no âmbito da disciplina "Interdisciplinaridade e Metodologias de Estudos Comparados", no Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina - PROLAM, da Universidade de São Paulo. O trabalho daí resultante foi apresentado no "1º Encontro de Diálogos Interdisciplinares Latino-Americanos: Comemorando os 100 anos de Edgar Morin", ocorrido nos dias 21 e 22 de outubro de 2021.

leitores novatos ou refinados conhecedores de sua obra.

Pois Morin transita em universos vários, multidimensionalmente, percorrendo trajetos politemáticos, como quem, intencionalmente, transgride fronteiras, desfaz a ordem das coisas, e, convicto, renega dogmas.

Em A Cabeça bem-feita, mesmo o subtítulo - "repensar a reforma, reformar o pensamento" - que, à primeira vista, pode sugerir mero jogo circular de palavras, vai se revelando, ao longo do livro, em seu teor provocativo, profundamente desafiador. Resultado de dez anos de trabalho, na forma de discursos, palestras e anotações, por meio dos quais o autor afirma "deslizar" entre a educação e o ensino, dois termos que a obra busca conjugar na forma do que denominou de um ensino educativo, situado no plano mais amplo da cultura e que nos "permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre" (MORIN, 2008, p. 11). Tal enunciado revela-se ao percorrermos a própria obra, um molde aberto a possibilidades, um molde livre de amarras.

Morin vai muito além. Nesta obra nos encaminha por diversas avenidas e vielas, como se nos acompanhasse em percurso etnográfico por uma grande cidade que, desconhecida, vai se revelando, aos poucos, em suas variadas facetas e encantos. Por elas, guiados pelo mestre, nos vemos indo e vindo, por ideias, em contínua busca de novos olhares, de outras percepções.

MORIN INSURGENTE

Transitamos, com Morin, entre partículas subatômicas e o cosmo, entre os genes e o ecossistema, entre o sujeito e as coletividades, entre a ética e a estética, entre a ordem e a desordem, e entre tantas outras categorias que, em duplas ou tríades, nos remetem, constantemente, à parte e ao todo.

Mas, nesse trânsito, não caminhamos entre polaridades mais restritas ou mais amplas, e sim entre continuidades, a serem percebidas simbioticamente, interpretadas e reinterpretadas em amplas possibilidades relacionais. Passamos a percebê-las para além

de suas distintas dimensões, em uma espécie de vai-e-vem entre causas e efeitos que são também, respectivamente, resultantes e gêneses de processos marcados pela complexidade.

Sua escrita, de cativante elegância, opera na perspectiva da abertura de horizontes. A complexidade, categoria central da proposta que nos apresenta, não encerra nenhuma pretensão de complicar - o que sua obra pretende é afrontar toda forma de simplismo. E, então, no pensamento que nos propõe, vão sendo afrontadas, uma a uma, nossas próprias formas de ver o mundo e de praticar a ciência.

Morin se insurge contra os rumos que a construção do conhecimento foi tomando no mundo contemporâneo, com seus tributos à hiperespecialização, suas rígidas fronteiras disciplinares, suas dinâmicas endógenas, sua institucionalização burocrática, suas panaceias unidimensionais, e os riscos inerentes à sua práxis - enfim, em sua apartação do mundo e da vida dos homens.

É preciso, nos mostra Morin, (re)conectar as coisas, (re)abrir os saberes, (re)estabelecer possibilidades de diálogos entre os campos próprios às ciências da terra, da vida e do homem, (re)pensar as fronteiras, por vezes removê-las, redesenhá-las, ou torná-las móveis, fluidas, flexíveis, abertas. É preciso que nos rebelemos, ensina ele, contra todos os determinismos, que nada mais fazem que nos tolher a inteligência e a alma.

MORIN DESAFIANTE

Quais os riscos a que estamos expostos com a ciência e o ensino tal como praticados em nosso tempo? Em síntese, estamos expostos a uma hiperespecialização que oblitera a visão do global e do essencial, que fragmenta e unidimensiona, e que se expande descontroladamente.

Acerca desse descontrole, é preciso distinguir entre conhecimento e informação: o primeiro termo não é, e nem pode ser, tentativa de acumulações em torno do segundo. Não podemos, imersos na montanha informacional, constituir saberes, se não

relacionamos e organizamos os dados da realidade. Para o necessário enfrentamento da tendência ao avanço de tal descontrole, Morin nos apresenta três desafios.

Pelo desafio que denominou como cultural, propõe a busca de um reequilíbrio interativo entre a cultura humanística e a cultura científica. Os progressos da ciência que se especializa precisam ser reorientados para uma visão que considere como sua essência as grandes interrogações humanas, enquanto as humanidades precisam encadear esforços para (re)integrar as conquistas científicas, entre si, e à vida dos homens e do planeta.

O desafio sociológico consiste, por sua vez, na necessidade de domínio dos sistemas neurocerebrais de inteligência artificial pelo conhecimento e, deste, pelo pensamento, "o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade" (MORIN, 2008, p. 18).

Em nome do desafio cívico Morin denuncia, sem meias palavras, a necessária reversão do quadro de hiper empoderamento estatal. Embora diluído em múltiplas esferas, fragmentado em agências e lógicas próprias, o Estado, em conjunto com as grandes corporações privadas, concentra poderes sobre a ciência e sobre a produção e difusão do conhecimento que são incontrastados pela democracia e pela cidadania, cada vez mais impotentes perante as forças que tudo submetem e regulam. Morin ilustra sua preocupação a respeito, com os exemplos da catástrofe da guerra, das armas atômicas, e da deflagração de crises econômicas globais, por trás das quais se encontram cálculos, máquinas e interesses que atuam praticamente sem nenhum controle externo.

MORIN CURIOSO

Pode ter sucesso uma educação que não desperte a curiosidade? Por óbvia que seja a resposta, Morin nos alerta para o risco de uma "instrução" aniquiladora da curiosidade - e, portanto, da dúvida - entre as crianças e os adolescentes, advogando pelo estímulo ao "pleno emprego da inteligência geral" (MORIN, 2008, p. 22), necessária à capacidade para a solução de problemas e, mais que isso, condição prévia ao

desenvolvimento das próprias habilidades especializadas. A filosofia, que deve ocupar papel decisivo na cultura das humanidades, constitui, "acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana" (MORIN, 2008, p. 23).

Nesse sentido, é preciso buscar uma organização dos conhecimentos que parta do geral para ir então ao específico, que transite do contexto ao detalhe, do todo para as partes, e assim por diante. Mas esses sentidos não são unidirecionais. Morin busca mostrar que as partes não são meras peças de um quebra-cabeças, necessárias para a formação do todo. Mais que isso, as partes contêm, em si mesmas, o todo, sendo este aqui entendido não como a totalidade, e sim como o geral, o mais abrangente, o contextual, ou a trama das partes.

Um ensino educativo, assim organizado, teria efeitos também sobre a construção e consolidação de um conhecimento baseado em "um novo espírito científico". Sua gênese, na forma de primeiros sinais, é vista por Morin no surgimento das novas ciências sistêmicas, com destaque para a Ecologia, as Ciências da Terra, e a Cosmologia.

O exemplo da Ecologia é ilustrativo. Emergindo no final do século XIX, a partir dos anos 60 ganha corpo graças à noção de ecossistema, que vai adquirindo status de objeto principal do novo campo disciplinar, adquirindo então nova dinâmica em torno da interação entre algumas ciências biológicas como a Zoologia, a Botânica e a Microbiologia, e que recorre até mesmo às ciências humanas para melhor compreender os impactos da ação humana sobre a biosfera. Mas, se estes primeiros sinais podem nos conferir esperanças,

a revolução das recomposições multidisciplinares está longe de ser generalizada e, em muitos setores, sequer teve início, notadamente no que concerne ao ser humano, vítima da grande disjunção natureza/cultura, animalidade/humanidade, sempre desmembrado entre sua natureza de ser vivo, estudada pela biologia, e sua natureza física e social, estudada pelas ciências humanas (MORIN, 2008, p. 30).

E, assim, aos progressos que vêm ocorrendo entre as ciências biológicas, Morin contrasta o caso das ciências humanas, ainda amplamente compartimentadas, como na

História, na Sociologia, na Antropologia, na Economia e na Psicologia, cujos potenciais de multidisciplinaridade são ilimitados, mas ainda efetivamente marginais.

MORIN MARGINAL

Ao refletir sobre a condição humana, Morin nos situa naquilo que somos, nada mais que seres marginais. Todo antropocentrismo é, tanto quanto o geocentrismo e o heliocentrismo, nada mais que mera ilusão. "Somos filhos marginais do cosmo", afirma ele, para então prosseguir: "o homem surgiu marginalmente no mundo animal". Resultamos da aleatoriedade da História.

Mas se, até onde podemos saber agora, somos também "os únicos seres vivos, na terra, que dispõem de um aparelho neurocerebral hipercomplexo, e os únicos que dispõem de uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se, de indivíduo a indivíduo" (MORIN, 2008, p. 35-36), de que nos valem as ciências do homem que nos circunscrevem a compreensões exclusivamente baseadas em categorias socioculturais? A crítica a uma Antropologia que elimina de suas buscas as ciências da vida é contundente: como poderíamos compreender mais adequadamente a velhice, por exemplo, ignorando os processos de transformação do corpo e as crescentes limitações psicomotoras inerentes a esta etapa da vida? É possível remetê-los somente a um cultural que veja a si mesmo como totalmente apartado do natural?

Essa condição de marginalidade nada tem de contraditório com nossa rica especificidade. Resultantes de uma hominização que vem de seis milhões de anos, trazemos em cada um de nós a história mesma do cosmo. Desfeita a moderna ilusão da conquista do universo, talvez estejamos quase prontos para melhor compreender a nós mesmos. O que somos senão seres ou corpos que unem biologia e cultura, matéria e espiritualidade? As contribuições do estruturalismo encontraram sério limite na crença de Lévi-Strauss, para o qual, segundo Morin, "o fim das ciências humanas não é revelar o homem, mas dissolvê-lo em estruturas" (MORIN, 2008, p. 41). "Seria preciso conceber uma ciência antropossocial religada, que concebesse a humanidade em sua unidade antropológica e em suas diversidades individuais e culturais", arremata (MORIN, 2008, p.

41).

O autor retorna então ao tema da cultura das humanidades. Nesse novo passeio pelo tema, destaca outras formas de expressão e seus potenciais, destacando a relevância e a essencialidade do estudo da linguagem, do ensaísmo, do romance, do cinema e da poesia - afinal, do que mais trata toda grande obra senão, essencialmente, da condição humana?

MORIN AVENTUREIRO

O projeto de reforma educacional que nos propõe nada tem de parâmetros curriculares, redefinição de normas, ajustes em orçamentos, jornada de trabalho, horas de ensino, ou negociações no parlamento. A quais resultados chegaria tal empreitada sem que nenhum espírito de compromisso a oriente? A reforma que nos propõe diz respeito somente ao pensar. Pretende, simplesmente, que aprendamos a viver melhor.

Assim, Morin propugna pela democratização, para todos, da cultura das humanidades - que "foi, e ainda é, para uma elite", denuncia. E, em seguida, reivindica: "de agora em diante deverá ser, para todos, uma preparação para a vida" (MORIN, 2008, p. 48). A reforma que defende reclama então, para todos, literatura, poesia, cinema, romance, psicologia, filosofia, em suas mais variadas expressões. Mas o que defende não é o acesso a tais patrimônios como bens de consumo. O que deseja é que sejam entendidos como "escolas de vida, em seus múltiplos sentidos" (MORIN, 2008, p. 48).

Tais escolas da vida possibilitariam, sobretudo aos adolescentes, aprendizados associados à plenitude das relações interpessoais, à "emoção estética" e ao "deslumbramento", à "descoberta de si", à "complexidade humana", de forma que pudéssemos aprender, pelos livros, imagens e demais formas de expressão artística, "as maiores lições da vida: a compaixão pelo sofrimento de todos os humilhados e a verdadeira compreensão", essencial para que possamos "lutar contra o ódio e a exclusão", como uma "iniciação à lucidez" (MORIN, 2008, p. 48-51). É a busca da lucidez o currículo que defende, para todos os níveis de ensino-aprendizado, pois apenas ela, a lucidez, nos

permite a compreensão do erro e a auto-observação reflexiva.

Para aprender a viver é necessário que, no século XXI, aprendamos também, por meio da mobilizadora convergência de várias ciências, a "enfrentar a incerteza". Morin enxerga na termodinâmica de Boltzmann o início da "primeira revolução científica" do século XX:

Minou a validade absoluta do princípio determinista. Subverteu a Ordem do mundo, grandioso resquício da divina Perfeição, para substituí-la por uma relação de diálogo (ao mesmo tempo complementar e antagônica) entre ordem e desordem. Revelou os limites dos axiomas identificativos da lógica clássica. Restringiu o calculável e o mensurável a uma dependência do incalculável e do imensurável. Provocou um questionamento da racionalidade científica, exemplificada pelas obras de Bachelard, Piaget, Popper, Lakatos, Kuhn, Holton, Feyerabend, notadamente (MORIN, 2008, p. 56).

Se ordem e perfeição parecem agora meras ilusões de ótica, se o conhecimento é interpretação (e não reflexo da realidade, descrição dos fatos ou certeza fundamentada, como acreditávamos), se não há certezas sequer nos campos da física e da biologia, como poderia a História almejar fundamento em leis próprias ou quaisquer formas de determinismo quanto às experiências e destinos da coletividade humana? O próprio século XX é evidência cristalina de que a História é caos, sucessão de inesperados, campo de ampla imprevisibilidade.

É preciso, então, lutar contra todos os falseamentos e mentiras que nos vitimam, lutar contra o "ceticismo generalizado". E, em tal luta, que parece, deverá ser longa, e se anuncia certamente sinuosa, precisamos nos preparar com pelo menos três provisões básicas: perceber que toda ação pode gerar consequências imprevisíveis e mesmo resultar o contrário do previsto; pensar o caminho como algo mais estratégico do que a definição do programa; e assumir o desafio como uma aposta, reconhecendo na incerteza o nosso próprio móvel. "Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura" (MORIN, 2008, p. 63).

Como deve a educação contribuir para formar cidadãos? Para que pensemos a cidadania, é necessário buscarmos compreender o Estado-nação "em seu caráter complexo", como um "ser ao mesmo tempo territorial, político, cultural, histórico, místico, religioso" (MORIN, 2008, p. 66). Para Morin, o Estado-nação é atravessado pelo eixo sociedade-comunidade, que constitui sua natureza.

Enquanto sociedade, a nação é espaço de manifestação de conflitos, interesses e disputas, para os quais, ao menos nos casos das democracias, as soluções são reguladas por regras mais ou menos estáveis, ainda que em permanente mutação. Mas tais conflitos não impedem que a nação seja também uma comunidade de identidades históricas, culturalmente referenciadas, caracterizando-se como uma comunidade de destino, expressão que Morin adota a partir de Otto Bauer. Entre os termos sociedade e comunidade ele não vê contradição ou uma disjuntiva, mas elementos de uma mesma arquitetura constitutiva da ideia de nação que se consolidou nos últimos dois séculos.

Entretanto, alerta o autor, tal construção - o Estado-nação - tende a ser ultrapassada. No plano interno, em função de uma hipertrofia tecnoburocrática que a tudo pretende homogeneizar, e que assim tensiona de forma crescente a própria cidadania. No plano externo, parece cada vez maior a dificuldade de circunscrever as grandes questões ao plano nacional. Essa ultrapassagem estaria, assim, ligada às duas globalizações que, desde 1492, interligadas e antagônicas, estão em curso: a globalização de dominação, colonização e exploração, e a das ideias humanistas, emancipadoras, internacionalistas, portadoras de uma consciência de humanidade comum (MORIN, 2008, p. 72).

Desnecessário dizer que é na segunda globalização que Morin deposita suas esperanças. É nesta que deseja apostar.

MORIN PROFESSOR

Para reformar o pensamento, é preciso repensar a escola, nos distintos níveis de ensino. Morin traça as linhas gerais da escola com a qual sonha.

Para o ensino básico, vislumbra o permanente estímulo à curiosidade, por meio da (re)união das várias disciplinas, não de forma que sejam amalgamadas, fundidas, mas de maneira tal que, sem perder suas especificidades, se articulem em um aprendizado em torno da formação do cosmo e da aventura da hominização. Desde cedo estariam presentes a Física, a Química, a Biologia e, também, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia - afinal, como repensar o mundo sem os conhecimentos inerentes a estas e a outras disciplinas com os quais devem dialogar, como História, Leitura e Escrita...? Como fazê-lo sem estimular o autoconhecimento? Necessário é propiciar a compreensão básica, até mesmo, dos modos de produção de mídias – como continuar a ignorá-las em um mundo no qual as crianças estão, cada vez mais cedo, submersas nesta forma de produção cultural? Como pensar o mundo senão aprendendo "a conhecer, ou seja, a separar e unir, analisar e sintetizar, ao mesmo tempo"? Como, senão considerando "as coisas e a causas" (MORIN, 2008, p. 76)?

Para o nível intermediário, é preciso estabelecer, como já mencionado, um diálogo entre a cultura das humanidades e a cultura científica. Se Literatura, História e Filosofia são fundamentais, as Matemáticas, necessárias ao desenvolvimento do raciocínio lógico, não são menos importantes. Como dialogar com adolescentes do século XXI sem considerar, largamente, os elementos constitutivos da cultura de massas, desde a produção ao consumo? Como não falar do amor, dos desejos, dos conflitos familiares e geracionais, do patriarcalismo, do racismo, do feminismo, da luta de classes, das sexualidades, dos desejos, dos preconceitos e dos estereótipos? Sem isso, nada há para falar ou ouvir dos jovens.

No nível superior, em qualquer área do conhecimento, esse diálogo entre a cultura das humanidades e a cultura científica ganha corpo e deve nortear todas as formas de repensar o mundo, a vida, a humanidade. Interpretação, argumentação, lógica, relações, literatura, ética, política, complexidade... são essas, entre outras de similar significação, as ideias-força que devem nortear o ensino e o aprendizado acadêmicos. Em síntese, é fundamental que trabalhem juntas as ciências da natureza e as antropossociais.

A reforma do pensamento do Morin que repensa a reforma é fortemente ancorada em uma cultura das humanidades que transita entre uma filosofia, uma sociologia da ciência, e uma antropologia que, testemunham, elas mesmas, as formas de buscar e construir o saber sobre o mundo e a vida própria do autor. São formas filosóficas, sociológicas e antropológicas em permanente trânsito, pelo qual Morin opera o desfazimento de fronteiras entre estas e outras disciplinas, rumo a uma transdisciplinaridade na qual se interpenetrem perspectivas variadas das distintas áreas do conhecimento.

O complexo que propõe é relativo a um pensamento que busca substituir o que "isola e separa" pelo que "distingue e une". É complexo "no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto" (MORIN, 2008, p. 89). Para fazer avançar tal forma de pensamento, Morin alinhava sete princípios.

Já nos referimos, aqui, ao todo e às partes, discussão que reaparece em - **A Cabeça bem-feita** - sob variados ângulos. Acerca do primeiro princípio, em combate aos reducionismos, Morin nos remete a Pascal: "Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes" (MORIN, 2008, p. 94).

Mas, além da imprescindível relação entre o todo e as partes, Morin nos remete também ao que denominou como "princípio *hologrâmico*", pelo qual, conforme evidenciam as organizações complexas, desde o campo microcorpúscular da genética às relações indivíduo-sociedade, "não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte" (MORIN, 2008, p. 94).

Causa e efeito constituem os elementos básicos do terceiro e do quarto princípios. Morin nos fala da retroatividade e de "processos autorreguladores", desde a física à sociedade, em firme combate à causalidade linear, já que "a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa". Em seguida, nos remete às ideias de "autoprodução e auto-organização" (MORIN, 2008, p. 94-95), ou da reprodução, ilustrando-as com as interações indivíduo-sociedade (ou sociedade-indivíduo) pelas quais cada um dos termos é produto e, simultaneamente, produtor do outro.

O quinto princípio remete à ideia de que os seres vivos devem ser vistos como "auto-ecoorganizadores", de maneira que, para que tenham autonomia, são também dependentes do meio, sendo esta dependência que lhes confere, ao mesmo tempo, autonomia, como mostram os ecossistemas e as sociedades, nos quais antagonismos e complementaridades entre vida e morte são necessários à (re)produção do sistema como um todo.

Se autonomia e dependência são assim indissociáveis, também o são ordem e desordem - Morin propõe o sexto princípio como concepção de uma "dialógica ordem/desordem/organização". Embora tendentes à autoexclusão, tais termos dialogam em contínuas "interretroações", como mostram os "mundos físico, biológico e humano" (MORIN, 2008, p. 96).

Pelo sétimo princípio Morin esclarece que a reforma do pensamento que propõe não é de natureza programática, mas sim paradigmática, "pois concerne à nossa aptidão para organizar o pensamento" (MORIN, 2008, p. 96). Aqui, esclarece que se orienta pela ideia de regeneração do humanismo, que iluminado por quatro sólidas descobertas da ciência, deve avançar em contraposição a qualquer antropocentrismo:

É Copérnico quem retira do homem o privilégio de ser o centro do Universo. É Darwin quem o torna descendente do antropóide, e não criatura à imagem de seu Criador. É Freud quem dessacraliza o espírito humano, e, finalmente, é Hubble quem nos exila nas periferias mais afastadas do cosmo (MORIN, 2008, p. 97).

MORIN MILITANTE

Conforme seu próprio testemunho, as ideias em busca de um ensino educativo que apresentou ao debate público longe estiveram de qualquer consenso nas discussões ocorridas na França, no final dos anos 90, em torno do tema. Pelo contrário, sofreram fortes resistências. Aos que a elas se opuseram - não a partir da reflexão, mas pelo

imobilismo - Morin dedica algumas poucas linhas, em refinado tom irônico ⁵. As ideias que defendeu estão claramente expostas no livro **A Cabeça bem-feita**, seguramente um dos livros mais lidos na contemporaneidade. Onde estão registradas as ideias daqueles que, naquela ocasião, a ele dirigiram comentários sarcásticos? Quantos as conhecem?

Com a serenidade de quem lutou nas trincheiras da Resistência Francesa, Morin sabe que as resistências às suas ideias mais se parecem com a ponta do *iceberg*. Em águas mais profundas certamente estão ancoradas resistências à mudança ainda mais petrificadas. Como seria possível reformar a escola e não a sociedade que a produz? Como pode a sociedade, que se quer conservada, engendrar uma nova escola que a queira revolucionar?

Mas, então, Morin nos lembra que o novo nasce pelas minorias, se insinua aos poucos, pelas periferias, pelas cabeças bem-feitas e mãos daqueles que sequer são lembrados nos salões do poder. Por isso nos convida para a militância, não em torno de um programa, mas em torno da construção de caminhos, em torno daquilo que, em síntese, denominou como "as cinco finalidades educativas":

- a cabeça bem-feita, que nos dá aptidão para organizar o pensamento,
- o ensino da condição humana,
- a aprendizagem do viver,
- a aprendizagem da incerteza,
- a educação cidadã (MORIN, 2008, p. 103).

Desfeita a ilusão da laicidade que emerge com a modernidade renascentista e que depositou, na ciência, a esperança das grandes respostas, Morin deseja uma nova laicidade na qual depositemos, agora, a problematização da própria ciência, de suas ambivalências, e dos riscos que ela hoje nos impõe.

⁵ No Prefácio, Morin relata que presidiu um "Conselho Científico destinado à reforma dos saberes nos ginásios", a convite do Ministro da Educação Claude Allègre, no período do governo Jacques Chirac, do Partido Socialista Francês (MORIN, 2008, p. 10). Quanto aos comentários sobre as resistências sofridas, ver as páginas 10 e 100.

Mas essa nova laicidade não pode se apartar do mundo, erguendo em torno de si novos muros, tais como as sólidas barreiras que agora desligam do mundo a própria ciência e seus *experts*.

Essa nova laicidade precisa ir além. Precisa ser também restituidora do ideal democrático e da *práxis* cidadã. Precisa reinventar nossa capacidade de pensar o mundo e a vida, e de tomá-los em nossas mãos, como urgências indissociáveis.

Não porque seja necessário avançar, a qualquer custo, como em voo cego. Mas porque essa capacidade é, sem dúvida, "condição *sine qua non* para sairmos de nossa barbárie" (MORIN, 2008, p. 104).

MORIN MIGRANTE

Se tal militância deve-se fazer fazendo, é fundamental transitar entre fronteiras, ultrapassando-as, e em duplo sentido. Por um lado, é necessário que, em tal trânsito, nos valhamos dos muitos saberes que, historicamente, a tendência à especialização engendrou. Mas, agora, (re)unindo o que as formas de ordenamento da ciência, ao estabelecerem rígidas demarcações, separaram e tornaram aparentemente distantes. Ao mesmo tempo, talvez ainda mais importante seja a busca de territórios reconfigurados, nos quais o pensamento possa transitar sem as amarras impostas pela "mentalidade hiperdisciplinar" (MORIN, 2008, p. 106). Não se trata, decerto, da remoção de todas as fronteiras, mas de admitirmos como imprescindível a ampliação de horizontes.

Recorrendo aos exemplos de Darwin, "um amador esclarecido", e de Wegener, que ao observar o Atlântico Sul, percebeu o "encaixe" entre o Brasil e a costa oeste da África, Morin nos alerta para o fato de que, tantas vezes, o "olhar ingênuo" é justamente aquele que constitui o conhecimento que avança, que transforma, que revoluciona. E, assim, cita Proust: "uma verdadeira viagem do descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo" (PROUST, apud MORIN, 2008, p. 107).

Recorrendo a outros tantos exemplos – o do nascimento da biologia molecular nos anos 50; o dos frequentes encontros em Nova York (talvez em bares) entre os refugiados europeus Jakobson (linguística) e Lévi-Strauss (antropologia) que "resultaram" no estruturalismo; o das mudanças revolucionárias na disciplina da História a partir da École des Annales; além da ciência ecológica, da astrofísica e da telemática –, Morin nos mostra a

espantosa variedade de circunstâncias que fazem progredir as ciências, quando rompem o isolamento entre as disciplinas: seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, seja elas complexificações de disciplinas em áreas policompetentes; seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas; e seja, enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitem articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum (MORIN, 2008, p. 112).

O desafio que propõe à ciência é, em uma palavra, o da cooperação. Para isso, então, talvez seja salutar que vivamos em permanente migração.

A primeira fronteira seria a do "olhar ingênuo" ou "extradisciplinar", a partir da qual passemos a considerar legítimas e potencialmente enriquecedoras as formas de pensamento que nos possibilitem a busca de soluções para além dos enquadramentos disciplinares.

Na medida em que possamos fazê-lo, o trânsito interdisciplinar se apresenta como segundo desafio, de forma que não apenas circulem os conceitos, mas que também se constituam arranjos híbridos, pelos quais possam emergir novos campos temáticos e outras interlocuções, e mesmo novas disciplinas. Morin vai além, e nos fala do multidisciplinar, do transdisciplinar, do ecodisciplinar, e do metadisciplinar.

Aqui, menos preocupado com a delimitação conceitual de tais termos, nosso autor destaca o vasto potencial que essas noções encerram, lembrando que a história da ciência está repleta de exemplos nos quais tais migrações fecundaram o conhecimento.

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CAPÍTULO 5:

O ensino das artes e da cultura na era digital e globalizada: Impactos e desafios

Sérgio Godoy

João Carlos Teixeira Junior

Sérgio Godoy¹

João Carlos Teixeira Junior²

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio pretende discutir como a globalização, o aprofundamento da digitalização das relações sociais e a integração dos territórios sob a hegemonia capitalista informacional, impactam o ensino da arte e da cultura no Brasil. Sua concepção é fruto dos estudos, debates e reflexões realizadas no “1º Encontro de Diálogos Interdisciplinares Latino-Americanos: comemorando os 100 anos de Edgar Morin” (PROLAM, 2021), e no percurso da disciplina “Epistemologia - Interdisciplinaridade e Metodologias de Estudos Comparados”, oferecida pelo Prolam/USP e ministrada pelas professoras Lucilene Cury, Marilene Proença Rebello de Souza e Lisbeth Rebollo.

A globalização integrou o tempo e o espaço social das diversas sociedades humanas, e, sob o capitalismo, fenômenos passaram a não corresponder mais à linearidade do pensamento cartesiano. A Teoria da Complexidade, desenvolvida por Morin e Lis (2007), é o ponto de partida para a busca de uma epistemologia capaz de reconectar o desenvolvimento científico que ao longo dos últimos séculos tanto se especializou.

Milton Santos (2001) afirma que esta integração global ocorre sob um novo tipo de território, o meio técnico-científico-informacional, onde o espaço construído é orientado a partir de uma racionalidade específica, ocidental, e fundada em um padrão específico de método científico. E, nesse contexto, a informação é o centro de tais padrões, impactando todas as relações políticas, econômicas e culturais.

¹ Doutorando em Relações Internacionais pelo PROLAM – USP (Programa de Pós Graduação – Integração da América Latina), sergiogodoy13@gmail.com

² Bacharel e Licenciado em Artes Visuais. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina – PROLAM -USP E-mail - joacarlosteixeiraj@gmail.com.br.

Como padrões, portanto, organizam as estruturas, as relações e os indivíduos; integrando as culturas a partir de paradigmas específicos que, produzidos a partir do ocidente, hegemonomizam os processos de sociabilização e acabam por impor os valores que estão embutidos em seus paradigmas. A globalização dos anos 90 do século XX se inicia como a promessa de conquista da liberdade democrática e a promessa da livre circulação de informação, e se mostra na realidade como a tentativa de homogeneização de um padrão civilizacional que se impunha à toda a humanidade.

Durante a pandemia de *Covid-19*, o processo de digitalização das relações sociais se aprofundou rapidamente. Empresas e trabalhadores encontraram no espaço digital e na economia de plataforma (SOUZA, 2020) alternativas para adaptar-se ao isolamento social. No entanto, toda a desigualdade social característica da economia capitalista também se acentuou neste período, e a exclusão digital cresceu paradoxalmente junto com a ampliação da digitalização.

Os ensinos público e privado foram diretamente influenciados pelas diversas crises ocorridas no Brasil e no mundo. Seja como impacto da pandemia de *Covid-19*, seja pelas crises políticas, econômicas e sociais que o Brasil enfrenta desde 2013. Não há infraestrutura, ou metodologia para o ensino à distância ou mesmo híbrido. Tampouco as crianças e adolescentes sequer têm acesso à internet e equipamentos que permitam o acompanhamento regular das aulas. Sem contar o conturbado contexto familiar em que a maioria dos jovens estão inseridos nas periferias brasileiras.

À parte disso, onde se pôde contar com razoável aparato tecnológico e, sobretudo, com conexão de qualidade à rede pelos estudantes, a cultura visual (e audiovisual, por conseguinte) teve papel central na continuidade da formação dos estudantes, o que revela um caminho sem volta para a educação formal como um todo: a preparação do formando para o consumo, produção e reflexão de imagens, da criatividade e do repertório cultural.

O objeto de análise deste texto é a área do ensino reservada exclusivamente aos saberes culturais, mais especificamente em sua porção artística. Tal preferência não busca excluir a participação de outros componentes curriculares na formação cultural individual, afinal, afirmá-lo seria exatamente insistir na fragmentação e especialização do conteúdo. A

cultura, aqui, será analisada como conjunto de “símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade” (MORIN, 2002, p. 15)

O recorte não pretende, ainda, discriminar saberes e produções regionais, ancestrais ou massificados em contraposição a uma cultura chamada erudita. Antes, o esforço é o de analisar a educação visual a partir de quando se tornou política de estado, e sua potência simbólica na formação cultural dos estudantes.

2 DIGITALIZAÇÃO GLOBALIZADA: liberdade ou alienação?

Se considerarmos a evolução ao longo da história dos mecanismos de criação e/ou reprodução simbólica, dos desenhos rupestres de dezenas de milhares de anos antes de Cristo, passando pelos vitrais das catedrais góticas, os padrões geométricos das tatuagens polinésias aos *memes* da internet, a humanidade passa atualmente por uma profusão de imagens como nunca antes experimentado na história: todos os dias, por exemplo, 3,2 bilhões de fotos são postadas na internet (DOOTSON, 2020). A tecnologia digital massificou a disseminação de informações, acelerou a experiência do real e possibilitou que cifras como a citada acima se dessem. No Brasil, são 134 milhões de cidadãos conectados à internet (CETIC.BR, 2021 *apud* TRÊS EM CADA QUATRO..., 2022), fazendo desse meio de comunicação uma das principais origens do intercâmbio cultural hoje. Portanto é de extrema relevância discutir seus impactos para as relações sociais.

A palavra digital vem de dígito, que por sua vez tem origem na palavra latina correspondente a *digitus*, que quer dizer dedo. Muito antes das tecnologias *touches*, que se referem ao toque dos dedos nas telas, o dígito se relaciona etimologicamente à contagem. Como com as crianças hoje, o ato de contar começa a partir da referência de valor presente em nossas mãos, os dez dedos. O desenvolvimento da informática é, na verdade, o aumento da capacidade de cálculo das máquinas que criamos para fazer contas em maior quantidade e de forma mais rápida do que a capacidade humana possibilitaria. Por uma questão técnica, foi mais simples para Alan Turing criar o primeiro computador elétrico usando o sistema matemático binário, que envolve somente dois dígitos, o 1 e o 0 (BISPO, 2018).

Desde então, o termo digital tem sido usado para descrever sistemas elétricos que realizam cálculos a partir de dois sinais digitais. Mas a digitalização das relações sociais é muito mais que isso. A partir da conexão dos computadores em redes mundiais, os sistemas de comunicação via satélite e via cabos que conectam todos os continentes, integraram as interações sociais num tempo e espaço comum. O espaço virtual é real, pois é composto por relações reais, mas se diferencia por estar intermediado por equipamentos digitais.

Com o surgimento dos meios de comunicação de massa evidenciou-se que o meio também condiciona a mensagem. Apesar de a internet ter sido organizada a partir do princípio da neutralidade da rede, tudo mudou (DANTAS, 2016). Os aparelhos que permitem as comunicações entre os computadores não distinguem e nem analisam o conteúdo das mensagens enviadas e recebidas, na camada da infraestrutura é tudo 1 e 0 e o fundamental é que a informação seja entregue. No entanto, nas camadas superiores, àquela das aplicações que os seres humanos usam para se comunicar, as mídias sociais estão permitindo, ou exigindo, novas linguagens e alterando profundamente as mensagens e os processos comunicativos.

A globalização só é possível por conta da formação da rede mundial de computadores, e a mudança nos padrões comunicativos mudaram o papel da informação na sociedade contemporânea. Milton Santos (1996) ao formular o conceito de meio técnico científico informacional integrou essas mudanças no tempo e no espaço. Os padrões técnicos que produzem a nova infraestrutura dos territórios também interferem no modo de vida das pessoas. A informação transforma o capitalismo, torna-se matéria prima e mercadoria. E sob um véu de neutralidade, os paradigmas científicos ocidentais modernos difundem-se globalmente.

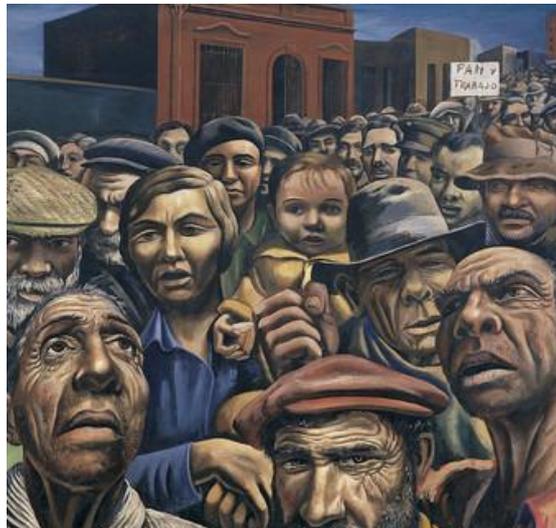
Neste processo, homogeneízam-se expressões culturais locais (SANTOS, 2001) ao se impor valores externos a de determinadas regiões desprestigiadas política e economicamente. Entre outros sintomas deste processo, está a *glamourização* de culturas baseadas no eixo Europa-EUA (norte global), o que pode ser confirmado pelos conteúdos de artes que, em geral, têm seus conteúdos lastreados nestes locais, e, quando muito, relegam a arte e a cultura regionais ao lugar do exótico. Uma educação que se diga complexa

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

reivindica o espaço de destaque de manifestações do Sul, ao passo que traz para a discussão elementos já consagrados, advindos do tal eixo nortenho.

A cultura do Norte – antes restrita à salas de museus ou demais espaços artísticos em grandes capitais e, cujos códigos semióticos e temporais, fugiam do alcance da maior parte da população, em especial das que habitam zonas periféricas – agora chega ao mesmo sul de forma digital, e pode ser, igualmente, homogeneizante, se não tratada de forma crítica e devidamente situada em seu espaço/tempo.

Figura 1: “Manifestación y desocupación”, Antonio Berni (1934)³



Fonte: www.clarin.com/cultura

Este meio técnico científico informacional não permite mais análises lineares ou cartesianas que dissociem sujeito e objeto, a partir de análises reduzidas a causas e efeitos dispostos linearmente. É uma estrutura complexa, caracterizada por sistemas de relações com relativa autonomia, mas que estão conectados entre si. Sistemas complexos são aqueles compostos por unidades das quais suas dinâmicas internas recebem influência e influenciam as demais unidades (MORIN, 2007). Esta complexidade também está presente no tecido das inter-relações entre nações. As nações são unidades territoriais, culturais,

³ Manifestación y desocupación, pintura de Antonio Berni (1934). Disponível em: https://www.clarin.com/cultura/dia-trabajador-cuarentena-cuadro-berni-clase-obrera_0_TvaAarUmM.html.

jurídicas e econômicas, que detêm dinâmicas sociais próprias. Mas, ao mesmo tempo, estão integradas a sistemas de relações complexas que são regionais e globais.

As crises econômicas mundiais são exemplos dessas conexões entre as economias nacionais e a economia global. A pandemia de Covid-19 também tem evidenciado as conexões entre as diferentes sociedades. A cultura – e também os serviços de streaming que difundem produções culturais de países que antes tinham pouco espaço nas salas de cinemas – agora tem lugar e audiência global, integrada nas redes de computadores. No entanto, apesar de refletirem aspectos tradicionais de culturas nacionais onde foram produzidas, apresentam também estruturas simbólicas comuns. Por exemplo, Zumbis, super-heróis, jornadas épicas, são alguns dos elementos presentes nos roteiros de produções de diferentes países, e funcionam quase como arquétipos globais, assim como os padrões estéticos ligados às produções audiovisuais recentes.

Um fato é que todas as transformações tecnológicas das sociedades após a Revolução Industrial impactaram nos sistemas educacionais, e o próprio desenvolvimento do capitalismo tem vínculo intrínseco com a educação. Seja como formação de mão de obra capaz de operar as novas tecnologias, seja para formar as elites capazes de conduzir tais transformações, a educação é fundamental para cada fase do capitalismo. Durante os anos 90 do século XX, o novo padrão neoliberal de organização da produção teve como casos de sucesso os tigres asiáticos, e as reformas no ensino na Coreia do Sul foram exemplares ao mundo como referência de adaptação aos novos tempos (SYLLUS, 1995).

O modelo de organização do trabalho; a implementação de novas tecnologias; os padrões de desenvolvimento; e, as relações sociais que contextualizam um país; são fatores políticos que influem sobre o projeto pedagógico que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de diversos países. Longe de serem neutros, as diretrizes educacionais refletem o projeto político em curso nas sociedades. Hoje há muitas críticas às reformas educacionais sul-coreanas, assim como ao modelo de desenvolvimento adotado nos anos 90. A educação pode não ter cumprido o papel libertador que defende Paulo Freire (2018), mas a questão é que este não era o projeto político pedagógico do governo sul-coreano.

Nesta fase do capitalismo informacional (CASTELLS; CARDOSO, 2005), agravada pela pandemia de Covid-19, o Brasil tem caminhado na contramão de qualquer debate, tanto sobre projeto de desenvolvimento, quanto sobre projetos pedagógicos. A politização, fundada em conceitos conservadores radicais, tem nos impedido de discutir publicamente os impactos da sociedade da informação para o nosso sistema educacional. Há experiências localizadas, como em Sobral no Ceará (PACHECO, 2019), e diversas no ensino privado (PEREIRA; MACEDO; HEIZER, 2021), mas nenhuma sistematizada e organizada publicamente no âmbito nacional.

Sabemos, portanto, que as tecnologias da informação estão modificando os padrões de socialização entre as crianças e jovens. Já se fala em gerações de nativos digitais (COELHO, 2012), que são jovens que nasceram inseridos nas mídias digitais, e que fazem uso de uma diversidade de linguagens que a maioria das escolas ainda não as introduziu nos sistemas de aprendizagem. As escolas, em sua maioria, são velhas em linguagem. Aquela descontextualização das palavras durante a alfabetização, tão criticada por Paulo Freire (1997), agora não se restringe às cartilhas, mas se estende aos demais recursos pedagógicos que não se relacionam mais com o universo digital ao qual parte das crianças brasileiras já estão inseridas.

A relação com a desigualdade também se amplia, pois, a falta de diálogo com as novas tecnologias no ensino aprofunda o distanciamento social em relação àquelas crianças que não estão inseridas na digitalização da comunicação nos espaços familiares e no contexto do território onde vivem. Quer dizer, a escola atual não dialoga com os nativos digitais e aprofunda o abismo entre os excluídos digitais e a sociedade da informação (NERI, 2003).

Esses fenômenos compõem um contexto em que uma pedagogia transdisciplinar, que acolha as diversas culturas sem, contudo, abandonar processos e costumes locais, mais que burocraticamente necessária, se faz premente.

3 O ENSINO SISTEMÁTICO DAS ARTES: AS SOCIEDADES E SUAS TECNOLOGIAS.

O ensino artístico-cultural no Brasil, passou por marcos históricos importantes de sua estrutura interna (das filosofias e metodologias pedagógicas em si) aos conteúdos trabalhados. Ao longo de sua história teve que atender a demandas sociais, e por vezes foi atravessado por ocorrências externas, à exemplo da globalização e da forte influência da digitalização na sociedade, como se experimenta hoje.

A formação artística como uma política de governo, de alcance público no Brasil, se inicia com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, cujo corpo docente era composto por membros da Missão Artística Francesa. De teor academicista, o ensino estava baseado na assimilação de modelos miméticos fechados e na reprodução de obras consagradas (FERRAZ, 2009). A iniciativa de Dom João VI objetivava criar no país uma estrutura cultural que contasse com artistas locais, nos moldes do que se via em centros europeus e concatenada às tendências estéticas neoclássicas em superação ao barroco desenvolvido por aqui, considerado ultrapassados pelos colonos. A despeito de se tratar de uma preparação profissionalizante, a criação da Academia Imperial se situa como um marco na educação de artes no Brasil, além de revelar a influência estrangeira no nosso processo de formação cultural e representar um modo de ensinar, ainda hoje encontrado nas salas de aula.

Estes padrões de ensino importados, de forte interferência externa e ditos academicistas, atravessaram o século XIX e perduraram até as duas primeiras décadas do XX quando a chamada “Pedagogia Tradicional” e seu modelo hierarquizado lançava mão de exaustivos exercícios de repetição que visavam a normatização das expressões e a conformação dos estudantes.

Na década de 1960 popularizou-se no país a “Pedagogia Nova”, criada nos EUA por John Dewey trinta anos antes. Tal conceito enfatizava a “*expressão* como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades” (FERRAZ, 2009, p. 47). Neste sentido, as atividades deveriam ser descoladas de qualquer referencial ou orientação técnica, a fim de não tolher a criatividade discente. No que se refere ao campo artístico, as tendências modernistas já consolidadas a esta altura, entendiam o mimetismo acadêmico

como supérfluo – haja vista que a câmera fotográfica, invento do século anterior e, então, já acessível a boa parte da população – dava conta da representação fidedigna do objeto com maior precisão e menor esforço que a pintura. Assim, uma arte de experimentação se justificava no contraste com as tecnologias vigentes.

No início da década de 1970, contudo, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, (BRASIL, 1996) incluiu a chamada “Educação Artística” no currículo oficial, porém não como disciplina, mas sim “atividade educativa”. A falta de um projeto bem conduzido e uma formação docente adequada, fizeram florescer no país uma “Pedagogia Tecnicista”, que submetia o ensino das artes plásticas a uma funcionalidade técnica útil para uma crescente industrialização experimentada e conveniente para um governo ditatorial que buscava cercear a liberdade expressiva. Novamente os avanços científicos interferiam no propósito do ensino e, por conseguinte, na concepção cultural visual de várias gerações, só que, agora, novamente, sob um viés utilitarista (FERRAZ, 2009).

Com a abertura democrática nos anos 1980, a aglutinação do professorado em associações faz surgir a “Arte-educação”, um movimento que horizontalizava a relação com os estudantes e fomentava o raciocínio crítico.

A nova constituição, promulgada em 1988, inicia os debates para a criação da nova LDB, que amplia o espaço das artes no currículo escolar. Nesta conjuntura, a professora Ana Mae Barbosa cria a “Abordagem Triangular” (BARBOSA, 2001), que buscava dar sentido pleno à formação e sensibilização cultural e artística dos discentes, ao propor que produzam, apreciem e contextualizem historicamente as diversas expressões artísticas. Este caráter integral da metodologia proposta por Barbosa influenciou a educação de artes no Brasil e no mundo, e reverbera até os dias atuais (esta proposta será esmiuçada no item a seguir).

O momento atual, de uma globalização econômico-cultural e digitalização das relações já estabelecidas (embora em compassos distintos, nas diversas realidades sociais brasileiras, como referido anteriormente), exige da formação na área, no mínimo, algumas questões centrais: ela está sintonizada a uma realidade cada vez mais conectada, plural, instantânea, de forte apelo visual da contemporaneidade?

4 ENSINO TRANSDISCIPLINAR

Diante de todas as questões colocadas, pode-se destacar dois grandes desafios para o ensino das artes: as novas linguagens oriundas da digitalização das relações sociais; a epistemologia cartesiana, que torna o ensino das artes bancário e fragmentado. A transdisciplinaridade é uma metodologia proposta para lidar com o segundo desafio, e articulada com o conceito de educação midiática, pode ser um caminho para a que o ensino das artes cumpra sua função pedagógica de promover a autonomia e o desenvolvimento humano.

Por transdisciplinaridade, entende-se um processo cotidiano nas instituições de ensino e nos processos de produção de conhecimento, um re-conexão entre as diferentes áreas de conhecimento. Representa tratar os fenômenos, os objetos de estudo e os processos de aprendizagem sempre à luz da integração das disciplinas. A pluralidade de abordagens; o reconhecimento dos saberes populares e tradicionais; a integração entre os observadores e os fenômenos estudados; a reconstituição entre sujeito, sociedades e o planeta; a complexidade como estrutura de relação entre os fenômenos; estes são pontos que devem ser observado na intencionalidade e no fazer pedagógico, como base para o ensino (MORIN; NICOLESCU; FREITAS, 1994; NICOLESCU, 1998; MORIN, 2005).

A UNESCO em nível mundial, e aqui no Brasil o Instituto Palavra Aberta, tem desenvolvido o conceito de educação midiática (BUCKINGHAM, 2010; FERRARI, 2020), que se refere à promoção de uma alfabetização também sobre os signos e as linguagens que são resultado das mídias sociais.

Observa-se, a exemplo de outros componentes pedagógicos, a arte com um currículo apartado dos currículos das demais disciplinas, por vezes metida em meta-questões ensimesmadas e desconectadas da realidade. A especialização fragmentadora do desenvolvimento científico desdobra-se também sobre a educação, e restringe o ensino da cultura à disciplina de educação artística. Este processo faz os estudantes perderem o lastro com a realidade e, por conseguinte, perder o senso de consequência, pois constrói camadas artificiais e sucessivas que, sobrepostas, afastam de um contato primeiro com solo por debaixo delas.

Se a forma de contato com a realidade se dá essencialmente por meio da interface digital, o modelo de educação atual precisa ensinar a contextualizar, o que pressupõe um olhar que abranja o todo e suas relações; a conexão entre o atual e o histórico; a visão do todo. A esta trama de conexões e relações, Edgar Morin (1999) chama de complexidade, conforme já referenciado anteriormente. Para ilustrar seu raciocínio, o pensador francês lança mão da metáfora de um tecido, fiado conjuntamente, ou seja, por partes distintas que, ao se articularem, produzem uma teia complexa.

(...) a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação *todo partes*, sua multidimensionalidade, sua complexidade — o que nos remete à reforma do pensamento, tratada no capítulo II, necessária para conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. (MORIN, 1999, p. 64)

Pensar o ensino artístico de forma global, complexa e ainda contemplando todas as suas abrangências, é também necessário para se rumar na contramão da superespecialização advertida por Morin, e ainda alfabetizar para a imagem. Para Ana Mae Barbosa (2001), um currículo capaz de interligar o fazer artístico, a análise das obras e a história da arte, atenderia aos interesses e desenvolvimento dos alunos. Amiúde, essa tríade seria:

- A **análise** do objeto artístico é indispensável para compreendê-lo enquanto signo em si, em sua conjunção de forma e conteúdo. Isso o decodifica enquanto informação capaz de atravessar quem o observa.
- A **história da arte**, para Barbosa precisa ter lastro na atualidade, pois “o objeto do passado está aqui, hoje” e “cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria” (Barbosa, 2001 p.38). Ao expectador, um olhar consciente da historicidade da produção observada é fundamental, portanto, para situá-la no espaço-tempo e, ao mesmo tempo, confrontá-la com sua própria experiência temporal.
- Sobre a **produção** artística, por muito tempo se concebeu uma educação para as artes direcionada para o livre fazer artístico, sem regras nem proposições direcionadas, de modo a oportunizar uma expressão autônoma e autêntica do estudante. A abordagem triangular, contudo, oferece um ganho criativo maior ao aluno, à medida que o provoca a estabelecer conexões entre sua criação com as obras referenciais, além do que exerce a análise de ambas.

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

Para a autora, estas operações constituem uma epistemologia da arte e, sem uma, as outras não se sustentariam como tal.

(...) a separação das áreas vai levar rapidamente a um retorno ao academicismo e teremos escolas onde se ensinará somente história da arte e talvez algo que se aproxima ao que criticamente chamamos de “história do slide”. (BARBOSA, 2001, p. 37)

Nesse sentido, a releitura artística, como proposição escolar, se mostra eficaz para integrar o método tripartite sugerido por Barbosa, além de revelar a teia de complexidades que envolvem as artes (ao se analisar contexto social, histórico, filosófico e científico em que uma determinada obra está situada), bem como pareá-la a uma estética contemporânea. O *link* entre diferentes artistas não é novidade na história da arte: Picasso fez uma releitura de “Almoço na relva” de Edouard Manet, que, por sua vez, baseou-se em uma composição, parte da gravura “O julgamento de Páris” do renascentista Rafael.

Da mesma maneira, a internet através das redes sociais, em especial em relação à potência publicitária dos *memes*, pode comunicar uma ideia com um visual que, na maioria das vezes, se trata de algo apropriado de uma fonte original já conhecida (seja uma foto ou até mesmo uma pintura), associada à linguagem verbal sucinta.

Figura 2: Almoço na Relva, de Edouard Manet (1863)⁴

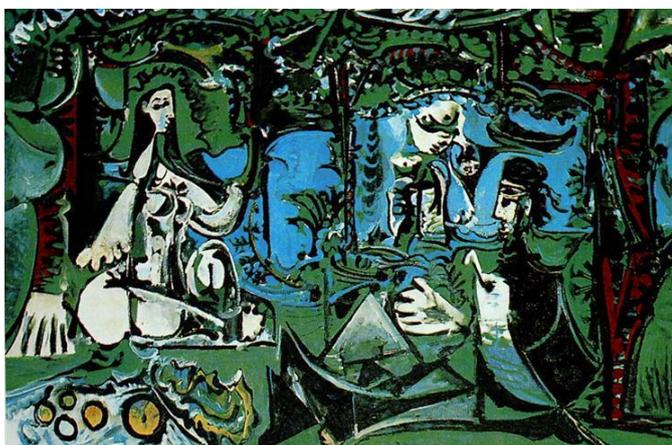


Fonte: www.historiadasartes.com

⁴ Almoço na Relva, pintura de Edouard Manet (1863). Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/salados-professores/almoco-na-relva-edouard-manet/>

A atividade pedagógica de pesquisa e releitura de obras, como a linguagem dos *memes*, estabelece relação entre diferentes autores (e entre autores e público), educa o olhar para sutilezas visuais e estimula a crítica no consumo e produção simbólica. Em outras palavras, cria *links*. Contudo, é importante ressaltar, que isso não significa copiar um original, em uma operação que a cópia mais fiel alcançará a maior nota. Reler é ressignificar, e isso só pode ser feito a partir do lugar e do tempo do estudante, o que o colocará em contato maior com a rede de complexidade a que pertence. É mais um processo dialógico que mimético (PILAR, 1999).

Figura 3: Almoço na Relva, de Pablo Picasso (1960)⁵



Fonte: /www.wikiart.org

Picasso pintou sua versão da obra prima de Manet quase cem anos depois a partir da realidade de quem viu o acompanhou duas guerras mundiais, a influência da indústria, do cinema e da moda na vida das pessoas. Picasso uma estética, poética e signos próprios de sua sociedade, de seu tempo e de sua personalidade.

O estudante no século XXI está permeado de seus signos característicos, que podem contribuir na apropriação de conteúdos mais elaborados, além de canalizar suas experiências cotidianas como expressão cultural. A identificação destes códigos é, ainda, acesso para a compreensão de demais manifestações artísticas, mesmo as de compreensão mais elaborada.

⁵ Almoço na Relva, pintura de Pablo Picasso (1960). Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/le-dejeuner-sur-l-herbe-d-apres-manet-1960>

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de construir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplesmente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser. (FREIRE, 1970 p. 57)

Em um mundo completamente audiovisual, integrado por mídias sociais, marcados pela hiperconectividade (SANTAELLA, 2001), discutir estética e desvendar o mundo simbólico representado pelas artes se torna um grande instrumento do desenvolvimento da cidadania, da leitura e compreensão do mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro em que descreve sua ‘atividade perceptiva’ da realidade, Paulo Freire pontua que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1987, p. 22). Hoje, este mundo a ser lido pode ser atualizado o espaço virtual, pois as novas tecnologias também têm produzido novas formas de alienação. A falta de acesso aos conceitos relacionado às novas tecnologias e linguagens tem impacto direto com a falta de capacidade de compreender a sociedade da informação e, portanto, no desenvolvimento da cidadania.

(...) o cidadão educado midiaticamente, ou seja, que sabe ler criticamente todas as informações que recebe, que utiliza corretamente as ferramentas de comunicação para fortalecer a sua autoexpressão e que participa de maneira consciente, ética e responsável do ambiente informacional, terá condições de exercer o seu direito fundamental à liberdade de expressão de forma plena. (FERRARI, 2020, p. 07)

Mas para isso, é fundamental também a transformação do papel do professor na sala de aula. Por questões sociais e geracionais, a maioria dos professores brasileiros também são excluídos digitais, e tem dificuldade maior do que as crianças e adolescentes em se inserir de forma crítica e autônoma nos espaços virtuais. A crítica feita por Freire (1997) ao ato de transferência de conteúdos praticado na educação bancária também ganha novos nuances na sociedade da informação. Muitas vezes, nem a capacidade de depositar conhecimento sobre educação midiática os professores têm hoje. Evidentemente que a responsabilidade não é individual de cada professor, os baixos salários e a falta de formação continuada são barreiras socioeconômicas e também culturais para a inclusão digital.

Para Baladeli, Barros, e Altoé (2012), mais do que nunca o papel dos professores na educação é a promoção da mediação, da curadoria, do diálogo, do incentivo à curiosidade e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa. Neste aspecto, podemos dizer que a resposta já existe, é o que Paulo Freire (2005) chamava de aprender a aprender.

A superexposição a uma enxurrada de imagens sem precedentes tem deixado as novas gerações impassíveis à sensibilidade típica da linguagem visual. O uso em sala de aula de artifícios como releituras de obras e artistas seminais, a inclusão nos roteiros de conteúdos de expressões artísticas regionais e a devida contextualização das imagens, não somente no espaço físico escolar, mas também em plataformas digitais poderá estimular nos estudantes o encantamento com esta forma de comunicação que acompanha a espécie humana desde às paredes das cavernas, antecedendo, inclusive, a própria linguagem verbal.

REFERÊNCIAS

BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista** [online]. 2012, n. 45 [Acessado 13 Dezembro 2021] , p. 155-165. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300011>>. Epub 07 Dez 2012. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300011>.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BISPO, Danilo Gustavo. **A teoria da computação de Alan Turing**. 2018. 115 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Ciência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: _____ **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005, p. 17-30.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto livre: Linguagem e tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 88-95, 2012.

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

DANTAS, Marcos. A internet morreu! Viva a internet!: elementos para pensar o processo atual de transição da internet para um espaço reticular dominado pelo mercado. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 39., 2016, São Paulo **Anais** [...]. São Paulo, 2016.

DOOTSON, Paula. **3.2 billion images and 720,000 hours of video are shared online dail: can you sort real from fake?**, 2020. Disponível em: <https://www.qut.edu.au/study/business/insights/3.2-billion-images-and-720000-hours-of-video-are-shared-online-daily.-can-you-sort-real-from-fake>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ENCONTRO DE DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES LATINO-AMERICANOS - COMEMORANDO OS 100 ANOS DE EDGAR MORIN, 1., 2021, São Paulo (SP): Programa de Pós-Graduação Interunidades (PROLAM) – USP, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7fHEQi4Grc8>.

FERRARI, Ana Claudia. **Guia da Educação**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1ª edição 1968. Nova York, Herder & Herder, 1970.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação “bancária” e educação libertador*. *In*: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 61-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 2002.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Madrid: Editorial Gedisa, 2005.

MORIN, Edgar. **Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro**. Paris: UNESCO, 1999.

MORIN, Edgar; LISBOA, Eliane. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab; FREITAS, Lima de. **Carta da transdisciplinaridade**. Portugal: Convento da Arrábida, 1994. Disponível em:

<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em 13 dez 2021.

NERI, Marcelo Côrtes et al. **Mapa da exclusão digital**. 2003. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/MID/inicio.htm>. Acesso em: 13 dez. 2021.

NICOLESCU, B. **La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo: manifiesto**. Paris: Ediciones du Rocher, 1998.

PACHECO, Ana Paula Pinho. **O uso de tecnologia da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de Geografia**: uma proposta de formação continuada. 2019. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, 2019.

PEREIRA, G. B.; VIANA, M. C.; MACEDO, S. M. S.; HEIZER, I. H. Uso de Informação e conhecimento no ensino superior privado: o caso de uma instituição de Ensino Superior (IEs) de Itabira. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, [S. l.], v. 5, p. e25395, 2021. DOI: 10.21680/2447-0198.2021v5n0ID25395. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/25395>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: EDUSP, 1996.

SOUZA, Diego de Oliveira. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2020.

SYLLUS, Carlos. Desenvolvimento, tecnologia e educação. **Revista da Escola Superior de Guerra**, n. 30, p. 155-160, 1995.

TRÊS em cada quatro brasileiros já utilizam a internet todos os dias ou quase diariamente. **Correio do Povo**, v. 127, n. 254, 21 jun. 2021, Jornal com Tecnologia. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/jornalcomtecnologia/tr%C3%AAs-em-cada-quatro-brasileiros-acessam-a-internet-todos-os-dias-ou-quase-diariamente-diz-pesquisa-1.843017>. Acesso em: 13 dez 2021.

CAPÍTULO 6:

Um sistema das artes visuais latino-americanas em circuitos transregionais e práticas colecionistas

Cristiélen Ribeiro Marques

Cristiélen Ribeiro Marques¹

1 INTRODUÇÃO

O sistema contemporâneo de arte tem suas bases de formação ainda na Era Moderna e suas regras e dinâmica de funcionamento sofreram inúmeras alterações ao longo de seu processo de evolução. Mudaram centralidades, eixos de força, orientação e os papéis dos agentes que o constituíram, conferindo-lhe maior complexidade. Essa estrutura e seus movimentos, como num efeito espelho, revelam e transmutam o valor da arte e a sua própria história. Estabelecidos sob um marco predominantemente eurocêntrico, foram então espaços de embate para que abrangessem geografias e narrativas transnacionais, mais diversas e plurais, ao que se integra o processo de inserção da arte latino-americana.

Numa visão esquemática desse processo de estruturação, em âmbito macro, trata-se de um sistema que se estabelece juntamente aos fluxos de pessoas, mercadorias e capital, estando assim intimamente conectado à atividade humana, à formação das cidades, às mudanças nos meios de produção, à expansão mercantil, ao modelo colonial e capitalista, e à circulação financeira. E a arte, que num primeiro momento estava imbricada à vida cotidiana, ou então subjugada à tutela estatal ou religiosa, foi sendo desenvolvida em novas estruturas e práticas, autonomizando-se, ainda que relativamente, como campo da arte, e paradoxalmente até libertar-se como forma e conteúdo e submeter-se aos jogos de mercado.

Pensando na produção artística moderna e contemporânea da América Latina, sob uma perspectiva eurocêntrica, essa também se desenvolve nesses fluxos. Desde os séculos

¹ Pesquisadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, PROLAM USP, na linha de pesquisa de Comunicação e Cultura. E-mail: cristielenmarques@gmail.com

XV e XVI, na perspectiva da história, tem-se o deslocamento de europeus na expansão mercantil e dominação colonial, exercidas via classificação de raças, de novas formas de controle do trabalho em torno do capital, e estabelecimento do capitalismo mundial, aspectos delineados pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. E a esse novo padrão, o intelectual acrescenta a ideia de que “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121) e, nesse contexto, também da arte. (MARQUES; GONÇALVES, 2020)

A sua evolução, como produção artística reconhecida sob uma etiqueta de latino-americana, se dá, portanto, numa construção paradoxal de epistemologias do Sul e de conexões transregionais. Nesse percurso, o colecionismo privado de arte na América Latina, que começou a se desenvolver no século XIX, era orientado prioritariamente à produção europeia e pontualmente à arte local, no que se referia à pintura de retratos e fatos históricos, e o que a época se convencionou como uma arte clássica.

Porém, na conjuntura local e global dos anos de 1960 e 1970, observou-se uma mudança nesse comportamento e no gosto, propiciando o surgimento de um colecionismo privado local também dirigido à arte da América Latina. Nos anos de 1990 e 2000, esse fenômeno é amplificado com a institucionalização de algumas dessas coleções, de repercussão e relevância regional e internacional, contribuindo diretamente para a consolidação de um circuito de arte latino-americana.

2 PENSANDO A ARTE COMO CAMPO, SISTEMA OU MUNDO: INSTÂNCIAS E INTERSECÇÕES

Um dos relatos mais remotos sobre as dinâmicas de criação, circulação de obras e artistas de que se tem registro é a produção de Gaius Plinius Secundus (23/24-79), conhecido como Plínio, o Velho. (ARNOLD, 2008, p. 38) Nos seus 37 volumes que relatavam uma História Natural, o autor tratava no livro XXXV sobre aspectos da mineralogia e daí derivava para a arte e a pintura, sem a intenção de “constituir uma História da Arte”, mas de realizar uma enciclopédia das “ciências puras” e das “ciências

aplicadas”. (FABRIS, 2004) Apesar disso, sua compilação já trazia uma série de episódios e detalhes sobre as condições de produção, distribuição e recepção das obras de arte. Como, por exemplo, as conexões entre artistas, as diferenças de reconhecimento público entre eles e estratégias para conquista de prestígio, e até os gostos e os valores de compra em leilões de butim de guerra.

Já então no século XVI, o artista ganha centralidade se tomarmos como referência a publicação *As Vidas dos mais Excelentes Pintores, Escultores e Arquitetos (Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori, 1550)*. Nela, o seu autor Giorgio Vasari (1511-1574) estabeleceu então um olhar para a produção artística por meio de elementos além da própria obra, priorizando a vida, o estilo e as circunstâncias de cada artista, numa narrativa progressiva que culminava em Michelangelo.

Assim, destes dois começos conformou-se um sistema como aponta Georges Didi-Hubermann referindo-se a uma “sistematicidade enciclopédica” ou a um “sistema de valores”, em que se tem de um lado o projeto “vasariano” e de outro o “pliniano”, de regimes epistêmicos e de discursos sobre arte. No primeiro, “a história da arte é um saber específico e autônomo dos objetos figurativos”, para o segundo, esses objetos são nada mais que “uma manifestação, dentre outras, da arte humana”. (DIDI- HUBERMAN, 2015, p. 102–103)

No século XVIII, uma importante mudança no pensar o campo da arte esteve relacionada às obras das antigas civilizações que passaram a ser estudadas em si mesmas e em todos os seus aspectos, derivando novos conhecimentos e atividades. Sob essa influência, em 1764, o historiador da arte e arqueólogo alemão Johann Joachim Winckelmann lançou o livro *História da Arte Antiga (Geschichte der Kunst des Altertums)*, em que elaborou a ideia de sistema sobretudo como “ensaio sistêmico doutrinal”, estabelecendo como pilares as condições históricas e culturais da produção artística e a ideia de desenvolvimento que segue um modelo biológico: nascimento, maturidade e declínio. Além dessa visão de ciclo ter sido a prevalente até pouco tempo, essa revalorização do passado longínquo, refletiu-se nos centros culturais e econômicos da época, Paris e Londres, e nos seus meios de circulação da arte: nos salões, nos ateliês de artistas, entre os colecionadores e *connoisseurs*, com uma destacada importância dos

antiquários. (WINCKELMANN, 2005, *apud* INHA, 2018)

Passando então para a Estética e o século XIX, é nos pensamentos do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que se encontra a terminologia “sistema das artes”, como parte do conteúdo que ministrou em cursos principalmente em Berlim, entre 1820 e 1829, e que foram editados por Gustav Hotho. Numa primeira abordagem, Hegel aponta um “sistema de concepções artísticas do divino e do humano”, resultante de uma ordenação do belo nas suas diferentes formas de arte e concebido por um “espírito artístico”. De onde derivou a ideia de que o “mundo da arte real” que “forma o sistema das artes particulares”, é onde a significação, como elemento interior, e a sua totalidade aparente passam ao estado no qual é possível a contração de relações e de reciprocidade. Ou seja, o sistema é este espaço de concretude da obra de arte na sua “realização sensível”, no qual por um processo dialético as “artes particulares” se distribuem, hierarquicamente, e se interrelacionam, sendo estas a arquitetura, a escultura, a pintura, a música e a poesia. (HEGEL, 2010, p. 4–20)

Seguindo para o século XIX, período de emergência dos textos críticos de arte, estes com um particular vínculo aos Salões de Arte de Paris, e que conjuntamente às Academias de Belas Artes eram as instituições dominantes. Além da própria importância como agentes na evolução do circuito de arte, os textos produzidos por críticos de arte como Charles-Pierre Baudelaire (1821-1867) abordavam além das próprias obras, técnicas e estilos, também o contexto social, o ambiente da arte, o papel e a participação da sociedade e, assim, a própria função social da arte. Na publicação, Salões de 1846, o crítico demonstrou suas preocupações com o processo de desumanização a que a sociedade estava submetida. Ele, um homem indignado e apaixonado pelas artes, um ícone do movimento Romântico, desenvolveu toda uma argumentação de que a arte não era apenas um deleite estético, mas uma necessidade. Por meio dela, afirmava ser possível ao indivíduo restaurar sentimentos e emoções, e, portanto, a saúde física e mental: “A arte é um bem infinitamente precioso, uma mistura refrescante e reconfortante, que restabelece o estômago e o espírito em seu equilíbrio natural ideal”. (BAUDELAIRE, 1868, p. 70) Além disso, Baudelaire também apresentou a arte como direito e um alento para a situação de subordinação ao capital. E, com isso, ele chamou justamente a atenção daqueles que detinham os meios de produção, a riqueza, a possibilidade de acesso ao conhecimento, ou

seja, o burguês, para a sua responsabilidade social em ser promotor do reequilíbrio e do bem-estar da população de forma integral e plena, por meio da arte.

No contexto ainda da crítica, o britânico John Ruskin (1819-1900), além de apresentar um ponto em comum com Baudelaire, o da arte como alimento para alma, debruçou-se sobre a dimensão econômica da arte, fundamental para o entendimento dos desdobramentos ocorridos no século seguinte com a passagem do moderno para o contemporâneo. Ruskin tratou o fazer artístico como trabalho, cujo recurso era genial e, portanto, escasso, e a respectiva produção era de interesse comum. Dessa forma, era uma atividade que requeria uma gestão:

“primeiro, como obter o homem genial; em seguida, como empregar o homem genial; depois, como acumular e preservar a maior quantidade possível do seu trabalho; e, por último, como distribuir o seu trabalho da maneira mais vantajosa para a nação”. (RUSKIN, 2004, p. 39)

O crítico que também era artista, em palestras proferidas entre os anos de 1857 e 1859, desenvolveu cada um desses aspectos e, colocando-se como um “economista da arte”, propunha regras para a “arte-economia” e com isso uma ética e uma estética para o equilíbrio do sistema, que deveria contemplar obras que perdurassem para sempre. Defendia ainda o valor da arte como investimento, com base numa análise de custo/benefício das aquisições e que contemplassem atributos como qualidade dos materiais empregados, originalidade e remuneração do artista para uma vida digna. Ruskin já se preocupava com as discrepâncias do “sistema de compra de quadros”, como a supervalorização da arte após a morte do artista, cujo lucro era desfrutado pelos *marchands*. Para ele (2004, p. 68–69), as negociações deveriam envolver valores justos para as obras, algo entre o “desejável e o possível”, levando “a grande arte para o alcance da multidão, em alguma medida”, o que poderia ocorrer, por exemplo, por meio da arte decorativa e de pinturas em edifícios públicos.

Pode-se então observar que, os autores que se dedicaram a descrever e, de alguma forma definir não a arte em si, mas o seu ambiente de criação, circulação e recepção foram também denominando categorias, segmentações da produção artística e na relação com seus públicos. Ao mesmo tempo, se estabelece um discurso dialético da vida artística e do destino da arte na sociedade encontrado, por exemplo, nos ensaios do escritor

Hermann Broch quando trabalhou a categoria *kitsch*, considerando-a "um mal no sistema de valores da arte... A maldade que supõe uma geral falsificação da vida". Broch classificava essa forma de arte como "facilmente comestível", e, portanto, adequada para "um público preguiçoso que deseja participar dos valores do belo, sem ter que gastar esforços desnecessários. (BROCH *apud* ECO, 1984, p. 84) Importante observar que o termo em si (*kitsch*) surge na verdade entre artistas e colecionadores de arte, entre 1860 e 1870, em Munique, com base nas palavras alemãs *kitschen* (atravancar), e *verkitschen* (trapacear), remetendo à ideia de vender uma coisa no lugar de outra previamente combinada.

Avançando para o século XX, destacaram-se as inúmeras contribuições para o então "campo da arte" como delineado na Sociologia da Arte, que teve suas bases principalmente na História e na Estética. Foram três as gerações que elaboraram seus estudos neste domínio, como proposto por Nathalie Heinich. A primeira, da estética sociológica, representada por Georges Plekhanov, Hongrois György Lukács, Lucien Goldmann, Francis Klingender, Arnold Hauser, Theodor Adorno e Walter Benjamin. A segunda, da arte na sociedade, que contava com Michel Baxandall, Raymond Williams, Meyer Schapiro, Nikolaus Pevsner. E a terceira, a das pesquisas sociológicas empíricas, que reuniu Pierre Bourdieu, Howard Becker, Jean-Claude Passeron, dentre outros. (HEINICH, 2004)

Da primeira geração, pode-se destacar por exemplo a inclusão da arte no contexto da Indústria Cultural, termo que tem origem no alemão (*Kulturindustrie*), originado dos trabalhos dos filósofos e sociólogos Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), no capítulo *A indústria cultural: iluminação como engano em massa*, do livro *Dialética do Esclarecimento* (1944). Dos outros dois grupos, derivando-se da compreensão da arte como sociedade e, portanto, uma atividade, foram fundamentais a aplicação dos conceitos ao campo da literatura realizada por Pierre Félix Bourdieu (1930-2002). Amplamente utilizadas, suas pesquisas contribuíram para a melhor compreensão da estrutura e da dinâmica do campo arte: no modo de ser e agir de seus atores, na relação produção e consumo, no espaço social arranjado entre forças e lutas, recursos e poder de seus agentes e de suas atividades sociais. Esses intelectuais, estavam observando essas estruturas e movimentos, bem como formulando suas teorias num período que mais tarde

viria a ser reconhecido como a passagem da arte moderna para a contemporânea. E um dos aspectos fundamentais apontados nessa transição é a condição de a arte somente obter esse *status* no âmbito das instituições, o que também foi denominado de “uma teoria institucional da arte”. Em 1964, o filósofo e crítico Arthur C. Danto (1924-2013), que só mais tarde veio a apontar “o fim da arte”, denominou essa dinâmica de “mundo da arte”, no qual uma atmosfera de teoria artística combinada a um conhecimento da história da arte eram necessários para que algo pudesse ser visto como arte, algo que o olho não podia decodificar. (DANTO, 1964, p. 580). O sociólogo Howard Becker pluralizou o termo, chamando de “mundos da arte” todas as atividades necessárias para que as obras sejam trazidas à existência, e, portanto, não se trata de criações de apenas um indivíduo, mas de um produto conjunto de todas as pessoas que atuam nesse mundo sob convenções específicas. (BECKER, 1982, p. 35)

Paralelamente, também se desenvolvia a arte da América Latina e as teorias críticas desde a região, como parte de um processo de conscientização de que a dependência discutida à época decorria também da dependência intelectual. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 144–145) Assim, em “dimensões epistemológicas latino-americanas” no campo cultural e artístico, destacaram-se Néstor García Canclini que desenvolveu os conceitos de processos de hibridação na formação das sociedades latino-americanas, rompendo com determinismos das teorias de mestiçagem, e Ticio Escobar que debateu a inserção da produção popular e indígena num contexto contemporâneo, em vez das abordagens folclóricas e circunscrições em paradigmas ocidentais. Ou ainda críticos como Marta Traba, Frederico Moraes, Aracy Amaral e Juan Acha, que desenvolveram uma série de fóruns e estudos que passaram a constituir uma perspectiva historiográfica para a produção artística regional, que não se restringia a estabelecer paralelismos com a arte dita global. (MARQUES, 2021)

Juan Acha buscou demonstrar o quanto esse processo da arte não era isolado, estava inserido na cultura, em correlação à tecnologia e à ciência, em interações com os indivíduos e a sociedade, inserida mesmo em um sistema de produção, distribuição e consumo. (ACHA, 1981, p. 14) Em sua publicação *Arte y Sociedad: Latinoamerica el producto artístico y su estructura*, escrita no final dos anos de 1970, comentou que, à época, os historiadores da arte limitavam-se a aplicar métodos importados, e não

manifestavam inconformidade às questões políticas e comerciais que convertiam as obras de arte em mero investimento.

Justamente a essa dimensão mercadológica e econômica da arte, é que se dirigiram muitos dos estudos da socióloga Raymonde Moulin. Ficaram amplamente conhecidas publicações como *O mercado da pintura na França (Le Marché de la peinture en France)*, publicado em 1967, e *O mercado e o museu. A constituição dos valores artísticos contemporâneos (Le Marché et le musée. La constitution des valeurs artistiques contemporaines)*, de 1986. Nessa última, a autora destaca o âmbito internacional do mercado, o contemporâneo como uma etiqueta e os jogos engendrados em permanente reavaliação, de um ambiente de competição artística. (MOULIN, 1986, p. 369)

No contexto da globalização dos anos de 1990 essas constatações de Moulin são exacerbadas, e arte e cultura foram cada vez mais percebidas, ou mesmo concebidas como mercadoria. Essas, têm de forma indissociável, as dimensões de valor econômico e simbólico que se retroalimentam, numa “formidável dualidade” característica da complexidade das sociedades humanas. (MORIN, 2005, p. 113)

E se mercado e indústria já haviam passado a ser agentes dominantes nessas produções culturais, somaram-se a essa trama a realidade das novas tecnologias de comunicação. Anne Cauquelin além de afirmar que “há de fato um ‘sistema’, acrescenta que é o conhecimento desse sistema que permite apreender o conteúdo das obras”. (CAUQUELIN, 2005, p. 82) A autora esquematizou as mudanças ocorridas ao longo do século XX sob dois regimes de funcionamento: o “regime de consumo”, prevalente na arte moderna, e o regime de comunicação, na contemporânea. Neste segundo, as redes, as interações, os múltiplos papéis dos agentes, a velocidade na disseminação das informações, alteraram radicalmente o seu funcionamento, fazendo com que a realidade da arte contemporânea se construísse “fora das qualidades da própria obra, mas na imagem que ela suscita dentro dos circuitos de comunicação”.

Com o rápido crescimento desse “*art business*” (negócio da arte), os estudos relacionados buscavam ainda estabelecer uma lógica para a formulação de índices de valoração, o cálculo do retorno sobre o investimento, o aconselhamento de investidores com apetite para alocar recursos na “arte de comprar arte”, ou ainda o planejamento e a

definição de estratégias de *marketing* para instituições e artistas. Gerald Reitlinger (1900 – 1978), que foi um historiador da arte inglês, pintor e colecionador, foi um dos primeiros a fazer um significativo levantamento dos preços de obras, em especial na Inglaterra e na França, publicado em três volumes: *A economia do gosto, ascensão e queda do mercado de pintura de 1760-1960 (The Economics of Taste: The Rise and Fall of the Picture Market, 1760-1960)*.

Na conformação então atual, por um lado, esse mercado de obras de arte se confunde com o de ações, *commodities* e de moedas estrangeiras, por suas práticas especulativas e respectivas oscilações de preço e lances de cifras extraordinárias. Por outro, termos ainda sob debate sem uma clara determinação, como “ecossistema de arte” são cada vez mais recorrentes, ou ainda uma associação a conceitos e práticas da economia sustentável, visando abranger a questão da continuidade da cultura para gerações futuras, com base na criação, preservação e proteção do patrimônio cultural.

3 COLEÇÕES E COLECIONADORES DE ARTE LATINO-AMERICANA

As abordagens contemporâneas da história da arte do século XX e XXI, passaram a trazer luz a uma historiografia não universal, construída horizontalmente, numa “complexa interação de alteridade e reciprocidade que opera nas relações entre as culturas, bem como nas dinâmicas de transformação e a integração que resultam dos encontros e confrontos culturais”. (DOSSIN; KAUFMANN; JOYEUX-PRUNEL, 2015) Trata-se de uma visão que parte não apenas “da materialidade dos objetos e da imagem, mas dos diversos modos de circulação e dos diferentes contextos em que ocorrem”.

A América Latina se inseriu nessas circulações então não numa relação apenas de “difusão e influência” e de “centro e periferia”, mas de intercâmbio numa possível “República Mundial das Artes Visuais”, parafraseando Pascale Casanova (2002). Ainda que a autora tenha traçado essa jornada no campo da literatura, há uma grande similaridade do que se observou na arte. O “espaço literário internacional” foi criado no século XVI, no

qual a América Latina entrou aos poucos ao longo do século XIX e, com a descolonização, passou a reivindicar o “acesso à legitimidade e à existência literária”. Casanova (2002) detalha ainda que essa República de bens culturais e lógica econômica, tem um modo próprio de funcionamento, com instâncias de consagração, e que apesar de não coincidir com o mapa político mundial, também produz hierarquias e violências numa situação de intercâmbio desigual, mas que geram um “capital Cultura” mundial. (CASANOVA, 2002, p. 26–28)

O colecionismo de arte na América Latina também irá acompanhar essas dinâmicas, cuja formação em âmbito público e privado esteve diretamente ligada ao estabelecimento das Escolas e dos Museus de Belas Artes e, portanto, muitas vezes sob critérios acadêmicos e gosto europeizado. As predileções norteadoras desses acervos não envolviam apenas um modelo cultural, mas estavam ligadas a uma “ideia complexa” de “componentes econômicos, políticos e ideológicos colocados em jogo por quem pratica um determinado consumo”. (BALDASARRE, 2006, p. 16) E o que de toda forma fica evidente é que a arte “contemporânea” de artistas latino-americanos à época, raramente estava considerada nessa articulação, mas a arte pré-colombiana, tinha seu valor, seguindo também uma tendência do mercado internacional.

A crítica Aracy Amaral (2006) identificou uma outra tendência no colecionismo da região, bastante específico no período dos anos 1940 e 1950, e que surgiu do contexto de busca identitária: a construção do estilo Neocolonial, que recebeu diferentes nomes em cada país latino-americano, como Neo-indigenista, Neo-hispanista, Neo-lusitanismo. São indícios da valorização dessa categoria, o surgimento de uma demanda de colecionadores por imagens, cerâmicas, mobiliários e esculturas; e a criação de serviços públicos de conservação e preservação de objetos e monumentos históricos.

No entanto, nos anos de 1970 observa-se uma mudança na prática colecionista privada no continente, quando começa também a despontar um colecionismo regional de arte latino-americana. Uma conjuntura social, econômica, cultural, mas também geopolítica, local e global, propicia esse surgimento de um novo “gosto” e “apetite” entre os colecionadores locais. Aracy Amaral, no texto *História da Arte Moderna na América Latina (1780-1990)* de 1996, cita que na Conferência Geral da Unesco de 1966 em Paris, foi

definido um projeto de estudo das culturas latino-americanas a partir de sua literatura e de suas artes. Amaral (2006) comenta ainda sobre a forte influência dos Estados Unidos no continente latino-americano, o que no campo artístico já se identificava pelo menos desde os anos 1930 e 1940, quando houve a formação de uma coleção de arte latino-americana no Museu de Arte Moderna de Nova York, o MoMA. Considera-se ainda que o *boom* da literatura da região com a projeção internacional de autores como Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes, Mario Vargas Llosa, na década anterior, teria também contribuído para essa prática colecionista de uma produção artística local.

Outro evento importante nessa década para a composição de uma dinâmica econômica de oferta e demanda da arte latino-americana, foi a organização do primeiro leilão especializado na produção artística da região, pela Sotheby's em Nova York, em 17 de outubro de 1979. A iniciativa foi realizada em benefício às atividades do Centro de Relações Interamericanas, CIAR (desde 1985 integrado a *Americas Society*). Mais um dos empreendimentos criados pela família Rockefeller, no final dos anos de 1960, para "melhorar as deterioradas relações hemisféricas". (SERVIDDIO, 2010)

Nas instâncias de produção e circulação das artes visuais, observa-se também essa orientação à temática da construção de uma identidade regional e de uma historiografia própria sob epistemologias desde a América Latina. A crítica de arte Marta Traba é considerada "precursora na luta por aproximar a arte produzida na América Latina com a realidade latino-americana" (BARBOSA, 2008, p. 6). E esse movimento reverberou em curadorias e exposições sob um olhar regional, não apenas como reação, mas como ato de ocupação e (re)apropriação territorial. Assim menciona Paulo Herkenhoff em seu artigo *O vácuo e o Diálogo no Hemisfério Ocidental: Linguagem, discurso e política*, apresentado no simpósio *Arte e Identidade na América Latina*, realizado em São Paulo, em setembro de 1991. (MOSQUERA, 1996, p. 69)

Então, no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, é quando a produção artística latino-americana alcança uma grande valorização de mercado – com cifras recordes em leilões –, uma forte presença nas feiras de arte internacionais e uma grande repercussão na mídia. Nesse contexto, se consagram uma série de coleções sob a etiqueta de "arte latino-americana", dentro e fora da América Latina, cuja relevância se

articula a partir de várias perspectivas, internas e externas ao circuito de arte. Por um lado, há uma operação que se dá na própria trajetória dos colecionadores, em termos de origens familiares, nacionalidades e atividades empresariais; e, por outra, dos próprios dispositivos de legitimação que se instauraram ao longo do processo de formação do sistema da arte.

Apenas para citar alguns, de Zurique, na Suíça, destacou-se a coleção privada *Daros Collection*. Iniciada nos anos de 1970, pela família de Stephan Schmidheiny, empresários em diversos ramos de negócios. Tornou-se pública entre 2002 e 2011, chegando a ter uma sede no Rio de Janeiro entre 2013 e 2015, sob diversas polêmicas. Na Inglaterra, além da atuação de várias universidades no campo dos estudos culturais latino-americanos, vale mencionar um acervo público: a *Essex Collection of Art from Latin America* (ESCALA), da Universidade de Essex. Sua origem se deu a partir da doação de uma obra de Siron Franco, *Memória* (1993), por Charles Cosac, então estudante da Universidade. Na ocasião dos 25 anos do acervo, em 2019, a coleção contava com 900 obras latino-americanas.

Entre os colecionadores na América Latina, vale ressaltar a cubana Ella Fontanal-Cisneros, cuja coleção iniciada nos anos de 1980 foi institucionalizada na criação da *Cisneros Fontanals Art Foundation* (CIFO), em 2002, em Miami; e o mexicano Eugenio López Alonso, proprietário da indústria alimentícia Jumex, e parte de sua coleção está disponível na *Fundación Jumex de Arte Contemporáneo* e no *Museo Jumex*, fundado em 2013. Porém, Patricia Phelps de Cisneros, da Venezuela, e Eduardo Costantini, da Argentina, estão entre os que atingiram maior projeção, de maneira mais consistente do ponto de vista institucional, regional e globalmente.

Atualmente, a Coleção Patrícia Phelps de Cisneros (CPPC) compõe os acervos permanentes de importantes museus internacionais via doações realizadas, por exemplo, para o Museu Reina Sofia na Espanha e o MoMA de Nova York, com o qual estabeleceu parceria para a criação do *Instituto de Investigación Patricia Phelps de Cisneros para el Arte Latinoamericano* (Instituto Cisneros), desde 2016. Sem um espaço expositivo próprio, boa parte da coleção é mantida em reserva técnica ou circula por empréstimos para exposições em outras relevantes instituições culturais. A CPPC integra as atividades da Fundação Cisneros, iniciada ainda nos anos de 1970 com foco em educação, e se soma aos

empreendimentos em telecomunicações do casal Patrícia Phelps de Cisneros e Gustavo Cisneros.

Já o empresário do setor financeiro e imobiliário Eduardo Costantini, após a constituição da Fundação Costantini em 1995, inaugurou em 2001 o Museu de Arte latino-americana de Buenos Aires, o MALBA, para o qual destinou parte de sua coleção. Desde então, o acervo pode ser visto em exposições permanentes da instituição e em mostras realizadas por outros museus pelo mundo. O colecionador segue com suas atividades de aquisições privadas de obras, e empresariais na Argentina e em Miami, e o museu possui um programa próprio para expansão da coleção. O MALBA se posiciona como um espaço cultural que inclui ações de educação, no campo da literatura e do cinema, com a formação até de uma cinemateca.

Para a evolução e legitimação dessas coleções, são inúmeros os profissionais, pesquisadores, museus locais e internacionais que, de distintas formas, se juntam e cooperam com esses novos mecenas da cultura e da arte, mas a figura do curador é uma das que se destacam. Mari Carmén Ramirez, que é curadora de arte latino-americana do *Museu de Fine Arts de Houston* (MFAH) e das mais importantes do circuito, identificou o curador de arte contemporâneo como um “broker cultural”, especialmente os que se destacaram no contexto de globalização nos anos de 1990. No mercado financeiro, o termo *broker* designa o profissional que opera como intermediário na compra e venda de valores mobiliários e, assim, segundo Ramirez, o curador seria o “mediador sancionado desta rede institucional e profissional, de um lado; e de outro, de artistas e audiências”. (RAMÍREZ, 1996, p. 22)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica de formação de coleções e de seu desenvolvimento no sentido de uma legitimação e institucionalização, refletem e alteram a cultura, a sociedade, a política e a economia. Essas espécies de partes do “valor agregado da história” estão inseridas em contextos da vida e ligadas ao tempo por sua evolução e ritmo, sendo em si um passado, um presente e um futuro. (VARINE, 2013, p. 20)

E, na medida em que essas coleções privadas ganham uma dimensão pública, elas refletem as dinâmicas do sistema da arte latino-americana, bem como acabam por alterá-las, reforçando ou criando cânones artísticos, alterando o valor de mercado de obras e artistas, e aprofundando os dilemas contemporâneos da própria arte.

Justamente as trajetórias de formação de algumas das coleções relacionadas neste texto resultaram em um conjunto de obras de arte que congregam também os paradoxos da construção de seu valor simbólico e econômico. Uma coleção dos dilemas da tal identidade latino-americana, das fraquezas internas em termos de políticas culturais, da produção de conhecimento e historiografia sob epistemologias próprias, das relações entre os países em prol de uma possível integração regional, e da geopolítica de países europeus, dos Estados Unidos, envolvendo um Sul Global.

De toda forma, foi sob essa lógica que se deu a valorização da arte latino-americana, não apenas num processo de internacionalização, de forma unilateral, exclusivamente exógeno. Houve, sobretudo, um fortalecimento interno das estruturas culturais e artísticas regionais em seus diferentes contatos, local e internacionalmente.

REFERÊNCIAS

ACHA, Juan. **Arte y sociedad Latinoamericana: el producto artístico y su estructura**. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

AMARAL, Aracy A. **Textos do Trópico de Capricórnio: artigos e ensaios (1980- 2005)**. São Paulo: Editora 34, 2006.

AMARAL, Aracy A. História da Arte Moderna na América Latina (1780-1990). In: **Textos do Trópico de Capricórnio: artigos e ensaios (1980-2005)**. 1a ed. São Paulo, SP, Brasil: Editora 34, 1996. p. 128–137.

ARNOLD, Dana. **Introdução à História da Arte**. São Paulo: Ática, 2008.

BALDASARRE, María Isabel. **Los dueños del arte: coleccionismo y consumo cultural en Buenos Aires**. Buenos Aires: Edhasa, 2006.

BARBOSA, Paulo Roberto Amaral. **Modernidade latino-americana: a postura crítica de Marta Traba**. In: AJZENBERG, Elza (org.). **América, Américas: arte e memória**. São Paulo:

MAC USP : Programa Interunidades de Pós-Graduação em Estética e História de Arte, 2007.

BAUDELAIRE, Charles. *Curiosités esthétiques: Salon 1845-1859*. [s.l.]: M. Lévy, 1868.
Disponível em: <http://archive.org/details/curiositesehtti00baudgoog>. Acesso em: 18 fev. 2021.

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

CASANOVA, Pascale. *A república mundial das letras*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.

DANTO, Arthur. The Artworld. *The Journal of Philosophy*, [S. l.], v. 61, n. 19, p. 571–584, 1964. DOI: 10.2307/2022937. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2022937>. Acesso em: 17 fev. 2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes*. 4.ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2015.

DOSSIN, Catherine; KAUFMANN, Thomas da Costa; JOYEUX-PRUNEL, Béatrice (Org.). *Circulations in the global history of art*. Farnham Surrey, England; Burlington, VT: Ashgate, 2015.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1984.

FABRIS, Annateresa. Plínio, o Velho: uma história material da pintura. *Locus: Revista de História*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20626>. Acesso em: 12 fev. 2021.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Curso de estética: o sistema das artes*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HEINICH, Nathalie. *La sociologie de l'art*. Nouvelle ed. Paris: La Découverte, 2004.

INHA, Institut National D'Histoire de l'Art. *Winckelmann à la bibliothèque de l'INHA*. 2018. Disponível em: <http://winckelmann.expositions.inha.fr/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MARQUES, Cristiélen Ribeiro. Arte latino-americana entre vizinhos distantes e mulheres radicais. *Revista Visuais*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 86–106, 2021. DOI: 10.20396/visuais.v7i1.15662. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/visuais/article/view/15662>. Acesso em: 9 nov. 2021.

MARQUES, Cristiélen Ribeiro; GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. Artistas Latino- americanos em Paris na Virada do século XIX. Encontro Nacional Da Associação Nacional De Pesquisadores Em Artes Plásticas, 29, 2020, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: ANPAP, 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Uma aventura epistemológica. *Revista Matrizes*, v. 2, n. 2, 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSQUERA, Gerardo (Org.). *Beyond the fantastic: contemporary art criticism from Latin America*. London : Cambridge, Mass: The Institute of International Visual Arts; The MIT Press, 1996.

MOULIN, Raymonde. *Le marché et le musée. La constitution des valeurs artistiques contemporaines*. *Revue française de sociologie*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 369–395, 1986. DOI: 10.2307/3321315. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1986_num_27_3_2322. Acesso em: 22 fev. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais : perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142. Disponível em: <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/104665>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RAMÍREZ, Mari Carmen. *Brokering identities. Art curators and the politics of cultural representation*. In: GREENBERG, Reesa; FERGUSON, Bruce W.; NAIRNE, Sandy (Org.). **Thinking about exhibitions**. London ; New York: Routledge, 1996. p. 15–24.

RUSKIN, John. **A economia política da arte**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SERVIDDIO, Fabiana. Exhibiting Identity: Latin America between the imaginary and the real. *Journal of Social History*, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 481–498, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25790367>. Acesso em: 7 mar.2021.

VARINE, Hughes De. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Porto Alegre: Medianiz, 2013.



CAPÍTULO 7:

A improvisação musical como um processo complexo

George de Almeida Pessoa

A IMPROVISAZÃO MUSICAL COMO UM PROCESSO COMPLEXO

George de Almeida Pessoa¹

1 INTRODUÇÃO

O paradigma da complexidade surge como uma epistemologia que visa contrapor e questionar uma perspectiva reducionista, presente desde os determinismos universais e a quantificação que permeavam o paradigma da ciência clássica², que até o início do Séc. XX, dominavam o pensamento científico.

Nesse paradigma clássico, a música esteve presente como objeto de estudo e sistematização, do qual existiria uma música universal passível de conhecimento sistematizado homogêneo. Além disso, poderíamos pensar a música como constituída de elementos individuais e independentes, tais como a harmonia, a melodia e o ritmo. Isso constitui um pensamento reducionista do conhecimento da música, a partir de uma epistemologia que limita o conhecimento musical à esfera mensurável, como exposto por Jean Molino.

La producción, comunicación y propagación, así como la transmisión al oído del fenómeno sonoro, fueron estudiadas a partir del dominio de referencia que constituye las propiedades físicas susceptibles del análisis matemático de un sonido considerado como proceso vibratorio. El sonido pierde su cualidad, sólo tiene propiedades medibles. (MOLINO, 1975, p. 118)

Desta forma, o estudo da música, em dado momento, limitou-se à análise matemática de suas propriedades físicas, considerado-a apenas como objeto constituído de ondas sonoras vibratórias. Ou seja, a música enquanto objeto de propriedades medíveis não era considerada a partir de seu caráter qualitativo.

Neste mesmo sentido, a improvisação musical é pensada como uma prática musical constituída de sons e notas, surgida a partir do *jazz*, música norte-americana. Desta forma, desconsidera-se a improvisação como uma prática presente em diversos contextos históricos e culturais das diferentes sociedades do globo.

Assim, quando se fala em improvisação na música brasileira, esta prática é quase

¹ Mestre. GRUPETNO. george.aulas@gmail.com

² Paradigma esse denominado por Edgar Morin de paradigma de simplificação. “Para esse paradigma, a realidade profunda é obedecer a uma lei simples e ser constituída de unidades elementares simples.” MORIN, 2005, p. 211)

sempre estudada e pesquisada a partir dos conceitos e concepções oriundos do *Jazz*. Isso reflete nos modelos de ensino presentes em diversos cursos de improvisação e música brasileira, seja na Academia ou em oficinas e *workshops*.

Desta forma, devemos reconsiderar o estudo da improvisação a partir de uma epistemologia do complexo, considerando a contextualização da prática, sua multidimensionalidade e sua inseparabilidade do todo que a constitui.

Para a contextualização é necessário entender que dados ou informações isoladas do objeto são insuficientes para o conhecimento do mesmo. Assim, poderíamos supor que os elementos que constituem um improviso, ou seja, suas notas e seus ritmos que formam as frases musicais, tem um mesmo sentido e soariam iguais em qualquer estilo musical, o que não é verdade. Portanto, o “conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.” (MORIN, 2000, p. 36)

É necessário considerar também a multidimensionalidade da improvisação já que esta prática constitui-se a partir de sons musicais, que são produzidos pelos indivíduos participantes da prática. Essa prática tem uma dimensão histórica a ser considerada, assim como também deve ser considerada no aspecto social em que é constituída.

Reconhecer a improvisação como um processo complexo é entendê-la como constituída de elementos diferentes e inseparáveis do todo.

2 IMPROVISÇÃO MUSICAL COMO UM PROCESSO COMPLEXO

2.1 Improvisação e contexto

Qualquer pessoa que ouve falar em improvisação musical, irá associar essa prática com o *jazz*. Muitos dos cursos ou *workshops* de improvisação musical oferecidos em festivais de música são concebidos a partir da concepção jazzística da prática de improvisação. Até mesmo em cursos superiores que possuem a formação em música popular, concebem as disciplinas que envolvem a improvisação a partir desta prática também. Neste sentido, percebe-se que a concepção de improvisação musical é realizada de maneira superficial, pois não é uma prática que pode ser facilmente compreendida,

nem descrita, sobretudo quando são desconsiderados os diferentes contextos em que essa prática é realizada. Assim, Derek Bailey afirma que:

A improvisação possui o aspecto curioso de ser ao mesmo tempo a mais praticada de todas as atividades musicais e a menos reconhecida e compreendida [...] A improvisação está em constante mudança e reajuste, nunca é fixa, muito evasiva para qualquer análise ou descrição precisa [...] Qualquer tentativa de descrever a improvisação deve ser, sob um certo aspecto, uma representação deturpada.” (BAILEY, 1993, p. IX)

Portanto, a partir das colocações de Bailey sobre a dificuldade de descrição e compreensão da improvisação por essa ser uma prática de grande capacidade mutável, podemos entender também que tentar defini-la a partir de apenas um contexto na qual se encontra, tal definição também não será satisfatória para compreender a dimensão que o termo engloba.

A difusão da improvisação na música popular urbana aconteceu através do *jazz* como uma prática característica dessa música. Essa concepção jazzística de improvisação foi assim incorporada em diversos contextos da música popular urbana em todo o mundo. Neste sentido, é importante refletir sobre dois aspectos. O primeiro é que a prática de improvisação é comum em vários contextos musicais do mundo, mesmo que esta prática tenha uma concepção semelhante à utilizada na prática jazzística, sendo assim esta prática não é exclusiva do *jazz*. A segunda, é que a improvisação não precisa nem pode ser pensada apenas a partir desta música norte-americana, pois sua existência não depende dessa música e nem está condicionada a ela para que sua existência aconteça noutros contextos musicais.

O jazz muitas vezes é confundido como um sinônimo para improvisação musical, dado o fato de ser, a improvisação, característica marcante deste gênero. Contudo sua aceção é muito mais ampla e condicionada ao território e ao contexto no qual se insere (PINO; FALLEIROS, 2019, p. 1)

Desta forma, pensar a improvisação apenas a partir do *jazz*, constitui-se em um reducionismo conceitual já que, sua definição depende, como exposto por Pino e Falleiros, do território e do contexto.

Neste sentido, é importante observar o caso do choro, por exemplo, que a improvisação é uma prática presente nesse contexto, mas que se evita tal termo para evitar

a relação com a música norte-americana. Desta forma, o uso do termo variação acontece como forma de diferenciação entre as práticas presentes em ambos os contextos. Isso pode ser observado na tese de doutorado de David Rangel Die de Carvalho Martins, “Improvisação no choro segundo chorões”, em que ele busca entender o conceito de improvisação a partir da conceitualização desta prática no contexto do choro. Para ele:

[...] a palavra “variação” [...] é também utilizada por diversos outros músicos e estudiosos do choro para designar um caráter específico de improvisação praticada no choro. A palavra é usada numa maneira de diferenciar os modos-de-pensar a improvisação no choro dos de outras formas de improviso praticadas nos dias de hoje, como por exemplo a improvisação jazzística... (MARTINS, 2012, p. 64)

Assim, podemos perceber que a improvisação existe em suas formas particulares de aceção e pensamento a partir do contexto no qual está inserida, e que a adoção de outro termo para representar a prática, delimita um pensamento particular deste gênero enquanto prática da improvisação.

Portanto, podemos perceber essa concepção de improvisação a partir do contexto do *jazz*, desconsiderando o caráter multidimensional desta prática, assim como também a desconsideração do contexto em que ela está presente, fatos que tornam essa prática um fenômeno complexo.

Partindo-se desta aceção da improvisação a partir do *jazz*, muitos músicos supõem que a aprendizagem desta prática se dá através dos elementos que constituem aquela música. Na tese de doutorado de Almir Cortes Barreto, “Improvizando em música popular”, ele destaca essa ideia presente em diversos músicos, ainda por considerar o *jazz* como uma música superior:

...confunde-se o estudo da improvisação com o aprendizado dos elementos musicais que se tornaram representativos do jazz. Existe um grupo de músicos que compartilha a ideia de que o jazz é uma música ‘superior’ e possui uma paleta tão ampla de elementos e procedimentos musicais, que um músico com sólida formação nesta área pode executar qualquer tipo de música.” (BARRETO, 2013, p. 2)

Desta forma, como apresentado por Barreto (2012), poderíamos supor então que aprender improvisação no *jazz* seria como um passaporte para improvisar nas demais músicas que têm a improvisação como uma prática comum, já que essa música permitiria a performance em qualquer outro gênero musical devido à sua superioridade. Isso não é

verdade pois, desta maneira, poderíamos supor que um músico de *jazz* poderia tocar com fluência qualquer música. Mas o que temos aqui, é uma visão superficial a partir de um ponto de vista da gramática musical, desconsiderando outros elementos que são relevantes para determinar as características sonoras dos diversos gêneros musicais.

Essa visão do *jazz* como uma língua comum que proporciona uma compreensão do todo, ou seja, de todas as músicas populares urbanas com improvisação, a partir de uma parte, a partir da improvisação do *jazz*, é uma abstração e fragmentação do conhecimento presente nas diversas músicas, assim como também do próprio *jazz*. Dessa maneira, Pino e Falleiros alertam que o “*jazz* pode ser visto como uma língua comum, uma língua franca, em que todos os ‘falantes’ dessa ‘língua’ irão se compreender, por compartilharem uma parte de um todo, neste caso a parte de gramática musical, mas não necessariamente a expressão política e social.” (PINO; FALLEIROS, 2019, p. 4).

Portanto, a aquisição do material musical, ou seja, da gramática musical, não determinará a aquisição do conhecimento presente na realização musical da improvisação do *jazz*, que seria a detentora desse material, nem tampouco de outras músicas, já que, inclusive, este material estaria descontextualizado das outras músicas.

Essa abstração das informações como universalização do conhecimento jazzístico foi gerada pela gradativa sistematização da improvisação a partir do *jazz*, sobretudo do *bebop*, que desconsiderava o contexto dessa prática com ênfase quase exclusiva na sistematização de esquemas de improvisação e aquisição de técnicas, como apontam Pino e Falleiros:

“O império pedagógico jazzístico, com seu enorme volume de publicações, esvaziado o contexto social e político, acaba propondo um entendimento sistematizado e pragmático que enfatiza a aquisição de técnicas e esquemas para a improvisação de forma desagregada justamente do elemento social que fundamenta sua gênese.” (PINO; FALLEIROS, 2019, p. 2)

Se os autores alertam que o esvaziamento do contexto nas diversas publicações do império pedagógico do *jazz*, abstraindo simplesmente os elementos musicais para aquisição de técnicas e esquemas para improvisação desagrega o real valor dessa prática no contexto, imaginemos o quão esses elementos estão dissociados de outras músicas, que tiveram o *jazz* como influência direta em sua constituição. Se os gêneros musicais fossem reduzidos aos seus elementos musicais constituintes, as notas e suas gramáticas, poderíamos supor que todas as músicas deveriam soar no mínimo semelhantes, e não é o

que acontece.

Sendo assim, como nos alerta Morin:

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abstrai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; (MORIN, 2000, p. 41)

Portanto, restringir a improvisação a partir de uma perspectiva jazzística, seja ela conceitual ou instrucional, é restringi-la a partir de um conceito abstrato dessa prática, desconsiderando sua multidimensionalidade e pluralidade.

2 Análise de um choro a partir do paradigma da complexidade

Diante do exposto até o momento, proponho uma breve análise de uma música do repertório do choro, a partir do paradigma da complexidade dialogando com a análise dos elementos da gramática musical presentes na *jazz theory*³.

A música **Assanhado**, de Jacob do Bandolim, é uma música composta de duas partes e vários dos elementos musicais que a constituem podem ser observados também na gramática musical do *jazz*. Neste sentido, poderíamos supor que a música deveria soar como um *jazz*.

Por exemplo, sobre os aspectos harmônicos ao longo de toda a música, os acordes que a constituem são, em sua maioria, maior com sétima menor, em sua estrutura básica⁴. Esses elementos configuram características também encontrados largamente em diversas composições de *blues*, música que deu origem ao *jazz*. Na parte A, entre os compassos 1 ao 22, tem-se apenas os graus primeiro (A6), quarto (D7) e quinto (E7) da tonalidade de Lá maior⁵, como demonstrado na figura a seguir:

³ Para consulta sobre a *jazz theory*, ver Jamey Aebersold (1992), *How do play jazz and improvise*, volume 1, este considerada uma importante referência para o estudo do *jazz*.

⁴ Com exceção do acorde do primeiro grau, que é um acorde maior com sexta.

⁵ É comum realizar a análise harmônica através de algarismos romanos para representar os graus dos acordes correspondentes com a tonalidade. Desta maneira, usou-se I para o acorde de primeiro grau, IV para o acorde de quarto grau e V para o acorde de quinto grau.

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

Figura 01 – Análise harmônica da parte A

The musical score for Figure 01 is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 2/4 time signature. It consists of three staves of music. The first staff begins with a box labeled 'A' and an A6 chord. The second staff starts at measure 10 with a D7(9) IV chord and an A6 I chord. The third staff starts at measure 15 with an E7(9) V chord and an A6 I chord. The score includes first and second endings for several phrases.

Vale ressaltar, que a estrutura harmônica da parte A também assemelha-se ao *blues* em sua estrutura formalizada de 12 compassos. Poderia alegar-se que a parte A da música apresentada contém 24 compassos, contudo isso configura uma diferença na representação da notação, já que é comum escrever o *blues* em partitura usando-se a fórmula de compasso quaternária, enquanto no choro ou samba, usa-se a fórmula de compasso binária, como aqui apresentado. Se notada a música em fórmulas de compassos iguais, com certeza a quantidade dos compassos seriam iguais. Isso constitui meramente diferenças matemáticas na representação das duas músicas, mas que, ao meu entender, traz diferenças significativas nos aspectos qualitativos de representação musical⁶.

Na segunda parte, os acordes usados seguem um ciclo constante (ciclo de quartas justas), rompendo este ciclo na progressão “Bb7 | E7” (quarta aumentada), para retornar ao acorde da tonalidade, Lá maior (A), conforme demonstrado na figura⁷ a seguir: Figura 02 – Análise harmônica da parte B

⁶ Isso ainda traz outro problema, o de representação musical, já que a partitura é um modelo de notação surgido a partir da música de concerto europeia. Tais acomodações das informações dessas músicas a partir da partitura podem gerar distorções de representação das mesmas.

⁷ Nesta figura apresentou-se apenas a primeira metade da parte B, pois as progressões de acordes são idênticas, diferindo apenas em sua construção melódica.

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

A musical score snippet in treble clef, key of D major, showing four staves of music. Red arrows indicate interval relationships between chords: 'quarta justa' (perfect fourth) between A7 and D7, G7 and C7, and E7 and A; and 'quarta aumentada' (augmented fourth) between F7 and Bb7. Measure numbers 25, 29, 33, and 37 are marked at the start of each staff.

Sobre a questão melódica, na primeira parte da música, percebemos o uso regular da escala pentatônica⁸ (Lá maior ou Lá menor) na construção do fraseado musical. Na figura a seguir, demonstra-se as duas pentatônicas para referência.

Figura 03 – Pentatônicas maior e menor de Lá

Two musical staves showing the pentatonic scales of D. The first staff is labeled 'Pentatônica Lá maior' and shows the notes D, E, F#, G, A. The second staff is labeled 'Pentatônica Lá menor' and shows the notes D, E, F, G, A. Both are in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#).

Apesar da música estar na tonalidade de Lá maior, o uso ambíguo dos dois modos da pentatônica nessa tonalidade (maior e menor) é uma característica usada com frequência para improvisar no *blues* e no *jazz*. Na figura a seguir são demonstrados trechos que usam as pentatônicas para a construção melódica.

Figura 04 – Uso das pentatônicas na parte A

A musical score snippet in treble clef, key of D major, showing three staves of music. The first staff is labeled 'A A6 Pentatônica de Lá maior' and shows a melodic line with notes circled in red, labeled 'Notas de tensão. Notas fora da escala.' The second staff is labeled 'D7(9) Pentatônica de Lá menor' and shows a melodic line. The third staff is labeled 'E7(9) Pentatônica de Lá maior' and shows a melodic line. First and second endings are indicated with '1.' and '2.'.

⁸ Pentatônica é uma escala comum usada na construção melódica nas músicas de blues e jazz.

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

Foram destacadas na figura acima algumas notas que não fazem parte das escalas apresentadas. Algumas notas de tensão podem gerar o que na *jazz theory* ficou denominado como *blue note*⁹, como a nota Si sustenido na parte A, a nota Si sustenido configura-se uma *blue note* no acorde de Lá maior com sexta, já que esta nota cria tensão tanto com referência à escala, assim como também ao acorde¹⁰. A nota Sol natural no acorde A6, gera uma sétima menor no acorde, caracterizando o acorde maior com sétima menor, já mencionado anteriormente enquanto acorde comumente usado no *blues*. Tais notas estão circuladas e indicadas como notas de tensão, já que não fazem parte das escalas usadas na construção melódica.

Fato semelhante ao abordado anteriormente sobre a nota Si sustenido, pode ser observado também na parte B, no uso da nota Dó sustenido sobre o acorde de Bb7, como destacado na figura abaixo.

Figura 05 – *Blue note* na parte B

Na segunda parte, a construção melódica das frases musicais não se restringe ao

⁹ De acordo com Aebersold (19920, blue note é uma nota de tensão adicionada à escala pentatônica, gerando assim a Blue Scale. (Ver p. 30);

¹⁰ Todo acorde maior tem em sua constituição a terça maior, elemento que o qualifica como acorde maior. Assim, a nota Dó sustenido é a terça maior do acorde A6. A nota Si sustenido é classificada nesse contexto como uma nona aumentada do acorde A6. Si sustenido e Dó natural são consideradas notas enarmonicas, ou seja, possui nomes diferentes para um mesmo som. A nota Dó natural seria a terça menor que caracterizaria um acorde de Lá como menor, classificando-o como acorde menor. A partir do som, a nota poderia ser classificada como a terça menor do acorde de A6, portanto, uma nota de tensão. Isso demonstra mais uma vez o problema da notação, sendo este um elemento estritamente teórico para representação, a depender do contexto.

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

uso das pentatônicas. Neste caso, temos frases construídas a partir do arpejo¹¹ do acorde, com inserção de algumas notas extras. Contudo, essas notas extras podem ser classificadas como nota de tensão ou nota da escala, a depender da referência que usamos para analisar.

Por exemplo, se considerarmos que para cada acorde foi usada sua respectiva escala do modo mixolídio, então, nos acordes D7, G7 e C7 consideramos as notas circuladas como notas de tensão.

Figura 06 – Notas de tensão

The musical score consists of four staves of music in G major. The first staff (measures 25-28) features chords A7 and D7. The second staff (measures 29-32) features chords G7 and C7. The third staff (measures 33-36) features chords F7 and Bb7. The fourth staff (measures 37-40) features chords E7 and A. Red circles highlight the notes of tension in the D7, G7, and C7 chords: F# in D7, F# and C# in G7, and Bb in C7.

Ou então, podemos considerar que nesses acordes a escala utilizada para construção melódica foi a do modo lídio¹², já que essa escala é amplamente sugerida pela *jazz theory* como material melódico para improvisação no *jazz*. Neste caso, temos destacadas nos acordes G7 e C7 as notas de tensão Fá sustenido e Si natural, respectivamente.

Figura 07 – Notas de tensão a partir da escala lídia de referência

The musical score is identical to Figure 06, showing four staves of music in G major with chords A7, D7, G7, C7, F7, Bb7, E7, and A. In this version, red circles highlight the notes of tension in the G7 and C7 chords: F# in G7 and B in C7.

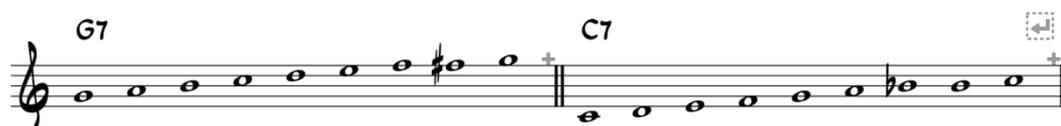
¹¹ Arpejo é o uso sucessivo das notas que constituem um acorde, portanto, na forma melódica. O acorde como o uso simultâneo dessas notas.

¹² Na escala do modo lídio, o quarto grau da escala é classificada como uma quarta aumentada (#4), sendo esta nota a que caracteriza o modo lídio.

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

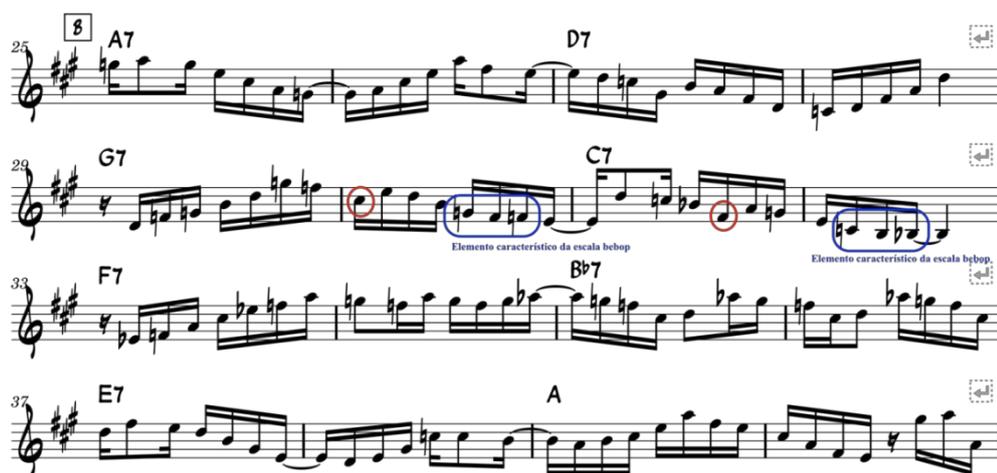
Ainda, outra possibilidade de análise para os acordes G7 e C7 é possível, considerando o uso da escala *bebop*¹³. Existem quatro tipos de escalas *bebop*, a depender do acorde que será aplicado. Para os acordes apontados acima, a escala *bebop* é formada pelas seguintes notas:

Figura 08 – Escalas *bebop*



Desta maneira, a partir do uso dessa escala, temos destacadas em vermelho as notas de tensão, e em azul as notas principais que constituem a escala *bebop*, conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 09 – Análise a partir do uso da escala



Por último, para os acordes D7, G7, C7 e E7, podemos considerar a análise a partir das notas dos acordes, chamadas de notas alvos (*targed notes*). Assim, qualquer nota que não faz parte do acorde pode ser considerada como nota de tensão. Tais notas podem ser cromáticas ou não cromáticas, não necessariamente pensadas a partir de uma escala, mas tendo como referência o próprio acorde. Sendo assim, tais notas são destacadas na figura abaixo.

Figura 10 – Notas de tensão cromáticas e não cromáticas

¹³ Ver p. 28 do Aebersold (1992).

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

Para finalizar, observemos a figura a seguir:

Figura 11 – Trechos melódicos destacados da parte B

Se realizarmos uma análise minuciosa, poderemos perceber que tais notas com referência em seus respectivos acordes possuem as mesmas relações quanto aos intervalos.

Contudo, é interessante perceber na construção musical de algumas frases, como um mesmo material melódico soa distinto entre si, pois existe um fator contextual na música que gera tal distinção, que é a posição das notas no espaço do compasso. Dessa forma, pelo deslocamento rítmico de tais notas, essas adquirem diferentes resultados sonoros. O deslocamento das notas apresentadas na figura anterior é mostrado na figura a seguir.

Figura 12 – Estrutura rítmica dos fragmentos melódicos

Cada acorde possui uma duração que corresponde a dois compassos. De acordo com a figura apresentada, percebemos que no acorde D7, a frase encontra-se totalmente no primeiro compasso, iniciando na segunda semicolcheia. No acorde G7, a frase inicia no final do primeiro compasso do acorde, finalizando predominantemente no segundo compasso. No acorde C7, a frase encontra-se predominantemente no primeiro compasso, iniciando na quarta semicolcheia, finalizando no segundo compasso.

Destá maneira, além da altura das notas relativa aos acordes, mesmo estas tendo uma mesma referência teórica de classificação pelos intervalos, temos um resultado sonoro distinto a partir do posicionamento diferente dessas notas considerando seu aspecto temporal, ou seja, do deslocamento rítmico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ao considerar apenas os aspectos da gramática musical para uma construção musical, deslocada do seu contexto constitutivo, pressupõe-se que toda criação musical poderia resultar em sonoridades semelhantes, e não é o que acontece. Qualquer elemento musical depende de um contexto, assim como também possui uma relação de interdependência, já que ao pensar em cada parâmetro em separado, como demonstrado na análise realizada, esvazia-se o sentido musical presente.

Além dos fatores expostos acima, que são poucos em relação às possibilidades de extração para análise, devemos considerar que tal discussão está sendo realizada a partir de uma notação, que serve para representar a música, mas que não é a música em si, ou seja, a música em seus aspectos sonoros como produção do homem. Sendo assim, podemos revelar desta maneira o fator complexo que existe na análise da música como objeto para pesquisa, assim como também a sua realização, enquanto produto a partir do processo da improvisação na performance e dos demais processos criativos possíveis.

Neste sentido, a música aqui representada em notação de partitura é apenas uma referência para a produção sonora, e seu resultado enquanto objeto sonoro dependerá de diferentes fatores a partir do contexto. Uma partitura na música popular, diferente da música de concerto, serve como diretriz, e não é necessária sua execução fiel a partir da notação, sendo muitas vezes nem desejável que isso aconteça. Portanto, muitos dos

elementos ali dispostos, sobretudo sobre os parâmetros rítmicos, serão manipulados a partir da sua produção sonora no momento da performance.

Mesmo que alguns dos elementos musicais presentes na música possam proporcionar uma lembrança de características sonoras advindas da música norte-americana, tais elementos musicais não são determinantes para que o resultado sonoro seja um *jazz*, já que, neste primeiro momento, não está sendo considerado qualquer contexto em que a música será produzida.

Sendo assim, esse artigo se propõe a revelar a música enquanto objeto complexo, assim como também os processos envolvidos na criação musical, sobretudo na improvisação.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jamey. **How to play and improvise**. 6. ed. New Albany: Jamey Aebersold Jazz, 1992, Vol. 1.

BAILEY, Derek. **Improvisation: Its nature and practice in music**. [S. l.: s. n.], 1993.

BARRETO, Almir Cortes. **Improvizando em música popular: um estudo sobre o choro, o frevo e o baião e sua relação com a "música instrumental" brasileira**. 2012. 285 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2012.

MARTINS, David Rangel Diel de Carvalho. **Improvisação no choro segundo chorões**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

MOLINO, Jean. El hecho musical y la semiología de la música. **El Hecho Musical**, [s.l.], v. 9, 1975.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª Edição. Rio De Janeiro (Rj): Bertrand Brasil, 2005.

PINO, Ramón Del; FALLEIROS, Manuel Silveira. A improvisação brasileira sob a perspectiva pós-colonial: por uma improvisação enquanto prática possível. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 29., 2019, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas (MG), 2019.

CAPÍTULO 8:

Polca paraguaia instrumental em clausura operacional: Sistema de expressão fechado e aberto

Julio César Matos Borba

POLCA PARAGUAIA INSTRUMENTAL EM CLAUSURA OPERACIONAL: SISTEMA DE EXPRESSÃO FECHADO E ABERTO

Julio César Matos Borba¹

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta elementos teóricos pertencentes à área de Etnomusicologia, Fenomenologia e Complexidade, para discutir questões entrelaçadas com o pensamento de Edgar Morin (2000), sobre autonomia individual, pertencimento coletivo e preocupação com o contexto maior de cuidado com a natureza e a boa convivência entre os povos, debatido no 1º Encontro de Diálogos Interdisciplinares Latino-Americanos da Universidade de São Paulo em 2021, tendo como foco de estudo a expressão sonora da Polca Paraguaia Instrumental.

A Polca Paraguaia é uma musicalidade paraguaia com ritmo em compasso 6/8 com hemíolas, surgida no século XIX e com um vasto repertório de canções e músicas instrumentais, sendo a harpa paraguaia a principal referência de sua sonoridade. Musicalidade é uma percepção sonora de mundo ativada através do fazer musical e determinada pelos sujeitos que fazem música, assim como pelo contexto sociocultural no qual esses músicos e ouvintes estão inseridos (PIEIDADE, 2011; BLACKING, 1973).

Transbordante das fronteiras nacionais a Polca Paraguaia é fonte de inspiração para a construção de índices identitários em vários países além do Paraguai, como Brasil, Argentina e Bolívia. Em cada lugar onde é tocada essa música acontecem fenômenos musicais possíveis de serem explicadas através do conceito de autopoiesis (MATURANA; VARELA, 2001, p. 52) ou círculos criativos (VARELA, 1994, p. 303), quando o resultado sonoro do acontecimento é definido pelo próprio processo do fazer musical. Por isso, neste trabalho é enfatizada a capacidade dos músicos de criar novos sentidos para a música e também reviver ou reconstruir contextos historicamente situados através do fenômeno da performance e da escuta polifônica e criativa, com a regulação das

¹ Doutor em etnomusicologia, Universidade Federal do Paraná. E-mail: borba_julio@hotmail.com

diferenças entre cada sujeito formador do grupo musical.

No caso de Mato Grosso do Sul há o incremento de instrumentos musicais brasileiros, como o violão de sete cordas, ainda pouco estudado como integrante da instrumentação da Polca Paraguaia. Por isso, o presente trabalho discute maneiras de inserir este instrumento no fazer musical da Polca Paraguaia Instrumental, ao descobrir e incorporar vocabulários de expressão através da convivência com tocadores deste contexto musical nas cidades de *Ypacarái* e *Asunción* no Paraguai e em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

O violão de sete cordas passa a ser tocado na capital Campo Grande na década de 1980 e a partir desse momento passa a fazer uma ponte entre a música instrumental paraguaia e a brasileira. Mas como se deu esse fenômeno de encontro entre musicalidades?

Através da improvisação e da experimentação nos círculos sociais musicais (HOOD, 1960, p. 55) os violonistas de sete cordas passaram a misturar de maneira criativa elementos de diferentes culturas. Em Mato Grosso do Sul os músicos começaram a sobrepor elementos musicais e extramusicais (BLACKING, 1973) paraguaios e brasileiros, fato que trouxe a pergunta: como é possível entrar nesses sistemas de expressão sonora da Polca Paraguaia Instrumental com o violão de sete cordas?

Para se inserir nos círculos musicais é preciso se situar no tipo de expressão no qual se está participando, havendo circuitos fechados e outros abertos para a experimentação. Cada tipo de grupo vai determinar a função do violão de sete cordas, seja como acompanhador ou solista.

2 POLCA PARAGUAIA: CLAUSURA OPERACIONAL

Para explicar como o violão de sete cordas se regula nos círculos criativos da Polca Paraguaia é necessário separá-la em duas formas de expressão: “fechada e aberta”, como dito anteriormente. As duas formas funcionam em clausura operacional, mas na primeira, inserida em um âmbito tradicional da experiência, o observador pode percebê-la como um

sistema fechado. No sentido musical e antropológico a musicalidade está em um sistema aberto (PIECADE, 2011, p. 105), mas o músico e ouvinte de dentro da tradição sente reviver o seu passado e a história coletiva durante o fazer musical, dando a sensação de pertencimento em um circuito fechado, com seus próprios códigos.

Na experiência em clausura operacional do sistema “fechado” os músicos expressam sua musicalidade nos termos da história nacional ou regional (*Asunción, Ypacaraí* e Mato Grosso do Sul), com os elementos musicais e extramusicais endógenos, dispostos de maneira organizada. Para tocar nestes grupos deve-se seguir as referências musicais históricas do local, seja presencialmente ou aprendendo por meio de fonogramas, reinventando gestos na própria condição subjetiva do músico. É um tipo de expressividade onde os elementos musicais e extramusicais estão dentro de uma *autopoieses*, “com a conservação de identidade e preservação de suas relações internas que os definem” (RIVAS TOVAR, 2009, p. 54). Nestas circunstâncias o músico reconhece e tenta cumprir todas as condições necessárias para legitimar o seu pertencimento nos grupos musicais de dentro da comunidade. Essas características também estão conectadas a questões extramusicais, como o próprio movimento do corpo do músico ao tocar, ou seja, tende ao binário no Paraguai e ternário no Brasil, as vestimentas e outros elementos que fazem parte de um baile.

Quando assisti a apresentações formais de Polca Paraguaia em anfiteatros e casas de cultura me perguntei: de alguma forma o que estou vendo aqui é o que se via nas festas musicais do passado? Ao longo de conversas com os interlocutores paraguaios percebi que não, no espaço da performance, os músicos e o público são diferentes. Porém o ouvinte em relação com o fenômeno sente-se transportado nesta experiência, possibilitando ao músico trabalhar psicologicamente esses elementos em um *show*, ao se conectar com o público, em um processo de ensino/aprendizagem recíprocos.

É possível afirmar ser um sistema em clausura operacional, porque o fazer musical atual revive as expressões de antigas gerações de músicos locais, como uma autonomia diante de todas as perturbações do meio, o resultado desses encontros são composições e arranjos que fazem parte desse mesmo sistema.

Um sistema que tem clausura operacional é precisamente um sistema onde os resultados de seus processos são esses mesmos processos. A noção de clausura operacional é um modo de especificar as classes de processos que em sua própria operação se volta sobre si mesmos, para formar redes autônomas. Tais redes não se incluem na classe de sistemas definidos por mecanismos externos de controle (heteronomia), sim ou na classe de sistemas definidos por mecanismos internos de auto-organização (autonomia) (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1997, p. 168).²

A Polca Paraguaia expressada dessa forma evidencia os mecanismos de autorregulação do sistema. Mesmo com a circulação de elementos musicais externos, mantém-se a organização interna. Podem acontecer modificações na estrutura, sem comprometer seu funcionamento, é o caso da entrada do contrabaixo elétrico e dos teclados eletrônicos, por exemplo, com mudança de timbre, ou imprevistos como uma corda que arrebenta, ou um pequeno engano na troca de acordes.

Nesta prática o fechamento para outras musicalidades é intencional. Basta o músico de fora, o Etic³ fazer baixarias ou harmonias dissonantes e a regulação pode entrar em colapso, como se uma ação externa ao repertório gramatical do sistema de expressão destruísse a regulação interna. A regulação de elementos endógenos e exógenos vai acontecer de outra forma, intencionalmente e na amizade, pela experimentação dentro do grupo com interações entre musicalidades.

Percebo neste sistema de expressão fechado um tipo de essencialismo possibilitador da identificação e unificação de grupos humanos, enfatizando que para falar de musicalidade deve-se definir quais os sons e comportamentos as comunidades escolhem para chamar de musicais (BLACKING, 1973, p. 4) e como os músicos lidam com a legitimação social e sua capacidade de fazer escolhas durante o fazer-musical, circulando de um aspecto a outro continuamente.

² Un sistema que tiene clausura operativa es precisamente un sistema donde los resultados de sus procesos son esos procesos mismos. La noción de clausura operativa es un modo de especificar las clases de procesos que, en su propia operación, se vuelven sobre sí mismos para formar redes autónomas. Tales redes no se incluyen en la clase de sistemas definidos por mecanismos externos de control (heteronomía), sino en la clase de sistemas definidos por mecanismos internos de autoorganización (autonomía). (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1997, p. 168) (tradução do autor)

³ A visão Etic utiliza recursos próprios da academia, como normas, regras e a representação musical na partitura como recurso explicativo e performático de fora da tradição da cultura estudada. Em contrapartida a visão Emic emprega as referências aprendidas em campo, tocando e conversando com os músicos de dentro da cultura para entender as distintas significações surgidas nas conversas e encontros musicais com os interlocutores (RICE, 2014, p. 32).

Ao praticar essas expressões tradicionais, procurei adaptar no violão de sete cordas o fraseado da harpa, principalmente nos baixos, atento também às maneiras de fazer o acompanhamento de cada músico encontrado. Na busca por construir o meu saber-fazer coerentemente com o contexto vivido.

3 POLCA PARAGUAIA NO VIOLÃO DE SETE CORDAS: ENATUAÇÃO⁴ DE MUSICALIDADES

O conceito de clausura operacional para explicar o fazer musical possibilitou entender de onde eram tirados os elementos sonoros utilizados pelos tocadores de Polca Paraguaia. Dentro deste contexto sonoro o músico mantém seu vocabulário instrumental preservado na memória com sua prática musical cotidiana. As novas composições são parte do vocabulário musical dos círculos criativos no qual o músico participa, alimentando e se nutrindo musicalmente no saber-fazer coletivo. Essas experiências vistas de fora e isoladamente aparentam um equilíbrio, pois todos os elementos musicais são organizados de forma congruente entre si, com uma estabilidade e previsibilidade de escuta. O pássaro que canta na introdução da música *Pájaro Campanas*⁵, o trem que aparece lentamente e depois acelera em *Tren Lechero*⁶ são gestos recorrentes e esperados que fortalecem o sentido de pertencimento. Porém no meu trabalho de campo observei um tipo diferente de experiência em práticas musicais com didáticas informais de ensino/aprendizagem, nas casas dos interlocutores ou nos encontros de músicos nos bares, festas e centros culturais onde acontecia a música popular. No caso do fazer musical informal cotidiano, nos encontros de improvisadores nas *peñas*⁷ o músico encontra-se em um território sem dono, é possível fazer seu próprio caminho interpretativo. Com respeito mútuo acontece uma escuta recíproca e encontra-se uma

⁴ Enatuação é uma tradução do neologismo jurídico *enaction*, significa “fazer emergir”, no sentido forte e fenomenológico, mas também pode ser traduzido como representar, no sentido de desempenhar um papel, atuar (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1997, p. 176). No contexto vivenciado neste trabalho significa a sobreposição de musicalidades durante o fazer musical, quando ocorre a regulação de diversas expressões individuais diferentes entre si, formando algo novo a cada performance.

⁵ Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=daQQvIIR7RQ&ab_channel=LuisBord%C3%B3n-Topic. Acesso em 08/11/2021.

⁶ Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=jkmGwbTu6wE&t=191s&ab_channel=ecocultura. Acesso em 08/11/2021.

⁷ Peñas podem ser entendidas como festas com música, festa dos músicos e roda de músicos.

regulação interna da música que se está fazendo, intencionalmente se produz tensões e relaxamentos, e deve-se lidar com a consequência das expressões individuais, as quais vão ser respondidas e reguladas no tempo da música, dentro do grupo. Por isso concordo com o professor Paulo Freire quando este diz: “no respeito mútuo, é que se pode falar em práticas favoráveis à vocação para o ser mais” (FREIRE, 1996, p. 35). Porque é neste ambiente salubre de convivência que se aprende como se colocar no contexto dos sons musicais de maneira respeitosa e assim expandir o entendimento sonoro dos sujeitos sobre o mundo.

Foram várias as oportunidades de experimentar o fazer-musical tanto no Brasil como no Paraguai e uma música pode sintetizar meu processo de aprendizagem nesses círculos criativos em clausura operacional. A música *Carreta Guy*, Debaixo da Carreta, de autor anônimo, a qual conheci no Paraguai e toquei repetidas vezes com músicos paraguaios e brasileiros e construí junto deles um vocabulário de expressões no violão de sete cordas.

Essa música tem a forma A, B, A e apresenta a estrutura rítmica e harmônica típica da Polca Paraguaia, com a utilização de acordes transitando entre os graus I, IV e V, a utilização de sincopados paraguaios com adiantamento do tempo forte da melodia uma colcheia antes do primeiro tempo, a partir da parte B. Outra característica importante nessa música são as quiálteras de quatro notas (*quatrinhos*), o qual pode surpreender o músico iniciante no estilo musical, exigindo desde este momento uma escuta polifônica (CHAGAS, 2005) para sentir e responder a pulsação binária com ternária, os acentos, e o tempo para mudança dos acordes, ou seja, o estranhamento ou *breackdown* faz o sujeito sair do automático, levando-o a prestar total atenção ao acontecimento. A polirritmia gerada na estrutura musical e o fraseado que trafega livremente sobre um acompanhamento nada estático, mudando de dinâmica e acentuação junto com o solista é uma característica marcante entre os tocadores de Polca Paraguaia.⁸

Nessa música o solista, geralmente o harpista, faz uma introdução lenta expondo notas do tema de maneira ornamentada. Na entrada do andamento dessa polca *Kirey*,

⁸ Sixto Corbalán e Julio Borba tocando Carreta Guy em Asuncion.

rápida entre 130 a 150 a pulsação binária ou 190 a 210 a pulsação ternária, acontece um breque repetido 4 vezes na primeira passagem da parte A, sempre no tempo forte, é como uma chamada para as pessoas dançarem. A harpa no grupo geralmente faz a função dos baixos, em *pizzicato*, dando um timbre particular. As melodias são tocadas de maneira duetada, assim como em Mato Grosso do Sul, como uma dupla de cantores. Acontece frequentemente uma forma consistente em tema e variações nas repetições com ornamentações virtuosísticas, e também a extrapolação do tema nos grupos de improvisadores.

Nos círculos musicais as comunicações são rápidas e se pode perceber incoerências na regulação do grupo apenas depois de acontecida a expressão sonora, ao abrir a música para a improvisação esse tempo de resposta exige ainda mais atenção, porque não existe um roteiro fixo e pré-dado. Na escuta polifônica precisamos de uma percepção interna e externa do som para logo responder, fazendo previsões e surpreendendo-se com os resultados no grupo, se regulando com eles. Trata-se de uma distinção entre autorreferência do elemento sonoro e heterorreferência de escuta, construída dentro do sujeito, uma reentrada (*re-entry*), pois a fronteira construída operacionalmente do sistema, a diferença entre o sistema e o meio externo é copiado mais uma vez, agora dentro do sistema (LUHMANN, 2005, p. 27-28). Por isso é possível ficar surpreso com os acontecimentos emergidos do fazer-musical, porque mesmo expressando sentidos intencionalmente, as novas sensações e a deformação dos elementos sonoros imaginados um pouco antes de tocar são retroalimentados de maneira constante, quando a expectativa e a realidade são problematizadas pelo músico a cada instante. Esse *delay* entre receber uma fonte sonora externa, percebê-la e responde-la é uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento da atenção, característica imanente da Polca Paraguaia instrumental.

Com a música gravada na memória, tocada de várias formas, em diversas formações, os músicos utilizam essas experiências como parte de seu vocabulário de expressão, e onde ele ou ela aprende essa maneira de tocar? Na escola? Não, os músicos adquirem essa escuta “nas ruas”, quer dizer, tocando, sendo desafiados, aprendendo a escutar e a resolver problemas de regulação das diferenças nos diversos palcos ocupados durante a vida do músico popular. O músico atento aprende a sugerir e resolver

problemas no momento do fazer musical, onde estão em jogo subjetividades, identificações e características técnicas diferentes, possíveis de serem reguladas na intenção de fazer música coletivamente.

O músico não pode ficar invulnerável diante do tempo interno e ornamentação do outro com quem está tocando. No acompanhamento deve acoplar-se com a melodia de forma a incorporar seus movimentos ou contrastar com ela, trazendo a diferença, conforme a sua intenção e possivelmente a de outros músicos da roda. Se não há reciprocidade entre o grupo, ou seja, a reflexividade entre sugestões e respostas dos sujeitos, seria como tocar com objetos mecânicos, repetindo sempre o mesmo gesto, fenômeno real e possível, mas não é o foco desta pesquisa. Diferentemente, o conceito de “fios intencionais” elucidada que a percepção do músico mobiliza potências, ossos, músculos e nervos, que o ligam ao seu instrumento e o possibilita contrapor ou reafirmar os sons e gestos emitidos pelos outros músicos da roda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 153). Por isso é fundamental para o pesquisador/músico incorporar um amplo repertório de expressões sonoras ao longo de sua carreira, assim como expandir suas qualidades técnico-musicais para interagir com os saberes comuns dos grupos musicais.

Uma característica importante e presente na música Carreta Guy é a finalização da Polca Paraguaia, que geralmente se prepara com uma frase acabando em tempo forte, logo acompanhado pelo acorde dominante no segundo tempo para finalizar a música de forma tética, pensando a contagem em dois pulsos.

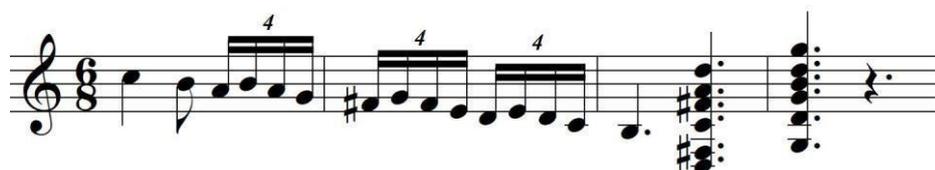


Figura 1 – Exemplo de finalização de Polca Paraguaia

Fonte: o autor (2021).

Essa música pode ser tocada com exposição do tema, A, B, A e final ou, numa versão estendida, com repetições ornamentadas. Nos grupos de improvisadores, duos, trios e quartetos, uma parte da forma é repetida para improviso, muito comum na parte B, mas também acontece sobre a forma completa da música, podendo esta forma ser

negociada no instante do acontecimento. O improvisador deve se situar neste contexto sonoro sem precisar escutar a melodia nem a maneira inicial do acompanhamento, o que possibilita a emergência de novos sentidos e a sugestão de estruturas rítmicas e harmônicas que transbordam a maneira tradicional.

Assim chega-se à enatuação de musicalidades, quando os músicos interagem com a tradição, ou seja, os elementos incorporados dos gêneros musicais através da vida cotidiana em sua comunidade e, ao mesmo tempo utilizando recursos de outras musicalidades que circulam nos meios de comunicação, nas fronteiras entre os países, compartilhadas pela população e pelos encontros de músicos nos círculos criativos, promovendo a sobreposição de elementos musicais endógenos e exógenos, numa troca recíproca e regulada durante o fazer-musical (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1997).

Nestas experiências é possível conectar com pessoas e com o mundo, numa convivência de respeito mútuo e conectados por um momento da captura dos desejos, ações de consumo e produtividade na música formados pelo sistema capitalista. Por isso, na perspectiva da autonomia para agir na realidade coletiva como sujeitos históricos e inacabados, deve-se considerar os mestres populares da música como artistas capazes de operar de maneira criativa e problematizadora da realidade, sugerindo caminhos de expressão, e não uma ação e discurso fixos e fatalistas. Assim sendo, considero os mestres populares como professores capazes de incorporar e ensinar na prática uma visão crítica sobre a boniteza do mundo e a relação dialógica e complementar entre o sistema aberto e fechado da Polca Paraguaia como espaços democráticos de aprendizagem (FREIRE, 1996, p. 17).

Ao contrário de uma fuga, o fazer-musical é a própria vida do músico. Com a improvisação e a aprendizagem em ações colaborativas adquirem-se vocabulários de expressão e um tipo de autonomia, mesmo limitada, para fazer escolhas sonoras. As escolhas dão para os indivíduos e grupos a possibilidade de refletir e questionar estruturas consagradas. Pequenas mudanças podem acontecer dentro de amplas restrições impostas ao nosso conviver. O músico pode assim transfigurar elementos sonoros tradicionais e trazer para seu contexto elementos musicais até então não reconhecidos como legítimos, levando confusão perceptiva e sua expansão, ao convidar os ouvintes a refletirem sobre

seus próprios olhares sobre o mundo. Uma prática dialógica entre o caos e a estabilidade de escuta possibilitada pela improvisação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos círculos criativos acontece a enatuação de musicalidades, influências mútuas, a regulação das diferenças e a convivência dos músicos e ouvintes através de um processo reflexivo. Nestes sistemas de expressão o violão de sete cordas tem uma presença multifacetada, atuando como uma ponte para os encontros musicais entre brasileiros e paraguaios.

Para tocar nos grupos tradicionais de Polca Paraguaia deve-se incorporar elementos musicais da harpa e violão paraguaio e seu contexto para um fazer musical historicamente situado. Para improvisar em grupos experimentais é preciso conviver com diversas musicalidades ao tocar Polca Paraguaia instrumental, o que possibilita a regulação de expressões diversas e a emergência de novos sentidos.

Ao concordar com Edgar Morin quando este diz que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p. 55) entende-se o fazer musical da Polca Paraguaia como uma possibilidade de trabalhar e incorporar elementos musicais para sincronizar a intenção mental com o ato corporal, ao mesmo tempo adquirindo nexos culturais do contexto coletivo e o sentido de pertencimento ao lugar, sua gente e a natureza que os cerca em um sentido mais amplo de existência no mundo.

REFERÊNCIAS

BLACKING, John. *How musical is man?*. Washington: University of Washington Press, 1973.

CHAGAS, Paulo. Polyphony and embodiment: a critical approach to the theory of autopoiesis. **Trans: Transcultural Music Review = Revista Transcultural de Música**, n. 9, p. 35, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1996.

HOOD, M. The Challenge of "Bi-Musicality". **Ethnomusicology**, v. 4, n. 2, p. 55-59, 1960.

LUHMANN, Niklas. **A realidade dos meios de comunicação**. São Paulo: Paulus, 2005.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Unesco, 2000.

PIEIDADE, Acácio. Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. **Per Musi**. n. 23, 2011, p. 103-112. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1517-75992011000100012>. ISSN 2317-6377.
<https://doi.org/10.1590/S1517-75992011000100012>.

RICE, Timothy. **Ethnomusicology: a very short introduction**. New York: Oxford University Press, 2014.

RIVAS TOVAR, L. Arturo. **Efectos de la teoría de la complejidad en la gestión ambiental en México**. Cidade del México: Instituto Politécnico Nacional, 2009.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **Cuerpo Presente**. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1997.

VARELA, J. Francisco. O círculo criativo: esboço histórico-natural da reflexividade. *In*: WATZLAWICK, Paul (Org.). **A realidade inventada**. Campinas: Editorial Psy, 1994. p. 302–316.

CAPÍTULO 9:

As marimbas africanas nas Américas

André Juarez

Edwin Ricardo Pitre-Vásquez

André Juarez¹

Edwin Pitre-Vásquez²

AS ORIGENS AFRICANAS

Existem dois tipos de instrumentos tradicionais africanos que, durante os séculos da diáspora negra, podem ter influenciado diretamente a fabricação de marimbas de cabaças semelhantes no continente americano, em particular na costa colombiana e equatoriana, em países da América Central, e nas ilhas do Caribe: os *balafons* e as *timbilas* (GARFIAS, 1983, p. 203).

1 BALAFOM – SOSSO-BALA

O instrumento conhecido como *Sosso-Bala* pode ter sido o primeiro *balafom* na história da música africana. Em 2008 ele passou a fazer parte da Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Considerado como um instrumento sagrado pelos africanos, o *Sosso-Bala* também representa um símbolo de liberdade e união entre toda a comunidade *Mandinga* (BORDAS, 2001). As origens desse povo vêm de várias regiões da África subsaariana no Mali, Guiné, Guiné-Bissau, Libéria, Gâmbia, Costa do Marfim, Senegal, Serra Leoa, Mauritânia, Burquina Fasso e Níger. Os mandingas são descendentes do Império do Mali (1235 e 1670). Esse foi um império muito próspero, rico em ouro e pedras preciosas, e considerado não somente como um dos mais poderosos na história da humanidade, mas também o mais poderoso em toda a

¹Doutorando e Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Etnomusicologia da Universidade Federal do Paraná (GRUPETNO UFPR). E-mail: ajquarteto@hotmail.com

²Doutor e Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Etnomusicologia da Universidade Federal do Paraná (GRUPETNO UFPR). E-mail: edwinpitre@gmail.com; edwinpitre@ufpr.br

História Africana (NIANE, 2010).

Segundo relatos transmitidos por *griôs*³ no decorrer dos séculos, esse balafom pode ter sido construído pelo próprio Sumangaru Kante, rei dos *ossos*, ou ter sido dado a ele por um gênio. O instrumento se assemelha a um xilofone. Mede aproximadamente um metro e meio de comprimento em que, sobre um cavalete fixo, são dispostas vinte teclas de madeira cortadas em diferentes tamanhos e afinadas individualmente. Abaixo de cada uma dessas teclas são afixadas cabaças que funcionam como verdadeiros tubos ressonadores. Afinado em cima de uma escala pentatônica⁴, o instrumento é um idiofone diatônico percutido por um par de baquetas (HORNBOSTEL, 1914).

Em 1235, Sundiata Keita se torna o primeiro *mansa*⁵, e fundador do Império Mali, ao derrotar o rei Sumangaru Kante na batalha de Kirina. Antes dessa batalha, o *Sosso-Bala* era tocado somente por esse seu antigo proprietário, Sumangaru Kante

Após a vitória, Sundiata Keita se apoderou do instrumento e o deixou sob o controle de Bala Fassequê, seu *griô* predileto. Ao se tornar o guardião e protetor absoluto do balafom sagrado, esse *griô* também originou o nome desta relíquia: o instrumento do povo “*osso*”, tocado por “Bala” Fassequê – daí, “*Sosso-Bala*”. Essa história, conhecida através da Epopeia de Sundiata, é um dos poemas épicos que tem se mantido vivos ao longo dos séculos através dos relatos orais dos *griôs* responsáveis pelo cuidado com o instrumento, e pela manutenção da história viva e das tradições do povo *mandinga*. A Epopeia de Sundiata, em particular, é constituída por uma série de hinos voltados à glorificação de Sundiata Keita, o lendário “Rei Leão”, fundador e líder soberano do Império do Mali, e que esteve à sua frente governando de 1235 até 1255, ano de sua morte (NIANE, 2010). Como essa epopeia foi mantida e transmitida apenas por tradição oral, ela só era acessível a quem entendesse o idioma do *griô* responsável por contar sua história no momento, idioma esse que poderia ser oriundo de áreas da

³ Também conhecidos como *jelis*, na África Ocidental os *griôs* são responsáveis por transmitir tradições, lendas, canções e a sabedoria de seu povo. Existem basicamente dois tipos de *griôs*: os contadores de histórias e os músicos.

⁴ Escala de 5 sons.

⁵ Expressão *mandinga* utilizada para se dirigir ao governante do país.

Guiné, do Mali, da Gâmbia ou do Senegal (BARON, 2010).

Atualmente, o *Sosso-Bala* original fica guardado a sete chaves em uma pequena cabana de barro, junto com outras relíquias sagradas, em uma aldeia chamada Nyagassola, região que fica localizada na fronteira entre o Mali e o norte da Guiné. Essa área é dominada pela família Dökala. Os membros dessa família são conhecidos como os *griôs* Kouyaté de Nyagassola. O ancião da família Dökala é o patriarca e líder de toda a comunidade. Conhecido como *Balatigui*, ele é o guardião absoluto do instrumento sagrado. Apenas o *Balatigui* pode tocar o *Sosso-Bala* em cerimônias significativas como enterros e a celebração do Ano Novo Muçulmano. O *Balatigui* também é responsável pela educação musical, e pelo ensino da técnica do *balafom* e das tradições *mandingas* para crianças a partir de sete anos de idade (BORDAS, 2001).

De acordo com relato oral do pesquisador Luiz Kinugawa, especialista em música da Guiné, *Mandén* é o nome correto dado ao império *Mandinga*, ou Mali. Segundo Kinugawa, esse império possuiu três etnias principais em sua constituição: a etnia *Malinkê*, na Guiné; a etnia *Bambará*, no Mali, e a etnia *Djulá* em Burkina Fasso e que, na verdade, é o *Malinkê* comercial que se expandiu para várias outras regiões.

Nessas três regiões, Guiné, Mali e Burkina Fasso, o *balafom* é utilizado de forma muito significativa em suas músicas, cada uma com seu próprio sotaque e suas próprias tradições. Na Guiné, o *balafom malinkê*, como é conhecido, é diretamente relacionado ao *Sosso-bala* e, por isso, também chamado de *balafom malinkê-sosso*. No Mali, o *balafom* é conhecido como *bambará*. Em Burkina Fasso também existe o *balafom djulá*, instrumento cuja tradição se mistura com a música de outras etnias. Cada uma dessas tradições musicais apresenta as suas próprias particularidades. A instrumentação, por exemplo, geralmente não é a mesma, assim como as afinações e própria construção dos instrumentos que também apresenta variações de região para região.

Em tempos recentes a continuidade dessas tradições musicais tem sido seriamente ameaçada. A cada dia menos estudantes se interessam pela prática do *balafom* e pela manutenção das histórias seculares do povo Mandén. Isso se deve em grande parte às precárias condições de sobrevivência em Nyagassola, da infraestrutura pobre e totalmente desfavorável, além do conseqüente êxodo rural em busca de melhores condições de vida.

Apesar de toda essa situação difícil, os griôs Kouyaté de Nyagassola têm mantido um compromisso social de perpetuar a história e as tradições de seu povo, transmitindo toda a sua experiência de vida, o seu conhecimento, suas histórias centenárias, suas habilidades técnicas, e sua visão de mundo a futuros intérpretes do balafom e da música mandinga (NIANE, 2010).

2 TIMBILA/VALIMBA

A *timbila* é um instrumento de percussão tradicional das comunidades *chopes*, que vivem na província de Inhambane, ao sul de Moçambique. Sendo muito semelhante a um xilofone, a *timbila* é construída em variados tamanhos e formatos. O seu teclado é feito de placas de madeira, e seus tubos ressonadores de cascas de frutos silvestres. As principais diferenças entre as *timbilas* e os *balafons* consistem principalmente no tamanho e na afinação de suas teclas. Muito tradicionais na região, as orquestras de *timbilas* são formações orquestrais constituídas por grupos que variam entre cinco a trinta instrumentos de tamanhos e tessituras diferentes (SANTOS, Sara Morais, 2020, p.25).

Diferentemente dos *balafons*, as *timbilas* são instrumentos afinados de forma muito precisa, e feitos de uma madeira chamada *mwenje*, que leva aproximadamente 50 anos para atingir a idade ideal de utilização. Essa madeira é muito resistente e ressoante e, por essa razão, é tão procurada. Em vez de cabaças, como ocorre nos *balafons*, os tubos ressonadores das *timbilas* são feitos de cascas de *massalas*⁶. Essas cascas são encaixadas e coladas firmemente a cada tecla com cera de abelha. Além disso, essa casca de *massala* é toda lambuzada com óleo de *nkuso*, que confere um zumbido anasalado e característico do instrumento. Esse zumbido é complementado por uma membrana de couro de boi ou morcego, afixada dentro da casca da fruta.

As tradicionais orquestras de *timbila* são formadas por professores e alunos de

⁶ Fruta silvestre muito doce.

todas as idades. As atividades são sempre muito prolíficas, e novas composições são realizadas anualmente para serem executadas em casamentos e outros tipos de eventos. Os ritmos são complexos e as mãos trabalham de forma independente, sendo que a mão direita faz uma figura completamente diferente da esquerda. As apresentações duram cerca de uma hora, e existem músicas voltadas ao grupo completo, ou para um solista individual, sendo que é frequente a alternância de andamentos. Junto da música da *timbila*, também existem as danças realizadas na frente da orquestra por grupos de dois a até doze dançarinos. Segundo a pesquisadora Sara Morais Santos, o termo *timbila* designa, a um só tempo, dança, música, instrumento e poesia (SANTOS, Sara Morais, 2020, p.25).

Todas as apresentações *timbila* apresentam um *m'zeno*⁷. Os textos desses *m'zenos* possuem um caráter sarcástico, bem humorado, e funcionam como registros de eventos da comunidade, e questões que atingem a sociedade contemporânea.

Geralmente os melhores músicos de *timbila* são idosos. Apesar de muitos professores terem tentado transmitir seus conhecimentos a novos estudantes, chegando até a incluir meninas nas orquestras e grupos de dança, recentemente os jovens tem cada vez se afastado mais dessa tradição cultural. Outro fator que tem prejudicado a manutenção da tradição *timbila* é o abate indiscriminado de árvores, sendo que a árvore *mwenje* demora para crescer. Em 2008, a *timbila* chope foi integrada pela UNESCO, na lista representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade (UNESCO, 2008).

Nas províncias de Manica, Sofala e Tete, em Moçambique, existe uma variante da *timbila* chamada *valimba* (ou *varimba*), originária do povo Sena, e que apresenta algumas diferenças. É um grande instrumento, tocado por até seis instrumentistas, e que tem um conceito diferente, tanto em sua afinação, quanto na forma de ser tocado: ao redor da *valimba* se forma uma grande roda comunitária de dança e canto.

O etnomusicólogo africano Kwabena Nketia faz uma extensa classificação com diversos tipos de instrumentos de teclado percussivos (xilofones) existentes em

⁷ canção solene onde os músicos tocam um ritmo lento e os dançarinos apenas acompanham

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

diferentes regiões do continente africano, e os separa em três grupos principais: xilofones de caixa, xilofones de teclas livres, e xilofones de ressonadores independentes, como mostra a seguinte tabela (MORENO, 2019, p.37):

TABELA 1

Xilofones de caixa	Xilofones de tecla livre	Xilofones de ressonadores Independentes
Uma série de teclas montadas em uma caixa de ressonância, como um pote, caixa, manjedoura ou panela de barro.	As teclas são colocadas sobre duas bases de tronco de bananeira e fixadas por estacas cravadas nessas bases entre as teclas	Consiste em teclas montadas em uma moldura de madeira, sob a qual são colocados ressonadores de cabaça.
1. Mbila 2. Mbila mutondo 3. Rongo 4. Rimba 5. Jebaa 6. Jegara 7. Jele 8. Jegele 9. Djegele 10. Jabo 11. Zimbila 12. Blaholé 13. Gbo 14. Gonoe 15. Oto 16. Rimba 17. Akadinda	1. Amadinda 2. Dzil 3. Elong 4. Ambira 5. Kalanba 6. Ilimba 7. Baza 8. Dimba 9. Madimba 10. Dujimba dwa 11. Jimba dwapakachi 12. Dujimba dwamukuma 13. Doso 14. Serimba 15. Zangora	1. Marimba 2. Madimba 3. Valimba 4. Kundu 5. Kpaninga 6. Kpnombo 7. Dipela 8. Mbila 9. Bukonjo 10. Silimba 11. Pon 12. Dyomoro 13. Timbila 14. Bala (executante de balafo) 15. Balangui

Fonte: elaborado pelo autor

3 A DIÁSPORA AFRICANA

A palavra ‘diáspora’, de origem grega, significa ‘dispersão’. A princípio, o termo se referia ao movimento espontâneo dos judeus pelo mundo. Atualmente aplica-se também à desagregação populacional que espalhou negros africanos por todos os continentes, por força do tráfico de escravos. É o nome que se dá ao fenômeno histórico que ocorreu em países do continente africano devido à imigração forçada, por fins escravagistas mercantis de africanos que perduraram da Idade Moderna (1453 d.C.) ao final do século XIX. (LOPES, 2004, p.987).

Dois momentos principais constituem a Diáspora Africana: o primeiro ocorreu tanto pelo Oceano Atlântico quanto pelo Oceano Índico e Mar Vermelho, gerado pelo comércio de escravos, e ocasionou a dispersão mundial de povos africanos a partir do século XV, atividade escravagista que promoveu um verdadeiro genocídio. É possível que mais de 10 milhões de pessoas tenham sido escravizadas por traficantes europeus e, em sua maioria, levadas para fora da África, principalmente para as Américas. A partir do século XX ocorre o segundo período de diáspora africana com a imigração espontânea para antigas metrópoles coloniais, principalmente as europeias. O termo ‘diáspora’ também é utilizado para se referir aos descendentes de africanos nas Américas e na Europa, bem como tudo o que construíram fora da África, sua expansão cultural e todo o seu patrimônio epistemológico (LOPES, 2004, p. 987).

É conhecido como “desafricanização” o processo pelo qual se retiram de um determinado tema ou indivíduo, os conteúdos que o identificam como de origem africana. Por sua vez, a desafricanização da Diáspora é o processo psicológico e cultural de desconstrução da identidade dos africanos e seus descendentes dispersos pelo mundo. A atividade escravagista nas Américas tinha como sua principal estratégia fazer com que os povos negros capturados esquecessem totalmente a sua condição de africanos de forma rápida e assumissem a de ‘escravos’ subalternos. O objetivo principal era o de que não entrassem em um estado depressivo conhecido como banzo⁸, além de

⁸ Banzo é um estado psicopatológico, espécie de nostalgia com depressão profunda, quase sempre fatal, em que caíam alguns africanos escravizados nas Américas. O termo tem origem ou no quicongo mbanzu, “pensamento”, “lembrança”, ou no quimbundo mbonzo, “saudade”, “paixão”, “mágoa”.

prevenir fugas e rebeliões (LOPES, 2004, p.973).

O processo de desafricanização começava já na África, com conversões forçadas ao cristianismo, antes do embarque. Seguiu-se a adoção compulsória do nome cristão, bem como do sobrenome do dono, o que representava, para o africano, uma verdadeira e trágica amputação. A desafricanização da Diáspora era e continua sendo um processo desagregador, e que se estende também a manifestações culturais de toda ordem, por exemplo, na religiosidade e na música (LOPES, 2004, p. 974).

Os ventos e correntes marítimas do Atlântico Norte e do Atlântico Sul constituem um fator primordial para se compreender a região de origem dos africanos trazidos para as Américas. Existem dois tipos de ventos e de correntes marítimas nos Atlânticos: um ao norte do equador que gira no sentido horário; o outro, ao sul, que gira no sentido anti-horário. Essas condições climáticas foram fundamentais para que os escravos levados para a América do Norte e Central fossem originários principalmente das áreas mais setentrionais da África subsaariana, enquanto que, para o Brasil, foram trazidos africanos das partes mais ao sul, principalmente de Angola. O sudeste da África e o golfo do Benim não tiveram importância significativa no tráfico negreiro que veio para o Brasil (LIMA, 2018, p.163).

O fator que realmente importa ao presente artigo é o de que o povo africano, apesar do sofrido processo de desafricanização pelo qual foi submetido ao longo dos séculos de diáspora negra, trouxe para as Américas todo o seu rico patrimônio cultural, incluindo a sua tradição musical e os seus instrumentos de percussão melódica, as marimbas africanas. Tudo leva a crer que escravos oriundos de aldeias africanas que faziam uso de *balafons* ou *timbilas* na música de seus locais de origem tenham trazido seus conceitos e suas tradições para os novos territórios no continente americano. Eles teriam readaptado a construção de seus instrumentos aos materiais e artefatos necessários encontrados nas colônias para se produzir instrumentos similares. (FIGUEROA LEMUS, 2016, p.12). Essa hipótese também é sustentada pelo pesquisador mexicano Israel Moreno, que afirma existirem fontes escritas e iconográficas de que, quando a diáspora africana teve início, já existiam instrumentos do tipo xilofone no

continente africano, e que a vinda de escravos africanos para a América trouxe com eles o conhecimento da identidade de suas culturas e, conseqüentemente, a sua música e a utilização desses instrumentos que vieram a se transformar nas marimbas da América (MORENO, 2019, p.36).

O pesquisador africano Kasadi Wa Mukuna em seu texto *Sobre a Busca da Verdade na Etnomusicologia* menciona o professor de música africana Meki Nzewi, que comprovou o ponto central da teoria da refletividade, na qual “a música espelha elementos do contexto no qual foi produzida; e esses elementos também fornecem sua análise contextual”. O objeto central no estudo da etnomusicologia é entender o porquê da música de certa cultura ser da maneira que é, e esse é o motivo da grande importância de uma análise contextual eficiente (MUKUNA, 2008, p.16). Tomando como paradigma conceitual o ponto de vista de Mukuna e Nzewi, o presente estudo busca fornecer subsídios que comprovem a existência concreta de elementos africanos na música das Américas, em particular na música das marimbas.

4 MARIMBAS NA AMÉRICA

Em pleno século XXI, como já foi mencionado no resumo do artigo, é possível afirmar que a marimba e demais teclados percussivos modernos já façam parte da música e da cultura de praticamente todos os países latino-americanos. No entanto, existem dois tipos de marimbas tradicionais na música das Américas que se acredita terem sua origem no Continente Africano: a marimba tipo xilofone e a marimba de chonta. Existe um estudo que analisa e documenta comparativamente as diferentes teorias a respeito da evolução desses tipos de marimba, separando-as em três grupos distintos: em primeiro o grupo da marimba tipo xilofone, característico da América Central, na região que vai da Costa Rica, passando pela Nicarágua, Honduras, Guatemala e chega a inúmeras regiões do centro e do sul do México, sendo Chiapas, Tabasco, Oaxaca e Veracruz as mais significativas (MORENO, 2019, p.41); em segundo, o grupo da marimba de chonta, característico da região litorânea do Oceano Pacífico, ao norte do Equador e ao sul da Colômbia; e em terceiro, o Brasil que, apesar de não ter a

marimba como instrumento tradicional, conta com a congada de São Benedito, um evento folclórico que acontece em Ilha Bela, no litoral paulista de São Sebastião. (BRENNER, 2000 *apud* MORENO, 2019, p.41).

O México e a Guatemala são países que indiscutivelmente têm a marimba como elemento totalmente integrado à cultura de suas sociedades. Em Chiapas, por exemplo, lugar onde o instrumento é símbolo oficial da cidade, foi criada em 1917 a *Casa Museo de la Marimba Nandayapa*, local que preserva a história do instrumento, de seus intérpretes, e de seu percurso pela região. O museu localiza-se em frente ao famoso *Parque de la Marimba*, uma praça pública onde diariamente acontecem apresentações musicais gratuitas em que o instrumento é o principal protagonista, e que conta com o apoio financeiro da prefeitura da cidade. Cinco galerias, uma oficina de produção de marimbas e uma sala audiovisual fazem parte deste museu que abriga peças e instrumentos antigos que contam sua história e evolução. A casa foi residência do lendário marimbista mexicano Zeferino Nandayapa, patriarca de uma família que já conta com várias gerações voltadas à interpretação e à preservação da música de marimba chiapaneca⁹.

Embora os dois tipos de instrumento sejam chamados de ‘marimba’, tanto o colombiano/equatoriano quanto o centro-americano/mexicano e o brasileiro, existem diferenças estruturais significativas entre eles, diferenças estas que chegam a fazer com que sejam classificados dentro de famílias ou grupos distintos. Na verdade, existe uma grande variedade de tipos de instrumentos conhecidos como marimbas espalhados por todo o México, por países da América Central e da América do Sul, regiões distantes umas das outras e que desenvolveram suas tradições de forma independente. A hipótese mais provável é a de que todos esses instrumentos tenham tido uma origem africana única (FIGUEROA, 2016, p.12).

A raiz “*imba*” possui inúmeras variações e o seu significado *bantu* é simplesmente “canto”. A palavra “*marimba*” ou “*malimba*”, comum na África *Bantu*, é utilizada por várias etnias africanas para se referirem aos instrumentos de teclado percussivos (*balafons*, *timbilas* e todas as suas variantes). Sejam eles idiofones, membranofones, ou

⁹ Informações obtidas em pesquisa de campo, 2017.

lamelofones (*mbiras/kalimba*), essa raiz se refere a vários tipos de instrumentos africanos (ORTIZ, 1971 *apud* MORENO, 2019). Algumas características aproximam os instrumentos produzidos na América de seus ancestrais africanos. Existem duas árvores bastante comuns em algumas regiões da África. Uma delas tem no nome a raiz “*imba*”; da mesma forma, a outra espécie, muito usada na construção de tambores, tem no nome a raiz “*dimba*”. Existe também um estudo morfológico e etnomusicológico que compara a semelhança entre os teclados percussivos da África com os da América. As palavras “*Silimba*”, “*ilimba*”, “*rimba*”, “*mbila*”, “*timbila*” e “*zimbila*” fazem referência aos idiofones melódicos africanos tradicionais e apresentam uma grande variedade de instrumentos conhecidos nas culturas ocidentais como balafons, os ancestrais das marimbas da América (RODRIGUEZ, 2006 *apud* MORENO, 2019).

A marimba se tornou um instrumento tão fortemente incorporado à cultura, às tradições musicais e à própria vida dos povos sul-mexicanos, centro-americanos, caribenhos, além de colombianos e equatorianos que, em algumas dessas regiões, seus habitantes chegam a duvidar da possibilidade de que em algum momento esses instrumentos não tenham feito parte de sua história. Muitas destas sociedades chegam a acreditar firmemente que a hipótese de que suas marimbas tenham tido sua origem no continente africano é completamente absurda (GARFIAS, 1983, p.203).

Muito material tem sido escrito sobre a procedência e a origem da marimba, tanto no México como na Guatemala. Por causa da importância do instrumento nessas regiões, muitos pesquisadores têm se esforçado por encontrar essa origem na civilização Maia, ou em alguma outra cultura originária da América. O pesquisador Marcial Armas Lara, por exemplo, possui um estudo aprofundado sobre o assunto onde faz essa proposição de que as marimbas das Américas tenham suas origens na civilização Maia. Atualmente existem muito poucos depoimentos e informações a esse respeito, e o que existe é ambíguo e às vezes enganoso. A menos que alguma evidência contundente seja encontrada, essa teoria é extremamente remota, apesar de apresentar algum fundamento histórico (MORENO, 2019, p.41).

As marimbas de países latino-americanos têm aspectos muito diferentes entre si, embora alguns sejam bastante similares a seus ancestrais africanos. Na Nicarágua, por

exemplo, local onde a marimba é instrumento nacional, existe a marimba de arco, presente principalmente nas cidades de Masaya e Diriamba. Esses instrumentos nicaraguenses têm uma tessitura bem menor que a dos instrumentos encontrados no México e na Guatemala. Já em Honduras e na Costa Rica encontram-se marimbas mais modernas, com influência de instrumentos guatemaltecos (MORENO, 2019, p.58).

Na Guatemala, a marimba é o símbolo nacional desde 1999 e recentemente recebeu da Organização dos Estados Americanos (OEA) o reconhecimento oficial de entidade como herança Centro Cultural das Américas em 12 de fevereiro de 2015. Um importante trabalho que trata da origem das marimbas do continente americano é “*The Marimbas of Guatemala*”, da marimbista e etnomusicóloga norte-americana Vida Chenoweth. No quinto capítulo deste seu livro, “*The History and Development of the Marimba*”, a pesquisadora levanta diferentes possibilidades para a origem da marimba guatemalteca e, depois de muitas reflexões a respeito do assunto, chega à conclusão de que realmente a hipótese mais plausível para a questão é a de que esses instrumentos tenham sua origem na música ancestral produzida no continente africano. (CHENOWETH, 1964).

Além do trabalho de Vida Chenoweth, Israel Moreno também cita como obras confiáveis a respeito do desenvolvimento da marimba nas Américas os trabalhos de David Vela - *La Marimba* (1953); Castañeda Paganini - *La marimba, su origen y evolución* (1951); Lester Godínez, *La marimba guatemalteca: antecedentes, desarrollo y expectativa. Un estudio histórico, organológico y cultural* (2002) e *La marimba. Arte, cultura y fantasía en madera* (2012); e os trabalhos de Helmut Brenner *Die marimba in Guatemala* (1998); *Música ranchera* (1996); *Creaciones musicales de la marimba* (2000); *Marimbas in Lateinamerika* (2007) e *Voces de la sierra. Marimbas sencillas en Chiapas* (2014). Todos esses estudos concluem que a marimba veio para a América com o tráfico de escravos africanos. (MORENO, 2019, p.49).

No Brasil, existe um instrumento de construção muito similar ao das *timbilas* e *valimbas* de Moçambique, conhecido como marimba de Ilha Bela, e que é utilizado tradicionalmente na congada de São Benedito, que acontece no litoral paulista, em São Sebastião. A similaridade na fabricação desses instrumentos levanta a hipótese de que

realmente exista um parentesco de ancestralidade entre as marimbas brasileiras e as africanas. Essa similaridade pode ser constatada no documentário “São Paulo Corpo e Alma Revelando São Paulo”, produzido pelos pesquisadores Alberto Ikeda e Paulo Dias, em que a filmagem da festa da São Benedito deixa clara a importância da sonoridade da marimba na estrutura do evento (IKEDA; DIAS, 2002).

Na região do Oceano Pacífico sul da Colômbia¹⁰ e do norte do Equador existe a marimba de chonta, instrumento tradicional de origem africana, e que sofreu inúmeras transformações. A marimba de chonta é fabricada de palma de chonta, que são árvores que só existem nessa região. O instrumento possui de 18 a 24 teclas de “Chonta” (*Guilielma gasipaes*) ou de “Chontaduro” (*Homiria procera*). Os tubos ressonadores são feitos de bambu (*Bambusa americana*) e o instrumento é percutido por baquetas de madeira com bolas de borracha nas pontas. Geralmente essa marimba é tocada por dois executantes, um que fica na parte aguda e que faz um movimento mais agitado chamado *tiple ou revuelta*, e outro na parte grave do instrumento que faz o ritmo base do acorde, em um movimento chamado *bordón* (GUTIERREZ, 2015, p.10).

Existe um estudo que aponta importantes correspondências de estrutura na qual padrões de afinação das marimbas de chonta possuem uma similaridade com os padrões de afinação de balanons africanos (MIÑANA BLASCO, 2010). Por possuírem esse aspecto artesanal, marimbas de chonta não apresentam características idênticas entre si: não existe um instrumento exatamente igual a outro. Cada músico constrói seu próprio instrumento a partir de seus próprios interesses e objetivos. Geralmente uma marimba era interpretada por dois músicos, um em frente do outro; um *bordonero*, que fazia as linhas do *bordon*, e um *tiplero*, as linhas do *tiple*. Atualmente a marimba é tocada apenas por um músico, que faz tanto os *bordones* e os *tiples*. (BURBANO, 2013, P.80). A afinação da marimba de chonta permanece sendo tema de pesquisas. Para o pesquisador Carlos Miñana, a afinação das marimbas de chonta não corresponde à afinação das marimbas ocidentais tradicionais. Existe uma tendência para a escala isohexatônica¹¹. Atualmente são feitas marimbas cromáticas para que possam ser

¹⁰ Além do litoral do Equador, a região colombiana onde a Marimba de Chonta se faz presente inclui os estados Nariño, Cauca e Valle de Cauca.

¹¹ Escala dividida em sete tons separados por intervalos iguais.

utilizados ao lado de instrumentos tradicionais (baixo, guitarra, piano, etc.).

Um fator muito importante na construção das marimbas de chonta é a ligação dos músicos construtores e o seu entorno geográfico. Essa é considerada a região de todo o continente Americano em que mais chove, e isso influencia diretamente na proliferação dos coqueiros de chonta, sendo esta a única região onde eles florescem. Além da madeira chonta e todos os materiais para a construção da marimba, quase em sua totalidade, fornecidos pela floresta do Pacífico, os músicos acreditam que os instrumentos refletem os sons da floresta. (BURBANO, 2013, P.80).

Contando com uma população de quase 1,3 milhões de habitantes, a região onde acontece a música em que utiliza a marimba de chonta conta com noventa por cento de comunidades negras, e dez por cento de indígenas. A área é tida como “a periferia da periferia” e foi mantida por muito tempo em uma situação de “marginalidade física e econômica em relação ao resto do país”. A separação cultural existente em toda essa região tem dois motivos principais. Em primeiro, uma cadeia de montanhas que separa os dois territórios. Em segundo lugar, e como razão principal, essa era a área em que acontecia o tráfico de escravos do século XVII até a metade do século XIX (1851, ano da abolição da escravatura) (GUTIERREZ, 2015, p.4).

A marimba nessa área era tida como um símbolo da música negra. A separação de classes sociais entre a elite descendente de espanhóis, e a população negra e ameríndia gerou uma “caça as bruxas”, sendo que a marimba foi exatamente um dos principais alvos dessa violência. Uma prática que se tornou comum na época descreve sacerdotes que apareciam de surpresa para averiguar se existiam marimbas na casa. Quando encontrados, os instrumentos eram confiscados, queimados e jogados nos rios. O Padre Manuel Maria Mira era conhecido como um exterminador de marimbas.

Ao lado de muitos outros ritmos de matizes africanas existentes na região, o *Currulao*, que são danças ao ritmo de marimba da qual participam homens e mulheres, também conhecido como *Bambuco Viejo*, é um ritmo em que a marimba exerce um papel fundamental. A música negra tradicional do Pacífico sul colombiano conta com vozes femininas que também tocam *guazá* (espécie de ganzá), um tambor que faz a marcação principal (*bombo*), dois tambores menores (*cununo macho* e *cununo fêmea*),

além da marimba, que possui um papel fundamental (GUTIERREZ, 2015, p.4).

No Equador, a maior população afrodescendente do país se concentra na província de Esmeraldas. E é esse fato circunstancial que batiza o instrumento típico da região: marimba *esmeraldenha*. É nessa região que acontecem as manifestações culturais mais significativas do país relacionadas à gastronomia, dança, música e rituais religiosos. Na província de Esmeralda o termo marimba, na verdade, identifica não somente o instrumento, mas também a dança e a própria música da região. De acordo com a pesquisadora equatoriana Emília Desiré, o intérprete de marimba tradicional Remberto Escobar diz que, “A música e a dança se conjugam na marimba que designa não somente o instrumento, mas também a festa típica *esmeraldenha*.” (ESCOBAR, 1997, *apud* DESIRÉ, 2015).

5 COMPLEXIDADE / ORDEM / DESORDEM

O presente artigo toma de empréstimo os conceitos de sistema complexo, ordem e desordem apresentados pelo antropólogo Edgar Morin como paradigmas para o desenvolvimento das ideias apresentadas. Morin diz que “A noção de sistema foi sempre uma noção-apoio para designar todo o conjunto de relações entre constituintes formando um todo” (MORIN, 2005, p.258). Morin também menciona Pascal, que dizia ser impossível “conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (MORIN, 2005, p.259). No caso desta pesquisa, o “todo” se refere a três partes específicas de trabalho. Em primeiro lugar, as marimbas africanas, suas origens, seus significados sociais, seus mitos, suas histórias e tradições. Em segundo, a diáspora Africana e a forma como todo o conhecimento sobre esses instrumentos foi trazido para as Américas, de que região da África partiram, e em qual parte do continente Americano aportaram. Em terceiro lugar, o artigo apresenta os principais territórios nas Américas onde as marimbas africanas se estabeleceram, onde se desenvolveram e, principalmente, onde se tornaram elementos fundamentais da cultura e da vida do lugar.

O artigo também se apoia na ideia de ordem/desordem em que Morin diz que o caos é o original, e que tudo o que é original participa de uma indistinção, de um antagonismo, de uma contradição, de uma concórdia/discórdia onde não é possível dissociar o que está em harmonia e o que está em desacordo. Deste caos surge a ordem e a organização, mas sempre com a co-presença complementar/antagônica da desordem (MORIN, 1977, P.60). A partir desse conceito, o artigo procurou desenvolver uma metodologia de pesquisa capaz de criar uma linha de raciocínio lógico e didático sobre o tema, diluir contradições, bem como organizar a impressionante quantidade de material e o volume de informações existente sobre as três etapas desse sistema complexo – origem africana/diáspora negra/disseminação do instrumento nas Américas.

REFERÊNCIAS

- BARON, R. M. *Sundiata: The Epic of Old Mali*. In: ALEXANDER, L. M.; RUCKER, W. C. *Encyclopedia of African American History*. Santa Bárbara; Califórnia; Denver, Colorado; Oxônia, Inglaterra: ABC-CLIO, 2010.
- BORDAS, P. *El espacio cultural del sosso-bala*. UNESCO, 2001. Disponível em: <https://ich.unesco.org/es/RL/el-espacio-cultural-del-sosso-bala-00009>. Acesso em: 13 dez 2021.
- BRENNER, H. *Candidature file for the proclamation of. Creaciones musicales de la marimba (Musical Creations of the Marimba) as Masterpieces of the oral and intangible heritage of humanity, submitted by the member states: Belize, Brazil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexico, Nicaragua*. Prepared by Helmut Brenner. Paris: UNESCO, 2000.
- BRENNER, H. *Marimbas in Lateinamerika: Historische Fakten und Status quo der Marimbatraditionen in Mexiko, Guatemala, Belize, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Kolumbien, Ecuador und Brasilien*. New York: Georg Olms Verlag, 2007.
- BURBANO, M. X. *A Currulao: análise etnomusicológica para o gênero musical representativo do pacífico sul colombiano*, 2013.
- CASTAÑEDA P, J. *La marimba, su origen y evolución*. **El Imparcial**, Guatemala, n. 30, p. 27-29, 1951.

CHENOWETH, V. *The Marimbas of Guatemala*, University of Kentucky Press, 1964.

DESIRÉ, E. *Marimba Esmeraldenha: Instrumento, música e sociedade. Um olhar na tradição projetado na atualidade*, 2015.

FIGUEROA LEMUS, I. *La Marimba Mesoamericana Guatemala*. Guatemala: Piedra Santa, 2016.

GARFIAS, R. *Latin American Music Review. Revista de Música Latinoamericana*, University of Texas Press, v. 4, n. 2, 1983, p. 203-228.

GODÍNEZ, L. *La marimba guatemalteca: antecedentes, desarrollo y expectativa: un estudio histórico, organológico y cultural*. Guatemala: FCE, 2002.

GODÍNEZ, L. *La marimba: arte, cultura y fantasía en madera*, Guatemala: B. Industrial, 2012. p. 358.

GUTIERREZ, C. A. *Marimba de chonta: um instrumento de matriz Africana*. 2015. (Especialização Gestão de Projetos Culturais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HORNBOSTEL, E. von; SACHS, C. *Sistema de Instrumentos Musicais* https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_Hornbostel-Sachs, 2014.

IKEDA, A.; DIAS, P. *Revelando São Paulo*, Documentário, 21min, 2002.

LIMA, M. A *diáspora africana: as influências culturais da África no Brasil e no mundo em História de África e Relações com o Brasil*. Brasília: Coleção Eventos, 2018.

LOPES, N. L. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004.

LOPES, Nei Lopez; Macedo, José Rivair (2017). *Kurukan Fuga; Carta do Mandinga. Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica. Pag. 8 – 9.*

MIÑANA BLASCO, C. *Afinación de las Marimbas en la costa pacífica colombiana: un ejemplo de la memoria interválica africana en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

MORENO, II. *La Marimba em Chiapas*. México: CONECULTA; UNICACH, 2019.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. *O método: a natureza da natureza*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa América, 1977.

MUKUNA, K. wa. Sobre a busca da verdade na etnomisocologia. *Revista USP*, São Paulo, n.77, p. 12-23, março/maio 2008.

NIANE, Djibril Tamsir. O Mali e a segunda expansão manden. *História Geral da África:*

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

África do século XII ao XVI, São Carlos, v. 4, p. 117-171, 2010. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000060258_por. Acesso em 13 dez. 2021.

ORTIZ, F, *La afroamericana marimba*. **Guatemala Indígena**, v. 6, n. 4, p. 9-43, 1971.

RODRÍGUEZ, F. *La marimba en Chiapas: motivos de una africanía*. Tuxtla: Coneculta, 2006.

SANTOS, S. M. *O PALCO E O MATO O lugar das timbila no projeto de construção da nação em Moçambique*, 2020.

UNESCO, 2008. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mbila>

CAPÍTULO 10:

Uma etnomusicologia dialógica sob a perspectiva de Edgar Morin

Amanda Moura Possete Paladino
Edwin Ricardo Pitre-Vásquez
Renan Elias

UMA ETNOMUSICOLOGIA DIALÓGICA SOB A PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN

Amanda Moura Possette Paladino¹

Edwin Ricardo Pitre-Vásquez²

Renan Elias³

1 UM BREVE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA ETNOMUSICOLOGIA COMO DISCIPLINA

A disciplina de etnomusicologia vem sendo formatada, repensada e atualizada constantemente. Isso se deve, entre outros aspectos, ao fato de que ela pode ser considerada uma disciplina recente em sua institucionalização acadêmica. Para traçar um breve histórico de seu desenvolvimento, na intenção de contextualizar este trabalho, é importante compreender a musicologia como campo científico de estudo da música e seus desdobramentos locais até o surgimento da etnomusicologia.

O termo musicologia refere-se ao estudo da música. Esta atividade foi estabelecida como campo científico em 1885 e tem como um de seus teóricos referenciais o musicólogo Guido Adler, que dividiu o campo em duas áreas: a musicologia histórica e a musicologia sistemática. A primeira concentra-se na história da música europeia, apresentando uma visão diacrônica da música, enquanto a segunda é subdividida em diversas áreas dentre as quais a musicologia comparada, que é a disciplina que antecede o surgimento da etnomusicologia e apresenta uma visão sincrônica da música (RICE, 2014, p. 16).

Alan Merriam explica que a musicologia comparada foi desenhada como conceito

¹ Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. E-mail: amandapossette@ufpr.br

² Doutor em Musicologia (ECA USP, 2008) e Pós-Doutor pela Universidade Nacional Autônoma do México, (UNAM, 2016). E-mail: edwinpitre@ufpr.br

³ Mestrando em Música pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. E-mail: renanelias@ufpr.br

por Glen Haydon em 1941 (MERRIAM, 2001, p. 62). O autor agrupa um conjunto de definições trazidas por Haydon a respeito do objeto de estudo da disciplina para esclarecer mais sobre sua natureza as quais replicamos aqui: 1) "Se o conceito de musicologia comparada implica o estudo dos sistemas musicais extra europeus, é natural que o estudo dos sistemas musicais da China, Índia, Arábia e outros deveria entrar de pleno dentro do campo da musicologia comparada"⁴ (HAYDON, 1941, p. 235 *apud* MERRIAM, 2001, p. 63); 2) "A musicologia comparada tem seu objeto de estudo próprio principalmente na música não europeia e na música folclórica"⁵ (HAYDON, 1941, p. 237 *apud* MERRIAM, 2001, p. 63); 3) "A maior parte, senão toda, a música estudada dentro da musicologia comparada é transmitida por tradição oral"⁶ (HAYDON, 1941, p. 219 *apud* MERRIAM, 2001 p. 63). A partir dessas definições temos que o objeto de estudo da musicologia comparada era basicamente a música de tradições não europeias, a música folclórica e de transmissão oral. Contudo, com o desenvolvimento da disciplina, o termo "musicologia comparada" passou a ser questionado por estudiosos, pois perceberam que ela não é mais nem menos comparativa do que qualquer outra ciência (MERRIAM, 2001, p.64). Além disso, como comparar duas culturas musicais diferentes sem saber se cada elemento significa a mesma coisa para ambas? Só se poderia comparar se de antemão soubéssemos que é assim. Blacking exemplifica:

As análises estatísticas dos intervalos [...] são muito oportunas, desde que saibamos que os mesmos intervalos possuem os mesmos significados em todas as culturas cuja música estamos comparando. Se isso não for assim, poderíamos estar comparando fenômenos não comparáveis. Em outras palavras, se aceitamos a premissa de que as estruturas musicais em qualquer cultura são produto de conceitos e comportamentos peculiares dessa cultura, não podemos compará-las com estruturas similares em outras culturas, a não ser que saibamos que as segundas derivam de conceitos e comportamentos similares às primeiras (BLACKING, 1966, p. 218 *apud* MERRIAM, 2001, p. 65).

⁴ Tradução da autora. Texto original: "Si el concepto de musicología comparada implica el estudio de los sistemas musicales extraeuropeos, es natural que el estudio de los sistemas musicales de China, Índia, Arabia y otros debería entrar de pleno dentro del campo de la musicología comparada".

⁵ Tradução da autora. Texto original: "La musicología comparada tiene su objeto de estudio propio.

⁶ Tradução da autora. Texto original: "La mayor parte, sino toda, la música estudiada dentro de la musicología comparada es transmitida por tradición oral.

Com novas definições na disciplina e com o surgimento da etnomusicologia, o foco passa do objeto ao qual se estuda, música não europeia, folclórica e de tradição oral, para a forma através da qual se estuda (MERRIAM, 2001, p. 69). Sendo assim, surge um interesse na compreensão a respeito das abordagens de estudo possíveis de serem realizadas. É nesse ponto que se concentra uma das principais dissociações entre musicologia e etnomusicologia, pois “a musicologia, preocupada com a matéria musical em si, distingue-se da etnomusicologia, destinada ao estudo da música na cultura” (CASTAGNA, 2008, p. 10). Embora alguns estudiosos defendam a unificação das duas disciplinas atualmente, como Nicholas Cook em seu artigo “Agora somos todos (etno) musicólogos” (COOK, 2004), entendemos ser importante considerar as distinções efetuadas por Castagna. Por volta da década de 1950, de acordo com o que é comumente aceito entre teóricos, Jaap Kunst cunha o termo "etnomusicologia" em substituição à musicologia comparada. Em 1955 surge a Society for ethnomusicology e ocorre o primeiro congresso da sociedade. A partir de 1957 o termo ganha força e passa a ser utilizado definitivamente (MERRIAM, 2001).

Desde então tem-se pensado e repensado as tendências da etnomusicologia como disciplina, seus objetos, suas teorias e métodos. Além disso, ela alcançou um *status* de autonomia em relação à musicologia, estabelecendo-se como uma disciplina independente.

Nesse sentido, este trabalho propõe-se a trazer uma nova reflexão a respeito desta disciplina colocando-a em diálogo com os pensamentos de Edgar Morin e, dessa forma, abrindo possibilidades de novas definições na área. Assim, propomos uma etnomusicologia dialógica, e para isso adotamos como subsídio teórico a teoria da complexidade, as noções de dialogismo, de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade tratadas por este teórico.

2 A MÚSICA COMO FENÔMENO COMPLEXO

Edgar Morin define o complexo da seguinte maneira:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p. 38-39).

Em consonância com essa perspectiva, Jean Molino define a música como uma realidade polimórfica pois, “o fato musical sempre está, não somente unido, senão estreitamente relacionado com o corpo inteiro de fatos humanos” (1995, p. 115). Assim, não existe uma música unificada e universal, mas uma pluralidade delas, e essas músicas não estão contidas nelas mesmas como estrutura, mas constituem um fenômeno complexo, um fato musical que está intrinsecamente relacionado a um fato social (MOLINO, 1995).

Historicamente a música ocidental foi elevada a um nível de racionalidade e assumida como paradigma mundial a ser considerado como definição de música. Esta elevação está relacionada ao padrão de poder hegemônico denominado colonialidade (QUIJANO, 2005). É a partir dessa perspectiva que a música passa a ser pensada, deslocada e isolada dos laços sociais, culturais e humanos que conjuntamente a constituem.

O fato musical é tão complexo e heterogêneo hoje quanto era antes. A única diferença é que se constituiu um corpo de doutrina teórica – chamada música, que, percorrendo os caminhos analisados por Weber, foi se separando gradativamente do conjunto de fenômenos (heterogêneos para nós) que constituem o fato musical. É apenas para certos músicos e teóricos que a música é pura; mais precisamente, nossa música é pura porque é nossa. Isso não significa negar que a evolução da música ocidental contribuiu, por um lado, para destacá-la das totalidades em que estava integrada e para purificá-la. Mas essa purificação foi apenas relativa. Outros laços se formaram, outros conjuntos que não eram mais puros que o primeiro (MOLINO, 1995, p. 119).

Quando a etnomusicologia passa a questionar a separação da estrutura de seu contexto sociocultural de produção, ela assume um posicionamento de(s)colonial⁷, pois de acordo com Queiroz, esta separação é apontada como uma herança colonial. Segundo o autor, a música é um fenômeno complexo e indissociável. Dessa forma, ela não pode ser pensada apenas como estrutura em si mesma, deslocada do contexto que a produz e dos demais fenômenos que a constituem como prática (QUEIROZ, 2021).

Estabelecendo a possibilidade de uma conexão com a abordagem geográfica do conceito de de(s)colonialidade, Haesbaert (2021) aponta que o termo “tem origens que remontam ao pensamento pós-colonial europeu e/ou “diaspórico”” (HAESBAERT, 2021, p. 90) e que o fato relevante “é o consenso em torno do conteúdo sócio-político, econômico e cultural a ser combatido, a colonialidade, muito mais abrangente que o colonialismo e ainda hoje enfática” (HAESBAERT, 2021, p. 95), sobretudo em países que já passaram pelo processo de independência de seus antigos colonizadores ainda no século XIX.

Quanto à relação entre a colonialidade e o território sob uma perspectiva latino-americana, Haesbaert (2020) complementa:

Em intenso diálogo com referências europeias (especialmente anglo-saxônicas, mas também francesas) e norte-americanas, propõe o território como o conceito geográfico mais pertinente para analisar as relações espaço-poder, especialmente entre os grupos subalternos, ampliando a concepção de poder através de sua dimensão simbólica (construção identitária), o que representa uma clara imersão na decolonialidade do poder, sobretudo a partir de sua face étnico-cultural e de gênero, contra ou anti-hegemônica (HAESBAERT, 2020, p. 76).

Ressalta-se aqui a importância da visibilidade dos “grupos subalternos” adotada pela perspectiva de(s)colonial, o que Porto-Gonçalves (2006) intitulou como grupos pertencentes a territórios de r-existência⁸ que muito se aproxima do que Kerman

⁷ Segundo Haesbaert (2021) não existe um consenso entre o uso dos termos “decolonial” e “descolonial”, portanto optou-se por utilizar a expressão “de(s)colonial” em reconhecimento ao debate estabelecido sobre o conceito em questão.

⁸ Segundo Porto-Gonçalves, o conceito de R-existência é “posto que não se reage, simplesmente à ação alheia, mas, sim, que algo preexiste e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 51).

aponta ao falar sobre o pensamento de Charles Seeger em seu período de postura mais crítica, no qual afirmava que os compositores deveriam direcionar sua música “de baixo para cima”, valorizando sua interpretação e apreciação pelas camadas populares da sociedade (KERMAN, 1987, p. 217).

Nesse sentido, a etnomusicologia se apresenta como uma disciplina que adota um posicionamento de(s)colonial, visto que em sua essência ela se ocupa do fato musical total (MOLINO, 1995) levando em conta parâmetros extramusicais (BLACKING, 1974, 1995) e a dimensão cultural e antropológica da música (MERRIAM, 1964).

A abordagem etnomusicológica assume um papel imprescindível no estudo das músicas, pois “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário” (MORIN, 2000, p. 35) e “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (Ibidem, p. 36). Assim, considerar a música como e na cultura, e não apenas sua estrutura em si, torna-se uma necessidade cada vez mais evidente no mundo globalizado dos dias atuais.

Além disso, tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas. Dessa forma, assim como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira “hologrâmica” o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele (MORIN, 2000, p. 37-38).

Dessa forma, não é possível dissociar o indivíduo de seu contexto sociocultural. Caso contrário não haveria como apreender os significados de suas práticas, pois elas são resultantes da mediação entre o sujeito e a cultura.

Reynoso (2006) associa essa noção de complexidade à geometria dos fractais, na qual as figuras amplas são formadas pela junção de suas réplicas menores. Portanto, pode-se identificar a imagem do todo nas partes e das partes no todo. Na perspectiva das ciências sociais, essa ideia também dialoga com as noções das identidades de Stuart Hall (2006) e de *habitus* em Bourdieu (1983), em que estes são construídos e constroem

mutuamente a sociedade.

Portanto, no contexto das sociedades pós-modernas

Existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2000, p. 36).

Por isso a necessidade de repensar as abordagens de estudo da música.

3 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Helen Myers (2001) destaca o caráter interdisciplinar da etnomusicologia que abarca grande diversidade de métodos e teorias. A autora cita George List para corroborar sua afirmação:

O campo de estudo da etnomusicologia se expandiu de maneira tão rápida que hoje em dia praticamente abarca qualquer comportamento humano que tenha algo a ver com o que chamamos música. Os dados e métodos que utiliza provém de disciplinas relacionadas com as artes, as humanidades, as ciências sociais e as físicas. A diversidade de doutrinas, enfoques e procedimentos é enorme. Resulta impossível abarcá-los todos com uma só definição (LIST, 1979, p. 1 *apud* MYERS, 2001, p. 31).

Considerando a música como um fenômeno complexo, sobretudo situada no mundo globalizado, “com o mundo como casa e tendo por bandeira o estudo dos vínculos que unem a música com a vida, em sua tarefa os etnomusicólogos lançaram mão de métodos e teorias de algumas disciplinas auxiliares” (MYERS, 2001, p. 33)⁹. Kazadi wa Mukuna (2008) também defende uma abordagem mais ampla do estudo da música e a legitimidade de tomar emprestadas teorias e métodos do que ele denomina “disciplinas

⁹ Tradução da autora. Texto original: “*Con el mundo como casa y teniendo por bandera el estudio de los vínculos que unen la música con la vida, en su tarea los etnomusicólogos echaran mano de métodos y teorías de algunas disciplinas auxiliares.*”

irmãs”. Sobre esta busca do diálogo com outras áreas do conhecimento para responder às suas problemáticas com relação ao contexto inserido, Morin (2000) manifesta sua posição a respeito do tema:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. (MORIN, 2000, p. 36).

Myers (2001) e Mukuna (2008) definem a etnomusicologia pelo ponto de vista da interdisciplinaridade. No entanto, além dessa perspectiva, podemos também pensar o estudo através da transdisciplinaridade. Em relação a essa proposta de estudo, Nicolescu nos ajuda na compreensão sobre as diferenças entre os termos disciplinar e transdisciplinar:

A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo a um único e mesmo nível de Realidade; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiper disciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas complementares (NICOLESCU, 1999, p. 16).

O pensamento de Morin também se soma às indagações de Nicolescu (1999) quando este último defende como sendo o propósito da transdisciplinaridade, do contrário "a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é a competência" (NICOLESCU, 1999, p. 1).

Nicolescu (1999) completa sua concepção ao esclarecer diferenças conceituais entre a pluridisciplinaridade, a qual “diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 1999, p. 15),

enquanto que a interdisciplinaridade “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (Ibidem, p. 15) e por fim a transdisciplinaridade que por sua vez apresenta o prefixo “trans” que “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (Ibidem, p. 16)

Diante desses posicionamentos entendemos ser novamente possível constituir um vínculo com as ideias de Morin (2000) com relação à importância das abordagens transdisciplinares nos mais diversos questionamentos e dificuldades impostas pelo mundo globalizado:

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p. 36).

Uma pesquisa interdisciplinar, portanto, tem como fundamento a legitimidade do diálogo entre diferentes disciplinas delimitadas teoricamente. Já a transdisciplinaridade supera os limites estabelecidos e atravessa essas fronteiras desconsiderando as delimitações de cada área. Neste caso, o conhecimento perpassa, transita entre os universos, construindo assim o conhecimento por uma perspectiva abrangente e holística. Ambos os caminhos são possíveis e complementares.

Frente a este desafio de encarar as adversidades atuais sob o ponto de vista transdisciplinar proposto por Morin (2000), busca-se a seguir a tentativa de flexionar a etnomusicologia para um horizonte dialógico.

4 UMA ETNOMUSICOLOGIA DIALÓGICA

O texto escrito por Seeger (2004) intitulado “Etnografia da Música” trata sobre a forma como a pesquisa etnomusicológica deve ocorrer em diferentes contextos, conforme

o objetivo que o observador pode ter e a linha de pesquisa em que atua, demonstrando assim as capacidades dialógicas da etnomusicologia com as demais áreas do conhecimento. O autor demonstra como este ramo da ciência se desenvolveu e as diferentes formas que foi tomando ao longo do tempo, associando cada uma delas a uma corrente antropológica distinta, muitas vezes mais voltada para a performance musical ou para a música em si, mas também voltada para o indivíduo ou grupo que a produz, assim como os espectadores que ali vivenciam aquela prática musical na comunidade inserida.

4.1 “O evento áudio comunicatório: a partir de mil circunstâncias”

Este é o tópico em que, com base em estudos de Rousseau, a música precisa ser entendida para além da física, englobando a miríade de circunstâncias que a performance musical pode causar tanto no artista, quanto na audiência. “Evento biocultural: a organização da diversidade” foi uma tentativa de organização das diversidades culturais em grupos, com base em suas raízes históricas e sua localização geográfica. “Períodos stratigráficos: origem e Desenvolvimento” falam sobre a vertente que surgiu como modo classificatório e comparativo entre as diferentes formas de música que eram encontradas em sociedades não-ocidentais, que mesmo muito criticadas, também trouxeram alguns pontos importantes para as outras abordagens que surgiriam posteriormente, assim como a relevância dos relatos coletados e organizados sobre os povos analisados durante a época, como afirma Seeger (2004) em:

Se a história da música não poderia ser facilmente discernida usando um modelo evolucionário, houve duas propostas alternativas para organizar a diversidade musical do planeta. Ambas enfocam a história. Uma foi o estudo da difusão de traços musicais no espaço, que organizou a diversidade em padrões históricos; a outra foi a definição de áreas culturais, que organizou a diversidade em áreas geográficas maiores que as comunidades individuais (SEEGER, 2004, p. 247).

4.2 “Famílias geográficas: o estabelecimento de áreas culturais”

Neste momento do texto, Seeger procura estabelecer relações em comum para delimitar uma determinada área musical, o que acarreta em problemas de amostragem, e também, segundo o autor relata, conforme a pesquisa vai se afinando fica difícil não encontrar características em comum sob um grupo geográfico. Portanto, o autor salienta que:

A compreensão de um sistema musical requer um conhecimento intensivo do mesmo, a etnografia da música requer o conhecimento em primeira mão e em profundidade da tradição musical e da sociedade da qual tal tradição é uma parte (SEEGER, 2004, p. 249).

Seeger apresenta uma linha relacionada às propostas de Malinowski, incorrendo em uma real imersão em meio ao fenômeno que pretende estudar, pois para um pesquisador, tal imersão pode acarretar em fatos mais relevantes para o estudo.

4.3 “Contexto: a relação da música com a vida social”

Aqui o autor estipula como uma abordagem marxista pode ocorrer na etnomusicologia, através da afirmação do autor (2004), “Karl Marx sustentava que a música era parte da superestrutura de uma sociedade e, portanto, um estilo musical seria determinado pela organização dos meios de produção” (SEEGER, 2004, p. 249), na qual Seeger se embasa através de Boehmer:

A sociologia marxista da música de cunho segue os princípios estabelecidos em Uma Contribuição à Crítica da Economia Política, de acordo com a qual todo movimento e mudança na superestrutura social (os domínios político, legal, religioso, filosófico e artístico) é determinado por mudanças na base material (econômica) da sociedade (BOEHMER, 1980, p. 436 *apud* SEEGER, 2004, p. 249).

Desta forma, é possível entrelaçar a relação entre a função da música dentro de uma sociedade, sendo esta função utilizada de forma consciente ou inconsciente, algo que já foi comprovado até mesmo em sociedades tribais sobre a forma de uso da música. O

ponto que deve ser levado em conta é o da busca das funções da música não se sobrepor à própria estrutura dos sons, pois necessitam de serem equilibradas ao longo da pesquisa.

4.4 “Música enquanto valor: recentes etnografias da música”

Este é o tópico destinado a apresentar alguns trabalhos mais recentes para exemplificar a forma com que a pesquisa etnomusicológica tem sido feita, alguns autores focam no evento musical, outros focam no indivíduo que faz a música e os que escutam, e ainda existem outros trabalhos que partem da perspectiva de análise de um instrumento musical para então estabelecer a relação com as comunidades que o utilizam e o evento musical que praticam, o que inclui o aprendizado do instrumento por parte do pesquisador, algo que adquire um caráter de imersão mais semelhante aos moldes de Malinowski, onde Seeger (2004) estabelece a importância em reforçar a pesquisa etnográfica com antecedência.

4.5 “Uma Etnografia da Performance “faça você mesmo”

Por fim, o autor demonstra alguns cuidados que devem ser tomados ao iniciar uma pesquisa sobre a música praticada por um determinado grupo, iniciando pelas perguntas básicas que abrangem o diagrama de Charles Seeger, mas também apontando a importância para as questões do campo afetivo da música, as emoções, o aspecto cosmológico, seu caráter físico, estético e sobretudo dialógico.

Desta forma, é possível estabelecer um panorama geral da etnomusicologia e seus distintos desdobramentos, gerando assim diferentes abordagens para cada problemática que possa surgir, demonstrando também toda a diversa e complexa gama que englobam e constituem atualmente esta área do conhecimento. Com as palavras de Morin “a diversidade, que não pode nascer fora da desigualdade das condições e dos processos, isto é, fora das desordens, é absolutamente necessária para o nascimento da organização”

(MORIN, 1977, p. 52), entende-se que a etnomusicologia se constrói e se organiza através das diferentes perspectivas de seus autores, dependendo de cada paradigma a ser enfrentado um diálogo com outras áreas do conhecimento se faz necessário para a construção transdisciplinar que pode cumprir com os objetivos da pesquisa estabelecida.

Ainda segundo Morin (2000), existe um sistema educacional vigente que insiste na fragmentação das áreas do conhecimento e na hiperespecialização¹⁰ das ciências no geral, o que o autor passa a considerar como um “quebra-cabeças ininteligível” (MORIN, 2000, p. 41). Ao que parece a etnomusicologia vem caminhando na contramão desta perspectiva, abrangendo cada vez mais as diferentes áreas e relacionando seus saberes para a busca de resultados transdisciplinares.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Não temos a pretensão de concluir um pensamento a respeito dos moldes da etnomusicologia, mas oferecer outras perspectivas e abordagens que podem ser utilizadas para a reflexão de pesquisadoras e pesquisadores e adaptadas para aplicação na área. Por isso, adotamos a expressão "considerações transitórias" em substituição a considerações finais, pois entendemos que existe, segundo Morin (2000):

Necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável (MORIN, 2000, p. 31).

Dessa forma, esse trabalho buscou fomentar uma reflexão sobre a disciplina de etnomusicologia e suas possibilidades, destacando a perspectiva de Edgar Morin sobre

¹⁰ Conforme estabelece Morin (2000): “Hiperespecialização: a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2000, p. 41).

complexidade, para aplicá-la à música, entendendo ser esta um fenômeno complexo que merece um estudo amplo, interdisciplinar e transdisciplinar.

Acreditando em uma lógica plural na atualidade, propomos esta definição não como definitiva e única, mas como mais uma possibilidade que se somará a tantas outras compondo assim uma variedade de pontos de vista.

REFERÊNCIAS

BLACKING, J. *How musical is man?*. Seattle and London: University of Washington Press, 1974.

BOURDIEU, J. P. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

CASTAGNA, P. A Musicologia Enquanto Método Científico. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, [S. l.], n. 1, p. 7–31, 2008.

COOK, N. Agora somos todos (etno)musicólogos. Tradução de Pablo Sotuyo Blanco, *Ictus*, [S. l.], p. 7–32, 2004.

HAESBAERT, R. Do corpo-território ao território-corpo (Da Terra): contribuições decoloniais. *GEOgraphia*, v. 22, n. 48, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100>. Acesso em: 01 nov. 2021.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Buenos Aires: Clacso, 2021. 396 p. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

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

KERMAN, J. *Musicologia*. Brasileira. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1987.

LÜHNING, A. Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais. *Música em Perspectiva*, v. 7, n. 2, p. 7-25, Dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/41501/25451>. Acesso em: 01 nov 2021.

MERRIAM, A. P. *Definiciones de musicología comparada y etnomusicología*. In: CRUCES, Francisco. *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología*. Madrid: Editorial Trotta, 2001. p. 59-78.

MERRIAM, A. P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MOLINO, J.. *El hecho musical y la semiología de la música. Facultad de Música UNAM, [S. l.]*, p. 111–172, 1995.

MORIN, E.. **O Método**: 1. A natureza da natureza. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1977. 361 p.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUKUNA, K. W.. Sobre a busca da verdade na etnomusicologia. **Revista USP**, São Paulo, n. 77, p. 12–23, 2008. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i77p12-23.

MYERS, H. P. *Etnomusicología*. In: CRUCES, Francisco. **Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología**. Madrid: Editorial Trotta, 2001. p. 41-57.

NICOLESCU, B.. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999. DOI: 10.25247/2595-3788.2018.v1n1.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidades e emancipação a partir da experiência latinoamericana. In: **GEOgraphia, Revista da Pós Graduação em Geografia da UFF**, Niterói/RJ, ano VIII, n. 16, p. 41-55, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13521/8721>. Acesso em: 10 ago. 2021.

QUEIROZ, L. R. S. Música, formação e práxis decoloniais: por um “nós” que nos inclua nas práxis educativo-musicais brasileiras. In: **Reunião Técnica da Sustenidos (Organização Social da Cultura)**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=bg0AHddTfYc&%3Bt=2s>. Acesso em: 08 nov. 2021.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

REYNOSO, C. **Antropología de la música**: de los géneros tribales a la globalización, teorías de la complejidad. Buenos Aires: Editorial SB, 2006. (Colección Complejidad Humana, v. 2).

RICE, T. **Ethnomusicology**: a very short introduction. New York: Oxford University Press, 2014. v. 53. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2012.03.001>.

SEEGER, A. **Etnografia da música (sinais diacrônicos)**: música, sons e significados. São Paulo: USP (Soma – Grupo de Pesquisa de Som e Música em Antropologia-FFLCH-Dep. Antropologia), 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4573195/mod_resource/content/1/etnografia%20da%20musica%20seeger.pdf. Acesso em: 01 nov 2021.

CAPÍTULO 11:

Relação teoria e prática em ação
extensionista: Análise do uso de abordagem
interdisciplinar e interprofissional

Paulo Ernesto Scortegagna
Leonir Terezinha Uhde

Paulo Ernesto Scortegagna¹

Leonir Terezinha Uhde²

1 INTRODUÇÃO

O que é a teoria? O que é a prática? Qual (ais) a(s) relação/relações entre a teoria e a prática? Ou da relação prática e teoria? Que teorias? As teorias (ou os pressupostos teóricos/princípios estruturantes) da extensão universitária? Mas quais especificamente? A Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante, Impacto e Transformação Social? Dentre os quais mais dúvidas: Interdisciplinaridade? E /ou, ainda, se acaso estaríamos alcançando outros níveis? A multidisciplinaridade? A transdisciplinaridade? Mas não estávamos “trabalhando” com uma interação de disciplinas em si. Seria mais sobre a interação de teorias e conhecimentos, conceitos.

Neste caso pareceu-nos crer que o indicativo seria a interprofissionalidade (ainda que de acadêmicos em formação profissional, ainda não profissionais) que estaria em “cena”. Havíamos reunido vários “profissionais” de diferentes cursos, tais quais: Nutrição, Engenharia Civil, Medicina Veterinária, Educação Física, Comunicação Social e *Design*.

Partiu-se da concepção de que tais princípios estruturantes, descritos enquanto diretrizes para ações de extensão universitária, relacionados ao “ser/fazer” da extensão universitária, deveriam ser estudados, compreendidos, considerados e explicitados, tanto na construção de programas, projetos e/ou propostas de ações de extensão, quanto na efetivação de uma prática consistente e coerente. Porém, com a advertência de que tal “condição ideal” não é garantia para uma *práxis* extensionista na qual se acredita ser coerente, uma vez que a relação entre a “teoria” pode estar dissociada da “prática”, ou vice-versa.

¹ Mestre em Extensão Rural, ULBRA - Universidade Luterana do Brasil. E-mail - pauloscort@gmail.com

² Doutora em Ciência do Solo, UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail- ltuhde@gmail.com

Outras teorias? A teoria da complexidade? As teorias sobre métodos/metodologias?
A metodologia da Pesquisa Ação?

O que são essas teorias? Seria possível “colocá-las” em prática? Para que serve “isso” (teoria) na prática? Como a gente coloca “isso” na prática professor? Como a gente coloca “isso” na prática aluno?

Que práticas? O que é a prática? No “senso comum” dos acadêmicos e professores almejava-se “aplicar” ou colocar em prática um método?

A própria Pesquisa Ação pressupõe uma “ação” prática? Uma ação de intervenção conjuntamente com atores sociais promovida pela extensão universitária é uma ação prática?

Tínhamos uma “demanda”, na teoria e na prática, um tema gerador da ação/intervenção “A segurança alimentar e nutricional”.

Nestes contextos, o presente artigo insere-se no universo tanto teórico como prático da Extensão Universitária e refere-se à concepção de extensão universitária que se tem, ou da que se possa ter e da “aplicabilidade” de tal concepção na prática de suas ações.

Trata-se de uma análise, um pensar retroativo a fim de verificar e “avaliar” se as opções de abordagem, as metodologias e o modo como foi “estruturada” e desenvolvida a ação foi significativa.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Um dos diferenciais das instituições comunitárias, de acordo com o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições de Ensino Superior Comunitárias – FOREXT (2006), é sua inserção nas comunidades regionais e o seu compromisso com a Extensão. Tais instituições, além de difundir o conhecimento científico e produzir novo conhecimento através da pesquisa, dedicam importante esforço para partilhar e socializar o conhecimento, a arte e a cultura na comunidade. A relação com a comunidade é de via dupla: a universidade não só ensina, mas também aprende, reinventando-se nesse diálogo.

A Extensão é entendida pelo FOREXT (2006, p. 44) como aquela que, conforme Oliveira e Garcia (2011), “promove a integração sistêmica e dialógica entre os diversos

modos de conhecimento, a comunidade acadêmica e a sociedade em geral”, e mais: “que contemple o processo integral de formação, que compreenda a realidade e responda aos desafios considerando uma postura ética, dialógica e científica”.

Quanto à concepção e/ou entendimento conceitual de Extensão Universitária, a argumentação se deu na confluência das argumentações anteriormente citadas e, em específico, estava baseada na e de acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária, na qual o FORPROEX (2012)³, assim apresenta às Universidades Públicas e à sociedade o conceito de Extensão Universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade (2012, p.15).

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ESTRUTURANTES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Para o entendimento do atual contexto da Extensão Universitária brasileira se requer a leitura, o estudo e a compreensão de seus princípios estruturantes. Produzidos a partir da análise e estudo do processo histórico da Extensão Universitária, deram-se, fundamentalmente, pela constituição dos Fóruns de Extensão Universitária⁴ e encontram-se hoje em uma série de documentos, dentre os quais o da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), sendo amplamente difundidos no meio acadêmico.

Tais princípios dizem respeito às orientações teóricas contidas nas Diretrizes para as ações de extensão universitária, apresentadas na Política Nacional de Extensão Universitária, quais sejam: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante, Impacto e Transformação Social⁵.

³ In: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras.

⁴ Atualmente existem três Fóruns de Extensão Universitária no Brasil: O FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; o FOREXT- Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária e o FOREXP - Fórum Nacional de Extensão das IES-Particulares.

⁵ In: Política Nacional de Extensão Universitária. FORPROEX, Manaus-AM, maio de 2012.

4 INDISSOCIABILIDADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

Esse princípio estruturante da Extensão Universitária foi contextualizado, inicialmente, conforme determinação Constitucional, pois a Constituição Federal de 1988:

(...) definiu que as Universidades gozam de autonomia e deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tais funções, na medida em que forem compreendidas e aplicadas de maneira indissociável, tornam-se a razão da identidade institucional e finalidade educacional (MENEZES; SÍVERES, 2011, p. 52).

Reiterou-se, ainda, o que está definido na Diretriz Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), que reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. “Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)”:

No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica – processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional – e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. Essa visão do estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã deve ser estendida, na ação de Extensão Universitária, a todos os envolvidos; por exemplo, alunos, professores, técnico-administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio. Dessa maneira, emerge um novo conceito de ‘sala de aula’, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. ‘Sala de aula’ são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O eixo pedagógico clássico ‘estudante – professor’ é substituído pelo eixo ‘estudante – professor – comunidade’. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. Dessa forma, ele se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo). Assim, no âmbito da relação entre Pesquisa e Ensino, a diretriz indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor (FORPROEX, 2012, p. 18).

5 INTERDISCIPLINARIDADE E INTERPROFISSIONALIDADE

Considerando a Política Nacional de Extensão Universitária, no tocante ao que trata sobre a Diretriz Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, o Projeto apresentou o seguinte argumento:

É um truísmo dizer que a realidade social é complexa, mas talvez não o seja argumentar que qualquer intervenção ou ação destinada a alterá-la deve levar em conta essa complexidade sob pena de se tornar estéril ou ineficiente. Por muitas décadas, as tecnologias de intervenção social têm oscilado entre visões holistas, destinadas a apreender a complexidade do todo, mas condenadas a ser generalistas, e visões especializadas, destinadas a tratar especificidades, mas caracterizadas pelo parcelamento do todo. A diretriz de Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade para as ações extensionistas busca superar essa dicotomia, combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, com os quais se desenvolvem as ações de Extensão, ou aos próprios objetivos e objetos dessas ações. O suposto dessa diretriz é que a combinação de especialização e visão holista pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. Dessa maneira, espera-se imprimir às ações de Extensão Universitária a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende (FORPROEX, 2012, p. 17-18).

6 IMPACTO NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

A Diretriz que trata sobre o Impacto na Formação do Estudante não foi plenamente contextualizada teoricamente no Projeto original. Entretanto, esteve associada à Diretriz da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, cujo argumento, no Projeto de Extensão Universitária/2012, foi o de que:

assumir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de uma razão da identidade institucional e finalidade educacional e corroborando com uma característica do conceito de extensão: promover a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade bem como de colocar o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social

Outra argumentação veio a somar-se na complementação do entendimento sobre o Impacto na Formação do Estudante: Por fim, a reunião de diferentes cursos e outras áreas afins, de modo interdisciplinar e multidisciplinar, pode constituir-se em um exercício que considera a Extensão uma via de mão dupla

com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade (FORPROEX, 1987, p. 1).

7 INTERAÇÃO DIALÓGICA

A Diretriz Interação Dialógica não foi citada especificamente, de modo teórico, no Projeto, mas encontrava-se no contexto do conceito de extensão e nas argumentações gerais, sobretudo, nas opções e orientações Metodológicas do Projeto.

8 IMPACTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A diretriz que trata do Impacto e Transformação Social foi argumentada a partir do tema “desenvolvimento social e sobre o papel da universidade”. Para tanto, buscou a compreensão do que De Paula (2007) apresenta a esse respeito:

A experiência histórica brasileira, desde os anos de 1940, tem sido marcada pela coexistência de processos de grande complexidade e amplitude. Nos últimos 50 anos o Brasil efetivamente cresceu. Foi a economia da periferia capitalista que mais cresceu entre 1940 e 1980: modernizou-se, urbanizou-se, criou parques industriais importantes. Contudo, todos esses inegáveis aspectos, normalmente associados à prosperidade, à riqueza e ao desenvolvimento, não produziram aqui estas consequências ou pelo menos elas não se universalizaram, na medida em que este crescimento-modernização-urbanização-industrialização foi solidário com a continuidade e expansão das desigualdades regionais, da exclusão social,

da concentração de renda e da riqueza, da expansão da fome, da miséria, do desemprego, da deterioração dos sistemas de saúde e educação, da piora do quadro ambiental (DE PAULA, 2007, p. 9).

Neste contexto, ressalta-se que em relação ao papel e à responsabilidade social da Universidade, conforme o mesmo autor

(...) trata-se, enfim, de reconhecer que o desenvolvimento que se impõe buscar tem como pressuposto básico um conjunto de reformas que efetivamente distribuam a renda, a riqueza, o poder e a informação. Neste processo, são claros os limites do papel da universidade. Contudo, ainda que limitado, o papel da universidade é impostergável. A universidade, pela amplitude de sua visão, pelo espírito crítico que deve nortear a sua ação, por sua independência e autonomia, por sua competência e credibilidade, tem papel importante na construção deste novo conceito de desenvolvimento (DE PAULA, 2007, p. 10).

Acrescenta-se ainda o aporte da Metodologia da Pesquisa-Ação. E, neste sentido, cabe salientar que Thiollent (1996) define a pesquisa-ação como sendo:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Para Morin (2004), a pesquisa-ação é assim definida: “trata-se de uma abordagem de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos, e com intenção de melhorar sua prática”. Portanto, a Pesquisa-Ação é uma modalidade de pesquisa social na qual há um diálogo entre o pesquisador e os pesquisados que estão envolvidos na solução de um problema detectado para, em seguida, montarem estratégias visando à solução da questão detectada”.

9 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: DO CONHECIMENTO/APRENDIZAGEM, TEORIA E MÉTODO

Segundo Síveres (2013) “A extensão universitária é um *locus* privilegiado para a prática acadêmica”. Em conformidade com o autor:

Mediante a atuação em projetos de extensão, os estudantes vivenciam

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

experiências significativas de aprendizagem, importantes não apenas para sua formação profissional, mas também pessoal. Na interação com a realidade social, os estudantes colocam frente a frente sua subjetividade individual com a subjetividade social (SÍVERES, 2013, p.66).

Síveres (2013, p.67) salienta ainda que “A extensão estabelece uma relação teoria/prática, simula o mercado de trabalho e se constitui o campo de aplicação prática, possibilitando a vivência de conteúdos e qualificando a aprendizagem curricular”.

Para Morin, (2005, p.335) “Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento”, além deste aspecto, o autor ainda faz a seguinte inferência:

Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo MÉTODO seu papel indispensável (MORIN, 2005, p. 335).

Em relação à concepção de método cabe acrescentar o que Morin (2005, p.335-6) esclarece:

A palavra método deve ser concebida fielmente em seu sentido original, e não em seu sentido derivado, degradado, na ciência clássica; com efeito, na perspectiva clássica, o método não é mais do que um *corpus* de receitas, de aplicações quase mecânicas, que visa a excluir todo sujeito de seu exercício. O método degrada-se em técnica porque a teoria se tornou um programa. Pelo contrário, na perspectiva complexa, a teoria é engrama, e o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte. Estabelece-se uma relação recorrente entre método e teoria. O método, gerado pela teoria, regenera-a O método é a *praxis* fenomenal, subjetiva, concreta, que precisa da geratividade paradigmática/teórica, mas que, por sua vez, regenera esta geratividade. Assim, a teoria não é o fim do conhecimento, mas um meio-fim inscrito em permanente recorrência.

10 MÃOS À OBRA

Dentre as 32 atividades/ações (oficinas, seminários e atendimentos e orientações de nutrição) trabalhadas no município, a Segurança do Trabalho, Corpo, Trabalho e Saúde (Corporeidade e Sentidos), Comunicação e *Design*: Livro de Receitas, temas esses

preparatórios de uma discussão sobre Segurança Alimentar e Nutricional temas geradores das atividades realizadas na Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, zona urbana, no dia 26 de janeiro de 2015, com carga horária de 8 horas, sendo 4 horas no turno da manhã e 04 no turno da tarde.

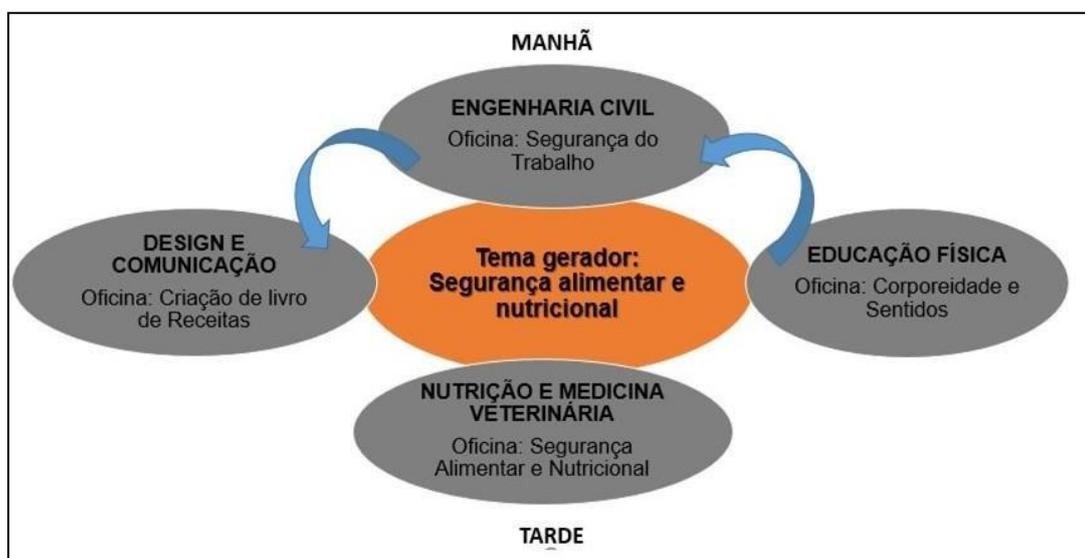
11 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico seguiu os seguintes procedimentos e etapas: Seleção dos participantes (acadêmicos) da equipe a atuar no Projeto Rondon. Processo de Planejamento para atuação no Projeto e da Ação/Oficina de sensibilização e capacitação dos membros, através das seguintes metodologias e atividades: Encontros/reuniões sistemáticas, leitura e debate do Projeto/proposta, estudo teórico e prático das metodologias que seriam usadas, metodologia da pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Viagem precursora (ida do coordenador até a cidade onde a Operação ocorreria) e o diagnóstico da necessidade de uma demanda relacionada à Educação para a Segurança Alimentar e Nutricional. Planejamento, estudo e construção dos materiais didáticos e pedagógicos (teóricos e práticos); estudo, debate, escolha e construção da estrutura pedagógica e didática da Ação e das Oficinas. Apresentação, análise e avaliação prévia da estrutura e dos materiais didáticos pedagógicos da Oficina.

Quanto à processualidade específica e “protocolos” da Ação: Explicitação da temática, metodologia e atividades planejadas para a ação/oficinas do dia; atividades específicas (teórico-práticas) relacionadas ao desenvolvimento da Ação/Oficina conforme as etapas e metodologia. Para as Oficinas do turno da manhã: Divisão do total de participantes em 3 grupos de 10 participantes e o rodízio dos respectivos grupos na participação das três oficinas (Oficina de Corporeidade e Sentidos, Oficina de Segurança do Trabalho e Oficina de Criação de Livro de Receita), que tiveram 1h e 15min de duração cada

uma. As especificidades metodológicas de cada Oficina serão descritas posteriormente. Para o turno da tarde: participação de todos os membros na Oficina de Segurança Alimentar e Nutricional. Socialização, sistematização e avaliação das atividades desenvolvidas. Entrega dos certificados e registro fotográfico dos participantes. Procedeu-se o registro fotográfico/fílmico da Ação/Oficina durante todas as etapas.

Figura 1 – Esquema da abordagem interdisciplinar e multiprofissional das oficinas



Fonte: Autores (2021)

12 OFICINA DE CORPOREIDADE E SENTIDOS

Conforme Brigo (2015) a oficina teve a seguinte estrutura: 1 - Apresentação: todos os participantes apresentavam-se mencionando três itens – nome, residência e expectativas da oficina. Desenvolvimento - 45 min: Vídeo sobre os sentidos humanos (Dráuzio Varela), 2 – Identificar e descrever o funcionamento de cada sentido humano, 3 - Diálogo sobre sinestesia e sentidos humanos, 4 - Prática - apurar os sentidos humanos: os participantes foram divididos em dupla. Foram realizadas atividades de percepção dos sentidos através da cegueira de um dos sentidos. Exemplo: foi utilizada uma venda, após, os participantes deveriam identificar o material disposto através do tato. Provar alimentos

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

e identificar. Cheirar aromas e identificar os tipos de ervas utilizados. Final – 10 min: Debate e apontamento de questões/dúvidas, relato de experiências e avaliação da oficina.



Figura 2 – Oficina corporeidade e sentidos.

Fonte: Arquivos fotográficos documentais do autor (2015)

13 OFICINA DE SEGURANÇA DO TRABALHO

Segundo Pena (2015) a Oficina de Segurança do Trabalho buscou a proteção do trabalhador em seu local de trabalho, no que se refere à questão da segurança e da higiene do trabalho. Objetivando basicamente a prevenção de riscos e de acidentes nas atividades de trabalho visando à defesa da integridade da pessoa humana. Em ambientes de cozinha (escolares, doméstico, bares, restaurantes e lancherias) existem riscos físicos (calor, frio, umidade e ruídos), químicos (produtos de limpeza em geral, desinsetização) e ergonômicos (decorrentes de espaços e dimensões mal definidos, podendo causar desconforto, cansaço e, conseqüentemente acidentes, cortes, queimaduras, quedas).

Figura 3 – Oficina segurança do trabalho

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES



Imagens fotográficas documentais do autor (2015)

Iniciou-se com a apresentação dos participantes, onde cada um falou seu nome, qual o conhecimento que tinha na área de Segurança do Trabalho e as expectativas da Oficina. Em seguida foi realizada uma apresentação sobre Segurança do Trabalho em ambientes domésticos, mais especificamente na cozinha, contemplando: 1. Conceito de Segurança do Trabalho, 2. Riscos existentes na cozinha, 3. Equipamentos que podem trazer riscos, 4. Cuidados e atenções e Equipamento de Proteção Individual – (EPIs). Por fim, os participantes através de debate retomaram as questões teóricas abordadas, explanaram sobre as contribuições dos conteúdos tratados na oficina em relação às suas atividades diárias de modo a sistematizar sobre a relevância do tema da oficina (PENA, 2015).

14 OFICINA DE CRIAÇÃO DE LIVRO DE RECEITA

Grumicker (2015) relata que o início das atividades na oficina de Comunicação e Design foi a apresentação da equipe de rondonistas da Unijuí, seguida da apresentação dos participantes. Próximo passo foi a apresentação da proposta: criação de um livro de receitas com foco no aproveitamento de alimentos, na interação entre os participantes para que pudessem discutir, analisar e escrever receitas que conhecessem, utilizando ingrediente típicos da região.

Na sequência, procedeu-se à explanação sobre a diagramação de um livro de receitas levando em conta características e também o formato do texto/informações

O GÊNIO MORIN E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNICAÇÕES E NAS ARTES

necessárias para fazê-lo. Em seguida, foram distribuídos moldes de frutas. Havia quatro opções: banana, coco, tomate e caju. A partir daí cada grupo ficou responsável, a partir da entrega do modelo de estrutura da receita, de pautar no mínimo uma receita contendo aquele ingrediente. Após a troca de saberes entre os grupos, a receita foi anotada pelos participantes e conseqüentemente apresentada para os demais.

Figura 4 – Oficina criação de livro de receita



Fonte: Arquivos fotográficos documentais do autor (2015)

15 OFICINA DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Para Giroto (2015) os conteúdos apresentados e dialogados com os participantes da oficina de SAN foram desenvolvidos através de pesquisa Bibliográfica em livros, artigos, *sites*, utilizando-se de recursos multimídia - *slides* no *software Power Point*. Na realização da dinâmica sobre higienização adequada das mãos foram utilizados: bacia, farinha, água, detergente. Para a produção dos bolos, com aproveitamento integral foram utilizados: fichas técnicas, fogão, utensílios de cozinha, e ingredientes necessários para a produção.

Foi apresentado conteúdo sobre cuidados de higiene e saúde do manipulador de alimentos e ainda diálogos sobre alguns conceitos básicos de higiene, origem dos alimentos, os tipos de perigos físicos, químicos e biológicos.

Através de diálogos/trocas de experiências entre os participantes e apresentação de

slides houve a conceituação e identificação de DTA's – Doenças Transmitidas por Alimentos, conservação e contaminação de alimentos, estendendo o assunto para o comportamento e higiene nas áreas de produção.

Após a discussão sobre higiene, solicitou-se ajuda voluntária de um participante do grande grupo para realizar a dinâmica de lavagem das mãos, ensinando aos demais a técnica correta. Para essa dinâmica, utilizou-se uma bacia com farinha de trigo e água, o participante voluntário misturou a farinha com a água formando uma massa pegajosa e, em seguida, teve que demonstrar aos demais participantes como higienizar as mãos e assim, foi possível trabalhar na prática, a técnica correta para lavagem/higienização das mãos.

Posteriormente, a partir da divisão de dois grupos, os participantes foram realizar a técnica correta de lavagem de mãos para participar da segunda etapa da Oficina que trataria do Aproveitamento Integral de Alimentos para a produção de alimentos.

Durante o desenvolvimento da Oficina optou-se por trabalhar com os participantes duas alternativas de bolo: um bolo de Banana com Aveia que utilizaria como matéria prima além da polpa a casca da banana, e outro bolo de Manga, que também levou a polpa e a casca da fruta. Além dos bolos a produção de dois tipos de sucos, um de Maracujá e outro de Cenoura com Limão.

Enquanto os bolos assavam, explanamos e dialogamos sobre alimentação saudável, a importância de uma dieta rica em vitaminas e minerais e de utilizarmos todas as partes dos alimentos, desde que bem higienizadas. São vários os benefícios com a utilização integral dos alimentos, de fins nutritivos, pois, em muitas partes que são desperdiçadas encontram-se nutrientes que na polpa não são encontrados, tornando-os econômicos e sustentáveis.

As partes não aproveitáveis dos alimentos poderiam ser utilizadas enfatizando o enriquecimento alimentar, diminuindo o desperdício e aumentando o valor nutricional das refeições, pois talos e folhas podem ser mais nutritivos do que a parte nobre do vegetal como é o caso das folhas verdes da couve-flor que, mesmo sendo mais duras, contêm mais ferro que a couve manteiga e são mais nutritivas que a própria couve-flor (GIROTTO, 2015).

Figura 5 – Oficina de segurança alimentar e nutricional



Fonte: Arquivos fotográficos documentais do autor (2015)

16 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término de uma experiência, uma viagem, um percurso vivenciado, sempre traz lembranças. Relembra-se, no percorrido as “vontades”, as intencionalidades, os desejos que motivaram o tema e as questões que se queria vivenciar e conhecer. O que suscitou o interesse, a intenção de realizá-lo, como, por que meios, onde, com quem e, ao lugar a que se chegou, e o que se aprendeu e apreendeu...

Nesse percurso, o tema foi o universo da Extensão Universitária quanto à concepção que se tem, ou que se possa ter, da “aplicabilidade” desta, a partir de seus princípios estruturantes (Diretrizes), na relação entre a teoria e a prática. Princípios esses tantas vezes teoricamente estudados mediante as Diretrizes para Ações de Extensão Universitária: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social.

Quanto às concepções iniciais que se tinha de que os princípios estruturantes devessem ser estudados, compreendidos, considerados e explicitados, tanto na construção de programas, projetos e ou propostas de ações de extensão, quanto quando são levados em consideração na efetivação de uma prática consistente e coerente, pode-se constatar que a compreensão dos mesmos foi se dando no processo, na confluência e na síntese entre a teoria e a prática. A (re) leitura do projeto, a construção da memória da Ação por

meio da sistematização dos dados relativos às etapas, à contínua pesquisa bibliográfica e, sobretudo, à leitura dos documentos existentes relativos às orientações e aos referenciais teóricos e metodológicos, foram possibilitando tal compreensão.

Nesse processo, evidenciou-se a consistência do uso das abordagens multi, inter e transdisciplinar e se pôde verificar como a Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade foram operando na relação “teoria-prática”. Pôde-se constatar que, nesse sentido, o esforço produzido esteve também pautado por um momento de síntese entre a teoria e a prática.

A opção por tais abordagens e metodologia participativa com aspectos de Pesquisa Ação consolidou-se pelo estudo e pela Pesquisa Bibliográfica inicial onde, Santomé (1998), apresenta a hierarquização dos níveis de colaboração e integração entre as disciplinas proposta por Piaget:

Multidisciplinaridade. O nível inferior de integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação. 2. *Interdisciplinaridade.* Segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos. 3. *Transdisciplinaridade.* É a etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, ou seja, de uma teoria geral de sistemas ou de estruturas, que inclua estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que una estas diversas possibilidades por meio de transformações reguladas e definidas (SANTOMÉ, 1998, p. 70).

Outro aspecto que contribuiu foi a Interação Dialógica reiterada no sentido da orientação teórica do desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica, substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais:

Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012 p.16-17).

Cabem ainda, ao término deste texto, algumas considerações sobre o Impacto e a Transformação Social. Embora, de modo empírico, pôde-se observar a riqueza e importância da Ação para os participantes e para os contextos de apontamento e identificação de mudanças possíveis em relação às realidades diagnosticadas pelos próprios participantes, não se tem dados suficientes para precisar, de modo claro e efetivo, o seu Impacto. Outro fator que se observa é a estrutura funcional do Projeto Rondon, com características pontuais e sem continuidade, bem como a complexidade de variáveis relacionadas, também verificou-se a impossibilidade de verificar como o Princípio do Impacto e Transformação Social operou, até porque ele precisa ser considerado a médio e longo prazos.

Para além da resolução de problemas, El Andaloussi (2004) questiona em que aspectos as finalidades da pesquisa-ação estão voltadas para a produção de saber e o desenvolvimento da ação. Como a pesquisa pode gerar simultaneamente ação e saber?

Ao tentar responder a essa questão o mesmo autor distingue pelo menos três tipos de produções que se realizam ao longo de uma pesquisa-ação: a didática⁶, a praxiológica e, finalmente, a científica.

Para El Andaloussi (2004, p.142) “Quando os educadores implicados em uma pesquisa-ação se concentram na resolução de um problema, eles precisam produzir materiais e documentos apropriados”. Esta tarefa está relacionada à produção didática.

Para que se pudesse atender à demanda (resultantes do diagnóstico da necessidade de problematizar e produzir uma Oficina sobre Segurança Alimentar e Nutricional) foi necessário produzir uma série de materiais didáticos, tais como, o Livro de receitas.

A produção do saber praxiológico está intimamente ligada ao saber didático: a produção do saber praxiológico elabora-se quando os pesquisadores questionam a ampliação do conhecimento relativo à ação, com o intuito de compreender sua lógica e de

⁶ O termo didático foi utilizado no sentido que possui em tecnologia educacional, isto é, com ênfase nas influências das ferramentas (documentos, livros, filmes, jogos, etc) sobre as aprendizagens e a aquisição de saberes.

propor os meios de desenvolver a prática. Por fim, a produção do saber científico é aquela que é produzida pelo pesquisador após ter tomado o recuo necessário para processar os dados coletados, com o intuito de articular a coerência dos fatos e de produzir um saber científico.

As sistematizações da Ação e das Oficinas, em certa medida, podem ser consideradas também um processo de avaliação da Ação, pois, na medida em que se resgatou a experiência da Ação, sistematizando os dados, procedendo à análise pôde-se compreender que o processo de percepção e, mesmo, o conhecimento que se tinha dos princípios estruturantes foi enriquecido. O processo de investigação, em conformidade com suas análises e interpretações, aponta também para a possibilidade de que a Ação de Extensão possa ser considerada enquanto “modelo” a ser seguido, bem como ser alvo de novas análises e aprimoramentos.

A relação teoria e prática torna-se indissociável quando o “método” é a própria *práxis*. A extensão universitária é um *locus* privilegiado que pressupõe e estabelece uma relação teoria/prática.

E sobre a teoria da complexidade? Talvez nossa tarefa aqui deixe muito a desejar...

Na ação total do conjunto das oficinas a que deu início ao processo foi a da Corporeidade e Sentidos. Ao menos um acadêmico tinha “consciência” dela:

O pensamento complexo nos permite compreender que a corporeidade humana é uma emergência do processo de evolução que conduziu, como apontamos anteriormente, a “*physis*”, o “*bios*” e a esfera antropossocial a sucessivos aumentos no grau de complexidade dos sistemas/organizações, a começar com a formação dos átomos, chegando, em nosso planeta, onde se dá a evolução das espécies, à emergência da espécie humana que é detentora de espírito (mente) e consciência. Podemos compreender que a corporeidade guarda a herança de todo este processo evolutivo. Desta forma, a corporeidade, à luz do pensamento complexo, permite compreendermos o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É através do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o Ser, os quais remetem à organização. Assim, a corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto-pulsão-afeto), mental-espiritual

(cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade (BASTOS; BRITO, 2004, p.226).

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. R.; BRITO, M. de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp**, São Paulo, v.18, n.3, p.263-72, jul./set. 2004.

BRASIL. Ministério da educação. **Plano Nacional De Extensão Universitária. Coleção Extensão Universitária Forproex, 2000/2001**. Disponível em: https://www.uemg.br/downloads/plano_nacional_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRIGO, Tiago. **Relatório das Atividades do Projeto Rondon, 2015: Operação Porta do Sol**. Ijuí: [s. l.], 2015.

DE PAULA, J. A. A UFMG no Vale do Jequitinhonha. *In: Lixo e cidadania: uma experiência inovadora no médio Vale do Jequitinhonha/Minas Gerais*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2007.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-Ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. Traduzido por Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Forproex). Política Nacional De Extensão Universitária, 2012, Manaus. **Anais [...]**. Manaus, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS (ForExt), 2006, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006.

GIROTTO, Cristiane Tarine Müller. **Relatório das Atividades do Projeto Rondon, 2015: Operação Porta do Sol**. Ijuí: 2015.

GRUMICKER, Cristiane. **Relatório das Atividades do Projeto Rondon, 2015: Operação Porta do Sol**. Ijuí: 2015.

MENEZES, A. L. T. de; SÍVERES, Luiz (Org.). **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, T. M. N.; GARCIA, B. R. Z. Extensão e Indissociabilidade. *In: Transcendendo*

fronteiras: contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

PENA, Fábio do Prado. **Relatório das Atividades do Projeto Rondon, 2015:** Operação Porta do Sol Ijuí: 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÍVERES, L. (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber Livros, 2013.

SÍVERES, L. Princípios estruturantes da extensão universitária. *In:* **Transcendendo fronteiras:** contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1996.

CAPÍTULO 12:

Outras pedagogias e outros saberes para a formação de educação ambiental.

Cláudia Hardagh Coelho
Evandro Noro Fernandes

OUTRAS PEDAGOGIAS E OUTROS SABERES PARA A FORMAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Claudia Hardagh Coelho¹

Evandro Noro Fernandes²

1 INTRODUÇÃO

No último capítulo dessa obra trazemos reflexões acerca da Educação Ambiental (EA), para isso, fundamentamos teoricamente as reflexões dos autores Edgar Morin, Complexidade e Interdisciplinaridade e Enrique Leff, Educação Ambiental. No entanto a epistemologia de Boaventura de Souza Santos, Ecologia dos Saberes, ratifica a ideia central do capítulo que trata da teoria da complexidade para entender a educação ambiental como parte da construção de saberes que podem trazer perspectivas diversas envolvendo a cultura e o território para o desenvolvimento socioambiental, com olhar para uma região em acelerado processo de transformação do espaço natural.

Para escrever este capítulo as discussões que se iniciaram com o evento “1º Encontro de Diálogos Interdisciplinares Latino-americanos - Comemorando os 100 anos de Edgar Morin” e no percurso da disciplina “Epistemologias, interdisciplinaridade e Metodologias Comparadas”, partimos dos conhecimentos disciplinares e iniciamos a tessitura dos saberes individuais e o construto do capítulo, no desafio de romper com o pensamento simplificador e fragmentado que predominou nossa trajetória de formação escolar e acadêmica.

Os dois autores deste texto são professores pesquisadores com formações diferentes, com história de vida em contextos diferentes e, por isso, os diálogos, troca de

¹ Professora Visitante da UNIFESP e UNILOGOS. Coordenadora de Educação do Projeto #Tamo Juntos e Elos. Contato: cchardagh@gmail.com.

² Economista graduado pela UFSM, doutorando pelo PROLAM/USP (Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo) sob orientação do Professor Doutor Márcio Bobik Braga. Contato: fernandes@usp.br

ideias, leituras e múltiplos olhares, fizeram com que a escrita se tornasse uma experiência filosoficamente complexa. A escrita de um capítulo, parte de uma obra com outros colaboradores, é uma parte de um todo, sendo que cada uma das partes produz um livro, pensando dessa forma, cada unidade é uma obra interdisciplinar e complexa se provocar a reflexão no leitor e o provoque a estabelecer as relações entre o todo e as partes. A ideia de complexidade, segundo Edgar Morin e Jean Louis Le Moigne (2000), traz a possibilidade de coerência e convivência de conceitos tradicionalmente opostos, como clareza, certeza, determinação e coerência pela ambiguidade, incerteza e contradição, levando à interação entre tais princípios.

A tessitura do capítulo tem um ponto de partida, que procura pontos convergentes das epistemologias dos autores, para debater uma proposta para a Educação Ambiental aprovada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012a), como eixo que nos instiga a questionar como educamos crianças e jovens oriundos de comunidades com saberes e cultura que não são reconhecidos na formação escolar tradicional, pois o currículo escolar é fundamentado nos saberes científicos, dentro da lógica racional e iluminista desconsiderando os saberes tradicionais do cotidiano.

A importância em destacar as questões ambientais no Brasil, América Latina, neste momento, segunda década século XXI, ainda que, sabidamente a questão ambiental emerge nas últimas décadas do século XX, na época como problemática contemporânea, em que se lança a lógica mercadológica da natureza e a modernização tecnológica, (LEFF, 2000) coloca-se a complexidade, não só de temporalidades sobrepostas, mas também de vivências e de conflitos de interesses, assim, a “crise ambiental e a crise do saber surgem como a acumulação de externalidades do desenvolvimento do conhecimento e do crescimento” (LEFF, 2000, p. 309).

O propósito de trazer o pensamento complexo de Edgar Morin está intimamente ligado às questões que envolvem a formação de um sujeito complexo no contexto escolar para a sociedade contemporânea que clama por um olhar mais sensível às temáticas que envolvem a (re) construção de uma sociedade sustentável.

Para que o debate tenha como ponto de partida a educação, trazemos a educação ambiental (EA) a partir da proposta oficial, das políticas educacionais que estão dentro do

marco legal, ou seja, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais – DNCs (BRASIL, 2013).

A **LDB** estabelece as **DCNEA** a seguinte proposta para a **EA**:

[...] em sua práxis pedagógica, a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentável, sadio e socialmente justo (BRASIL, 2012a, p. 2).

Como um artigo interdisciplinar vamos ter a área da educação como fio condutor, mas com o recorte da Educação Ambiental fundamentada, como destaca LEFF (2000, p. 67) que devemos “buscar novos valores e conhecimentos que visem ao estabelecimento de processos de gestão dos recursos naturais que suplantam o modo capitalista de racionalidade produtiva”, entendendo que esses processos devem estar vinculados ao conhecimento do homem com a natureza, a valorização e construção de uma racionalidade produtiva, com valores ecológicos e equidade social.

Vivemos, intensamente até início da Pandemia do Covid-19 um momento em que o saber tinha vínculos fortes ao modo capitalista de produção dos espaços, talvez o período pandêmico tenha arrefecido esses vínculos e, neste sentido, poderemos ter outras perspectivas de uma racionalidade sobre as bases de sustentabilidade ecológica que venha superar a problemática ambiental que surgiu “nas últimas décadas do século XX como o sinal mais eloquente da crise da racionalidade econômica que conduziu o processo de modernização” (LEFF, 2000, p. 22)

Temos o objetivo de destacar a importância de quão complexo se coloca o processo de formação/desenvolvimento das crianças e jovens, em comunidades tradicionais com seus conhecimentos e cultura local e sua relação com a escola, com o currículo dentro do processo de aprendizagem que se fundamenta no saber científico e racional e invisibiliza o diálogo com outros saberes. Este é o ponto para a valorização e aprofundamento da teoria da complexidade, pois como coloca Morin e Moigne (2000) ao explicar o Tetragrama “foi

cada um deles chamando o outro, cada um precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagônico ao outro” (MORIN; MOIGNE, 2000, p. 204).

Para que possamos chegar no objetivo geral, delimitamos em escala menor os diálogos mais específicos de complexidade e saberes abordada por Morin e Leff, bem como as contribuições no debate dos saberes de Boaventura de Souza Santos. Ainda nas especificidades buscou-se contextualizar o modelo formal de Educação e Educação Ambiental. Esse percurso conceitual, formal, se coloca no cotidiano da complexidade de educação, da formação social e ambiental, de uma comunidade de pescadores localizada no litoral norte Alagoano, que vivencia uma supressão de suas temporalidades naturais (evolutivas) de progresso e conhecimento, que por conta da pressão do capital coloca em risco os saberes tradicionais, o ambiente natural e o desenvolvimento social das populações tradicionais.

2 A COMPLEXIDADE ABORDADA POR MORIN E LEFF

A abordagem da temática da complexidade tem sua origem, na formação do conhecimento, do pensamento científico na história da filosofia ocidental e oriental, período esse que MORIN (2002) busca o verdadeiro princípio da complexidade, o pensamento Chinês na filosofia oriental “na reação dialógica” a união dos contrários, que caracteriza a realidade. Enquanto no ocidente, Heráclito e o problema da contradição exposta “viver de morte, morrer de vida”, essa contradição exposta formou a “necessidade em associar-se termos contraditórios” (RIBEIRO, p. 83; 2010).

Nesta trajetória do termo “complexidade”, MORIN (2002, p. 13) destaca o pensamento de Blaise Pascal na idade clássica Ocidental, como expoente da complexidade, “não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo” Continua na trilha da filosofia destacando elementos da complexidade em Heráclito, Hegel, Kant, “os limites e as dificuldades da

razão”, “unidades complexas e unidade múltipla” Leibniz, a dialética apresentada por Marx, decorrente das discussões de Hegel.

Morin (2002), destaca que o problema da complexidade não foi colocado durante o período do desenvolvimento das ciências e foi por meio de Gaston Bachelard (1938) que houve um profundo estudo da complexidade, neste sentido, destaca que o conhecimento não pode ser avaliado por acúmulos, e sim por rupturas, retificações, destacando, sobretudo, que é no processo dialético que se constrói o conhecimento científico.

O pensamento complexo possibilita para o pensamento científico fragmentado uma dimensão ampla no sentido de interligar conceitos e áreas do conhecimentos que não dialogavam, com a religação dos saberes o pensamento se trona complexo ao invés do pensamento reducionista, simplista e disjuntivo.

A escola, inspirada nos ideais iluministas, corrobora com a separação homem-natureza que trouxe como consequência, a manipulação da técnica alicerçada na supervalorização da razão. Proporcionando assim, o progresso material, o desenvolvimento da economia, da tecnologia, da ciência, e com isso intensificou-se o uso indiscriminado dos recursos naturais, o acirramento das desigualdades sociais, o utilitarismo que manipula e controla, provocando uma crise planetária. (MORIN, 2011).

Compete à complexidade a consideração de diferentes influências, interações, determinações que atuam de forma não isolada e individualizada, gerando ações que aparecem em novas faces, dando movimento ao conhecimento, unindo e interligando temporalidades, e assim ampliando o saber, municiando para enfrentar o desconhecido. Morin (2015) enfatiza, que tendo na complexidade a centralidade de seu pensamento, esse que nos permite ligar as coisas que estão independentes umas das outras, e para isso se faz necessário o conhecimento multidimensional, que supere o pensamento reducionista, simplista e desagregador e é neste tecido de acontecimentos, de ações que podemos compreender como se forma o cotidiano, esse que está em nosso entorno, que está além das soluções fáceis, de fórmulas simples, pois, o cotidiano é complexo, apresenta múltiplas possibilidades, é o tecido.

(...) é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade

da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2005, p. 188).

Conforme Morin (2005, p. 13), “a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas”. Mas a complexidade não só diz respeito a todos os campos, como também se relaciona com o conhecimento dos indivíduos que compõem a sociedade (MORIN, 2005). Seguindo essa linha de raciocínio voltamos para nosso objetivo, valorizar os saberes/conhecimentos populares no processo de aprendizagem dos jovens e crianças, a partir da interação desses conhecimentos com o currículo escolar e a educação ambiental como uma educação que ocorre na *práxis* para possibilitar novos conhecimentos. A complexidade visa à contextualização dos fenômenos, pois amplia o foco a partir da observação das circunstâncias em que o fenômeno ocorre, analisando sistemas dentro de sistemas e destacando as inter-relações entre estes

O pensamento complexo procura ao mesmo tempo distinguir, mas não separar, como no sentido do paradigma simplificador, entendido como o que privilegia a ‘organização do universo’ e assim, desconsiderando a desordem, tal ordem se reduz a uma lei, a um princípio, muitas vezes simplista e unilateral, desconsiderando totalmente a multidimensionalidade dos sujeitos, “o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso” (MORIN, 2005, p. 59).

O paradigma da complexidade trata de reunir novamente, de notar a complexidade e de perceber como as partes de um sistema comportam-se em relação a outras. A partir daí ocorre o pensamento integrador no qual os conceitos são articulados e a causalidade é reconhecida como circular.

Nesse sentido, contrariando a ciência tradicional em que tudo parte do determinismo, o paradigma da complexidade traz à tona a emergência do indivíduo e da autonomia, pois mundo e sujeito são colocados diante da reciprocidade e da inseparabilidade. Morin (1990) utiliza-se da metáfora da tapeçaria para explicar o pensamento complexo, em que os sujeitos no cotidiano são comparados a um tipo de fio, esses fios como os sujeitos, são de diferentes cores, e para conhecer a tapeçaria deveríamos

conhecer as leis, os princípios de cada fio, mas isso não seria suficiente para conhecer essa nova realidade tecida.

Uma vez confeccionada essa tapeçaria, serão formadas novas dinâmicas e o encontro de diferentes texturas e cores formarão uma nova realidade, incerta, desconhecida, assim, como é a vida em sociedade em que, ao mesmo tempo em que o indivíduo recebe influências culturais, também é dotado de autonomia, de inibições e contribuições, adequações sociais e culturais. Para tanto, o pensamento complexo não busca a totalidade, mas sim um pensamento no qual aparecem incertezas e paradoxos, de tipo multidimensional. Logo, considera que todo o sistema compõe uma unidade complexa que comporta diversidade, multiplicidade e antagonismo. Para desenvolver o Pensamento Complexo, Morin (1990) indica três etapas: primeiramente, superar o conhecimento simples, este que não ajuda a conhecer as propriedades do conjunto, entendendo que ‘o todo é mais do que a soma das partes que o constituem’. Em uma segunda etapa, que o fato de existir uma tapeçaria, ‘um todo’, inibe cada um de expressar-se plenamente - ‘o todo é então menor que a soma das partes’. E por fim, a dificuldade para nosso entendimento, para nossa mente, ‘o todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes’.

A tapeçaria, assim como a sociedade, organiza-se em função de alguma afeição, de alguma unidade, nada é por acaso, cada parte concorre para o conjunto, “e a própria tapeçaria é um fenômeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma lei simples” (RIBEIRO, p. 87, 2010).

Para a construção do pensamento MORIN (2005, p. 74) apresenta alguns princípios complementares e interdependentes para pensar a complexidade, iniciando pelo ‘dialógico’ que “nos permite manter a dualidade no seio da unidade”, associando dois termos, ao mesmo tempo complementares e antagônicos, permitindo assim, a compreensão na contradição, de ordem e desordem, que juntas anulam uma à outra, ao mesmo tempo em que são indissociáveis numa mesma realidade.

Outro princípio é o do ‘processo recursivo’: “... um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo, causas e produtores do que os produz”. Enquanto indivíduos, produzimos o espaço geográfico e a sociedade em que vivemos, enquanto a sociedade

organizada resultante dessa produção, produz o modo de vida desses indivíduos, conduzindo a uma nova cultura. O terceiro princípio; 'princípio hologramático': "(...) presente no mundo biológico e no mundo sociológico (...) a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica" (MORIN, 2005, p. 74-75).

Esse terceiro princípio no qual cada ponto contém a quase totalidade, a parte está no todo e o todo está nas partes e é nesse pensamento complexo, em que se apresenta a possibilidade de romper com a ideia da simplificação, disfunção e/ou redução do fenômeno, tal como destacado por TRISTÃO (2004, p. 94), que se diferencia da visão holística, pois, para Morin, o todo pode ser maior ou menor que a soma das partes. Compreendendo esse paradoxo, é possível compreender complexidades, como a Ambiental. A complexidade ambiental, a emergência ambiental trazida por LEFF (2015, p. 416-417), como sendo uma crise de nosso tempo, uma crise de civilização, um problema do conhecimento, "o que leva a repensar o ser e a compreender suas vias de complexificação, para reabrir os canais do saber para a reconstrução do mundo e a reapropriação da natureza".

Além de nos levar a aprender novos fatos, uma vez que o ambiente sabidamente se transforma por meio de eventos naturais ou promovidos pela ação humana, e nestas últimas décadas, essas transformações têm sido mais intensas e com diferentes impactos, o que nos leva a descobrir novas pedagogias, novos saberes. "Que implica na reapropriação do conhecimento, desde o ser do mundo e do ser no mundo, a partir do saber e da identidade que se forjam e se incorporam ao ser de cada indivíduo e cada cultura" (LEFF, 2009, p.2).

A complexidade ambiental emerge da relação entre o real e o simbólico; é um processo de relações ônticas, ontológicas e epistemológicas; de hibridações da natureza, da tecnologia e da cultura; é, sobretudo, a emergência de um pensamento complexo que apreende o real e que se torna complexo pela intervenção do conhecimento. Por isso, não é simplesmente um pensamento complexo mais bem unido à complexidade de seu objeto de estudo, mas um pensamento que ultrapassa a relação de conhecimento, que vai além de uma ontologia do ser e de uma epistemologia, e se abre para um saber da vida e uma ética da outredade (LEFF, 2009, p.6).

Essa aprendizagem, ou a necessidade de aprender, destacada por LEFF (2009, p 4), pode ser alcançada por meio de conceitos e categorias, por meio das quais codificamos a realidade, "por meio de formações e elaborações discursivas que constituem estratégias de

poder para apropriação do mundo”, o que implica numa reapropriação subjetiva do conhecimento, levando a uma transformação a partir do saber, esse que nos constitui enquanto ser.

3 OS SABERES DE MORIN em LEFF E B. SANTOS

O século XXI, foi denominado pela nova era do conhecimento, intensificada no início dessa segunda década pelo período pandêmico da *Covid-19*, sobretudo, pela influência da “revolução cibernética e informática”, de acordo com LEFF (2000), levando a humanidade, ou parte dela (que tem acessos a uma nova etapa civilizatória), a que... ao passo que traz nesse movimento outras implicações, positivas e outras negativas, como o desgastes, do capital natural, no momento em que a Ciência e a tecnologia se converteram em grande força produtiva, também a assim força destrutiva de humanidades.

Isso é verdade, porque nunca antes ele havia construído e transformado o mundo com tanta intensidade sobre a base do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o ser humano super explora recursos e desgasta ecossistemas para convertê-los em valor de troca, “tecnologiza” a vida e coisifica o mundo. (LEFF, 2000, p. 312)

Essa civilização do conhecimento, destacada por LEFF (2011, p. 312) é ao mesmo tempo “sociedade do desconhecimento, da alienação generalizada, da deserotização do saber e o desencantamento do mundo”, argumenta esse é momento em que os seres humanos estão, por desconhecimento, ou opções fora dos processos de decisões, decisões essas que em sua maioria afetam suas existências, em especial as questões ambientais.

Nunca antes houve tanta pobreza, tanta gente alienada de suas vidas, tantos saberes subjugados, tantos seres que perderam o controle, a condução e o sentido de sua existência; tantos homens e mulheres desempregados, desenraizados de seus territórios, desapropriados de suas culturas e de suas identidades. (LEFF, 2000 p. 312)

Não restam dúvidas que essa racionalidade modernizadora, é também a geradora das externalidades econômicas, na busca pelo crescimento sem limites, este que nos leva à insustentabilidade, aos desequilíbrios ecológicos, pobreza extrema, vulnerabilidade das sociedades, escassez de recursos, e perda da cultura e dos saberes dos povos. Precisa -se

entender essa insustentabilidade, da vida no planeta, para que se abra caminho para novos tempos, para uma reflexão filosófica, baseada no entendimento dessa complexidade, que permita gerar estratégias conceituais e praxeológicas, orientando um processo de reconstrução social, ambiental, gerador de sinergias positivas com trânsito a uma sociedade sustentável, fundada em numa nova racionalidade.

A necessidade de uma estratégia epistemológica para a interdisciplinaridade ambiental adquire sentido para enfrentar as ideologias teóricas geradas por uma ecologia generalizada e um pragmatismo funcionalista, que não só desconhecem o processo histórico de diferenciação, de constituição e especificidade das ciências e os saberes, como também desconhecem as estratégias de poder no conhecimento que existem no terreno ambiental. (LEEF, 2000, p.314)

A construção, de uma nova racionalidade, deve estar fundada a partir de diferentes projetos civilizatórios, na organização e criatividade dos povos, na produtividade do limite da natureza, respeitando códigos éticos, valores culturais e identidades subjetivas. Ao passo que deve buscar a valorização do ser em sua diversidade cultural e assim abrindo novos caminhos para apropriação da natureza e de novos modos de vida, configurando novas temporalidades e identidades para transição de um futuro sustentável (LEEF, 2000).

Buscar outras racionalidades é fundamental para superar as deficiências do atual modo capitalista de racionalidade produtiva. O modelo “tecnocrata, a racionalidade econômica e a razão objetiva” devem ser repensados (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 17). A difícil emergência de um novo paradigma que respeite a complexidade, em que estão envolvidos diferentes elementos, e escalas de importância em que está presente, a natureza. Como os fatores antrópicos, uma vez que o modelo de exploração do capital – entendido aqui como o capital natural e o capital financeiro, buscam a exploração até sua exaustão, para gerar mais lucros, e é aí que se faz necessária a centralidade nos sujeitos que têm essa relação com o espaço geográfico, sobretudo com a concepção de natureza, de que ela traz novos saberes.

E neste contexto emerge o entendimento da emergência ambiental, em que a degradação do ambiente se manifesta, como sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernidade regido pelo predomínio do movimento do capital, do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza.

A problematização da dualidade, da fragmentação das áreas do conhecimento, da racionalidade econômica, do uso da natureza, demanda a construção da racionalidade ambiental, que implica na formação de um novo saber, com integração interdisciplinar dos conhecimentos e assim, o saber ambiental problematiza os conhecimentos fragmentados, para construir um campo de “conhecimentos teóricos e práticos orientado para rearticulação das relações sociedade-natureza”

O saber ambiental excede as ‘ciências ambientais’, constituídas como um conjunto de especializações surgidas da incorporação dos enfoques ecológicos às disciplinas tradicionais – antropologia ecológica; ecologia urbana; saúde, psicologia, economia e engenharia ambientais - e se estende além do campo de articulações das ciências, para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais. (LEEF, 2015, p. 145)

O saber aqui enfocado, explorado por Leef (2015), é constituído não pela confluência de disciplinas científicas estabelecidas, mas pela emergência de um conjunto de saberes teóricos, técnicos e estratégicos que são atravessados por estratégias de poder no saber. Esse, motivado pelo discurso ambiental em uma posição crítica da razão instrumental e da lógica do mercado que emerge da natureza externalizada, das relações sociais marginalizadas pela racionalidade econômica, esse ambiente excluído, degradado e desintegrado não se recupera ecologizando a economia, mas sim quando se transforma os paradigmas do conhecimento para construir uma nova racionalidade social, e nesta “perspectiva o ambiente transforma as ciências e gera um processo de ambientalização interdisciplinar do saber”, (LEEF, 2015, p. 146)

O saber ambiental ocupa seu lugar no vazio deixado pelo progresso da racionalidade científica, como sintoma de sua falta de conhecimento e como sinal de um processo interminável de produção teórica e de ações práticas orientadas por uma utopia: a construção de um mundo sustentável, democrático, igualitário e diverso (LEEF, 1986, p.17)

Compreendendo o saber ambiental como uma perspectiva de “análise da produção e de aplicação de conhecimentos como um processo que compreende condições epistemológicas” vislumbrando possibilidades para a superação das divisões entre ciências, buscando articulá-las para os processos de “internalização do saber ambiental emergente

nos árduos núcleos da racionalidade científica, e a hibridização das ciências com o campo dos saberes ‘tradicionais’, populares e locais” (LEFF, 2000, p.317).

O saber ambiental inscreve-se na busca de novas matrizes em que não se opõe às realidades existentes, mas intuem dar sentido aos saberes subjugados, as vozes caladas, o real submetido às lógicas do mercado, a objetivação cientificista do mundo. Inscreve-se na busca de novas matrizes que deem espaços aos sentidos não formalizáveis do incomensurável ao diverso, ao heterogêneo, em especial a categorias que abram espaços para multiplicação de experiências.

O saber ambiental se constitui no movimento dialético, nos processos políticos, culturais e sociais, em seus obstáculos internos, realçam suas potencialidades para transformar as relações sociedade-natureza. Constrói-se assim o saber ambiental, não como campo unitário do conhecimento, mas via se construindo a partir de sua falta de conhecimento, como resultado de diferentes tempos, da junção de partes disformes ou uniformes, que ao agregar-se fortalecem a ‘ética ecologista’, as sabedorias e práticas tradicionais de manejo dos recursos naturais e as ciências e técnicas que servem de suporte. (LEFF, 2015).

Os tempos dos saberes vão se sobrepondo, se anulando e se contemplando, e assim deveria ser, entretanto estamos vivendo, o tempo do capitalismo, de produção, apropriação do espaço, e no Brasil, algumas partes do Nordeste e do Norte brasileiro, não vivenciaram algumas fases do processo do desenvolvimento do capitalismo um desenvolvimento em suas fases, minimamente inclusivo, o espaço, o ambiente foi de sobressalto apropriado, transferido de poses, para um uso mais excludente, para prestar-se à reprodução e acumulação do capital, capital este que não é familiarizado com o cotidiano desses povos, desse território; essa construção de racionalidade produtiva, que almeja ter base na sustentabilidade ecológica e na equidade social, que não empoderou a base local, e agora só pode expropriá-la.

Em conformidade aos dois autores fundantes deste capítulo, Morin e Leff, convidamos Boaventura com a Epistemologia do Sul para explicar como o pensamento abissal, colonialista, está presente em nossa economia, educação e cultura. O pensamento

pós-abissal no qual a ecologia dos saberes se contrapõe. “É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007, p. 127-153).

Os três autores provocam críticas educacionais com relação à forma hegemônica de como o currículo escolar neutraliza os saberes comuns e do cotidiano, provocando a invisibilidade dos sujeitos da escola, que são os alunos.

Nesta perspectiva a Epistemologia de Santos, da Linha Abissal que considera apenas um lado da linha, um lado do conhecimento produzido, aquele que é hegemônico nas verdades científicas. Os outros saberes, tradicionais, populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha que são invisíveis no currículo escolar, nos materiais didáticos.

A linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2007, p. 71)

O próximo tópico do capítulo trabalha com documentos legais da educação como a Base Nacional Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e as DCNs (BRASIL, 2013) para o ensino da Educação Ambiental (LEFF, 2009) tendo como proposta a Religação dos Saberes (MORIN, 2004), Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2007), podem colaborar a superar dificuldades, injustiças e exploração do meio ambiente e também construir novos saberes, complexos, interdisciplinares para que os invisíveis socialmente passem a ser considerados como produtores de conhecimento.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A RELIGAÇÃO DOS SABERES

O crescente e intensivo rumo que as políticas globais têm caminhado para a deterioração do meio ambiente na contramão de estudos que alertam para as consequências, em futuro breve, para o planeta e humanidade, o tem levado estudiosos a disseminar a urgência de trazer para a academia e fundamentalmente para a sociedade, por meio de ações educativas, a questão ambiental com o objetivo de contribuir para a superação da relação entre sociedade e natureza, ou seja de interligar os saberes racionais com os saberes populares, em busca do "diálogo de saberes se produz no encontro de identidades" (LEFF, 2000, p.4).

O primeiro ponto de destaque para as reflexões que virão posteriormente refere-se a questionar a fragilidade e insensibilidade de pedagogias e diretrizes curriculares frente ao mundo real, aos sujeitos reais que estamos formando. Sujeitos que pertencem ao mundo construído na diversidade territorial, cultural, social e espiritual que se colocam frente às questões aqui denominadas de ambientais de forma diferente, com problemáticas e soluções ligadas às suas histórias de vida, à cultura e à vivência, ou seja, identidades coletivas que se constituem nessa diversidade.

MORIN (2000), em sua obra clássica "Os sete saberes Necessários para Educação do Futuro", nos alerta sobre as cegueiras do conhecimento que nos levam ao erro e à ilusão, aponta como a educação é imune ao conhecimento humano, pois está centrada em transmitir conhecimentos fragmentados e descolados "das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem ao erro ou à ilusão" (MORIN, 2000, p 14).

A Educação Ambiental será discutida do ponto de vista legal, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e dos teóricos que trazem uma abordagem complexa que exige a interligação dos saberes, em diálogo, para que uma nova pedagogia seja proposta e concretizada dentro dos espaços educacionais formais e não formais.

No âmbito das políticas públicas o Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012 (BRASIL, 2012b), estabelece que a educação ambiental (EA) está vinculada às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Coloca-se a EA dentro de uma dimensão

política, incluindo os direitos ambientais e o cuidado com o meio ambiente local, regional e global.

Como ratifica LEFF (2009) a Educação Ambiental é uma epistemologia política:

O saber ambiental integra o conhecimento racional e o conhecimento sensível, os saberes e os sabores da vida. O saber ambiental prova a realidade com saberes sábios que são saboreados, no sentido da locução italiana *asaggiare*, que põe à prova a realidade degustando-a, pois se prova para saber o que se pensa, e, se a prova da vida comprova o que se pensa, aquele que prova se torna sábio. Dessa forma, restaura-se a relação entre a vida e o conhecimento. (LEFF, 2009, p. 3)

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental: “abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino”. (BRASIL, 2012a, p. 2).

As Diretrizes avançaram em muitos aspectos para que a EA deixe de ser entendida como uma disciplina do currículo escolar e seja incorporada nas escolas como uma práxis transversal por parte de todos(os) professores(as) e para que os alunos(as) mudem a sua ação política diante das questões socioambientais.

O problema em questão está no paradoxo do que é posto legalmente e as mudanças de ações pedagógicas concretas que trabalhem dentro da perspectiva complexa, as questões que envolvem o conhecimento da natureza. Caminhamos em sintonia com a proposta de uma nova pedagogia ambiental para a formação de sujeitos sociais em sua multiculturalidade, como coloca LEFF (2009):

A complexidade ambiental não apenas leva à necessidade de aprender fatos novos (mais complexos), mas também inaugura uma nova pedagogia, que implica reapropriação do conhecimento desde o ser do mundo e do ser no mundo, a partir do saber e da identidade que se forjam e se incorporam ao ser de cada indivíduo e cada cultura. Este aprender o mundo se dá através de conceitos e categorias por meio dos quais codificamos e significamos a realidade, por meio de formações e elaborações discursivas que constituem estratégias de poder para a apropriação do mundo. Toda aprendizagem implica uma reapropriação subjetiva do conhecimento, porém significa, sobretudo, uma transformação do conhecimento a partir do saber que constitui o ser (LEFF, 2009, p.4).

As DCNs (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indicam que a EA não é uma disciplina, mas pode ser inserida no Projeto Pedagógico da Escola e nos Planos Escolares como Tema Transversal. No volume de Ciências Naturais é colocada explicitamente como:

O tema transversal Meio Ambiente traz a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos. São problemas que acarretam discussões sobre responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento sustentado, na perspectiva da reversão da crise socioambiental planetária. [...] Em coerência com os princípios da educação ambiental (tema transversal Meio Ambiente), aponta-se a necessidade de reconstrução da relação homem-natureza, a fim de derrubar definitivamente a crença do homem como senhor da natureza e alheio a ela e ampliando-se o conhecimento sobre como a natureza se comporta e a vida se processa. (BRASIL, 1996, p. 35).

Nos PCNs (1996) entre os temas transversais, está presente com outros temas que são apresentados de forma integrada ao currículo escolar:

[...] educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas. Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. (BRASIL, 1996, p. 27).

Para que essa nova pedagogia se concretize é necessário superar a fragmentação e a descontextualização do ensino, os saberes escolares devem se interligar e superar a sua hegemonia racionalista se religando aos outros saberes “que as ciências ignoram, porque seus campos de conhecimento projetam sobras sobre o real e avançam, disciplinando paradigmas e subjugando saberes. O saber ambiental, mais do que uma hermenêutica do esquecimento, mais do que um método de conhecimento do consabido, é uma inquietude do nunca sabido, que falta saber sobre o real, conhecimento que emerge do que ainda não é. Assim, o saber ambiental constrói novas realidades” (LEFF, 2009, p.18).

O caminho para reconstruir pedagogias para uma sociedade complexa e diversa não pode se restringir à aprovação de novas diretrizes, mas deve ser levada à discussão ampla na sociedade, nas comunidades, nas universidades que continuam formando educadores fragmentados, presos a paradigmas racionalistas e iluministas que cegam suas percepções

sobre o mundo e sobre aqueles que estarão sob sua responsabilidade no processo de aprender a “identidade terrena” como uma “problemática atual e planetária, porque todos os seres humanos têm problemas e um destino comum” (MORIN, 2002).

No Art. 17 das DCNs (BRASIL, 2013) para EA, alguns pontos foram ressaltados como fundantes para uma pedagogia complexa. Abaixo, citamos dois:

c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais; d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat. (BRASIL, 2012a, p.5)

A Pesquisa Participante (BORDA, 1981) em processo no litoral de Alagoas, Porto de Pedras, comunidade da capoeira com crianças de 10 a 12 anos, figura neste capítulo apenas como fonte de inspiração para trazer as teorias e legislação, no entanto vale pensar que as nossas vivências como educadores informais durante o período de pandemia nos instigou a, na práxis, reconhecer as deficiências de aprendizagem na leitura, escrita e por consequência a falta de entendimento da importância da região em que vivem como riqueza ambiental, área de proteção ambiental considerada uma das maiores reservas de corais do planeta.

A seguir algumas considerações preliminares a respeito de nossa experiência durante o ano de 2020 e 2021 com 15 crianças que ficaram fora da escola devido ao isolamento provocado pela pandemia.

5 O COTIDIANO, DO MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE NO LITORAL ALAGOANO - ESSA COMPLEXIDADE DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO SOCIAL E AMBIENTAL.

A emergência ambiental surge na complexidade de uma racionalidade dominante, carregada de externalidades, e está na complexidade de uma região em transformação, a concretude, da complexidade e dos saberes abordados até aqui. A pesquisa em andamento

tem como loco o estado de Alagoas, município de Porto de Pedras³, no litoral norte na famosa Rota dos Corais, uma área de preservação ambiental (APA), que é considerado o terceiro destino turístico mais procurado do Brasil.

A busca pela valorização do capital e de lucros econômicos, proporcionados pelas belezas naturais, paraísos ecológicos, consagrou à região o destino de inúmeros novos empreendimentos na área de serviços, sobretudo, no ramo de hospedagens, alimentos e bebidas que, se por um lado abre possibilidades de novos postos de trabalho para a população local, por outro, essa população não teve a evolução do sistema de educação e capacitação técnica formal para acompanhar as transformações, no espaço geográfico, bem como nas ocupações laborais, devido ao baixo índice de escolaridade básica, ao modo de vida, da população local, não familiarizados enquanto destino turístico e sim como uma comunidade pacata, com disponibilidade de recursos extrativistas, com destaque ao peixe, ao coco e a cultivos de subsistência.

As atividades com as crianças de uma comunidade Tatuamunha- Sítio Capoeira - revelou o distanciamento do currículo escolar às questões locais, em especial as relações com o ambiente e a cultura local. Essas relações cotidianas, pautadas não só pela tábua da maré, mas pelo mar, mangue e o rio especificamente, essas fontes de subsistência de muitas famílias, pela coleta de mariscos, de caranguejos realizada por armadilhas feitas pelas crianças, a pesca de peixes e camarões, até então não vistas como atividades econômicas, mas sim de subsistência, e assim percebidas e pautadas pelas crenças, pelos saberes populares, e neste sentido, atividades não nocivas ao ambiente natural.

A era do conhecimento, assim denominada por LEFF (2015), interferiu nessa dinâmica de relações com o ambiente, nesta região, tornando o ambiente natural e seus serviços ecossistêmicos, não mais espaços de contemplação e de fonte de subsistências, tornando-o, mercadoria, e enquanto mercadoria, a relação é outra, a de exploração e assim tratada, as externalidades não inevitáveis, em todas suas possíveis dimensões. Construções que invadem ilegalmente áreas de reserva legal, pesca predatória e intensiva, indicando uma escassez do pescado, poluição sonora, hídrica e uma excessiva produção de resíduos que por sua vez são descartados de forma irregular, levando à contaminação do solo e dos recursos

³ Dados sobre o município de Porto de Pedras disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/porto-de-pedras/panorama>>.

hídricos, fundamentais para a reprodução dos crustáceos de grande importância na dieta alimentar da população local.

O breve relato de alguns pontos levantados na pesquisa nos faz voltar a todas as nossas análises com relação à EA e à complexidade que o tema exige para que, de forma sistêmica e em consonância à ecologia dos saberes, as crianças, a partir de seus saberes cotidianos e escolares, pudessem entender como as mudanças que estão ocorrendo na cidade e na comunidade afetam as relações com o ambiente, em destaque aos hábitos alimentares. Ao passo que a modernização tecnológica que leva os turistas a conhecer esse paraíso natural, importante reserva natural, traz junto demandas, não compatíveis com a capacidade de carga do ambiente social e cultural, pois, conflitua com o interesse do ofertante dos serviços, dono do capital, em oferecer satisfação ao turista que, por vezes, é conflitante com a preservação do ambiente natural e gera movimentos de exclusão; dos postos de trabalho, devido a sua formação escolar precária; da participação das decisões políticas do município; do deslocamento do local de origem, por conta do preço da terra, quanto mais próxima do mar maior valor, levando à expulsão das populações originárias e do extrativismo de subsistência.

O crescimento descontrolado de empreendimentos comerciais e investidores não é discutido com a população e nem levado para o espaço da escola, desta forma inicia um movimento dos jovens e crianças de desprezo à cultura tradicional que exige uma relação amistosa com o meio ambiente. A relação entre cultura, meio ambiente e educação de crianças que com seus saberes comuns acumulados pelo contato com pai pescador, jangadeiro, avô que trabalhou na roça, avó e mãe marisqueiras não são considerados e valorizados na Educação Ambiental, não há a convergência dos saberes científicos e escolares com a realidade local para entender de forma sistêmica e crítica as mudanças e, com isso construir um novo conhecimento, que possibilite entender, avaliar, criticar e se posicionar diante das transformações que estão ocorrendo e que afetam diretamente a paisagem, seu sustento e seu futuro.

Podemos seguir inúmeros caminhos para a educação de uma geração que herda um mundo capitalista em crise, com prejuízos ambientais e sociais difíceis de serem solucionados, mas que precisam ser urgentemente detidos para reverter e colocar na prática

uma nova mentalidade ambiental. Desconstruir para construir novos *habitus*⁴ (BOURDIEU, 1983) é um processo cultural e cognitivo longo, profundo e ocorre por meio da necessária reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social.

O caminho que vislumbramos, dentro das epistemologias colocadas aqui, é desenvolver uma pedagogia ambiental para potencializar o processo de aprendizagem com a religação do saber científico ao saber comum e cotidiano, com a valorização de formas tradicionais de vida como nos ensina LEFF (2009)

A complexidade ambiental auxilia um processo de construção de saberes a partir da diferença do ser. O ser, diverso por sua cultura, ressignifica seu saber para dar-lhe seu selo pessoal, para inscrever seu estilo cultural e reconfigurar identidades coletivas. A pedagogia prepara o encontro de seres diversos dialogando desde suas identidades diferenciadas. A complexidade ambiental se abre para um reconhecimento do mundo desde a lei limite da natureza (entropia) e da lei limite da cultura (finitude da existência). A complexidade ambiental se constrói e se aprende através de um processo dialógico de saberes, na hibridação da ciência, da tecnologia e dos saberes populares. É o reconhecimento de significados culturais diferenciados, não apenas como uma ética da outredade, mas como uma ontologia do ser, plural e diverso. (LEFF, 2009, p. 7)

O processo dialógico, indicado por LEFF (2009), ocorre no ambiente escolar, no currículo, na comunidade, nas políticas públicas e nos programas ambientais e educacionais que provoquem a ruptura de *habitus* que acirram a violência contra o meio ambiente e provoquem mudanças nas estruturas econômicas para a possibilidade de que novos hábitos sejam criados pelas novas gerações.

(...) desse modo a racionalidade ambiental se funda numa nova ética que se manifesta em comportamentos humanos em harmonia com a natureza: em princípios de uma vida democrática em valores culturais que dão sentido à existência humana. (LEFF, 2001, p. 85)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) para a EA são flexíveis e abrem espaço para adequar o currículo ao contexto regional brasileiro e, também ratificam a proposta de que EA não é uma disciplina curricular, mas sim atividades temáticas,

⁴ Na definição de Bourdieu *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

conhecimentos transversais ao currículo, o que exige discutir uma nova pedagogia, a pedagogia ambiental que é complexa, interdisciplinar e traz a possibilidade de ecologizar os saberes como defende SANTOS (2007) e LEFF (2001). Para isso se concretizar ratificamos as hipóteses colocadas aqui, de que é preciso mudar a formação inicial de professores, investir na formação continuada de professores e, com a pedagogia ambiental, religar os saberes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1938.

BOFF, Leonardo. São Paulo: Ática, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas* (5a ed.). São Paulo: Perspectiva. 2007

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012**. Brasília, 2012b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN82012.pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

LEFF, Enrique. *Ambiente y articulación de ciencias*. In: LEFF, E. (Coord.). **Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo**. México: Siglo XXI, 1986.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI Jr, Arlindo, TUCCI, C. E. M, HOGAN. D. J. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São

Paulo: Signus Editora, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Setembro, 2009.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Vozes. Petrópolis. 20015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1990.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessário à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. São Paulo: Bertrand, Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis de. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PORTO-GOLÇALVES, C. W. **O desafio ambiental**. Organizado por Emir Sader. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RIBEIRO N., F. Complexidade e o pensamento complexo de Edgar Morin: Interloquções com a Educação Ambiental e formação, Pró-Discente. Caderno de Prod. Acad.-Cient. Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória, v. 16, n.2, jul./dez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, 2007, n. 79. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

TRISTÃO, M. **A educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.