

Saber sentido

Sensed knowledge

Cássio Eduardo Viana Hissa¹

Mônica Medeiros Ribeiro²

RESUMO

A ruptura epistemológica que fez a ciência moderna existir deslegitimou os demais saberes. Esse ato epistemológico secular ainda desqualificou as artes que, por sua vez, na contemporaneidade, estão fortemente presentes em determinados territórios da ciência. O denominado pensamento racional, portanto, é também feito do exercício de sentir e de experimentar o mundo. Todo saber é *sentido*, na medida em que se *sente-pensa* para se fazer.

Palavras-chave: Conhecimento. Arte. Ciência.

ABSTRACT

The epistemic rupture that brought modern science into being delegitimated other kinds of knowledge. That secular epistemological act yet disqualified the arts, which contemporarily, in their turn, are so strongly present in certain scientific territories. The so called rational thinking is, therefore, also made of the exercise of feeling and experimenting the world. Every kind of knowledge is a sensed knowledge, insofar as one senses-thinks to come into being.

Keywords: Knowledge. Art. Science.

1.
Professor Associado do Departamento de Geografia e do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8067-4694>
Contato: cassioevhissa@gmail.com

2.
Professora Adjunta do Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema e do Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5625-6115>
Contato: monicaribeiro@yahoo.com

Submetido em: 11/04/2017

Aceito em: 17/08/2017

Em muitas circunstâncias, o que poderia ser entendido como o fim das coisas nem sempre o é e, muitas vezes, tampouco está confinado ao ponto final. O fechamento das coisas se apresenta, implícita ou explicitamente, em variadas circunstâncias, como aberturas para o mundo, como portais voltados para o *exterior do feito* – esse sempre incompleto –, para a continuidade, até mesmo noutros termos, daquilo que se apresentou como concluído. Mesmo que não tenhamos consciência disso, existem indícios muito fortes de que carregamos conosco, desde o início dos processos criativos, vivências e experimentações do mundo, além de variadas possibilidades de fechamento; essas possibilidades que, simultaneamente, representam a abertura e a passagem, a travessia – até mesmo no sentido posto por João Guimarães Rosa (1976 [1956]) e por outros autores e pensadores que trabalham literária, filosófica e/ou teoricamente a temática ou a tangenciam de modo profícuo³. Isso significa que, em muitas circunstâncias, já carregamos em nós muito da história que fazemos para nós e, com ela, as suas várias possibilidades de desfecho que, por sua vez, são aberturas, travessias. Todas essas possibilidades podem ser compreendidas como pertencentes aos sujeitos, atores e autores do que fazem. Mas há que se considerar que os sujeitos estão mergulhados em contextos que influenciam as suas práticas que, por sua vez, podem reproduzir ou interrogar os referidos contextos.

Isso não significa o *fim da história*, mas, sobretudo, a indicação de que, entre tantas possibilidades que construímos ao longo de nossas vidas individualizadas, algumas poderão ser surpreendentes e criativas, sendo elevadas à condição de raridade; mas, ainda assim, certamente, articuladas às *subjetividades coletivas*. Portanto o início, muitas vezes, poderá estar no fim; e este início, conforme já enfatizamos, se manifestaria por meio de aberturas para o futuro do que se faz ou do que se fez. Isso poderá valer, por exemplo, para pesquisas acadêmicas, não importa o campo do conhecimento, tais como para monografias de fim de curso, dissertações, teses. Entretanto, também poderá valer, fortemente, para todas as artes e o que menos importa é se são desenvolvidas fora ou no interior da academia: dança e cinema, música, teatro, fotografia, desenho e pintura, literatura e filosofia, ciência e todas as disciplinas científicas e, afinal, tudo o que caracteriza a arte de produzir saber através de leituras e práticas que fazem o que somos. O que importa é que, no fechamento, haja suficiente abertura para o arejamento intelectual — assim como para a motivação da reflexão e do pensamento críticos e criativos; e, além disso, que haja sabedoria a sustentar o saber.

3. Conferir, por exemplo, dentre algumas, obras de Italo Calvino (1994, 1995, 2009 [1980]), Jacques Rancière (2009), Walter Benjamin (2006), Henri Lefebvre (1969 [1962], 1991 [1968], 2008 [1972]), Boaventura de Sousa Santos (1989, 2001, 2006), Edgar Morin (1999), Paul Valéry (1998 [1894]). Em todas elas há ricas possibilidades de reflexão e de compreensão acerca da presença insinuante de passagens e de travessias em suas diversas naturezas; de passagens e de travessias entre mundos de variadas origens.

Ciência e saber: há quem não distinga os termos, não diferencie os significados que possuem e, sobretudo, os que foram construídos ao longo da história das práticas; e, aqui, não se faz referência às terminologias, às etimologias, mas, particularmente, portanto, à história e aos processos vigentes no mundo que, por sua vez, encaminham sentidos distintos para as referidas práticas: as da ciência — mais precisamente, das disciplinas científicas — e as dos diversos saberes. Além disso, o contrário também deve ser considerado: as práticas e os fundamentos das mesmas não são referenciados pelos mesmos constructos epistemológicos. O que faz a ciência — e as disciplinas científicas — não é o que faz o saber. No entanto, existem algumas evidências — mais do que indícios — a dizer a distinção. No âmbito dos saberes, as práticas e as narrativas acerca das práticas e, ainda, as próprias narrativas em si mesmas — caso seja possível construir tal abstração — não se fazem presentes para cumprir promessas e, tampouco, têm o propósito de se fazerem lineares. Por outro lado, a validação dos saberes não poderia, jamais, ter a mesma origem daquela a validar as práticas científicas, ou ainda pertencer ao mesmo campo de valores através dos quais é validado o conhecimento científico. Ainda acerca da validação e da construção epistemológica da ciência moderna, diz Hilton Japiassu (1981B, p. viii): “[...] a ciência e seus derivados ocupam um lugar todo especial. A ponto de excluírem do domínio do saber verdadeiro todo conhecimento que não se basear única exclusivamente na racionalidade científica.” Por quais motivos desejariam os saberes, incluindo as artes, para si, os mesmos valores de fundação da ciência moderna e os mesmos critérios de validação do rigor inerente ao conhecimento produzido cientificamente? É o próprio Hilton Japiassu (1981A, p. 7) que, entre vários outros filósofos e cientistas não alinhados com o paradigma dominante, nos diz algo que interessa à questão: “[...] a ciência não constitui uma realidade autônoma e racional, mas uma realidade socialmente condicionada, manifestando uma racionalidade relativa.”

Portanto, não se trata mais de uma questão intrigante, pois ela está relacionada a todas as práticas — incluindo as religiosas — que desejam incorporar valor para que, progressivamente, encontrem *mais valor de mercado*. Desejará a arte trilhar tal caminho? A partir do momento em que os critérios de validação da arte passassem a ser os mesmos da ciência moderna — já vinculados também, fortemente, aos valores de mercado —, a arte não apenas perderia valor, mas, sobretudo, sabedoria; e é evidente que tal trajetória também poderá servir para a validação da própria ciência que, progressivamente, se sujeita à perda de sabedoria e de esvaziamento de

mundo. Diante disso, algumas questões emergem para a reflexão. Como poderia a ciência validar os conhecimentos por ela definidos como não científicos? O que os saberes buscariam na ciência para que sejam validados como conhecimento? Trata-se de uma motivação política que, sobretudo, também, está vinculada ao mercado? Por quais motivos alguns saberes procuram a sua própria validação através de aproximação com práticas científicas, incluindo as metodologias científicas? Que autoridade epistemológica teria a ciência — a validar a si própria para que exista como conhecimento validado — em processos de validação de saberes que, por princípio, são por ela desqualificados e invalidados como científicos?

O discurso da ciência e, particularmente, o da ciência moderna, encaminha a imagem da existência de um método: o científico (DESCARTES, 1984 [1637]). No discurso convencional da ciência, método se confunde com metodologia. Contudo, em diálogo próximo com os paradigmas, os métodos se referem à concepção filosófico-científica a orientar a produção do conhecimento científico. Por sua vez, a metodologia diz respeito aos mais variados modos de fazer em diálogo próximo com as técnicas. São vários os *modos de fazer*, incluindo as práticas científicas (HISSA, 2013). Esses modos de fazer — metodologias, técnicas — não são originários da ciência, mas de todo o fazer, incluindo a ciência. Além disso, o próprio exercício de fazer pode ser suficientemente rico ao ponto de, ele mesmo, criar modos de fazer. Mas ainda há algo digno de nota e motivador de reflexões aprofundadas acerca da presença do sujeito no ato de fazer: “tu não usas uma metodologia. Tu és a metodologia que usas” (TAVARES, 2006, p. 62). É certo que isso valerá, também, para a ciência — ainda que a *ciência-técnica* possa se recusar a aceitar o que servirá, em geral, para todas as práticas. Assim, metodologias e técnicas são apropriadas, transformadas, reconstruídas, *transcritas*. Será sempre injustificável, portanto, a adoção de uma reconhecida metodologia científica exclusivamente com o propósito de validar ou de legitimar o saber, pois, além de tudo, este perderia o valor de saber.

No âmbito da universidade, sobretudo, determinados campos desejam a validação que supostamente não têm. Um dos caminhos mais corriqueiros se expressa através do desejo de exatidão em suas mais diversas práticas, partindo do equivocado pressuposto de que a exatidão pertence exclusivamente à ciência. Sobre tal equívoco, poderemos pensar como Gonçalo M. Tavares (2006, p. 17) que encaminha uma rica ideia feita de metáfora para *dizer a ciência* e, com isso, implicitamente, dizer o que *não é ciência*: “Ser exacto em ciência é errar num tom de voz mais firme que os outros. Dito de outro modo: pegas no alvo com as tuas duas mãos e

atiras o seu centro contra a lâmina da flecha. Eis a exactidão científica.” Uma exatidão forjada? Uma caricatura que, talvez, em determinadas circunstâncias, seja mais forte do que deveria; mas uma caricatura de detalhes essenciais que — como todas as mais cuidadas — cumpre os papéis de bem representar o seu objeto referente e, nesse caso, a natureza da produção técnico-científica convencional e conservadora, referenciada pelo paradigma científico hegemônico. O que nos importa, no entanto, é enfatizar a reflexão a partir da questão: qual a natureza do desejo de validação, pela ciência convencional, das mais diversas formas de conhecimentos, saberes e práticas?

O saber é feito de sentir, pensar, experimentar, repensar e, sobretudo, caminhar para a permanente transformação do que se faz; mas, principalmente, feito do desejo de se transformar, expondo-se sempre ao risco de se transformar: esse deslocamento — a emoção — de que também vive o pensamento que é compreendido, nas mais variadas circunstâncias, como pensamento racional. António Damásio (1996, p. 12): “[...] a emoção [é] um componente integral da maquinaria da razão.”

É assim, que, finalmente, já nos encaminhamos para a abertura — que bem poderia estar ao final do presente texto — através da qual iniciaremos a presente reflexão. Ainda com António Damásio (1996, p. 12-13): “limito-me a sugerir que certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade.” Entretanto, duas observações devem ser encaminhadas. A primeira: não desejamos, com isso, a validação da emoção destituída de racionalidade, simplesmente porque tal condição inexistente. A segunda: não desejamos afirmar a existência de uma racionalidade pura, pois, pelos mesmos motivos, tal condição também inexistente. No conjunto, estamos a sugerir que a existência e, conseqüentemente, todas as práticas a ela articuladas, são tributárias de processos entrecortados e que se alimentam reciprocamente: sentir e pensar. Todo *saber é saber sentido*, mas o que faz o saber não é apenas o sentimento: essa disposição inata ou adquirida para sentir, perceber, compreender; essa atitude presente no ato, pertencente ao ator e/ou ao autor; esse mundo que também abriga a intuição, o instinto e a capacidade de improvisação. Todo *saber é saber sentido*, na medida em que se *sente-pensa* para se fazer. Pois este é o propósito do presente texto, na consideração dos mais variados limites que se impõem: por diversos caminhos, refletir sobre a natureza do que se está denominando, aqui, de *saber sentido*. Para tanto, abordaremos questões e temáticas que, por sua vez, estão articuladas à ideia central.

Pressa e precisão

Poderíamos iniciar a seção com a presente questão: a referência da existência na universidade moderna seria o *paradigma da pressa*? Prazos, datas-limite, competitividade acadêmica, produtividade: palavras que apontam para o sentido que o mundo universitário brasileiro parece caminhar, sobretudo, a partir dos anos de 1990. Em meados da referida década e, mais adiante, dez anos depois, Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 29) faz referência às orientações de mercado a constituir um novo paradigma para a universidade: o paradigma “[...] institucional da universidade [foi forçado a ser] substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas [...]” Isto porque a educação e a pesquisa vêm constituindo um grande mercado que tende à expansão progressiva, sem que haja, contraditoriamente, uma contrapartida em termos de sua qualidade e, tampouco, de sua democratização. A referência, portanto, é a de mercado; e, assim, no âmbito do mercado universitário, tende a prevalecer um dos basilares conceitos da economia de mercado — a produtividade — que, por sua vez, repercute nos variados atos da produção acadêmica. Produtividade e alienação. Vem-nos a imagem de Charles Chaplin (1889-1977) em *Tempos Modernos* (1936) que se abre com a imagem de relógio a marcar o tempo que passa, a destreza operacional⁴ adquirida, a imagem das ovelhas em analogia à imagem dos operários em sua chegada à fábrica, a aceleração da produção e a progressiva inserção de tecnologias com o propósito da ampliação da produtividade.⁵

A reflexão acerca da natureza da produtividade no contexto da produção acadêmica nos encaminhará, seguramente, para outra trajetória reflexiva: a que se refere às políticas cognitivas operadas no âmbito universitário. Políticas referentes ao conhecimento têm a mesma natureza daquelas que dizem respeito ao saber? Com isso, procuramos, também, ressaltar novamente a questão que, para alguns, não tem tanta importância, ao contrário do que pensam alguns outros: a distinção entre conhecimento e saber. As políticas voltadas para o conhecimento podem, quase sempre, deixar à margem os saberes⁶ também produzidos nas universidades modernas — esse território onde se instala o poder da ciência moderna.

Para todos os efeitos, consideram-se, aqui, as políticas de âmbito macro e, de outra parte, aquelas que poderemos abordar como de âmbito micro. As primeiras podem ser compreendidas como as que, originárias de nível burocrático superior, interferem nos formatos curriculares, nas didáticas e, ainda, no que se espera

4. Em analogia, Marilena Chauí (2001) faz referência à *universidade-operacional*, e Cássio Hissa (2013) à *universidade-fábrica*.

5. Para aprofundamentos, cf. André Gorz (1968). Ainda acerca da temática, para estudos críticos e comparativos que remetem aos clássicos das ciências sociais e, particularmente, das ciências econômicas, cf. Adam Smith (1983 [1776]) e Karl Marx (1975 [1867]).

6. Estamos nos referindo, aqui, a todos os processos criativos que se desvencilham da ciência-técnica, do modo convencional e modelado de fazer o que praticamente já está feito e tais processos, além das artes, incluem a ciência-saber atravessada pela arte de interpretar o mundo.

da docência. Trata-se, por exemplo, das políticas e das normas de conduta originárias dos órgãos de fomento — CNPq, CAPES, FAPEMIG, FAPESP etc. Além disso, encaminham para os docentes e pesquisadores — e até para os servidores técnicos e administrativos — determinações pesadas, incompatíveis com o que se espera das universidades e do seu corpo, destituídas de mínima capacidade de operacionalização. No entanto, no pacote que aqui se imagina, não há sequer um sinal de como se comportar diante de impossibilidades, posta a ausência de encaminhamentos, pela mesma via, de manuais ou *modos de sobrevivência*.

As políticas de dimensão micro, por sua vez, estariam no âmbito das relações e das trocas entre os sujeitos da academia, ou seja, na *intimidade do fazer acadêmico*. Esse *fazer acadêmico* é um exercício complexo por si só e haveria muito a dizer sobre ele (HISSA, 2013). Trocas e relações, no âmbito das universidades, são muito difíceis. Aqui, no referido âmbito, trabalharíamos, por exemplo, com interesses bastante diversificados, com causas particulares que, por natureza ou por qualquer outro motivo, recusam o trato coletivo, com projetos muito personalizados, com vigorosas competitividades internas — aparentemente alheias ao mundo universitário — com *rankings* de todas as espécies, pontuações, vaidades etc. Entretanto, poderemos nos ater às dificuldades originárias das instâncias burocraticamente superiores. Parecerá uma obviedade afirmar que as referidas políticas se atravessam de modo a perfazer um conjunto? Constitui-se assim um sistema que funciona aos moldes da sociedade, ou seja, um sistema regido por uma política mercadológica que hipervaloriza a produção para consumo imediato, a despeito do tempo expandido do cultivo de ideias que algumas ou muitas práticas requerem. O mercado acadêmico tem imposto suas normas — as da ciência moderna — e atrelado o valor da criação aos critérios e valores originários do próprio mercado: o da produtividade é o que mais se evidencia.

Assim, a *criação* passa a ser *produção* e esta, por sua vez, é avaliada de acordo com os níveis de produtividade, não importa se é técnica ou se é saber: rapidez e quantidade. Postas as indicações da política, elas já apresentam suscetibilidade à transformação e, mais adiante, já se metamorfoseiam em processos operacionais que, muitas vezes, são punitivos: avaliação de relatórios anuais docentes, credenciamento de docentes em programas de pós-graduação, aprovação em concursos e em processos de progressão horizontal e vertical. Um passo a mais e os desdobramentos passam a adquirir velocidade maior inerente ao processo, aparentemente sem qualquer interferência política coletiva e argumentada dos interessados. A partir de então, a velocidade já é pressa. A partir

de então, a produção já se transforma em desejo de publicação em plena ausência de obra. Finalmente, há uma inevitabilidade da desconsideração da qualidade em prol da necessária quantidade. Isso significa que a existência acadêmica passa a ser regulada pela produção e pelo seu volume, e seu sentido maior é o da publicação, diferentemente do que deveria ser. Os processos criativos, sim, deveriam ser o marco regulatório da referida existência.

Nas universidades e, sobretudo, nas brasileiras, a existência dos sujeitos está praticamente condicionada à produção e, por sua vez, esta produção é definida por uma espécie de lógica que muito se assemelha à lógica de produção industrial, à lógica da produção em série que atende a orientações e exigências de determinada pontuação mínima. Nesses termos, pode-se afirmar que a universidade não é apenas orientada pelas lógicas mercantis. Ela mesma se transformou em mercado: um mercado específico e com particularidades que, levadas aos limites da radicalização conservadora, questiona a própria ideia de universidade. A referida produção em série encontra, nos periódicos — que, também, são apresentados sob a forma de *rankings* —, uma demanda muito importante que, por sua vez, nem sempre, certamente, por motivos aqui discutidos, é atendida com a qualidade que se espera dos textos e das reflexões. A publicação em periódicos bem avaliados por órgãos e comissões politicamente constituídos para a finalidade de avaliação renderá mais pontos ao autor e ao Programa de Pós-Graduação a que está vinculado. Nos bastidores do mercado acadêmico produtivo, ainda há que se enfatizar a insinuante presença de vozes notáveis a questionar, quase secretamente, em confiança muitas vezes, os critérios de definição dos *rankings* de periódicos e, ainda, os *rankings* nos quais são enquadrados os próprios Programas de Pós-Graduação. No mundo dos negócios — e isso se trata de um negócio a interrogar a decência acadêmica — há uma espécie de engrenagem na qual o jogo de poderes não poderá ser desconsiderado. Mas o jogo de poderes em questão não pode ser confundido com política. Trata-se de corrupção que, não sendo denunciada, é conveniente aos que dela se servem. Afinal, também, trata-se de uma corrida — contabilizada através de pontuações — a que muitos denominam de carreira acadêmica.

Em decorrência do paradigma mercantil que passa a orientar a produção acadêmica, foi imenso o crescimento do número de periódicos em praticamente todas as áreas do conhecimento — e veja-se que, aqui, estamos nos referindo ao *conhecimento* mais enfaticamente do que ao *saber*. Entretanto, com isso, não se quer desvalorizar, em geral, periódicos e artigos. Isso também significa a existência de excepcionais periódicos e, do mesmo modo, a

circulação de excelentes artigos. Contudo, infelizmente, estamos sublinhando a ressalva que, por sua vez, pertence mesmo à regra. Na contemporaneidade, no mundo regulado pelo mercado, são as ressalvas que nos servem de referência para a construção da decência e da qualidade em todos os setores da vida. A produção — nos termos em que ela se dá — e a produtividade jamais poderiam ser a referência dos processos criativos, mas, sim, a qualidade destes e a sua capacidade de fazer pensar a todos, de questionar, de refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos. Essa é uma das lógicas do mercado cognitivo — e, aqui, novamente, fazemos referência ao mercado do conhecimento do qual a arte e todos os saberes presentes na academia parecem tentar escapar e, contraditória e simultaneamente, fazer valer seu lugar.

A paciência e o cuidado originários de uma formação permanentemente ampliada, consistente, crítica — que não se restringe à formação acadêmica — também terminam por referenciar o exercício criativo que, por sua vez, não é apressado. A sua marca é a precisão e é necessário tempo para ser preciso, direto, claro e gerador de mobilidades e deslocamentos. A pressa vinculada à orientação de mercado é motivada pela produtividade e pela sua crescente ampliação: produzir mais e em menos tempo. Nesses termos, ela se opõe à lentidão que, por sua vez, não poderá ser compreendida — como muitas vezes é — como a manifestação da morosidade, da frouxidão, da imobilidade, do exercício vacilante, da debilidade. A lentidão é um modo de expressar o cuidado que, entretanto, poderá ser a manifestação da leveza articulada à formação mais aprofundada. Como se sabe, rapidez não é pressa. A rapidez é a leveza a se manifestar através do *pensar-sentir* cuidadosamente preparado: pela história dos sujeitos — das vivências e práticas diversas, das experimentações de mundo, do estudo ininterrupto, além da presença ativa na vida acadêmica — vivificada pela técnica permanentemente apurada, pelo domínio teórico das práticas que, no conjunto, motiva a entrega ao risco, à criatividade, à improvisação inesperada que surpreende.

Portanto, nos termos em que se encaminha a reflexão, a pressa deverá ser compreendida como a expressão do desejo de produzir mais e, sobretudo, não intencionalmente, imagina-se, na desconsideração de que as ausências de cuidado e de esmero interferem negativamente na produção de qualidade. O esmero e o cuidado pertencem ao mundo da criação, originários que são da formação obstinadamente voltada para o aperfeiçoamento de si.

Por outro lado, quando não sucumbe ao *modus operandis* do mercado, a arte é mais afim ao derramamento, ao rascunho, à lentidão, à dispersão, ao borrão, à pausa. A rapidez interessa na medida em

que for compreendida também ao modo de Italo Calvino (1994), como mobilidade, agilidade, desenvoltura relacionada ao ritmo. Uma rapidez que não se quantifica, que não se presta a uma utilidade que se possa obter a partir dela, pois se trata de uma *ligeireza do corpo* e, portanto, uma ligeireza da *mente-corpo*. Nos termos aqui discutidos, a lentidão é compreendida como a possibilidade — e, em diversas circunstâncias, a inevitabilidade motivada pelo desejo e pelo prazer incontidos — de deter-se cuidadosamente sobre algo e, conseqüentemente, aprofundar o estudo, mais do que como agir na *velocidade lenta*, com morosidade. A arte na academia precisa fazer valer seu espaço-tempo de lentidão associada à rapidez de Calvino para continuar operando contra dicotomias e cisões dualistas e para que se possa respeitar o tempo singular de produção dos sujeitos da arte. É de Orhan Pamuk (2007, p. 14) que recolhemos a passagem que, também, muito nos auxilia a construir, para a presente reflexão, uma imagem condizente com o que aqui se diz: “O segredo do escritor não é a inspiração [como muitos pensam] — pois nunca fica claro de onde ela vem —, mas a sua teimosia, a sua paciência. A adorável expressão turca “cavar um poço com uma agulha” me parece ter sido criada pensando nos escritores.” Mas não se trata apenas para os escritores que a expressão bem expressa a obstinação dos processos criativos. Valerá para todas as práticas criativas em que há desejo obstinado, quase obsessivo, de se fazer o melhor e de ser preciso no que faz. É também dessa presença perfeccionista de onde se retira o entusiasmo e a paciência para, com o mais esmerado cuidado, se fazer *aquele gesto e passo*, ou inserir aquela palavra que, com precisão, substitui várias outras que, percebidas como dispensáveis, não fazem mais que enfraquecer modos de dizer. Para tanto, é preciso tempo para amadurecimento do que se faz. Vejamos com Gonçalo Tavares (2011, p. 135): “O tempo faz com que as ideias deixem cair as suas partes mais fracas e há, com isso, um *adensamento de partes mais fortes*.” O resultado desse adensamento é que podemos chamar de precisão.

Epistemologias

Quando Boaventura de Sousa Santos (1989), em sua obra intitulada *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*, nos diz a *primeira ruptura epistemológica*, no séc. XVII, ele já está a desenhar o que ele denomina de *segunda ruptura epistemológica* que, por sua vez, é condizente com a visível abertura do cânone. A primeira ruptura é a que faz do senso comum matéria distante do conhecimento científico e, além disso, encaminha a arte para as margens e, talvez, à espreita

de um lugar no campo epistemológico vigente. Por sua vez, o desejo da arte de conquistar um lugar nesse campo sempre parecerá o indício da necessidade do seu reconhecimento e de suas singularidades no interior do debate epistemológico. Seria necessária, tal necessidade? O conhecimento tomado como legítimo, a partir de então, seria aquele operado pela suposta *racionalidade pura* em discursos não literários, desprovidos de metáforas e demais figuras de linguagem. A relação eu/tu seria substituída pela separação sujeito e objeto. O rigor no âmbito do conhecimento seria associado ao que se chama de objetividade e não à precisão sensível que os textos pedem. A técnica seria exaltada e, como nos lembra Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1984, p.205), em *A nova Aliança*, o conhecer fora seria “[...] identificado com saber manipular.” Manipular as coisas e sujeitos do mundo, utilizar o mundo. É bastante diferente de sentir o mundo, experimentá-lo, vivê-lo para senti-lo e, com isso, ampliar a capacidade de pensar o mundo.

A ruptura epistemológica — trabalhada como a primeira pelo pensador português —, por sua vez, não apenas encaminharia os saberes do senso comum para as margens, desqualificados, mas, também, construiria uma hierarquia entre conhecimentos entendidos como científicos. Portanto, a construção da ciência não apenas se desenvolveria *contra* os demais saberes, mas, também, motivaria um debate que caminhará para a relativa desqualificação de determinados campos do conhecimento e, certamente, para uma questionável hierarquia nos interiores da ciência moderna. Boaventura de Sousa Santos (1989, p. 31) observa que os atos epistemológicos necessários à construção do discurso científico são “[...] de aplicação mais difícil [nas ciências sociais]”, ao contrário do que se dá nas ciências naturais. Boaventura de Sousa Santos (1989, p. 31-32) aponta alguns motivos para que tal dificuldade se apresente:

Por um lado, porque as ciências sociais têm por objeto real um objeto que fala, que usa a mesma linguagem de base de que se socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe a conhecer. Como diz Piaget, a sociologia, tal como a psicologia tem “o triste privilégio de tratar de matérias de que todos se julgam competentes” (PIAGET, 1967, p. 24). Por outro lado, porque o próprio cientista social sucumbe facilmente à sociologia espontânea, confundindo resultados de investigação com opiniões resultantes da sua familiaridade com o universo social. Consequentemente, a ruptura epistemológica é mais professada do que realizada [...] e, por isso, “a sociologia é uma ciência que tem como particularidade a dificuldade particular em se tornar uma ciência como as outras” (BOURDIEU, 1982).⁷

7. Boaventura de Sousa Santos, nessa passagem, faz referência às seguintes obras: PIAGET, Jean. *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard, 1967; BOURDIEU, Pierre. *Leçon sur la leçon*. Paris: Minuit, 1982.

O desenho da segunda ruptura epistemológica por Boaventura de Sousa Santos, por sua vez, serve-se do que é visível no mundo das ciências, mas, também, é impulsionado pelo desejo transformador dos conhecimentos e saberes, incluindo os originários do senso comum. É assim que, introdutória e sumariamente, ele a resume: “uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica.” (SANTOS, 1989, p. 36). Vejamos como o autor pensa a segunda ruptura epistemológica, tendo em conta o momento em que pensa e, do mesmo modo, o futuro do pensamento: “[...] forçoso é concluir que caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer deles é feito do outro e ambos *fazem* algo de novo” (SANTOS, 1989, p. 40). É dessa nova relação feita entre conhecimento científico — mais pleno de mundo, mais prático — e todos os demais saberes — mais críticos, mais pensativos — que surgiria esse *algo de novo*. O desenho teórico de Boaventura de Sousa Santos, constituído pela dupla ruptura epistemológica, também contribui, mais adiante, para a construção do que ele denomina de *ecologia de saberes*. Além disso, no âmbito das humanidades, sobretudo, cria-se a imagem de superação da singularidade epistemológica.

“As hierarquias dos saberes não podem ser definidas a partir da soberania epistêmica de um modo de saber ou de uma instância ‘externa’ aos saberes, mas de forma pragmática, isto é, indissociável das práticas situadas de produção dos saberes” (NUNES, 2010, p. 284). Estamos, aqui, em 2010, com a passagem extraída de João Arriscado Nunes; e, portanto, um pouco mais de vinte anos após a publicação original do texto de Boaventura de Sousa Santos (1989), versando sobre a dupla ruptura epistemológica. Nesse caso, por vários motivos, não se trata de reverberação tardia, mas a explicitação, que se faz progressivamente coletiva, de uma ratificação da abertura do cânone, da ampliação reflexiva da ciência e, sobretudo, das ciências sociais. A crítica à hegemonia epistemológica é, também, a manifestação da integral abertura ao reconhecimento das mais diversas epistemologias. Ainda nesse caso, o texto do sociólogo e pensador João Arriscado Nunes se faz presente no livro organizado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses que, sintomaticamente, carrega o título *Epistemologias do Sul*. Em diálogo com o projeto reflexivo de Boaventura de Sousa Santos, percebe-se a riqueza do texto de João Arriscado Nunes (2010, p. 281-282):

Se a epistemologia é um projeto hegemônico, de imposição de uma soberania epistêmica, indissociável da ciência moderna,

como entender um projeto alternativo que retoma a própria ideia de epistemologia para caracterizar de maneira positiva a diversidade das formas de conhecimento existentes no mundo e as condições de sua validade? [Boaventura de Sousa Santos] aponta duas chaves que permitem responder a este aparente paradoxo. [A primeira] é a caracterização da epistemologia do Sul como uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral. Esta concepção é incomensurável com a de uma epistemologia que define a soberania epistêmica, que atribui a uma forma de conhecimento o poder de definir a existência e a validade de todos os outros modos de conhecimento. O segundo é a formulação de um programa de pesquisa que implica reexaminar a epistemologia dominante a partir dos olhares novos ancorados nas experiências históricas e emergentes do Sul.

Portanto, também consideramos mais apropriado o uso do plural — *epistemologias*; esse plural a interrogar a existência de única e geral epistemologia — a reiterar a necessidade de experimentar uma *epistemologia de fronteira* que ultrapassa os limites da ciência moderna, assim como os da universidade moderna, e de valorizar o diálogo entre a arte, os demais saberes e todos os campos do conhecimento. Entretanto, esse diálogo apenas fará sentido para todos os saberes e para a arte — essa arte insubordinada, a que nos referimos, e não as que se submetem à regulação do mercado — desde que as demais áreas, ou parte significativa delas, também sejam referenciadas pelos paradigmas que fazem a *ciência-saber* (HISSA, 2007; 2013). Caso contrário, tratar-se-ia de diálogo difícil e contraditório, cujos critérios de comunicação seriam construídos a partir do que se produz sob as referências de mercado.

Através da prática do diálogo que transforma a todos, pode-se ainda — e isso é algo que se cultiva por aqueles que constroem territórios de resistência criativa nas universidades — fortalecer o trânsito fecundo entre arte e ciência de modo a haver arte na ciência e, mais do que isso, de modo a haver *ciência-arte* ou *ciência-saber* (HISSA, 2013). Nesse caso, estaríamos falando de ciência no seu sentido *lato*, essa ciência que dialogaria com a arte e que, dada sua raiz latina *scientia*, tem relação com o conhecimento humano. A presença de arte nas ciências faz parte daquilo que é raro, uma vez que demanda diálogos e intercâmbios convencionalmente não disponibilizados pelos sujeitos da academia. Mas, aqui, nessa reflexão, desejamos pensar sobre a possibilidade de considerar a arte dialogando com o mundo e atravessada por outros saberes — incluindo, certamente, a ciência desejosa de permanentemente incorporar sabedoria —, uma arte mobilizada por tudo aquilo que pode o homem.

Considerações finais: arte, saber sentido, ciência-saber

A arte transita no *pathos*, se expressa através de metáforas e de analogias, constituindo-se território do sensível. Arelada às emoções, ao corpo, às paixões, foi apenas supostamente despida de racionalidade e, portanto, da possibilidade de operar cognitivamente, isso é, de obrar na construção de um tipo singular de conhecimento. A arte, relacionada às emoções e, equivocadamente, a um corpo dissociado da mente, deveria ocupar lugar nas práticas de entretenimento. Sem rigor, sem possibilidade de validação e verificação, ela simplesmente não interessava na lógica da formação cognitiva do cidadão. Como a cognição era associada à razão e dissociada dos afetos, a arte fora considerada assunto puramente subjetivo. Vale ressaltar que a subjetividade, reveladora da existência do *sujeito da experiência*, rompe com qualquer tentativa de neutralidade/objetividade na construção do conhecimento. Assim, não poderia ser considerada parte inerente aos processos cognitivos.

A arte passa a ser considerada prática não somente afetiva, mas também cognitiva, com propostas como a de Jaques-Dalcroze. Pedagogo e compositor, Dalcroze propôs um sistema de exercícios — Rítmica Jaques-Dalcroze — privilegiando o trabalho com a atenção e memória dos estudantes. Além disso, ele corporificou a imbricação razão-emoção ao investigar metro e ritmo associando o primeiro à razão e o segundo às emoções. Podemos dizer também que, quando Susane Langer (1942) e Nelson Goodman (1968) incluíram a experiência estética como um dos modos de simbolização, a presença de processos cognitivos nas práticas artísticas passa, progressivamente, a ser reconhecida. O saber artístico, então, passa a ser contemplado como conhecimento na academia. Certo é que a história está aqui simplificada, uma vez que muito foi feito, em termos de políticas educacionais, para compreensão da arte como prática que constrói conhecimento. Podemos dizer que, na atualidade, a arte é considerada um componente curricular nas escolas indicando uma suposta equiparação, em relação ao seu ensino-aprendizagem, com as ciências. Entretanto, qualquer reforma do ensino ameaça sua permanência curricular, o que revela que a mesma não possui o mesmo *status* dos demais conhecimentos na economia cognitiva. Além disso, nas universidades, a arte, apesar de ter conquistado espaço — pequeno e sem grandes repercussões — está sempre a se esforçar para ser reconhecida e valorizada. Acerca da observação, temos algumas questões a encaminhar como reflexão. A primeira delas constitui mesmo uma crítica ao referido esforço, pois a arte é indispensável; e, sobretudo, no mundo acadêmico hegemonicamente feito de *ciência-técnica*, mais do que indis-

pensável, ela é uma espécie de arejamento e de sobrevivência desse território que se deixa devorar pelo mercado. A segunda delas é tributária da primeira: a arte é presença no que se denomina *ciência-saber* (HISSA, 2013) e, na sua ausência — ou, para dizer o mesmo, na sua entrega aos valores mercantis que contrariam a sua existência como arte —, a ciência que deseja permanentemente se transformar perde uma das suas básicas referências.

O saber artístico difere-se do conhecimento científico convencional ao assumir-se construído por sujeitos que tecem experiências no mundo. É, portanto, um saber pleno de mundo e de sabedoria que se reúne às práticas sociais e às tradições. Um saber não necessariamente institucionalizado, singular, local, contextualizado e que age por meio da relação eu/tu, na qual inexistente qualquer recusa à proximidade que, por sua vez, é geradora do encontro entre artista, obra e público. O encontro opera como lugar de trocas e compartilhamento, lugar de criação de sentidos. Poderemos pensar o saber artístico como aquele produzido por diálogos habitando fronteiras. Um saber *trans*, um originalmente misturado, cuja permeabilidade de suas fronteiras aponta para um lugar de trocas. Nele, é a verdade do sujeito que se plasma na obra em diálogo com o outro, lembrando com Agamben (2009) que esse sujeito é o ser em relação, mais que o indivíduo subjetivado é o ser em relação passível de processos de subjetivação e conhecido pelas suas singularidades. Um *saber sentido* a motivar transformações. *Saber sentido* perturbador, presente ainda que como enclave, nos mais diversos territórios da universidade moderna.

Acerca da natureza do que se denomina aqui de *saber sentido*, cabem algumas reflexões. Por princípio, os substantivos — e, aqui, na presente reflexão, estamos nos referindo ao conhecimento, ao saber e às práticas — prescindiriam de quaisquer cooperações adjetivas para dizer a *substância* que faz *a coisa ser*. No entanto, aqui, a opção pelo adjetivo se dá pela necessidade de acréscimo de certa qualidade, diante das transformações conservadoras vigentes na universidade moderna que, por sua vez, encaminha ainda maior inflexibilidade à *ciência-técnica*. Diante da captura de palavras e de conceitos pelo conservador modo de pensar o mundo, a simples contraposição de *saber* a *conhecimento* já parece se esgotar — e, contraditoriamente, mesmo sem a compreensão aprofundada da referida contraposição que diz a distinção entre *saber* e *conhecimento*. Assim, o saber, nesses termos adjetivado, que já é assumidamente sentido sem que se ajunte o adjetivo, passa a incorporar enfaticamente um significado distinto de conhecimento e, particularmente, daquele processado sob as referências do paradigma dominante. Que saber não seria sentido?

Outra questão, aparentemente distinta, explicitaria o mesmo problema: que conhecimento poderia existir se não fosse *conhecimento sentido*? As referidas questões, por sua vez, não apenas reforçariam a natureza do saber como, principalmente, interrogariam o conhecimento e o sujeito pesquisador. Acerca do conhecimento científico dir-se-á que apenas enganosa e supostamente é desprovido daquilo que o faz imaginar que existe como produto da ciência acima dos demais saberes: a emoção, o amor pelo mundo sob leitura, o desejo, a capacidade permanentemente ampliada de sentir a si e o mundo enquanto está a ser criado. Acerca do sujeito do conhecimento científico, ainda dir-se-á que o desejo da negação de si na sua própria obra será sempre a manifestação da impossibilidade de subtração de si na leitura que faz do mundo; e que tal desejo é a manifestação ingênua de imparcialidade já superada pela arte e pela *ciência-saber*. Assim, *saber sentido* até poderia constituir sinonímia com certo *conhecimento sentido*, desde que este fosse o resultado, por exemplo, da dupla ruptura epistemológica sinalizada por Boaventura de Sousa Santos.

Saber sentido é suscetível; e a suscetibilidade é a do sujeito do saber que transfere para o que cria o que nele há de sensível. Por sua vez, o criado objeto sensível — interpretação ou leitura, representação, gestual, texto, imagem, movimento — transfere, para o outro, perspectivas diversas de sentir; e estas se fazem como faculdade de apreciar, compreender, avaliar. Além do que é, por ser embebido de sentimento e de razão, *saber sentido* é também *presentido*. É solidário. O objeto dele originário e que com ele se confunde, do mesmo modo, é também portador da generosa virtude: ele é marcado pela sutileza, clareza, saliência, e delicadeza, sendo o que se distingue por mais se fazer perceber: tocante, prenhe de pensamento e de sabedoria. Preciso. Direto. Delicado. É a manifestação da sabedoria.

O *saber sentido* deixa entrever a arte nas tradições, nas ciências, nas filosofias. Referir-se ao *saber sentido* é uma forma de reiterar a fundamental presença da percepção do sensível como parte da valorização das singularidades dos sujeitos. Com Muniz Sodré (2006, p. 27), lembramos que a sensibilidade configura-se como “propriedade de acolher impressões e excitações, a elas reagindo com operações distintas dos processos intelectuais.” Sodré parece sublinhar processos que acompanham o sentimento como percepção daquilo que nos passa, da experiência conosco mesmo e da experiência no mundo. Há nesse saber uma predominância do sentimento corporal. A ideia de sentimento foi ampliada por Damásio quando ele nos fez notar a existência de sentimentos de emoções, sentimentos de emoções de fundo, sentimentos corporais.

Sentimento como percepção do corpo afetado pelas emoções, movimentos, relações do sujeito com e no mundo. Sentimento e sensibilidade. A esses se associam pensamento, imaginação. Constituintes da natureza do *saber sentido*, esses processos estão no cerne da criação artística.

Há no *saber sentido* uma política do compartilhamento. O saber nas artes do corpo se dá numa situação convivial, na qual os sujeitos se relacionam na construção da obra artística. Ainda que cientes das singularidades, há um sentir com o outro. O cultivo atento do corpo, em presença, na relação de convívio e as trocas entre os sujeitos da experiência artística potencializam o saber. Além disso, trata-se de um saber que se traduz no fazer.

Na construção desse *saber sentido*, percebe-se a rede de relações dos objetos de conhecimento e, assim, a possibilidade de dar continuidade ao que foi gerado na experiência sensível. A percepção dessas relações faz emergir a consciência da paisagem do corpo alterada pelos afetos, a presentificação da subjetividade — do testemunho de si na experiência atenta. O *sujeito-corpo*, mobilizado pela própria subjetividade e pela troca com o outro, está no centro da operação e desaparece qualquer possibilidade de separação envolvendo sujeito e objeto, importando a relação eu/tu no processo do aprender. O saber é construído por meio do e no *sujeito-corpo* em ação artística no mundo. O corpo porta o saber sentido que se faz corpo do artista e, tal condição, valerá também para a *ciência-saber*.

O *saber sentido* pressupõe a ação que não se restringe ao movimento corporal no espaço-tempo, mas abrange também a materialidade do movimento das imagens geradoras de pensamento. Práticas do dançar, práticas do pensar. Ambas são práxis, sendo portadoras de teoria. Há teoria na obra. Pode-se *transver* teoria no corpo que dança, lembrando Manoel de Barros (2004). Importa, pacientemente, tal como se estivéssemos com uma agulha a cavar um poço, abrir passagens para que a teoria diga ao corpo de que é feita, assim como importa abertura para o diálogo permanentemente transformador a partir do qual todos constroem um espaço aberto de partilha. Isso se faz, enquanto se faz arte a interrogar o território onde não há tempo para se pensar.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. [tradução Vinicius Nicastro Honesko]. Chapecó, SC: Argos, 2009. 92p. ISBN: 978-85-7897-005-5.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 88p. ISBN:85-01-04691-4.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 1167 p. ISBN: 85-7041-477-3 (Editora UFMG); ISBN: 85-7060-421-1 (Imprensa Oficial do Estado de São Paulo).
- CALVINO, Italo. **Assunto encerrado**: discurso sobre literatura e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2009 [1980]. 384p. ISBN 978-85-359-1458-0.
- CALVINO, Italo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 116p. ISBN: 85-7164-409-8.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 141p. ISBN: 85-7164-125-0.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.208p. ISBN: 85-7139-327-3.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. [tradução Dora Vicente e Georgina Segurado]. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 330p. ISBN: 85-7164-530-2.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco, 1984 [1637]. 125p. Depósito legal nº: 5658/84.
- DEWEY, John. **How we Think**. New York: Dover Publications, 1997 [1910]. 224p. ISBN: 0-486-29895-7.
- GOODMANN, Nelson. **Linguagens da Arte**: uma abordagem a uma teoria dos símbolos. Lisboa: Gradiva, 2006 [1968]. 288p. ISBN: 978-989-616-108-8.
- GORZ, André. **Estratégia operária e neocapitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. 197p.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. Fronteiras entre Ciência e Saberes Locais: arquitetura do pensamento utópico. In: **IX Colóquio Internacional de Geocrítica**: los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales, 2007, Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/cahissa.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 197p. ISBN: 978-85-7041-993-4.
- JAPIASSU, Hilton. **A revolução científica moderna**: de Galileu a Newton. Rio de Janeiro: Imago, 1981A. 284p.

- JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981B. 173p. CDU: 165.
- LANGER, Susane. K. **Filosofia em nova chave**. [tradução Janete Meiches e J. Guinsburg]. São Paulo: Perspectiva, 2004 [1942]. 301p. ISBN: 85-273-0344-2.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Editora Ática, 1991 [1968]. 216p. ISBN: 85-08-03792-9.
- LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008 [1972]. 192p. ISBN: 978-85-7041-687-2.
- LEFEBVRE, Henri. **Introdução à modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969 [1962]. 442p.
- MARX, Karl. **O capital**. O processo de produção do capital. Livro 1. 2 volumes. 934p. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975 (1867).
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 350p. ISBN: 85-286-0579-5.
- NUNES, João Arriscado. “O resgate da epistemologia”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290. 637p. ISBN: 978-85-249-1579-6.
- PAMUK, Orhan. **A malaleta do meu pai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 91p. ISBN: 978-85-359-1126-8.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. [tradução Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira]. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1984. 247p. ISBN: 85-230-0149-2
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 72p. ISBN 978-85-7326-321-3.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976 [1956]. 461p. CDU: 869.0(81)-31.
- ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru: EDUSC, 2001. 492p. ISBN: 85-7460-103-9.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 511p. ISBN 85-249-1242-1.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. 120p. ISBN 85-249-1059-3.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 176p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001. 59p. ISBN: 972-36-0174-5.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas**. 2 v. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (1776). 765p. CDD: 330.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAVARES, Gonçalo M. **Breves notas sobre ciência**. Lisboa: Relógio D'água, 2006. 145p. Depósito legal nº: 242134/06.

TAVARES, Gonçalo M.; HISSA, Cássio E. Viana. “O golpe decisivo com a mão esquerda”. In: HISSA, Cássio E. Viana. **Conversações**: de artes e de ciências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 125-150. ISBN: 978-85-7041-886-9.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. Ed. Bilíngüe. São Paulo, Editora 34, 1998 [1894]. 255p. ISBN: 85-7326-101-3.

Referência de filme mencionado

MODERN TIMES. Direção: Charles Spencer Chaplin. Estados Unidos: 1936. 83 minutos, preto e branco.