



Divergência e desconcerto: fazendo diferença em nossas práticas nas ciências

Elisa Sampaio de Faria¹

Ana Maria R. Gomes²

Resumo

Este artigo é um desdobramento da etnografia cosmopolítica de Elisa Sampaio de Faria (2020) intitulada *Confluências de axé nas instituições científicas: acontecimentos para pensar práticas de conhecimento*. A pesquisa etnográfica de Faria foi produzida em encontros com praticantes de terreiros de axé proporcionados por cursos vinculados ao Programa Encontro de Saberes, que assume o formato da Formação Transversal em Saberes Tradicionais na Universidade Federal de Minas Gerais. Neste artigo, uma cena de uma aula do curso “*Catar Folhas*”: *Saberes e Fazeres do Povo de Axé* é parcialmente associada à história do encontro entre Bell Hooks e Paulo Freire e à narrativa de Helen Verran (2013) sobre uma oficina com cientistas ambientais e aborígenes *Yolngu*. Essas associações transversais nos permitem pensar sobre o desconcerto epistêmico como uma ferramenta para criar outros modos de conviver dentro do nosso próprio coletivo de praticantes das ciências e entre nós e os muitos coletivos diferentes dos nossos.

Palavras-chave: encontro de saberes, desconcerto epistêmico, educação superior, estudos sociais das ciências e tecnologias, Candomblé

Introdução

Na tese *Confluências de axé nas instituições científicas: acontecimentos para pensar práticas de conhecimento*, a bióloga Elisa Sampaio de Faria (2020) realizou o exercício de criar conexões transversais entre o mundo das ciências e o mundo dos terreiros de axé, dois mundos muito diferentes, povoados por emoção e vida. As conexões foram propostas para que os modos de viver relacionados aos terreiros de axé e às ciências pudessem, reciprocamente, provocar pensamentos sobre seus mundos e suas práticas, gerando desconforto em nosso modo de pensar a prática das ciências. O campo dessa pesquisa se iniciou em cursos do programa *Encontro de Saberes*, ação que leva o nome de *Formação Transversal em Saberes Tradicionais* na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹ Doutora em Educação/Faculdade de Educação-UFMG.

² Doutora em Educação/Centro Pedagógico-UFMG.

Para a disciplina do Encontro de Saberes “*Catar Folhas*”: *Saberes e Fazeres do Povo de Axé*, mestras e mestres de diferentes tradições das matrizes africanas foram convidados. Dentre elas, *Mametu*³ *Muiandê*, que ao receber o convite, pensou que precisaria comprar roupas novas para estar na UFMG (diário de campo, 03/10/2017). Somente depois de muita conversa com Fernanda Oliveira⁴, pessoa de sua confiança, *Muiandê* compreendeu que a convidavam precisamente por ela ser quem é. Antes desse convite, *Muiandê* pensava que jamais poderia entrar em uma universidade.

O Programa Encontro de Saberes se originou da reivindicação dos mestres e mestras dos saberes, artes e ofícios populares de estar presentes, com suas expressões culturais, na educação formal (Carvalho 2018). Para atender a essa reivindicação, o INCT-I criou o programa no formato de uma disciplina experimental na Universidade de Brasília em 2009. Expandindo-se transversalmente em universidades no continente latino-americano, o Encontro de Saberes convida mestras e mestres de povos indígenas, da matriz africana, ribeirinhos, raizeiros, entre outros, a realizar cursos sobre seus saberes ancestrais nas universidades (Carvalho 2018).

Neste artigo, realizamos o exercício de criar associações parciais entre uma cena de campo que ocorreu na aula de *Mametu Muiandê* no “*Catar Folhas*” em 2017 (FARIA, 2020) e narrativas de eventos que aconteceram em outros contextos acadêmicos - a história do encontro entre Freire e bell hooks (hooks 2019) e a história de Helen Verran (2013) sobre o episódio de abertura de uma oficina que foi pensada para mostrar a cientistas ambientais como aborígenes *Yolngu* colocam fogo em suas terras. Criando conexões transversais entre narrativas e elaborações teóricas, para as quais convocaremos oportunamente outros autores, buscamos pensar em maneiras de conviver dentro do nosso próprio coletivo de praticantes das ciências; e entre nosso coletivo e os muitos mundos diferentes do mundo das ciências.

Entre as autoras que conectamos neste artigo, está bell hooks (2019), que comenta que sempre se espanta quando as pessoas progressistas agem como se a crença de que nossa vida deve ser um exemplo vivo de nossa teoria fosse, de algum modo, uma posição moral ingênua. bell hooks escreve sobre a sua prática como professora, sobre a transgressão de fronteiras raciais, sexuais e de classe em uma educação multicultural. Isabelle Stengers se conecta a esse exercício exploratório como a química e filósofa que pesquisa sobre as práticas dos cientistas - que também são suas - em encontros com práticas divergentes, tais como as da

³ No candomblé angola, a palavra bantu *mam'etu* designa a zeladora e dirigente da casa. A palavra é grafada “*Mametu*” quando me refiro à *Muiandê*, preservando a maneira que a comunidade dessa mestra redige o termo.

⁴ Antropóloga pesquisadora, bolsista do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior (INCT-I) em 2014 e 2015 e voluntária no Encontro de Saberes na UFMG em 2016 e 2017.

bruxa neopagã Starhawk. Bruno Latour é muito conhecido como um pesquisador que investiga e descreve a prática das ciências e as suas incidências em outros mundos. Márcio Goldman é um antropólogo estudioso das religiões afro-brasileiras que teoriza, a partir de dados da literatura científica e de campo, sobre a prática em seu próprio campo de pesquisa. Helen Verran é bioquímica e etnógrafa, mais conhecida pelo trabalho que produziu no livro *Science and an African Logic* (Verran 2001) a partir de uma autocrítica sobre sua longa experiência como formadora de professores de matemática de comunidades Yorùbá na Nigéria. Assim como - e com - esses autores e autoras, nos propomos a pensar sobre as nossas próprias práticas.

Propomos este exercício em um momento em que estamos diante de uma forte ressurgência de comportamentos antidemocráticos e obscurantistas. Ao mesmo tempo em que a “vocação democrática” das universidades é pressionada pelo imperativo mercadológico da economia do conhecimento (Stengers; Despret 2020: 28) e pelo desinvestimento nas ciências e na educação, o negacionismo que organiza a necropolítica nacional acua as ciências e seus praticantes (Latour 2020: 23-26). Esse retorno do autoritarismo, conduzido por “elites obscurantistas” (Latour 2020: 23), nega compulsivamente todo conhecimento científico, ataca as universidades, trata a imprensa como algo em que não se pode confiar, convida as pessoas a duvidar de fatos científicos cuidadosamente construídos e a acreditar em notícias evidentemente falsas.

Apresentação

bell hooks conta que quando estava sedenta, com a “carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*” (hooks 2005: 71), encontrou na obra de Paulo Freire um jeito de matar essa sede. Ela afirma que promover a libertação é uma dádiva tão poderosa do trabalho de Freire que o sexismo que ela identifica nos textos não importa mais do que a própria obra (hooks 2005: 72). De fato, a autora afirma que se sentiu mais incluída em *Pedagogia do Oprimido* do que nos primeiros livros da literatura feminista estadunidense. Os primeiros livros da literatura feminista nos Estados Unidos da América

refletiam um certo tipo de sensibilidade burguesa branca, essas obras não tocaram profundamente muitas mulheres negras; não porque não reconhecêssemos as experiências que todas as mulheres partilham, mas porque esses pontos em comum eram mediados por diferenças profundas em

nossas realidades, criadas pelas políticas de raça e classe social. (hooks 2005: 73) (...)

No começo o movimento feminista não era um ambiente que acolhia bem a luta radical das mulheres negras para teorizar sobre sua subjetividade. (...) Só nos anos recentes apareceu nos EUA uma vertente de trabalho acadêmico que não vê a vida dos negros através de lentes burguesas, um trabalho acadêmico fundamentalmente radical que afirma que a experiência dos negros, das negras, pode com efeito nos dizer mais sobre a experiência das mulheres em geral que uma análise que enfoca primeiro, sobretudo e sempre as mulheres que moram em locais privilegiados. (hooks 2005: 75-76)

Stengers e Despret usam a expressão “memória ancestral” para se referir àquilo que Woolf, uma das precursoras da literatura feminista, fabricou em *Três Guinéus* quando chamou-se de “herdeira” das mulheres da elite, de quem nada era esperado além de ser dona casa, esposa, mãe ou tia, mulheres que não poderiam nutrir qualquer esperança de ter uma profissão de reconhecimento público (Stengers; Despret 2020: 28). Chamar-se de herdeira dessas mulheres foi a fabricação de uma memória ancestral, a criação de um “nós” ao qual Woolf demandou força para resistir, para incitar pensamento e não ceder ao consenso e à amnésia. Woolf se situa em um momento de transição em que a educação das mulheres da elite estava em questão. Ela dizia às mulheres para hesitar e não se apressar em adentrar nas universidades. Woolf propõe às mulheres - que sempre pensaram nos mais diversos lugares onde viviam e que nunca pararam de pensar - que “devemos pensar” (em inglês, “*think we must*”) diante da seguinte questão: “O que é esta ‘civilização’ em que nós nos encontramos?” (Woolf apud Stengers; Despret 2020: 28, tradução nossa) Para Woolf, a entrada das mulheres nas academias científicas não as transformaria em um lugar em que se pode divergir.

A memória ancestral de Woolf, das mulheres de elite que só poderiam pensar em ser mães ou tias, e a luta das mulheres negras e à margem da estrutura dominante de bell hooks, não inclui muitas de nós que atualmente estamos nas universidades⁵. Nós somos herdeiras de outras mulheres e entramos na universidade como se fosse “normal” e, até mesmo, esperado, tal como Stengers e Despret (2020), que devem à Puig de la Bellacasa a sua maneira de retomar este “devemos pensar” proposto por Woolf. Stengers e Despret comentam que, para Bellacasa, essa proposição está endereçada às mulheres que trabalham na universidade com a intenção de transformá-la. Àquelas que entram na universidade “como mulheres”, recusando-se a separar as suas práticas de questões como “quem produz esse conhecimento” e “como esse

⁵ O artigo de Moema Guedes (2008) apresenta dados do aumento expressivo de mulheres no ensino superior no Brasil entre os anos 1970 e 2000. Marcia Candido e Luiz Campos (2020) apresentam dados sobre a redução do número de submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres durante a pandemia, indicando um quadro contraditório e desafiador.

conhecimento é produzido” (Stengers; Despret 2020: 29, tradução nossa). Mulheres que questionam o conhecimento que é apresentado como neutro, objetivo, como uma categoria não marcada e que ousam contestar aquilo que os cientistas argumentam se tratar de um conhecimento universal (Stengers; Despret 2020).

Retomamos este “devemos pensar” à maneira de Bellacasa lembrando da potente crítica Freiriana sobre a desigualdade de classe que fez bell hooks sentir-se incluída. Lembramos também que a essa crítica bell hooks associa as questões do sexismo e a questão racial e cultural. Com essas memórias, reconhecemos que muitos setores das universidades ainda não aprenderam a se transformar pelas pessoas que nelas se aventuram por meio da abertura democrática e das ações afirmativas e, também, que há setores das academias que ainda se apresentam como um terreno cheio de armadilhas e impraticável para muitas pessoas (Stengers; Despret, 2020: 13-19, 27-31).

Perguntas e intenções

Para pensar sobre as práticas científicas, nos aproximamos de comentários de Stengers - registrados em uma entrevista concedida à Jamille Pinheiro Dias e outros pesquisadores brasileiros (2016) - e também de considerações de Latour (2011). Stengers diz das ciências como uma das poucas práticas modernas “em que a inteligência das pessoas se faz por meio da relação com os colegas, isto é, por suas objeções” (Pinheiro Dias et al. 2016: 159). Também nesse sentido, Latour descreve minuciosamente as maneiras como a retórica de um/a pesquisador/a se depara com a retórica de outras e outros e como cada praticante das ciências se associa a uma quantidade enorme de aliados e recursos (cf. Latour 2011: 27-95). De fato, o trabalho nas ciências costuma ser coletivo. E, na prática, esse coletivo de aliados e recursos com quem os pesquisadores se vinculam é profundamente heterogêneo. Os conhecimentos não se sustentam sozinhos. Os conhecimentos exigem vínculos com instituições, aliados, práticas e recursos que lhe atribuam uma vida pública e um trânsito entre mundos compartilhados (Latour 2011).

Tendo isso em vista, perguntamos: Como fazer desse heterogêneo coletivo de praticante das ciências, do qual somos parte, um coletivo que, em lugar de praticar a disputa pela autoridade do saber e uma (supostamente legítima) disputa entre pares, pratica uma inteligência coletiva para construir caminhos capazes de mudar o nosso modo de habitar as universidades os muitos mundos diferentes do mundo das ciências? Quais são os/as aliados/as que nos fazem, como praticantes das ciências, aprender, criar e expandir o fluxo das práticas e conhecimentos científicos de maneiras mais responsáveis, cuidadosas, atentas e para além das

universidades? Como cultivar modos de viver mais interessantes com e para nossos/as aliados/as dentro e fora das ciências?

Objecções a “mundos em comum”

Sobre a prática dos cientistas (Pinheiro Dias et al. 2016), Stengers relembra a descrição que Thomas Kuhn faz das ciências, pensando os paradigmas científicos como conjuntos de pressupostos, práticas e instrumentos compartilhados pela comunidade científica de uma disciplina específica. Esses paradigmas seriam “incomensuráveis” para outras comunidades, sendo reconhecidas entre o grupo de praticantes da disciplina específica. Stengers denomina a descrição kuhniana das ciências de prática “da galinha dos ovos de ouro”. A galinha dos ovos de ouro afirma:

“Bem, não quero saber das aplicações, elas não me interessam em nada. Não me façam perguntas que possam me despertar e me fazer perder a minha criatividade. Quero mesmo é ficar com os meus colegas”. É isso ou “vou me matar” como cientista, e perder meus ovos de ouro. (Pinheiro Dias et al. 2016: 163)

Interferir na dinâmica rápida e cumulativa das ciências paradigmáticas mataria a galinha dos ovos de ouro (Stengers 2018: 96). A economia do conhecimento apagou as incomensurabilidades entre os paradigmas, colocando todas as disciplinas em uma corrida por financiamentos, publicações, boas avaliações e patentes. O atual panorama institucional nas ciências é marcado pela dissolução da dinâmica coletiva de pesquisa, que é confrontada por um crescimento explosivo de publicações fraudulentas (Stengers 2018: 83-105). A prática científica da galinha dos ovos de ouro, que foi colocada numa competição de velocidade, precisa levar as suas conclusões para fora do laboratório e fazer alianças com os interesses privados. Por isso, Stengers acha que “a economia do conhecimento destruiu o tipo kuhniano de ciência” (Pinheiro Dias et al. 2016: 163). Stengers não enxerga essa destruição de maneira melancólica, pois a prática da galinha dos ovos de ouro está apegada à tese kuhniana da incomensurabilidade, em que os praticantes querem ouvir somente os seus colegas, não se interessando em pensar com as consequências das suas práticas. Stengers assume a posição de que, se formos retomar algum tipo de prática científica criativa, se os praticantes das ciências quiserem que as ciências transitem para fora das academias científicas, as possibilidades científicas têm que se deparar com as objeções relevantes no exterior dos laboratórios (Pinheiro Dias et al. 2016).

A capacidade daquilo que os cientistas criam no laboratório tem de resistir à objeção que constitui a própria racionalidade tão adorada por eles. Se eles quiserem expandir esse tipo de racionalidade, devem aceitar objeções de todas as pessoas afetadas pela inovação que produzirem em laboratório. (Pinheiro Dias et al. 2016: 163)

Para que as ciências circulem entre mais pessoas, nosso coletivo de praticantes das ciências precisa prestar atenção aos questionamentos, perguntas e críticas de quem está no exterior e nas margens das universidades, reconhecendo que isso pode trazer algo diferente, algo que nos possibilitará aprender mais.

Tendo em vista uma perspectiva pluralista sobre as ciências, Goldman convida seus colegas antropólogos a

substituírem completamente o julgamento pela aprendizagem, partindo, assim, de uma hipótese oposta, ou distinta, daquela dos “mundos em comum”: a de que o valor do diálogo com outras formas de pensar e viver se deve apoiar justamente naquilo que estas têm de diferente. (Goldman 2009: 119)

Goldman destaca que o diálogo está “evidentemente, longe de ser o avesso da ciência” (Goldman 2009: 118) e cita Stengers para situar a “aprendizagem” como condição de possibilidade do que denomina ‘ciências de campo’, em que ele inclui sua prática como antropólogo (Goldman 2009: 118). Esse diálogo, ao qual Goldman se refere, não trata de uma interação trivial, quando muitas das vezes as pessoas falam, mas não se escutam ou não são escutadas, ou quando a conversa chega a um lugar-comum. Esse tipo de diálogo se refere a algo parecido com o que Stengers menciona aquilo que ela e Prigogine trataram em “*A Nova Aliança*” (Pinheiro Dias 2016).

Estávamos falando de um diálogo muito especial, um diálogo poético, no qual o que importa é fabricar, elaborar as condições do diálogo. Não se tratava de um diálogo comum, mas de um diálogo de elaboração ativa. Desde o início, eu realmente quis que cada ciência encontrasse uma maneira própria de criar um diálogo com o qual todos quisessem aprender. Já estava claro que a ciência experimental não era o modelo a ser seguido. O objetivo é obter respostas relevantes, e não respostas forçadas, não em nome da ciência, nem de uma visão científica, mas por meio da criação de um vínculo. (Pinheiro Dias et al. 2016: 166)

Pensando em criar diálogos com o qual pudéssemos aprender juntas e juntos, Stengers fala em fazer uma pergunta “que viaje” (Pinheiro Dias et al. 2016: 167).

fazer uma pergunta que viaje tem a ver com uma forma de contraste positivo que eu chamo de divergência. Uma divergência não é uma discordância. Você diverge e ao mesmo tempo cria. Divergir é uma maneira de criar algo que tenha importância. Você cria a si mesmo e o que importa para você em processo divergente. Tentar entender a divergência e não descobrir a semelhança, nem generalizar: eis o ponto das questões genéricas, questões que devem suscitar divergências. (Pinheiro Dias et al. 2016: 167)

A noção de divergência apresentada por Stengers se refere a um contraste criativo. Pensando a diferença como um contraste - o que não torna diferença um sinônimo de divergência - Latour diz que “quanto mais se aprende, mais diferenças existem” (Latour 2008: 42). O autor comenta, ainda, que a diferença se faz pelos vínculos (Latour 2015). Isto é, cada ser se difere por aquilo a que se vincula. O vínculo designa aquilo que afeta e coloca cada ser em movimento (Latour 2015: 143). Stengers (2005) traduz a noção Latouriana de vínculo como “o que faz as pessoas, incluindo todos nós, sentir e pensar, serem capazes ou tornarem-se capazes” (Stenger 2005: 191, tradução nossa).

Existem muitos tipos de vínculo. Existem muitos tipos de coisas que se vinculam, e a obtenção de conhecimento não é o único objetivo das práticas humanas. Você realmente aprende, mas você não aprende mais. Você ganha experiência, mas não se trata de dizer que você aprendeu mais sobre algo. Trata-se, sim, de uma transformação. (Pinheiro Dias et al. 2016: 166-167)

Stengers comenta que um problema pode acontecer quando alguns de nós, que autodenominam-se “modernos”, confundem seus vínculos com obrigações universais para um mundo em comum (Stengers 2005: 191). Assim, sentem-se na posição da autoridade que deve julgar ou desqualificar as diferenças que lhes pareçam com ilusões ou com crenças que contestam um mundo em comum (Stengers 2005: 183). O julgamento é uma prática que tenta produzir a “mesmice” por meio da desqualificação das diferenças. Práticas que desqualificam a diferença, reduzindo-a à mesmice, aprisionam o ímpeto de invenções e mudanças que podem advir de um forte encontro divergente (Verran 2013: 144). Verran (2013) se pergunta como dialogar sem produzir a mesmice (em inglês, *sameness*), destacando que essa questão se torna cada vez mais importante diante do movimento global de democratização das universidades.

Assim como estamos nos propondo a esse diálogo com hooks, Stengers, Goldman, Latour e Verran - que aqui reunimos - suas proposições nos convidam, como praticantes das

ciências, a dialogar com outras pessoas sem partir do pressuposto de que, habitando um mundo em comum, sabemos o que é “certo” e outras pessoas não poderiam trazer nada de diferente, interessante ou que possa nos importar. Essas reflexões nos convidam a criar modos de conversar sem tentar produzir uma mesmice, sem nos protegermos atrás de uma posição de autoridade para manter um consenso, mas sim pensarmos com as consequências de nossas práticas para aprender juntas e juntos.

Fazendo diferença com o *Kilombo Manzo*

Mametu Muiandê nasceu Efigênia da Conceição, e iniciou sua vida espiritual em um terreiro de umbanda em 1958, quando incorporou Pai Benedito, um Preto Velho que começou a trabalhar fazendo curas. Em 1973, uma pessoa atendida por pai Benedito deu uma entrada em um terreno no bairro Paraíso, em Belo Horizonte, Minas Gerais, para o pai Benedito fazer a sua senzala. A senzala de pai Benedito cresceu com o trabalho da mãe de santo Efigênia, que sempre cuidou da comunidade com seus filhos, filhas e netos. Ela se iniciou no candomblé em 1983 e, após cumprir a obrigação de vinte e um anos, passou a ser chamada *Mametu Muiandê*. Em 2007, a senzala de Pai Benedito foi certificada como comunidade quilombola pela Fundação Palmares, sendo batizada de *Kilombo Manzo N’gunzo Kaiango* (Casa da Força de Iansã em bantu). Cássia da Silva, filha carnal de *Mametu Muiandê*, integra as diversas iniciativas religiosas, sociais e culturais promovidas pela comunidade. No candomblé angola do *Manzo*, é *Makota*⁶ *Kidoiale*.

A cena a seguir ocorreu em ocasião em que *Mametu Muiandê* e *Makota Kidoiale* ofereciam uma aula no “Catar folhas”. Os modos como *Mametu Muiandê* e *Makota Kidoiale* conduziram suas aulas são um exemplo emblemático da prática de outros representantes de comunidades de axé que ofereceram módulos desse curso no Encontro de Saberes na UFMG.

Muiandê reservou momentos para consultar a turma sobre suas dúvidas em todas as suas aulas no curso “Catar folhas” em 2017 (diário de campo, 17/10/2017). A mestra respondia as perguntas dirigidas a ela e, a partir desse movimento, provocava uma conversa com estudantes, professores/as da rede estadual e professores/as parceiros/as. Em uma de suas aulas, se instalou um debate sobre reencarnação e ancestralidade no candomblé. Um professor de música da educação básica comentou que, para ele, ancestralidade e reencarnação são a mesma coisa. *Mametu Muiandê* contou que em sua casa não se fala em reencarnação, mas em ancestralidade. *Makota Kidoiale* afirmou que, assim como reencarnação e ancestralidade não

⁶ As *Makotas*, no candomblé angola, já nascem velhas e assumem cuidados específicos com as divindades nos terreiros.

são sinônimos, São Jorge não é Ogum. Ogum foi chamado de São Jorge enquanto foi necessário. Hoje, se valem da liberdade de dizer que cultuam Ogum. “Posso, vou, preciso dizer Ogum”. O professor de música repetiu, algumas vezes, que não entendia a diferença entre as duas coisas. A essa altura, as condições do diálogo ficaram um pouco estagnadas. Uma professora parceira na realização do curso “Catar folhas” mediou a discussão dizendo que não se deve tentar convencer as mestras sobre a semelhança entre a reencarnação e a ancestralidade. A fala da professora parceira criou um instante de hesitação que permitiu que *Muiandê* e *Kidoiale* se colocassem diante da divergência e retomassem o movimento de conversa entre os participantes (diário de campo, 17/10/2017).

Notando algum constrangimento entre a professora parceira, o professor de música e a turma reunida em roda sob a casa Xakriabá no Jardim Mandala da Faculdade de Educação da UFMG, as mestras afirmaram que estava tudo bem (diário de campo, 17/10/2017). *Muiandê* e *Kidoiale* comentaram que ninguém está errado por falar o que pensa. A aula é o espaço para perguntar e para trocar conhecimentos. *Kidoiale* incentivou que os estudantes conversassem com outras pessoas sobre os costumes e conhecimentos no candomblé, pois não se pode vê-lo como um todo. Em cada uma das tradições do axé, há formas diferentes de expressar e vivenciar o saber e a tradição. Em cada casa, a diversidade, que para *Kidoiale* é a força do candomblé, se expressa. *Kidoiale* concluiu que “o candomblé opera como uma escola de política e democracia onde as pessoas que discordam vivem juntas” (diário de campo, 17/10/2017).

bell hooks e Paulo Freire se encontram

A seguir, citamos a história do encontro entre bell hooks e Paulo Freire na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, apresentada por ela mesma.

Há alguns anos, Paulo foi convidado a ir à Universidade de Santa Cruz, onde eu então estudava e dava aula. Veio fazer seminários com alunos e professores do Terceiro Mundo e dar uma palestra pública. Eu não tinha ouvido sequer um rumor de que ele estava vindo, embora muita gente soubesse o quanto o trabalho dele significava para mim. Então, acabei descobrindo que ele vinha, mas me disseram que todas as vagas para o seminário já estavam preenchidas. *Protesteí*. No diálogo que se seguiu, me disseram que *eu não havia sido convidada para os encontros por medo de que, levantando críticas feministas, eu atrapalhasse a discussão de questões mais importantes*. Embora me tenham deixado participar quando alguém desistiu no último minuto, *meu peito já estava pesado com essa tentativa sexista de controlar minha voz, de controlar o encontro*. E isso, é claro, *criou uma guerra dentro de mim*, pois eu de fato queria interrogar Paulo Freire pessoalmente sobre o sexismo em sua obra. Então, com correria, eu tomei a iniciativa na reunião. *No mesmo instante em que certas pessoas falaram contra o fato de eu levantar essas questões e desvalorizaram sua importância, Paulo interveio para dizer que essas*

questões eram cruciais e as respondeu. Nesse momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra. Se ele tivesse tentado silenciar ou desvalorizar uma crítica feminista, muitas coisas teriam mudado para mim. E não era suficiente, para mim, que ele reconhecesse seu "sexismo". Eu queria saber por que ele não tinha mudado esse aspecto de sua obra anterior, por que não tinha reagido a ele em seus escritos. Então, ele falou que se esforçaria mais para falar e escrever publicamente sobre essas questões - fato que ficou claro em sua obra posterior. (hooks 2005: 77-79, itálicos nossos)

Uma história de desconcerto entre cientistas e anciãos *Yolngu* na Austrália remota

Para construir uma base experiencial para suas considerações teóricas sobre como imaginar engajamentos entre praticantes de tradições de conhecimento díspares, Helen Verran conta uma história que aconteceu em uma oficina pensada para mostrar a cientistas ambientais como os aborígenes *Yolngu* colocam fogo em suas terras (Verran:141-143). A autora conta que os cientistas foram se encontrar com as anciãs e anciãos do clã aborígene *Yolngu Ngaymil* às margens arenosas de um pequeno rio em Wathawuy, localidade integrante da Área Indígena Protegida de Dhimurru (Verran 2013).

Às margens do riacho, os aborígenes *Yolngu* mostravam aos cientistas ambientais seus protocolos e justificativas para queimar um pedaço de terra. Anciãos e anciãs tentavam fazer fogo com gravetos recolhidos de alguns arbustos secos e esparsos. Quando a mais velha das mulheres assumiu a tentativa, ela produziu chamas e incendiou a pilha de gravetos, para a grande satisfação de todos. Enquanto os gravetos queimavam, os cientistas respeitosamente fizeram suas perguntas. “Qual é o nome desta madeira?” “Você sempre usa a mesma madeira?” “Você pode me mostrar as plantas?” (Verran 2013: 143, tradução nossa) Ao que um dos anciãos respondeu: “Chamamos isso de ‘arbusto de papel de areia’”. “As árvores são as mesmas. Uma é neta da outra - *märi/gutharra*. Isso significa que elas são a mesma, na verdade” (Verran 2013: 143, tradução nossa). Houve um momento de silêncio profundo e constrangedor. O cientista a quem as respostas foram dirigidas ficou extremamente desconcertado com a afirmação de mesmice (em inglês, *sameness*) sobre as plantas, que para ele eram evidentemente diferentes. A explicação peculiar de que a semelhança delas era a como a relação avô/neto aumentava seu desconforto. Verran cita o que o cientista escreveu sobre este momento:

Eu disse ao homem [que fez a demonstração] que não havia gravetos [próximos]. Ele riu e me mostrou muitos gravetos adequados. Ele selecionou alguns galhos mortos de uma *Tarennia* e uma *Litsea*. Ele me disse que eles eram iguais. Eu disse que não era verdade e provei isso comparando os cheiros das folhas esmagadas de cada planta. (...) Ele disse que elas eram iguais no

sentido de fazer gravetos, mas reconheceu que elas pareciam diferentes. Sugeri que eram como um homem e uma mulher, iguais mas diferentes, e ele concordou com a analogia. (Verran 2013: 143, tradução nossa).

Associações transversais para situar a noção de desconcerto epistêmico

Encontramos inspiração para aprender modos de fazer diferença na universidade com a cena da aula de *Mametu Muiandê* e *Makota Kidoiale* no “Catar folhas”. Em todas as aulas, *Muiandê* e *Kidoiale* criaram momentos para que os participantes expressassem suas hesitações. Prestando atenção nas perguntas que se manifestaram nos encontros, a conversa deu voltas, circulou na sala de aula.

Encontramos a força de exemplos de transgressão no encontro de bell hooks com Paulo Freire. hooks contestou a inibição de sua expressão na universidade com seus colegas. No seminário, Freire abriu o espaço para o diálogo e para a possibilidade de aprender com a crítica que ela lhe apresentava. Nesse sentido, o diálogo no evento com Freire circulou. Como hooks observou, Freire praticou aquilo que ele descreve em suas teorias (hooks 2005: 80). As contradições em relação ao sexismo no seu trabalho foram “abraçadas como parte do processo de aprendizado, parte daquilo que a pessoa luta para mudar - e essa luta, muitas vezes, leva tempo” (hooks 2005: 80).

Embora localizadas em lugares tão diferentes como o seminário com Freire na universidade de Santa Cruz e o “Catar Folhas” no Encontro de Saberes na UFMG, as duas primeiras narrativas encenaram modos de abrir o diálogo reconhecendo as divergências. Nem a aula de *Muiandê* e *Kidoiale* nem o seminário de Freire foram reduzidos a um monólogo ou a uma mesmice. Nas duas cenas os participantes não se apegaram a certezas. Muito pelo contrário. No “Catar folhas”, o professor de música colocou sua pergunta sobre a diferença entre ancestralidade e reencarnação para *Muiandê* e *Kidoiale*. No seminário com Freire, bell hooks contestou a questão do sexismo em textos do educador. Os participantes se aventuraram ao se expressar, questionar e divergir, mesmo sem saber o efeito que isso criaria no encontro. As duas participações geraram algum incômodo. No “*Catar folhas*” foi a professora convidada quem expressou esse incômodo para o coletivo, questionando se deveríamos insistir naquela questão. No seminário com Freire, certos colegas de hooks objetaram que ela levantasse questões sobre o sexismo dizendo que havia algo mais importante.

Os engajamentos na oficina em Wathawuy sucederam de maneira um pouco diferente. Houve um momento de “estranheza coletiva sobre se as plantas seriam iguais ou diferentes” (Verran 2013: 144). Verran sugere descrever esse momento de constrangimento coletivo como “desconcerto epistêmico” (Verran 2013: 144). A autora explica que

“desconcerto” se conecta com a sensação de incômodo enquanto “epistêmico” se refere ao conhecimento e a como explicamos o que é o conhecimento. A palavra “desconcerto”, quando adjetivada pelo termo “epistêmico”, se refere à sensação de que uma explicação dada como certa é perturbada ou impactada, de modo que se começa a duvidar, passando-se a ter menos certeza. Essas sensações de incômodo, sensações desagradáveis no corpo, esses constrangimentos estão associados ao momento do desconcerto epistêmico, quando se reconhece que existem maneiras divergentes de conceber, experimentar e categorizar o mundo. Entretanto, na oficina em Wathawuy, o momento de desconcerto epistêmico sobre se as plantas seriam iguais ou diferentes foi rapidamente superado quando o cientista sugeriu que as plantas eram como um homem e uma mulher, iguais mas diferentes, e entendeu que o ancião concordou (Verran 2013).

Verran (2013) sugere que a analogia do cientista, que iguala as diferenças entre as plantas às diferenças entre um homem e uma mulher, denuncia a sua tolerância diante da diferença que contestava a sua presunção moderna de um mundo em comum. Verran afirma que precisamos ir além de produzir uma metáfora para pacificar o constrangimento coletivo que sentimos em momentos de desconcerto epistêmico. A produção da metáfora “aprisiona o ímpeto de invenção e mudança que pode advir de um encontro com a diferença nitidamente sentido” (Verran 2013:145). O argumento da autora é que precisamos encontrar maneiras de reconhecer esses momentos de embaraço e elaborá-los a partir dos nossos próprios, díspares e incomensuráveis recursos epistêmicos - isto é, conjuntos de conhecimentos situados em práticas de conhecimentos que podem ser muito diferentes -, aprendendo a valorizar a diferença, nos recusando a proceder com uma redução a uma categoria compartilhada e aceitando que não podemos estar comprometidos/as com um mundo em comum.

Os incômodos manifestados no “*Catar folhas*” e no encontro entre hooks e Freire podem ser associados à noção de desconcerto epistêmico. Verran descreve o desconcerto epistêmico como uma sensação que pode ser percebida de maneira corporal e, portanto, pessoal (Verran 2013: 145). O desconcerto é uma sensação corporal, mas não diz respeito somente a indivíduos. O desconcerto epistêmico chama atenção para as tensões coletivas que envolvem “um encontro com a diferença nitidamente sentido” (Verran 2013: 145). A experiência do desconcerto epistêmico não diz respeito apenas ao corpo, ao indivíduo e às suas responsabilidades. Ele “é uma expressão de nossos hábitos institucionais coletivos solidificados” (Verran 2013: 145) e indica a vasta malha de instituições, categorias, objetos, protocolos e processos relacionados aos modos de conhecer que se colocam em questão em cada momento em que o desconcerto epistêmico é experimentado. O desconcerto epistêmico

está associado ao momento em que se reconhece que o que parece ser a realidade, o mundo em comum, não é mais do que uma categoria confortável ou um protocolo muito habitual (Verran 2013: 145). Por exemplo, a professora parceira no “Catar folhas” expressou desconcerto com o questionamento das autoridades convidadas, mas certamente não foi a única a senti-lo. Depois que ela expressou esse incômodo, *Kidoialê* acolheu a todos e comentou que percebe que nos eventos acadêmicos na universidade só uma pessoa fala. *Kidoialê* presencia monólogos quando participa de eventos acadêmicos. Ela disse que, na sua tradição, cada um pode se expressar à sua maneira e explicitou que, no candomblé, cada casa pratica a tradição da sua forma. Em outras casas de candomblé o entendimento sobre a reencarnação e a ancestralidade poderia ser diferente.

Na história do encontro entre hooks e Freire, o desconcerto epistêmico pode ser associado à sua sensação de “peito pesado”. hooks indica que esse incômodo estava conectado ao esforço sexista de controlar a sua voz no encontro. O desconcerto epistêmico também foi experimentado durante o seminário, entre os colegas que contestaram o questionamento que ela fez a Freire sobre o sexismo em suas obras. Essa contestação pode indicar tanto o incômodo em relação ao questionamento de uma autoridade convidada, como o abalo nas estruturas do sexismo que corta as nossas relações e nossos modos de conhecer nas universidades.

Cultivar o desconcerto epistêmico para um outro modo de habitar as academias científicas

Associamos transversalmente alguns pontos das três narrativas apresentadas às elaborações teóricas de hooks, Stengers, Latour, Goldman e pensamos com Verran sobre o desconcerto epistêmico. Mas as associações que criamos estão longe de abranger a totalidade das narrativas, e mais longe ainda de abranger a diversidade das nossas experiências nas universidades. Cada um dos três casos aconteceu em tempos, lugares e entre pessoas muito diferentes. As conexões parciais nos permitiram iniciar o desenvolvimento de um pensamento sobre o cultivo do desconcerto epistêmico, que pode ser uma ferramenta interessante para imaginar outros modos de com-viver em nosso coletivo de praticantes das ciências e entre nosso coletivo e aqueles mundos que se situam no exterior das universidades. Esse exercício é especialmente interessante em um momento em que fatos científicos, que foram construídos por meio de um vasto esforço coletivo, são confundidos com opiniões obscurantistas e informações fraudulentas. Como praticantes das ciências, precisamos reconhecer que há um grande trabalho a ser feito para fabricar as condições de um diálogo em que praticantes das ciências e praticantes de outras tradições de conhecimento queiram aprender juntos e juntas,

construindo caminhos para que as práticas científicas transitem de maneiras mais atentas, cuidadosas e responsáveis ao expandir o fluxo para além das universidades.

Verran reconhece que é necessário um vasto esforço coletivo para produzir um conhecimento ou um hábito coletivo solidificado (Verran 2013: 146). O esforço para se produzir um fato científico, como a classificação das plantas dos gêneros *Litsea* e *Tarenna* em famílias botânicas divergentes, deve ser reconhecido como um esforço conectado às práticas das ciências botânicas, e não como algo que se difunde naturalmente em um mundo em comum. Verran afirma que a questão é reconhecer esse esforço, porque é importante que o significado das famílias botânicas às quais pertencem *Litsea* e *Tarenna* sejam mantidas como um conhecimento singular e porque podemos aprender de que modo um vasto esforço coletivo poderia ser utilizado também para outros fins, por exemplo, para nos conectarmos no aqui-e-agora com a intenção de seguirmos contingencialmente juntos e juntas na universidade, fazendo a diferença em encontros que envolvem praticantes de conhecimentos diferentes (Verran 2013: 146).

Verran (2013) explicita que o desconcerto epistêmico é algo para ser cultivado. Se a experiência do desconcerto epistêmico indica um encontro com a diferença, podemos cultivá-lo como uma ferramenta analítica pessoal e coletiva contra a produção da mesmice (Verran 2013). O desconcerto epistêmico é uma ferramenta para que, de maneira atenta e cuidadosa, possamos colocar proposições divergentes em movimento em nossos encontros. O cultivo do desconcerto epistêmico pode trazer à consciência as práticas de conhecimento mais arraigadas em nosso modo de habitar as academias científicas. Pode nos permitir que ideias e práticas sutis, naturalizadas e corriqueiras sejam levadas para análise. O cultivo do desconcerto epistêmico pode provocar uma perturbação relacionada ao nosso comportamento descuidado e desatento.

Cabe aqui fazer um apelo para não nos apressarmos. A proposição de “não se apressar” se conecta ao apelo de Stengers pela “desaceleração das ciências” (Pinheiro Dias et al. 2016: 163). Uma desaceleração das ciências não trata de um saudosismo pelo tempo em que a economia baseada no conhecimento não representava uma ameaça à criatividade e autonomia. Não representa o lamento pelo desaparecimento da galinha dos ovos de ouro. O apelo pela desaceleração nas ciências propõe que os/as praticantes das ciências se interessem não somente a pensar, sozinhos/as em seus laboratórios ou com seus livros, mas que pensem com quem está fora dos seus laboratórios.

Cultivar o desconcerto epistêmico exige praticar o hábito de prestar atenção ao aqui-e-agora, sentir o próprio corpo e criar maneiras para sentir constrangimento sem julgar. O

movimento do coração acelerar-se, a sensação de espantar-se, o alvoroço que nos faz contestar e o incômodo que nos faz perguntar podem ser cultivados com disposição para aprender ao invés de julgar. Cultivando uma disposição interna de nos permitirmos, enquanto praticante das ciências, a sentir, perceber e expressar sensações, emoções, pensamentos e imaginações, com bom humor para ter menos certeza, com cuidado e atenção às consequências de nossas práticas, cultivando o desconcerto epistêmico como uma ferramenta para aprendermos juntas e juntos, podemos criar nas universidades mais espaços que nos convidem ao diálogo poético, exercitando a divergência de modo criativo, fazendo diferença no mundo das ciências e nos muitos mundos diferentes do mundo das ciências.

Se referindo à insistência de Freire na “conscientização”, bell hooks comenta que ele “ênfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação - aquele momento histórico que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas” (hooks 2005: 67). Cultivarmos o desconcerto epistêmico pode ser o estágio inicial da transformação das nossas práticas que fazem *mesmice* em práticas coletivas que fazem *diferença*. Expressar o que sente o corpo, dialogar poeticamente, divergir criativamente, prestar atenção nas críticas e cultivar o cuidado é uma experiência desafiadora e muito intensa que pode nos levar a transformar as nossas experiências no sentido de enfatizar a dimensão ao mesmo tempo coletiva e heterogênea das nossas práticas científicas, fazendo com que nosso modos de habitar as academias científicas, os nossos conhecimentos e as nossas universidades respondam às exigências de outros mundos, se abram para mais pessoas para que a gente possa, em um vasto esforço coletivo, cultivar novas alianças e, como diz Nêgo Bispo, “aprender sem medida”.

Referências

CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto. 2020. “Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres.” *Blog DADOS*. Disponível em <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/>

FARIA, Elisa Sampaio de. 2020. *Confluências de axé nas instituições científicas: acontecimentos para pensar práticas de conhecimento*. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 160.

GOLDMAN, Marcio. 2009. “Histórias, Devires e Fetiches Das Religiões Afro-Brasileiras: Ensaio De Simetrização Antropológica.” *Análise Social*, 44(190): 105-137.

GUEDES, Moema de Castro. 2008. “A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino.” *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 15(supl.):117-132.

HOOKS, bell. 2017. “Paulo Freire.” Em HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes. p. 65-82

LATOUR, Bruno. 2020. *Onde aterrar? Como se orientar politicamente no antropoceno*. Trad. Alyne Costa. Bazar do Tempo: Rio de Janeiro.

LATOUR, Bruno. 2015. “Faturas/Fraturas: da noção de rede à noção de vínculo.” *ILHA*, 17(2):123-146.

LATOUR, Bruno. 2011. “Da retórica mais fraca à mais forte.” Em LATOUR, Bruno. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. 2ª ed. São Paulo: Unesp. p. 27-155.

LATOUR, Bruno. 2008. “Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência.” Em: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (orgs). *Objects Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Edições Afrontamento.

LATOUR, Bruno. 2004. “Não congelarás a imagem”, ou: como não desentender o debate ciência-religião. *Mana*, 10(2):349-375.

PINHEIRO DIAS, Jamille; VANZOLINI, Marina; SZTUTMAN, Renato; MARRAS, Stelio; BORBA, Maria; SCHAVELZON, Salvador. 2016. “Uma ciência triste é aquela em que não se dança. Conversações com Isabelle Stengers.” *Revista de Antropologia*, [S. l.], 59(2):155-186.

STENGERS, Isabelle. 2005. “Introductory notes on an ecology of practices.” *Cultural Studies Review*. 11(1):183-196.

STENGERS, Isabelle. 2018. *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science*. Polity: Cambridge.

VERRAN, Helen. 2013. “Engagements between disparate knowledge traditions: Toward doing difference generatively and in good faith.” Em: GREEN, Lesley (ed.). *Contested Ecologies: Dialogues in the South on Nature and Knowledge*. Capítulo 10, p. 141-161. Cidade do Cabo: HSRC Press.