



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

HOMEM, CONHECIMENTO E EMOÇÃO

**Por Nádia Souza Conceição
Autor**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, com ênfase em Mídia e Conhecimento, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

**Orientador:
Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.**

Florianópolis, Fevereiro de 2005.

HOMEM, CONHECIMENTO E EMOÇÃO

Nádia Souza Conceição

**Área de Concentração:
Mídia e Conhecimento**

**Orientador:
Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.**

Florianópolis, Fevereiro de 2005.

HOMEM, CONHECIMENTO E EMOÇÃO

Nome: **Nádia Souza Conceição**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, em fevereiro de 2005.

Prof. Edson Pacheco Paladine, Dr.

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.

Orientador

Prof^a Chistianne Coelho de Souza Reinisch Coelho, Dra.

Prof^a Arceloni Neusa Volpato, Dra.

DEDICATÓRIA

Da Perfeição da Vida

Por que prender a vida em conceitos e normas?
O Belo o Feio... o Bom e o Mau... Dor e Prazer...
Tudo, afinal, são formas
E não degraus do ser!

Mário Quintana

Dedico esta conquista

Ao meu companheiro e aos meus filhos,
pelo amor e pela compreensão.

Ao professor Fialho,
pela luz e pela força.

À Agnes,
pela amizade.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina.

Aos professores do curso de Pós-graduação em Engenharia de Produção.

Ao orientador Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr., pelo apoio e dedicação e principalmente por compartilhar sua sabedoria e amizade.

Aos meus alunos com os quais pude vivenciar, na prática, muitas das questões, aqui, analisadas.

Ao Marco, meu companheiro, pela presença e cumplicidade ao longo desta vida.

Ao Kim e ao Luan, meus filhos, pela alegria e pela luz, que muitas vezes, mesmo sem saber, me conduziram novamente ao caminho do saber.

Ao Dodô, meu pai, pela luta e pela força e por todo o seu amor à vida.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	4
Agradecimentos.....	5
Sumário.....	6
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Capítulo I	
1. Introdução.....	10
1.1. Justificativa.....	12
1.2. Problema da pesquisa.....	14
1.3. Hipótese.....	15
1.4. Objetivo.....	16
1.5. Limitações.....	17
1.6. Estrutura da dissertação.....	17
Capítulo II	
2. Concepção de homem: <i>animal rational liber</i>	19
2.1. Analisando a concepção de homem: uma questão do olhar.....	21
2.2. A sala de aula: o lugar do sujeito de atitude.....	25
Capítulo III	
3. Concepção de conhecimento : <i>cogitio est linguagem</i>	27
3.1. Analisando a concepção de conhecimento : no visível e no dizível.....	35
3.2. A sala de aula : a problematização da ação.....	38
Capítulo IV	
4. Concepção de emoção : <i>affectus</i>	41
4.1. Analisando a concepção de emoção : um poder de arrancamento do real.....	50
4.2. A sala de aula : irrealizar o irrealizável do mundo.....	52

Capítulo V

5. Conclusão.....	54
5.1. Considerações gerais.....	54
5.2. Recomendações para futuros trabalhos.....	58

Capítulo VI

6. Referências bibliográficas.....	60
6.1. Bibliografia.....	60
6.2. Anexos.....	66

RESUMO

CONCEIÇÃO, Nádía Souza. **Homem, Conhecimento e Emoção**. Florianópolis, 2005, 80f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2005.

Esta dissertação trata da correlação entre três temas: concepção de homem, conhecimento e emoção, a partir do projeto foucaultiano em torno da metáfora da arqueologia como estratégia analítica. O presente trabalho tomou a “Arqueologia do Saber”, como *textocondutor* das discussões, mas pressupondo também a leitura de outras obras que contemplam o olhar arqueológico. O objetivo dessa dissertação é trazer à luz a descontinuidade, a ruptura, a diferença e a suspensão das unidades discursivas e com o jogo de regras mostrar que outra regra se instaura. A nova unidade discursiva (outra regra) é o documento feito pela fala que comporta o que é dito e o sujeito do conhecimento que diz nesse lugar em que os enunciados se constituem. O desafio que impõe a teorização para a escola é o de buscar saídas que dêem conta da formação do homem atual. A sala de aula deve ser o lugar do conhecimento, onde emoção/sujeito aplicados à prática pedagógica criam a condição que leva ao ato de conhecer. Esse conjunto que reúne a sensação imediata, o sujeito do conhecimento e as condições favoráveis se constitui na linguagem. A sala de aula passa a ser o lugar de construção de objetos de conhecimento, em que circulam textos, discursos, signos produzidos ali e em outros lugares. Um espaço das práticas de significação. A correlação entre as três variáveis pressupõe uma outra ação pedagógica em que o conhecimento se constrói quando verificamos os modos de dar sentido ao mundo ou quando verificamos os procedimentos analíticos fundados na dispersão das possibilidades de saber.

Palavras-chave: Concepção de Homem. Teoria das Emoções. Concepção de Conhecimento. Arqueologia do Saber. Análise do Discurso. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

CONCEIÇÃO, Nádia Souza. **Men, Knowledge and Emotion**. Florianópolis, 2005, 80f.

Dissertation (Master in Production Engineering) - Graduate Program in Production Engineering, UFSC, 2005.

This paper deals with the correlation among three topics: the notion of men, knowledge and emotion from Foucault's project related to the metaphor of archeology as the analytical strategy. The present paper took the "archeology of knowledge" as the conducting text for the discussions; however, it presupposes the reading of other works that contemplate the archeological view. The purpose of this dissertation is bring into light the discontinuity, the rupture, the difference and the suspension of discursive unities and, through the set of rules, show that other rule is established. The new discursive unity (other rule) is the document made by the speech that contains what is said and the subject of the knowledge that speaks in this place where the enunciations are constituted. The challenge that imposes the theorization for this school is searching for exits that encompass the development of contemporary men. The classroom must be the place of knowledge, where the subject/emotion applied to the pedagogical practice create the conditions that lead to the act of knowing. this whole that gathers the immediate sensation, the subject of knowledge and the favorable conditions is constituted in language. The classroom becomes the place for the construction of objects of knowledge, where texts, discourses, and signs produced there and in other places circulate. In fact, a space for practices of signification. the correlation among the three variables presupposes another pedagogical action, in which knowledge is constructed when we investigate the ways of giving meaning to the world or when we examine the analytical procedures based on the dispersion of possibilities of knowledge.

key words: Notion of Men. Theory of Emotions. Concept of Knowledge. Archeology of Knowledge. Discourse Analysis. Pedagogical Practice.

CAPITULO I

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está passando por uma série de modificações estruturais que nos obriga a reavaliar aquilo que estamos fazendo em Educação e tentar alinhar este esforço à realidade que existe fora das instituições acadêmicas. Preparar o futuro adulto para o mundo supõe-se ser o objetivo de toda a Educação. Esta preparação irá depender de que visão de mundo se tem. Trata-se de um período para o qual os grandes temas da modernidade tornam-se anacrônicos frente aos desafios postos pelos avanços tecnológicos, pelas reivindicações das lutas no campo do gênero, etnias e outras singularidades.

Tal controvérsia põe em questão a pertinência de se falar em pós-modernidade. Dentre as muitas características do paradigma da pós-modernidade há uma ênfase fundamental na desconstrução e no caos, ambos desautorizam qualquer pretensão de construção de um estatuto no campo do conhecimento. Perdem prestígio os tratados, assim como desvanecem a hegemonia das metanarrativas universalizantes, metódicas e deterministas, e as expectativas de progresso e evolução.

Esse novo paradigma questionou muitos aspectos da Educação. A crítica ao processo educacional moderno causou mais abalo à concepção de sujeito do que a qualquer outro elemento do pensar. O sujeito moderno, unitário e racional- da perspectiva iluminista - ligado as determinações históricas e culturais, transformou-se num sujeito universal e atemporal. Para o sujeito pós-moderno, a teoria educacional transita em um paradigma aberto, na medida em que incita ao inusitado, ao inesperado e ao imprevisível processo de criação. Assim como a uma nova concepção para o desempenho do aluno. Na concepção moderna de Educação, a aprendizagem é definida em termos do número de unidades abrangidas, dominadas e acumuladas e o desempenho está ligado a idéia de linearidade, causalidade e negação de mudança qualitativa. Esta visão educativa moderna não facilita o processo de transformação composto por interações complexas e espontâneas, nem contempla nem possibilita uma avaliação do tipo diagnóstica, sensível ao diferente, ao inusitado, não como erro, como contradição, mas como indício, como sinal, como referência concreta a ser superada.

No interior da questão do desempenho existe a espontaneidade e o caos – fenômenos sistemáticos de regulação dentro do pensamento pós-moderno. Compreender a Educação na pós-modernidade à luz de uma nova concepção de desempenho escolar significa ver que os

conceitos de erro, virtude e desempenho tendem a estruturar-se sobre a aceitação do devir e do caos, que sempre representaram no imaginário coletivo a desorganização.

Na concepção pós-moderna seria um paradoxo pensar em territórios disciplinares, isto é, seria dar limites entre vários saberes, quando o que está em processo é a desconstrução dos limites. Seria um anacronismo continuar aceitando o discurso identitário das metanarrativas modernas, que trabalha com a noção de essência e que disciplinariza os conteúdos como um discurso absoluto. Nessa perspectiva, as disciplinas assumem uma identidade perene, engendrando uma outra prática pedagógica que fragmenta o saber.

Outro aspecto importante da visão pós-moderna na Educação diz respeito ao espaço construído pelas microculturas contrapondo-se a alta cultura. Diante desta realidade, alguns educadores insistem em depreciar ou ignorar o não-cânone, o que está à margem, e enfatizar a importância da cultura clássica. A microcultura é a voz das culturas minoritárias. Michel Foucault atuou em defesa das microculturas e seus direitos políticos, pois foi um crítico das grandes narrativas, dos discursos universalizantes e totalizadores, defendeu a superação da tirania dos discursos globalizantes e eruditos em defesa dos microsaberes.

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns (FOUCAULT, 1979, p.171).

Uma prática pedagógica pós-moderna necessita proporcionar atitudes políticas de crítica e enfrentamento – atitudes possibilitadoras de novas abordagens culturais e de uma concepção curricular democrática que incorpore a voz minoritária das microculturas. A identidade das disciplinas curriculares no ensino fundamental, médio e universitário deve de responder aos desafios postos pelas relações sociais na imediatividade material em que eles surgem, no instante histórico em que eles se manifestam, pela ação dos indivíduos que os atinge e que é atingido por estes desafios. Não significa romper com a universalidade dos conceitos, mas assumir as limitações históricas do indivíduo e do intelectual diante das questões universais e a vantagem e a pertinência de agir a partir do desafio circundante próprio da pós-modernidade.

Há muitos anos que não se pede mais ao intelectual que desempenhe este papel “ o intelectual como figura clara e individual de uma universalidade”. Um novo modo de ‘ligação entre teoria e prática’ foi estabelecido. Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no ‘universal’, no justo-e-verdadeiro-para-todos, mas em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida (a moradia, o hospital, o asilo, o laboratório, a universidade, as relações familiares e sexuais) (FOUCAULT, 1979, p.9).

O professor visto como intelectual teórico que explica os microacontecimentos cotidianos na sua totalidade teoricamente elaborada, deixa de ser o único sujeito do conhecimento, assim como as microculturas deixam de ser representadas e passam a agir e a interferir no seu cotidiano.

1.1. JUSTIFICATIVA

O contato com os alunos transformou-se na mola propulsora que me coloca em constante confronto com problemas metodológicos de abordagem da língua. A sala de aula apresentou-se como o lugar privilegiado à reflexão. Nesse ambiente propício para ponderar sobre o valor da prática do português, ficou claro que, enquanto professora, deveria iniciar-me, sempre e mais uma vez, num redimensionamento questionador do meu objeto de trabalho. Percebi que deveria investigar sobre as aulas boas e os sorrisos de alguns dias, em relação as caras fechadas e os descontentamentos de outros dias.

No exercício da profissão, entre as práticas e as pesquisas pedagógicas, estamos sempre tentando arrumar alternativas teóricas e práticas para ir além de algumas correntes que dominam o pensamento na escola, na família e também no mundo do trabalho. As correntes mais significativas são duas: a conservadora e humanista e a diretamente ligada ao sistema produtivo.

A primeira provém da corrente tradicional do humanismo religioso que predominou no Brasil desde os tempos coloniais até a década de 30 e continua viva até os dias atuais, com outra roupagem que dá ênfase na transmissão dos conteúdos de ensino; valorização da autoridade do educador e preparação para a vida futura, sobretudo para cargos de liderança na sociedade. A finalidade desta corrente da educação consiste em levar o aluno à perfeição de sua essência que, sendo a racionalidade, implica em uma pedagogia predominantemente intelectualista na qual a formação do caráter é valorizada para o domínio da razão sobre as emoções. A pedagogia tradicional humanista predomina ainda hoje nas escolas brasileiras, assumindo o caráter de humanismo científico.

Na segunda corrente, a educação é definida conforme os horizontes do sistema produtivo, em que conecta-se a escola ao mercado de trabalho, tendo ela uma única função: preparar mão-de-obra, em nome do desenvolvimento e da modernização. Na verdade, é uma

concepção ilusória, é uma espécie de corrida ao centro, como se no centro existissem lugares para todos ou como se o centro fosse o único lugar.

A perspectiva pedagógica pós-moderna é outra, sem absolutismo, sem racionalismo, sem centro e sem lugar. O desafio que impõe a teorização para a escola é o de buscar saídas que dêem conta da formação do homem atual. Por contraditório que seja, tal perspectiva de transformação se cola também ao discurso educativo, o que ensejaria numa aproximação à teoria crítica, em sua busca de respostas para a questão da transformação e formação, dos pressupostos pós-estruturalistas. São expectativas que marcam o pensamento científico das ciências sociais, em alguns casos o transformando em discurso moral e destacando a impossibilidade de absolutizar sentidos. A autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído antes e que o precederia, na linguagem e pela linguagem. A busca é também de saber viver com a diferença, com o fragmentário, sem perder de vista o contexto mais global.

O complicado é que vivemos uma época de transição e transformações aceleradas, o que não permite uma perspectiva ampla nem absoluta para as avaliações e as conseqüentes ações. A ingenuidade que vamos deixando pelo caminho busca em avançar na construção de algo melhor, por mais que este sonho não se encaixe no discurso da pós-modernidade. Mas essa tensão pode ser vista como uma possibilidade de abertura a algumas críticas necessárias à construção moderna do pensamento e da sociedade, marcada pela sua auto-reflexividade e auto-referencialidade, que serve para renovar a Educação e para por em xeque práticas dicotômicas, ora descontextualizadas, e distantes da sociedade, ora tão contextualizadas que transformam o sujeito do conhecimento em produto para o mercado de trabalho.

A sala de aula deve ser o local do conhecimento, onde as emoções, o homem e a prática pedagógica criam a condição que levam ao ato de conhecer. Esse conjunto que reúne a sensação imediata, o sujeito do conhecimento e as condições favoráveis se constituem na linguagem e a sala de aula passa a ser o lugar de construção de objetos de conhecimento. Onde circulam textos, discursos, signos produzidos ali e em outros locais. A sala de aula é o espaço das práticas de significação.

Nessa concepção alternativa, o conhecimento, tal como o significado, não pode ser separado de sua existência como signo e de sua existência material como objeto lingüístico. O signo está envolvido de forma ativa e cúmplice na produção daquilo que conta como conhecimento. Nesse processo de produção, o signo é não apenas objeto de disputa: ele é, mais

do que isso, local de luta, de conflito e de construção. O signo é um campo de forças cujos vetores são relações de saber e de poder. Na sala de aula, o conhecimento corporificado não deve estar ali como um texto apenas para ser objeto de um ato de interpretação. O texto não se limita a buscar sua correspondência com um conjunto de significados cuja existência está ligada a uma autoria ou a uma intenção ou a uma realidade anterior. O conhecimento se constrói quando investigamos os modos de dar sentido ao mundo ou quando verificamos os procedimentos analíticos fundados na dispersão de possibilidades de saber.

Deste modo, frente a um texto só cabe a pergunta: qual é seu referente, a que significado (prévio) ele se refere? O significado não existe num domínio separado, autônomo, daquele do significante: o significado só existe através do significante, mas não como presença, e sim, como traço que o liga, numa cadeia de diferenças, a outros significados. Nessa concepção, o texto é a tentativa de fixação de um significado que, não obstante, sempre nos escapa. É essa indeterminação, essa instabilidade, que confere ao significante e ao texto, sua produtividade.

Assim, o foco não é o significado, mas o significante. O significante não aparece simplesmente como o meio transparente através do qual o significado se expressa: o significante é que é a matéria-prima da sala de aula. O foco não é o conhecer, mas como se conhece.

1.2. PROBLEMA DA PESQUISA

Devido as constantes modificações estruturais da sociedade contemporânea a Educação entrou em crise juntamente com o sujeito do conhecimento. A sala de aula apresentou-se como o lugar de tensão entre as modificações constantes do cotidiano e a tradição do ensino.

Se o sujeito do conhecimento deixou de lado a idéia de linearidade, de quantidades abrangidas, dominadas e acumuladas, e passou a ver que o conhecimento se apresenta num paradigma aberto. Então, no contexto da pós-modernidade, a sala de aula deve ser um espaço de significação.

A questão em reflexão, nesta dissertação, contraria as práticas pedagógicas tradicionais que privilegiam o humanismo cientificista, isto é, o conhecimento obtido através da razão pura. A questão é mostrar que o professor que trata das emoções, do sujeito e do conhecimento, percorre um outro caminho com outros ingredientes que envolve os sentidos, a percepção, a posição de sujeito, a crítica e uma série de aspectos discursivos que levam ao ato de conhecer.

1.3. HIPÓTESE

Há evidências de que o professor quando apresenta de uma forma direta os problemas e as situações problemáticas; relaciona as situações com a vida cotidiana do aluno; debate e cria outras narrativas para os mesmos problemas com os estudantes, depois de algum tempo, convida-os e incentiva-os a compor suas próprias narrativas com os problemas abordados e vividos e, por fim, analisa as idéias e as sugestões postas nas novas narrativas, suas redescritções, facilita para uma conduta intelectual, moral, estética, cultural, social e política.

As hipóteses dessa dissertação podem ser resumidas em:

- Se o professor souber que aluno ele tem no sentido ontológico; olhar e fazer ver (sem juízo de valor e sem hierarquização) o espaço abordado pela linguagem, que de alguma maneira um outro olhar se apresentará. Se conseguir entender a posição do sujeito a cada vez que se enuncia do ponto de vista do dizer, e perceber que ele se faz existir de uma maneira múltipla e depois segue em outra direção. Então, na sala de aula, haverá a possibilidade de através do discurso transformar o aluno em sujeito do conhecimento.
- Se o professor tem a convicção de que o conhecimento não está nos discursos identitários das metanarrativas, nem nos discursos fundantes tidos como absolutos, mas nas condições em que uma coisa pode tornar-se objeto para um conhecimento possível e no modo em que a coisa pode ser problematizada como objeto por conhecer. Então, na sala de aula, o professor presenciará que o conhecimento ocorrerá quando o objeto ao entrar no mundo do sujeito trará consigo o objeto novo, e no seu mundo interno, o novo irá se criar por força da ação de sujeito que constitui o objeto e a si mesmo, na medida em que entende os mecanismo de sua ação.
- Se o professor acreditar que a emoção é uma forma de comportamento que exprime uma certa maneira de ser do homem, e através dela pode-se observar em que condição o aluno está submetido e a que posição ocupa no real e no imaginário. Logo, seu objetivo, na sala de aula, será o de construir narrativas que

possibilitem de uma forma positiva e ativa fazer com que o aluno perceba que pode se irrealizar ao irrealizar o mundo.

1.4. OBJETIVO

Esta dissertação tem como pressuposto trabalhar o conceito de discurso nos estudos filosóficos que fundamentam o que é emoção, conhecimento e homem a partir do projeto foucaultiano em torno da metáfora da arqueologia como estratégia analítica. O presente trabalho tomou a “Arqueologia do Saber” como textocondutor das discussões, mas pressupondo também a leitura das outras obras que complementam o olhar arqueológico.

Aplicando o jogo de regras, deve-se olhar para as unidades discursivas não como um sistema permanente e coerente, mas como se apresentam e que para emergir é necessário invalidar as relações já existentes. Esse jogo possibilita a produção de uma experiência significativa à reflexão ao aperfeiçoamento do olhar e do que é dito. O jogo é uma atividade que se exerce ou se executa em vista de si mesma. Em todo o jogo há alguma espécie de finalidade, e quando se aplica o jogo de Foucault nos enunciados, tem-se a finalidade de encontrar o lugar da enunciação; o valor de quem diz e de onde diz; a posição do sujeito que diz e à situação que lhe é possível ocupar.

Para o filósofo da linguagem, as unidades discursivas têm um plano não dizível, descontínuo que se rompe, se separa e se reagrupa a partir da dispersão. Foucault instiga um olhar diferente para as coisas, sem juízo de valor. Desta forma, através do espaço abordado pela linguagem pode-se chegar à luz do conhecimento. Esse conhecimento se dá no modo em que os alunos produzem seus discursos. A hipótese desta dissertação é trazer à luz a descontinuidade, a ruptura, a diferença e a suspensão das unidades discursivas e com o jogo de regras mostrar que outra regra se instaura. A nova unidade discursiva é o documento feito pela fala que comporta o que é dito e o sujeito do conhecimento que diz nesse lugar que os enunciados se constituem.

A história crítica do pensamento, para Foucault, não é uma história das aquisições, nem das ocultações das verdades; é a história das emergências dos jogos de verdades, entendidas como formas segundo as quais, nos domínios de coisas em que se articulam discursos passíveis de serem qualificados como verdadeiros ou falsos, que constitui a priori histórico de uma

experiência possível para dado tempo, dada área e dados indivíduos e essas questões configuram uma arqueologia que nos leva a um outro ato de conhecer.

1.5. LIMITAÇÕES

Da mobilidade política às lentidões próprias da “civilização material”, os níveis de análises se multiplicaram: cada um tem suas rupturas específicas, cada um permite um corte que só a ele pertence; e, à medida que se desce para base mais profunda, as escansões se tornam cada vez maiores (FOUCAULT, 1997,p.3).

A limitação desta dissertação está diretamente ligada à limitação do olhar e ao recorte que está sendo feito. Não são mais as três concepções (homem, conhecimento e emoção) que se perpetuam, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos. Nesse trabalho, os discursos filosóficos se ordenam pela atualidade do saber e se multiplicam com suas transformações, mas não deixam de romper com eles próprios. Servem para a análise, servem para uma identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos.

Destaca-se ainda, que essas análises têm seus limiares, porque estão em relação de dependência com o sujeito da enunciação e do lugar em pode e deve ocupar para ser sujeito do conhecimento. É uma dissertação pautada na descontinuidade, com limiares, rupturas, cortes, mutações e transformações. Porque analisar a prática pedagógica sobre o olhar arqueológico, não é retornar aos fundamentos que a tornaram possível e que a legitimaram, é colocá-la novamente em questão como formação discursiva, com suas contradições e proposições; é retomá-la como uma prática entre outras práticas.

1.6. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este documento está organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, os delineamentos gerais da dissertação são apresentados, compreendo de forma objetiva o que este trabalho pretende investigar, qual o problema de pesquisa, quais as hipóteses a serem trabalhadas, quais os objetivos que pretende alcançar, quais

os procedimentos metodológicos que norteiam o trabalho de pesquisa e a delimitação do estudo, como também os argumentos que justificam sua realização.

O segundo capítulo apresenta a organização de um referencial teórico conceitual sobre a concepção de homem, oferecendo um panorama geral à luz de várias definições filosóficas, tornando o embasamento rico em conceitos que favorecem a análise das hipóteses levantadas. Num primeiro momento é apresentada a gênese do homem baseado no discurso fundante da filosofia, considerando suas conceitualizações e transformações ao longo do tempo e as conseqüências advindas da evolução do pensamento humano. Analisa-se esta concepção através do estudo arqueológico de Michel Foucault (1997), com o objetivo de revelar o nível das coisas ditas – os arquivos. Aborda ainda a prática pedagógica, descreve como a ação na sala de aula muda quando se reconhece no aluno – o sujeito do conhecimento.

O terceiro capítulo apresenta a concepção de conhecimento, todo caminho percorrido pela filosofia até a modernidade. Investiga-se o que remete ao ato de conhecer, analisando os enunciados que formam o corpus desse discurso formador. Não para encontrar singularidades, mas múltiplos significados, rupturas e descontinuidades. Retrata-se também como o conhecimento deve ser tratado à luz da pós-modernidade, à luz da arqueologia. Não como um conhecimento abrangente, dominante e acumulativo, mas como algo inusitado, mutante e fragmentado.

O quarto capítulo trata das emoções, apresenta a concepção de emoção e como as teorias foram descritas na filosofia. Desenvolve-se um contraponto entre “O esboço da teoria da emoções”, de SARTRE (1972) e “A arqueologia do saber”, de FOUCAULT (1995). Destaca ainda, uma proposta para a sala de aula, lugar onde as emoções têm significado e apresenta-se como elemento fundamental que remete o sujeito ao ato de conhecer.

O quinto capítulo compõe as considerações gerais sobre o trabalho e as recomendações para realização de futuros trabalhos sobre o tema que foi explorado no presente estudo.

E finalmente, o capítulo seis mostra a relação de bibliografias utilizadas para o direcionamento do referencial teórico deste trabalho e os anexos com práticas pedagógicas que coadunam com os estudos abordados nesta dissertação.

CAPÍTULO II

2. CONCEPÇÃO DE HOMEM : *ANIMAL RATIONALE LIBER*

A primeira reflexão começa pela pesquisa do significado primitivo ou etimológico do termo homem. *Anthopos*, em grego, contém o sentido daquele que olha para cima e para frente, inspirando a coisas mais altas e mais excelentes que atuam sobre a área puramente sensorial. *Homo*, no latim, provavelmente provém de húmus, o nascido da terra. O homem é formado da terra, como os demais seres da criação, com os quais mantém afinidade e parentesco e dos quais se serve para traduzir suas emoções mais íntimas. *Mensb*, no alemão, significa mais o ser pensante, aquele ser que tem capacidade de avaliar as coisas hierarquizá-las e indicar-lhes o lugar certo num determinado contexto.

Na filosofia, há três definições de homem. A primeira se vale do confronto entre o homem e deus; a segunda exprime uma característica ou uma capacidade própria do homem, ou seja, a razão, e a última apresenta como sendo própria do homem à capacidade de autoprojetar-se.

A primeira definição é de natureza religiosa e teológica, mas pode também ser encontrada em outras doutrinas. Toda definição baseia-se na gênese que se tornou o ponto de partida para especulações sobre a alma e, especialmente, sobre as divisões da alma. Definição que encontramos até os dias de hoje, na bíblia.

A segunda definição é a que exprime uma característica ou uma capacidade julgada própria do homem. São muitas as correntes que advém desse pensamento. A corrente mais conhecida é aquela segundo a qual o homem é um animal racional, exprimindo bem o ponto de vista do iluminismo grego e o espírito da filosofia platônica e aristotélica. Essa definição fixou-se como clássica e a ela reportam-se os escritos medievais. Na filosofia contemporânea, esse pensamento serve para exprimir o poder da linguagem, representado no comportamento e em todas as atividades do homem.

A terceira definição compreende os grupos que interpretam o homem como possibilidade de autoprojeção. O conceito iluminista de homem, como razão projetante, limitada e impedida, mas eficaz pode ter tido filiação no conceito renascentista de homem. A razão, no homem, é o poder de entender, para além dos instintos naturais, as regras e os fins de uso de todas as suas atividades; ela não reconhece limites para os seus planos. Porém, a razão não age exclusivamente, mas procede por tentativas, com o exercício, e aprendendo para elevar-se pouco

a pouco e passar de um grau de conhecimento para outro (KANT,1986). Kant julgava que somente através da história da espécie humana sobre a terra, o homem realiza a sua natureza, que é a liberdade de autoprojetar-se com a sua razão (no sentido de humanidade, contrario a individualidade) e, especialmente, de projetar para si uma sociedade civil alicerçada totalmente sobre o direito. Para poder atribuir ao homem o seu lugar no sistema da natureza vivente e assim caracterizá-lo, Kant defende a idéia de que o homem tem o caráter que ele mesmo constrói enquanto sabe aperfeiçoar-se segundo os fins dele mesmo derivado: donde, como animal provido da capacidade de raciocinar (animal rationabile) pode tornar-se sozinho animal razoável (animal rationale). Para HEIDEGGER (2000),esse projeto é a maneira de ser do homem. E insistiu sobre a limitação da projeção , uma vez que cada projeto recairia e aderiria sobre aquilo que já foi e nisso consistiria a fatalidade do homem. SARTRE (2001) falou de um projeto fundamental de mundo e insistiu na liberdade absoluta da projeção e considerou puramente arbitrária ou gratuita a escolha de um projeto qualquer. DEWEY (1996) falou da mutabilidade da natureza humana e dos seus instintos ou impulsos fundamentais. Retomando o conceito iluminista da racionalidade dos projetos humanos, que é, segundo ele, ao mesmo tempo condicionamento e liberdade.

A filosofia contemporânea tem como base este último conceito de homem, utilizado no existencialismo¹. De um lado, esta corrente destaca que o homem é aquilo que ele mesmo pode e quer tornar-se; e conseqüentemente, é problema e solução para si mesmo, que continuamente ele projeta a sua maneira de ser e de viver e que esse projeto passa a construir, em certo grau ou medida, a sua maneira de ser ou de viver. Por outro lado, reconhece-se as limitações desse projeto, limitações que operam especialmente no fato de que cada projeto já encontra, em determinada medida, os elementos de que se serve de qualquer maneira ou forma no passado; e que, portanto, o passado condiciona dentro de certos limites o futuro do homem.

Uma concepção de homem muito difundida sobre o autoprojetar-se é a de SIMPSON (apud ABBAGNANO,1982, p.490), na qual, o homem pode escolher desenvolver suas capacidades como o mais alto animal e tentar erguer-se ainda mais e pode escolher também de forma diferente. A escolha é sua responsabilidade, e somente sua. Não existe um automatismo que erguerá sem escolha ou esforço e não existe uma tendência unilateral na justa direção. A evolução não tem finalidade alguma; o homem deve dar finalidade a si mesmo.

¹ Costuma-se indicar por esse termo um conjunto de diretrizes filosóficas que têm em comum, não já os pressupostos e as conclusões, mas o instrumento de que se valem: a análise da existência.

2.1. ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE HOMEM : UMA QUESTÃO DO OLHAR

Na medida, porém, em que as coisas giram sobre si mesmas, reclamando para seu devir não mais que o princípio de sua inteligibilidade e abandonando o espaço da representação, o homem, por seu turno, entra, e pela primeira vez, no campo do saber ocidental. Estranhamente, o homem – cujo conhecimento passa, a olhos ingênuos, como a mais velha busca desde Sócrates – não é, sem dúvida, nada mais que uma certa brecha na ordem das coisas, uma configuração, em todo o caso, desenhada pela disposição nova que ele assumiu recentemente no saber. Daí nasceram todas as quimeras dos novos humanismos, todas as facilidades de uma “antropologia”, entendida como reflexão geral, meio positiva, meio filosófica, sobre o homem. Contudo é um reconforto e um profundo apaziguamento pensar que o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova (FOUCAULT, 1999, p. XXI).

O homem que compreendemos hoje, na pós-modernidade, forma-se e transforma-se na mudança essencial e na medida de todas as coisas. Sabe que o mundo não se constitui conforme os desejos de Deus, quebrou-se a contínua relação que o colocou lado a lado com os outros seres. O homem que era um ser entre os outros, agora é um sujeito entre objetos; é sujeito e objeto de seu conhecimento, está implicado com a linguagem que deixou de ser um suporte transparente, para tornar-se uma densa rede com história própria. O homem deixa de ser puro espectador de sua história e emerge como organizador do espetáculo em que aparece.

Para responder a pergunta: que aluno temos na sala de aula? Deve-se interrogar o traço característico do contexto ao qual são constituídos os discursos verdadeiros com o poder que todos conhecem. Este estudo analisa o espaço e a linguagem em que o discurso filosófico, que tenta conceber o que é homem, foi constituído. Utilizando a metáfora de Foucault, destaca-se que este estudo trata do olhar. Olhar é fazer ver de alguma maneira o espaço abordado pela linguagem.

A questão do olhar situa-se entre a representação e o representável. O olhar esquadriha o campo das coisas visíveis e o que nos retorna é a representação. A visão como elemento de mediação não significa, a observação nunca se dá a olho nu; entre ela e as coisas se impõe a linguagem. Postular a existência do visível em oposição ao dizível, não significa renunciar à representação, mas reconhecer o papel ativo da visão na formação da representação. A visão é talvez, de todos os sentidos, aquele que mais expresse a presença e a eficácia do poder. Muitas das operações próprias do poder se realizam e se efetivam no olhar e através do olhar. É através do olhar que um professor que tudo abarca e que tudo sabe, expressa seu domínio sobre o aluno. É na representação que o visível se torna dizível; que a visibilidade entra no domínio da

significação e que se encontram e se cruzam diferentes olhares que antecedem a representação. A representação não é apenas o resultado do olhar que se retira para o reino das coisas visíveis. O olhar sobrevive na representação. O olhar é anterior a representação e anterior a ele mesmo.

Olhando para os três significados etimológicos do termo homem, temos uma descrição que remete à metafísica, outra ao natural e uma terceira ao racional. Logo em seguida, temos o significado filosófico que também apresenta três definições, uma é de gênese religiosa e teológica, em que o homem é criatura de deus; outra racional, do homo sapiens e uma terceira de autoprojeção. Tanto na corrente etimológica como na filosófica de construção da concepção de homem, dois conceitos mantiveram-se, o ligado à metafísica e à razão. Convém olhar para o conceito natural que desapareceu ou foi deslocado para o autoprojetar-se. O que define homem no sentido etimológico ou filosófico, não é mais o modo de conhecimento, e sim o enunciado homem - a conhecer. Talvez o conceito nascido da terra foi redistribuído no espaço em que se cruzam novos conceitos e outros olhares, mudando a configuração em que a linguagem se apóia.

No livro, *As Palavras e as Coisas*, FOUCAULT (1999) mostrou que os conceitos se transformam, se recortam de forma incompatível e são todos submetidos às revoluções culturais. Propõe que seja feita uma análise baseada nas leis inacessíveis ao sujeito que fala, para analisar os conceitos flutuantes. E tenta descrever as próprias regras seguidas pelos sujeitos individuais, através de uma perspectiva arqueológica, como simples regras do jogo de verdade anônimo. Destaca, ainda, que as regras têm um lugar somente no discurso.

Outro aspecto importante sobre os princípios de formação de conceitos é deixar claro que os conceitos se identificam com as regras às quais os locutores obedecem do exterior (do lugar que ocupam no momento da enunciação) e que parecem relações entre acontecimentos sem significado. Os princípios de formação de conceitos pelo quais deve-se analisar são os rejeitados, ou os que ocupam pequenas regiões descontínuas, os mais estranhos ou até mesmo os incompreensíveis. Os conceitos que se formam são o resultado dos princípios que operam no interior ou por trás do discurso para impor aquilo que pode ser considerado como objetos, que tipos de coisas podem ser ditas seriamente sobre eles, quem pode dizê-las e que conceitos podem ser usados ao dizê-las.

Ao mesmo tempo em que se usa essa concepção de homem como um discurso fundante, como um sistema de conceitos permanentes e coerentes, procura-se através da lente de Foucault romper com a continuidade, fazer relações entre enunciados e seu tipo de encadeamento e reagrupá-los a outros enunciados. Analisa-se o espaço vazio (homem natural) e

o espaço pleno (autoprojetar-se) parece haver uma transferência de enunciado para outro campo. Como se saísse da concepção filosófica e entrasse na concepção antropológica de homem.

Segundo FOUCAULT (1999), o enunciado é uma função de existência que pertence, exclusivamente, ao signo, e a partir de qual função se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação. Então, pela análise ou intuição acredita-se que tal concepção leva a conhecer um homem cultural que é o fazer-se e o produto do fazer-se. O primeiro (fazer-se) refere-se a um valor essencial, por aquilo que o homem é e deve ser, portanto é a capacidade de formar um homem verdadeiro, um homem na sua forma genuína que conhece a si. O segundo indica o conjunto de modos de vida criados, aprendidos e transmitidos, é a formação coletiva e anônima, é a consciência que na sua totalidade entende-se como um organismo. Esse termo (produto do fazer-se) pode significar tanto a civilização mais evoluída quanto às formas de vida mais rústicas e primitivas. É nesse significado sem juízo de valor, sem hierarquização que se emprega outros termos de outras áreas. Tem ainda a vantagem de não privilegiar um modo de vista em relação a outro na descrição de um conjunto natural, deriva de projetos de vida implícitos e explícitos que tendem a ser partilhados por todos os membros de um grupo.

Seria muito previsível retirar do dicionário de filosofia uma ontologia de nós mesmos e apresentá-la como síntese desta investigação, como um enunciado que concebe homem. Foucault aponta que para definir um enunciado o que se quer é construir unidades abstratas e problemáticas, ao invés de acolher as que são apresentadas com indubitável evidência.

No artigo "o que são as luzes?", FOUCAULT (1984) destaca que a pesquisas sobre a ontologia histórica sobre nós mesmos não devem ser totalizantes, pois caem nas malhas perigosas da tradição. Um discurso fundante busca determinar de que processo comum o enunciado decorre; como se fosse uma maneira de comunicar a aceitação de um destino comum, do qual sabemos a resposta de nossa indagação.

A concepção de homem (*animal rationale liber*) não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização momentânea – ela busca uma diferença em relação ao passado. Toda essa gênese está presa ao tempo, pois vê o homem pertencendo a uma certa época; interroga o tempo para decifrar o homem e analisar seu presente como ponto de transição na direção do futuro para inferir o caminho que o homem traçará. Segundo Foucault, temos que

renunciar a idéia de que com essas pesquisas teremos acesso ao conhecimento completo e definitivo. Elas são sempre limitadas, determinadas e sempre prontas para um recomeço.

Para entender o que é homem, é preciso considerar que o homem que autoprojeta-se é um problema e uma solução, pois desconhece seus limites e ao mesmo tempo faz parte de um processo coletivo e de um ato de coragem de realizar-se individualmente. É simultaneamente elemento e agente do mesmo processo. O uso amplo da razão é assunto do próprio sujeito como indivíduo e essa liberdade ilimitada, passa a ser um problema político, pois em nome dessa razão livre passa a exercer um despotismo racional.

É nessa gênese histórica que concebe homem, é neste momento que a crítica de Foucault se instaura com o objetivo de definir as condições nas quais o uso da razão é legítimo para determinar o que se pode conhecer, o que é preciso fazer e o que é permitido esperar. Através da crítica percebe-se que cada um é responsável de uma certa maneira por esse processo do conjunto. Nesse sentido, o homem que se autoprojeta dá lugar a um homem de atitude – um modo de relação, uma escolha voluntária, uma maneira de pensar, também de agir e conduzir tudo ao mesmo tempo, um êthos (modo de vida habitual), uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que são colocados e prova de uma ultrapassagem possível (FOUCAULT, 1984, p.351).

Neste estudo arqueológico de olhar para a concepção de homem deve desvincular a vontade de ultrapassagem possível dos limites das relações de poder; deve conduzir ao estudo dos conjuntos práticos das formas que organizam as maneiras de fazer e a liberdade pela qual se age nesse sistema estratégico que trata das relações do saber, do poder e da ética, isto é, como nos construímos como sujeitos de nosso saber, como nos construímos como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder e como nos construímos como sujeitos morais de nossas ações.

É preciso essa reflexão sobre o homem de atitude como algo bem particular, no sentido de referir-se sempre a um recorte de época, a um corpo de prática, a um discurso determinado – é uma maneira de analisar algumas questões de alcance mais geral como uma atitude. Foucault destaca ainda que essa pesquisa sobre nós mesmos sempre implicará no trabalho sobre nossos limites, e esse trabalho deve ser paciente, pois ele dará forma à nossa impaciência em busca da liberdade.

2.2. A SALA DE AULA - O LUGAR DO SUJEITO DE ATITUDE

Quando ficou claro que o próprio homem, interrogado sobre o que era, não podia explicar sua sexualidade e seu inconsciente, as formas sistemáticas de sua língua ou regularidade de suas ficções, novamente o tema de uma continuidade da história foi reativado: uma história que não seria escansão, mas devir; que não seria jogo de relações, mas dinamismo interno; que não seria sistema, mas árduo trabalho de liberdade. (FOUCAULT,1997,p.15)

A sala de aula deve ir além dos métodos de formalização e de interpretação. Para se levar o aluno a conhecer um saber, é preciso atingir as condições que tornam legíveis e visíveis os enunciados. No livro “Foucault”, no capítulo um novo arquivista, DELEUZE (1995) destaca que as contradições entre enunciados só existem devido a uma distância positiva mensurável no espaço da raridade, e que as comparações entre enunciados se referem a uma diagonal móvel que permite, nesse espaço, confrontar diretamente a um mesmo conjunto em níveis diferentes, mas, também, escolher diretamente num mesmo nível certos conjuntos sem levar em conta outros que, no entanto, fazem parte dele (e que suporiam uma outra diagonal). Quando se analisa e compara-se enunciados, o que se quer é trazer à luz um outro, porque o enunciado, na concepção de Foucault, é um vetor que vai produzir um efeito no encontro com outras coordenadas e produzir uma curva, é nesse ponto, segundo ele, que o vetor se singulariza com um outro vetor que não é ele e vai em outra direção. Quando trago à luz o homem cultural, tenho consciência que essa concepção é problemática, pois está presa a um tempo, que é simultânea de ser elemento e agente do mesmo processo e que não tem domínio dos seus limites, pois autoprojeta-se.

Na sala de aula, deve-se considerar a ontologia crítica de nós mesmos como uma prova prática dos limites que podemos transpor, precisa-se de um homem que se constrói individualmente, de razão livre e ao mesmo tempo coletivamente e que depois segue em outra direção. Sabe-se que o enunciado não remete ao sujeito, mas a posições de sujeitos, e o homem cultural tem uma posição em que se acumula a produção de singularidades e a função enunciativa, sendo que a raridade do enunciado está nesse lugar, em que se apresentam diferentes maneiras de produção de objetos².

O enunciado tem a capacidade de ser variável. A cada vez que se enuncia do ponto de vista do dizer, se faz existir de uma maneira múltipla – é a ordem própria do enunciado mudar e

² Objeto discursivo deriva do próprio enunciado. É um objeto derivado que se define precisamente no limite das linhas de variação do enunciado como função primitiva. Para Deleuze, “os enunciados de Foucault são como sonhos: cada um tem seu objeto próprio ou se cerca de um mundo”.

seguir em outra direção. As práticas pedagógicas são funções derivadas do enunciado, pois são dizeres que se cruzam entre si e formam um espaço colateral, associado ou adjacente, isto é, formado por outro enunciado que faz parte do mesmo grupo.

Acredita-se que o processo de produção do conhecimento se apresenta na produção do objeto e se desenrola como um processo de emergência que adquire uma aparência e emerge no campo do dizível. São processos temporários que podem emergir múltiplas vezes e de todas as formas possíveis.

As concepções fundamentais sobre o homem conduzem as formas de reflexão distorcidas e deformadas, que de certa forma parecem desintegradas. Porque toda a concepção se constitui na linguagem, que deixou de ser transparente e tornou-se densa. Sendo assim, o homem nunca alcançará o que está por trás da linguagem para elaborar um objeto. O homem se constitui na descontinuidade e esse deve ser o olhar do sujeito (professor/aluno).

A sala de aula deve ser o lugar do sujeito de atitude e o que o leva ao ato de conhecer são os processos emergentes que produzem conhecimento, como um devir, pois o que emerge não desaparece, é dissolvido em um espaço em expansão durante um tempo e pode emergir a qualquer momento.

No artigo intitulado “...lidar com a diversidade”, veiculado na revista Nova Escola (ANEXO I). Nessa narrativa podemos observar que é possível trabalhar com a diversidade sobre um olhar pós-moderno. Pois o pressuposto é trazer à luz o diferente, o heterogêneo. Nessa sala de aula, a aprendizagem é o vetor de Foucault que vai produzir um efeito (não-igual, não-homogêneo) no encontro das coordenadas que produzirão uma curva nas particularidades de cada aluno e na formas diferenciada de abordar o material didático. É nesse ponto, segundo Foucault, que o vetor se singulariza com os outros vetores, nas diferentes classes, regiões, culturas e crenças e vai em outra direção, no caminho do saber diferenciado, desigual aos padrões de aprendizagem exigidos. Lidar com a diversidade é considerar a ontologia crítica de nós mesmos como prova dos limites que podemos transpor. Cada aluno constrói no espaço escolar sua posição de sujeito; cada aluno é sujeito da sua enunciação e com sua turma muda e segue em outra direção, na direção em que os microsaber se singularizam. É uma aprendizagem aberta com um currículo flexível. A prática pedagógica que tem no seu pressuposto a diversidade trabalha com dizeres que se cruzam entre si e forma um outro enunciado produzido pela vivência do grupo e pelos saberes ali construídos.

CAPÍTULO III

3. CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO: *COGNITIO EST LINGUAGEM*

A segunda reflexão desta dissertação está voltada para a história do conhecimento. Em geral conhecimento é uma técnica de verificação de um objeto qualquer, isto é, o procedimento que torna possível a apreensão de um objeto. Entende-se que o conhecimento tem um significado primário que é objetivo e impessoal e, outro significado secundário que é subjetivo e pessoal. O objeto verificado pode ser uma entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade que possa ser submetido a um tal procedimento. Como processo de verificação, toda a operação dirige-se a um objeto e tende a instaurar com o próprio objeto uma relação da qual venha emergir uma característica efetiva dele. Portanto, as interpretações do conhecimento que foram dadas no curso da história da filosofia, resumem-se em duas correntes fundamentais. Na primeira corrente, a relação é uma identidade ou semelhança e a operação cognitiva é um procedimento de identificação com o objeto ou sua reprodução. Na segunda corrente, a relação é uma apresentação do objeto e a operação cognitiva um processo de transcendência.

A primeira corrente é a que defende que o conhecimento é uma identidade ou semelhança e o ato de conhecer é um procedimento de identificação com o objeto ou uma reprodução em ordem objetiva. Essa corrente divide-se em duas fases diferentes: na primeira fase, a identidade ou a semelhança dos elementos do conhecimento com os elementos do objeto; na segunda fase, a identidade ou semelhança restringe-se à ordem dos respectivos elementos - a operação de conhecimento está em reproduzir as relações constitutivas do próprio objeto, isto é, a ordem dos elementos do objeto.

A primeira fase da primeira corrente constitui a forma na qual surgiu no mundo antigo e que entende a teoria do conhecimento como identificação. Os pré-socráticos exprimiram a doutrina do conhecimento com o princípio de que o semelhante conhece o semelhante; conhecemos a terra com a terra; a água com a água. Variantes desse princípio surgiram com ANAXÁGORAS (1997), em a alma conhece o contrário com o contrário. Mas foram PLATÃO (1997) e ARISTÓTELES (1987) que estabeleceram uma interpretação do conhecimento, utilizando a homogeneidade, o encontro do semelhante com o semelhante, para explicar o processo cognitivo. Conhecer significa tornar semelhante o pensante ao pensado. Os graus de conhecimento se modelam sobre os graus do ser; não se pode conhecer com certeza, com solidez o que não é sólido, porque o conhecimento não se faz senão reproduzir o objeto. Platão fez

correspondência do ser com a ciência que é o conhecimento; ao não ser fez correspondência à ignorância e ao devir, que está entre o ser o não ser, fez correspondência à opinião, pois encontra-se entre o conhecimento e a ignorância.

Conhecer é estabelecer com o objeto uma relação de identidade. De forma mais rígida, para Aristóteles, o conhecimento é idêntico ao objeto conhecido; é a própria forma sensível do objeto – se o conhecimento for sensível; é a própria forma inteligível – se o conhecimento for inteligível. A doutrina aristotélica dominou, com exceção dos Estóicos, o curso da filosofia grega. A ciência em ato é idêntica ao seu objeto (ARISTÓTELES, 1978).

Na filosofia cristã, o homem pode conhecer Deus enquanto ele mesmo é imagem de Deus. Memória, inteligência e vontade, na sua unidade e distinção recíproca, reproduzem no homem a trindade divina de ser, verdade e amor. Essa noção de conhecimento dominou a filosofia medieval e fez parte dos fundamentos da antropologia (SANTO AGOSTINHO, 1994).

Na filosofia moderna, o conhecimento é uma operação de identificação que assume três formas conforme a operação efetuada mediante a criação que o sujeito faz do objeto, a consciência e a linguagem. Na operação de identificação efetuada mediante a criação que o sujeito faz do objeto, acredita-se que conhecer significa colocar, produzir ou criar o objeto. Este estudo permite reconhecer no próprio objeto a manifestação ou a atividade do objeto. Para FICHTE (1978), a representação em geral é irrefutavelmente um efeito do *não-eu*. Mas no eu não pode haver absolutamente nada que não seja um efeito; porque o eu é aquilo que ele se põe e nada há nele que não seja posto por ele mesmo. Portanto, aquele mesmo *não-eu* deve ser um efeito do eu, aliás do eu absoluto, e assim não temos uma ação sobre o eu vinda de fora, mas só uma ação do eu sobre si mesmo. Desse ponto de vista, o objeto (*não-eu*) não é senão o próprio sujeito. A identidade como objeto é garantida pela própria definição do conhecimento. O conceito de conhecer como um processo de unificação domina a filosofia de HEGEL (1991). A idéia é a consciência que se realiza gradual e necessariamente como unidade com o objeto. O conhecer é assim o processo que unifica o mundo subjetivo com o mundo objetivo, é ele que leva à consciência a unidade necessária de ambos. Todas as formas de idealismo contemporâneo atêm-se a essa doutrina.

Na operação de identificação em que o conhecimento ocorre mediante a consciência, ele é visto como uma relação interna da consciência consigo mesma, essa interpretação garante a identidade do conhecer como objeto, já que o objeto não é senão a própria consciência ou um produto ou sua manifestação.

SHOPENHAUER(1988) exprimia assim tal concepção:

ninguém pode jamais sair de si para identificar-se imediatamente com coisas diferentes de si: tudo aquilo de que alguém tem conhecimento segura portanto imediata, encontra dentro da sua consciência. Consciência, senso íntimo, introspecção, intuito e intuição são termos que a filosofia moderna emprega para indicar o conhecimento, caracterizado pela identidade com seu objeto, privilegiando a sua certeza. Se o sujeito do conhecimento não pode conhecer o que é diferente de si, o único conhecimento é que ele tem de si mesmo.

A terceira forma transporta para a linguagem a operação cognitiva como concepção do caráter identificador. Segundo WITTGENSTEIN (1968;4.06), a proposição pode ser verdadeira ou falsa só enquanto é uma imagem da realidade. Sua teoria está fiada na noção de imagem e indica que também compartilha da interpretação do conhecer como operação de identificação. Para Wittgenstein, deve haver alguma coisa de idêntico na imagem e no objeto representado a fim de que aquela possa ser a imagem deste. Esse algo é a forma de figuração, é a possibilidade de que as coisas estejam uma em relação à outra como estão entre si os elementos da imagem.

Na segunda fase da primeira corrente do conhecimento como identificação, nasce a filosofia moderna e o princípio cartesiano de que a idéia é o único objeto imediato do conhecimento e, conseqüentemente, a existência da idéia para o pensamento nada diz sobre a existência do objeto representado. Tal análise coloca em crise a doutrina do conhecimento como identificação com o objeto. O objeto nessa perspectiva torna-se inalcançável.

Para DESCARTES (2000), no conhecimento há mais do que a assimilação ou a identidade da idéia com o objeto conhecido – há assimilação e identidade da ordem das idéias com a ordem dos objetos conhecidos. Nessa segunda fase, embora não se negue o caráter de semelhança ou de imagem dos elementos cognitivos, o conhecimento é entendido como imagem com a ordem objetiva. O seu objeto é essa ordem e o conhecer é a operação que tende a identificar ou identificar-se com ele, e não mais com os elementos singulares entre os quais ocorre.

A revolução copernicana de KANT (1991) não consiste em inovar o conceito de conhecimento, mas em admitir que a ordem objetiva das coisas se modela sobre as condições do conhecimento e não ao contrário. As categorias do conhecimento são conceitos que prescrevem leis a priori aos fenômenos e à natureza como conjunto de todos os fenômenos. Os fenômenos sendo representação das coisas devem ser pensados e assim subjazer às condições do pensamento que são as categorias. A ordem objetiva da natureza não é outra coisa, segundo Kant, do que a própria ordem dos processos formais do conhecimento. A ordem se incorporou a

um material sensível da intuição. Nessa segunda fase, o conhecer não é uma operação de assimilação ou de identificação, mas uma operação de síntese; e como tal deve ser analisada sobre a lente do conhecimento como transcendência. Toda fase da corrente filosófica sobre o conhecimento como assimilação – pela qual o objeto da assimilação é ordem – está situada entre a primeira e a segunda interpretação principal do conhecer, entre a interpretação do conhecimento como assimilação e da interpretação do conhecimento como transcendência.

Pela segunda corrente, o conhecimento é uma operação de transcendência. Conhecer significa vir à presença do sujeito, apontá-lo ou transcender em sua direção. O conhecimento é a operação em que o próprio objeto está presente em pessoa ou em sinal que o torne rastreável, descritível ou previsível. Essa interpretação não se funda em nenhum pressuposto de caráter assimilador ou identificador. Seus pressupostos fundam-se em tornar presente esse objeto como tal ou a sua presença, permitem prevê-la. Segundo essa interpretação, a presença do objeto ou a predição dessa presença é a função efetiva do conhecimento. É com os Estóicos que essa concepção aparece pela primeira vez, achavam evidente às coisas que vêm por si mesmas ao nosso conhecimento, como por exemplo, o ser dia; achavam obscuras às coisas que escapavam ao conhecimento humano. Essa duas espécies de coisas se compreendem por meio de signos; mediante signos indicativos as coisas obscuras por natureza e mediante signos rememorativos as coisas evidentes por natureza, mas momentaneamente obscuras. São reconhecíveis nessa empostação duas teses fundamentais: na primeira, o conhecimento evidente consiste na presença da coisa; pela qual a coisa se manifesta por si ou se compreende por si, isto é, se compreende como coisa, portanto, diferente daquele que a compreende. Na segunda tese, o conhecimento não evidente ocorre por meio de signos que remete à própria coisa sem ter qualquer identidade ou semelhança com ela. Essa doutrina dos Estóicos foi negligenciada pela história da filosofia por longos séculos e só voltou a ser rerepresentada muito tempo depois com os pensadores que criticaram a doutrina do conhecimento como assimilação.

Foi DUNS ESCOTO (1991) que fez distinções do conhecimento. Aponta que quando consegue-se abstrair da existência atual a coisa ocorre o conhecimento abstrativo, e um conhecimento da coisa enquanto existe e está presente na existência atual ocorre o conhecimento intuitivo. Para ele, o conhecimento intuitivo, que é por um lado sensível e por outro intelectual, tem por objeto a substância ou a natureza comum, não tem necessidade de espécies, porque está diretamente presente à coisa em pessoa. Só o conhecimento abstrativo, isto é, o conhecimento intelectual do universal que tem necessidade de espécies.

OCKHAM (1991) transforma a teoria estóica do conhecimento intuitivo em uma teoria das experiência e mostra a presença do objeto no conhecimento intuitivo. A teoria estóica é interpretada assim: quando a realidade não está presente no conhecimento em pessoa, anuncia-se ou manifesta-se no signo. A validade do signo conceitual, diferente do signo lingüístico, não é arbitrário ou convencional, mas natural, deriva do fato que ele é produzido naturalmente, casualmente pelo próprio objeto, de modo que a sua capacidade de representar o objeto não é senão essa sua conexão casual com ele.

Os pontos básicos dos estudos de Ockham foram reproduzidos por HOBBS (1988) para quem a sensação é o manifestar-se das coisas através do movimento por ela impresso ao órgão do sentido. O ato de conhecer para esses filósofos estava na casualidade do coisa externa. BERKELEY (1992) colocou a causalidade de Deus, sua teoria dizia que as coisas conhecidas são signos mediante os quais Deus fala aos sentidos ou à inteligência do homem para instruí-lo sobre o que deve fazer. Nesse tempo vinha formando-se o conceito do conhecimento como operação unificadora de idéias ou de estados que caem dentro da consciência, mas cuja ligação corresponde ou deve corresponder à das coisas. Berkeley, ao colocar Deus como causalidade, eliminou a substância material do conhecimento. Na seqüência, HUME (1992) apresentou a teoria de ligação entre as idéias que vinha exaurir a função da atividade cognitiva, em que toda operação cognitiva é uma operação de conexão entre as idéias. Para ele, operação de conexão é o raciocínio pelo qual se mostra o liame que as idéias têm entre si, independente da sua existência real. A operação de conexão entre as idéias é o conhecimento da realidade de fato. Em Hume há dois momentos, no primeiro a conexão é certa porque não depende de nenhuma condição de fato e, no segundo, a conexão funda-se sobre a relação de causalidade. Essa relação não tem outra função além da repetição de uma certa sucessão de eventos e o hábito que tal repetição determina as idéias do homem. A síntese cognitiva não é somente uma operação de ligação com o objeto dessas representações por meio da intuição.

Se um conhecimento deve ter uma realidade objetiva, isto é, referir-se a um objeto e nele ter significado e sentido, o objeto deve, de um modo qualquer, poder ser dado. Sem isso, os conceitos são vazios e se, mesmo com eles se pensa, de fato, esse pensamento não conhece nada, mas somente joga com as representações. Dar um objeto, se este por sua vez não deve ser opinado indiretamente, mas representado imediatamente na intuição, não é senão vincular a sua representação à experiência (seja esta real ou impossível) (KANT,1991,p.107).

Pensar um objeto e conhecer um objeto é a mesma coisa. O conhecimento em Kant compreende dois pontos: em primeiro lugar, um conceito em que o objeto é pensado – uma

categoria e em segundo lugar, a intuição com que ele é dado. A intuição refere-se ao objeto e por meio dela o objeto é dado. Não há dúvida de que a operação do conhecimento tende a tornar presente o objeto na sua realidade; entende-se que um objeto é um fenômeno, já que a coisa em si é estranha a qualquer relação cognitiva. O conceito do conhecimento como da operação do referir-se ou do relacionar-se com o objeto e com o processo pelo qual o objeto se oferece ou se apresenta em pessoa, torna-se, na filosofia contemporânea, próprio da fenomenologia e das correntes que dela partem.

Para HUSSERL (1996), cada ciência corresponde um campo objetivo como domínio das suas indagações e a todos os seus conhecimentos, aos enunciados corretos, correspondem determinadas intuições que constituem o fundamento de sua legitimidade; enquanto nelas os objetos do campo se apresentam em datidade de pessoal e, ao menos parcialmente, em datidade originária. A experiência que abrange todo o conhecimento natural, é uma operação intuitiva através da qual um objeto específico é dado na sua realidade originária. A experiência é um ato fundante. Considerando o conhecimento de um ponto de vista mais geral, pode-se dizer que toda espécie de ser tem em essência os seus modos de dar-se e portanto o seu método de conhecimento. A pesquisa fenomenológica é a análise desses modos de ser como modos de datidade.

Para HARTMANN (1983), o conhecimento é um processo de transcendência que tem o seu termo no ser em si. Nessa teoria a contraposição entre atividade e passividade, nascida em Kant, perdeu todo o significado. Trata-se de uma perspectiva interna, de um contraste. A iniciativa do sujeito volta-se para tornar presente o objeto e para tornar evidente a própria realidade, para fazer falar os fatos. Conhecer é um conjunto de operações, às vezes muito diferentes entre si, em campos diversos, aspiram a fazer emergir, nas suas características próprias certos objetos específicos. O problema do conhecimento se dissolveu sob a ação da fenomenologia, da filosofia da ciência e do pragmatismo.

No âmbito da fenomenologia, HEIDEGGER (1989) fala de fatos e de uma anulação do problema do conhecimento. O conhecimento não pode ser entendido como aquilo pelo que ser aqui (isto é o homem) vai de um dentro a um fora da sua esfera interior, esfera na qual estaria, em um primeiro tempo encapsulado: ao contrário, o Ser-aqui, conforme ao seu modo de ser fundamental, está já sempre fora, junto ao ente que vem ao seu encontro em um mundo já desde sempre descoberto.

Segundo Heidegger, o conhecer é um modo de ser do *ser-no-mundo*, isto é, do transcender do sujeito para o mundo. O ser no mundo, enquanto preocupar-se está penetrando e aturdido pelo mundo com que se preocupa. O conhecimento não é um ver ou um contemplar. O conhecer é, em primeiro lugar, a suspensão do tomar cuidado com as atividades comuns da vida de todo dia. Essa suspensão torna possível o simples observar, que é o deter-se junto a um ente, cujo ser é caracterizado pelo fato de ser presente, de ser aqui. Nesse suspender realiza-se a percepção da simples presença. O perceber se concretiza nas formas do interpretar e do discutir. Sobre o fundamento do interpretar, o perceber se faz um determinar. O percebido ou determinado pode ser expresso em proposições, além de retido e conservado enquanto afirmado. Tal retenção perceptiva é a maneira de ser no mundo. Heidegger afirma que todas as manifestações ou os graus do conhecer como: o observar, o perceber, o determinar e o firmar pressupõe a relação do homem com o mundo e só são possíveis a partir dessa relação. Essa convicção é partilhada por filósofos de proveniências diversas, embora revestidas de terminologias diferentes, mas o fundamento que sugere é sempre o mesmo, ou seja, abandono do pressuposto que as idéias ou representações internas, como objetos primários do conhecimento, e que só a partir deles possam se possível inferir como objetos de outra natureza.

A renúncia a tal pressuposto está explicitada no pragmatismo de DEWEY (1996), para quem o conhecimento é o resultado de uma operação de pesquisa ou é a asserção válida que tal operação inicia. O objeto do conhecimento não é uma entidade externa, mas é aquele grupo de distinções ou características vinculadas que emerge com constituinte definido de uma situação resolvida e é confirmado na continuidade da investigação. Para Dewey, o ato de referir-se a um objeto, que é um objeto conhecido só em virtude de operações de todo independentes do próprio ato de referência, é considerado, para fins de uma teoria do conhecimento, como constituinte por si mesmo de um caso de conhecimento representativo.

Essas idéias agiram e continuam a agir na filosofia contemporânea e estão na base da dissolução do problema do conhecimento que é uma das suas características. A dissolução do problema do conhecimento operou-se a favor da lógica e da metodologia das ciências. A teoria do conhecimento resolveu-se na metodologia da ciências. Enquanto, o problema do conhecimento como problema do objeto externo a ser alcançado a partir de um certo dado externo foi se resolvendo e foi proposto em seu lugar o problema da validade dos processos efetivos voltados para a verificação e para o controle dos objetos nos diferentes campos da pesquisa.

A teoria do conhecimento realiza-se como reflexão do entendimento e tem um pressuposto fundamental de que somos racionais conscientes e essa consciência é a capacidade que temos para conhecer. A consciência é o conhecimento das coisas em si e o conhecimento para refletir sobre esse conhecimento. Para psicologia, a consciência é o nosso *eu* – um fluxo temporal corporal e mental que retém o passado na memória, sente o presente pela atenção e espera o futuro pela imaginação e o pensamento. A consciência vista pela ética e pela moral é a *pessoa*, dotada de vontade livre e de responsabilidade para compreender e interpretar sua situação e condição na companhia dos outros. O *cidadão* é fruto da consciência política, isto é, o indivíduo situado nas relações sociais com seus direitos e deveres, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis.

Sobre o olhar da teoria do conhecimento, a consciência é uma atividade sensível e intelectual dotada do poder de análise, síntese e representação, isso é, o *sujeito*, que se reconhece ser diferente dos objetos, que cria e descobre significações, elabora conceitos, idéias e teorias. O sujeito do conhecimento forma-se como atividade de análise e síntese, de representação e de significação, forma-se da posição que ocupa como objeto do conhecimento – é o aspecto intelectual e teórico da consciência. O sujeito do conhecimento aspira à universalidade, à capacidade de conhecimento que seja idêntica em todos, para todos e em todos os tempos e lugares. O eu, pessoa, cidadão e sujeito constituem a consciência como subjetividade ativa e reflexiva, pois reconhece a diferença entre si e as coisas.

3.1. ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO: NO VISÍVEL E NO DIZÍVEL

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo. (...) O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização de palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p.43-44),

Neste capítulo pretende-se investigar o que remete ao ato de conhecer, com o olhar para a história do conhecimento e para os estudos arqueológicos de Foucault. Percebe-se que na arqueologia, o cogito dá lugar à linguagem, enquanto a receptividade da intuição, o processo arqueológico, dá lugar ao saber.

Mas afinal, o que é o saber? Será que é aquilo que se pode falar de uma prática discursiva? Ou é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso?

O saber, em Foucault, é constituído por dois elementos puros que estão no ver e no falar; no visível e no dizível, na visibilidade e na legitimidade. Há uma idéia de que o saber é constituído de um conteúdo e uma expressão, sendo que cada um dos elementos puros, isto é, as idéias tem uma forma e uma substância.

As formações discursivas são formas de expressão e de conteúdo. A escola é a forma de conteúdo e os alunos/professores são a substância do conteúdo. Uma formação discursiva se define quanto a seus objetos se puder estabelecer semelhanças; se puder mostrar como um objeto do discurso qualquer encontra seu lugar ou sua ordem de aparecimento e se puder mostrar que ele dá origem a objetos simultâneos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar. Um objeto existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações. Essas relações não estão presentes no objeto, mas é o que permite aparecer em outro objeto, definindo sua diferença. Assim se abre todo um espaço articulado de descrições possíveis – reais, reflexivos e discursivos.

O saber é um agenciamento, pois distingue uma forma de expressão e uma forma de conteúdo; é um agenciamento prático, um dispositivo biforme de enunciados e visibilidades. Para conhecer o saber é preciso atingir as condições que tornam os enunciados legíveis e as

visibilidades visíveis. Cada formação de um saber vê e faz ver tudo a que ela pode em função de suas condições de visibilidade, como ela diz tudo o que ela pode em função de suas condições de enunciado. A condição do enunciado é o ser da linguagem; é a regularidade enunciativa ou a forma de exterioridade onde se dispersam para aparecer, onde se disseminam para serem outros enunciados. A condição de visibilidade é a luz; é o modo de ser luz que não se reduz às qualidades sensíveis ou a uma coisa, mas que varia segundo cada elemento ou formação discursiva. As visibilidades são criadas pela luz. Linguagem e enunciado, por um lado são, luz e visibilidade e por outro condição e condicionado. A condição apresenta o condicionado em um espaço de disseminação e se dá como forma de exterioridade. As condições são formas de exterioridade nas quais se disseminam e se dispersam os enunciados e as visibilidades.

Na verdade, temos que renunciar às coisas que costumamos considerar como sendo leis primitivas do discurso, temos que substituir as coisas anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam e definir esses objetos sem referência ao fundo das coisas, e sempre os relacionando ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico.

Analisando o discurso que concebe o que é conhecimento, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva – regras que definem o regime dos objetos e os conceitos. Os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas.

Como descrever esse mais? Ora, essa é a questão que configura a arqueologia do saber. O sujeito é colocado como possível objeto de saber. Trata-se de saber como se formam os diversos jogos de verdade através dos quais o sujeito se torna objeto de conhecimento.

Três características do saber apresentam o caminho desse pensar em Foucault. A primeira característica trata da diferença de natureza de seus elementos, de suas formas, seja quando se trata da condição ou do condicionamento. O visível tem suas próprias leis e autonomia em relação ao enunciado. Os enunciados remetem ao ser da linguagem e as visibilidades ao ser da luz, são dois elementos irreduzíveis em que um não visa nem é visado pelo outro. Entre o visível e o enunciado há heterogeneidade e diferença de natureza. A diferença entre o visível e o enunciado é uma forma de saber. É uma relação disjuntiva entre o processo do ver e o processo de linguagem.

A segunda característica é da relação disjuntiva que é pressuposição recíproca entre duas multiplicidades – a forma da escola, como forma de conteúdo e a forma aluno/professor, como forma de expressão. A noção de relação disjuntiva é que impossibilita a intencionalidade; é o lugar em que se precipita o diagrama informal das forças ou do poder. A relação disjuntiva entre as formas do saber é uma relação de luta, de choque, de batalha e de dupla insinuação. O pensamento se dá na disjunção de ver e falar.

A terceira característica do saber trata da espontaneidade da linguagem e da receptividade da luz. Em FOUCAULT (1996), a espontaneidade do entendimento, o cogito, é substituída pela luz, como forma de espaço e tempo. Essa substituição acarreta dois deslocamentos importantes; em primeiro lugar, o deslocamento das condições da experiência real, isto é, desloca-se do sujeito para o objeto ou para a formação discursiva. Em segundo lugar, do enunciado que é entendido como forma de determinação, enquanto que o visível é entendido como espaço e tempo é a forma do determinável.

O saber é composto de dois elementos, o visível e o enunciado, de tal modo que há diferença de natureza ou heterogeneidade entre os dois, pressuposição recíproca ou disjunção e primado de um sobre o outro.

O que leva ao ato de conhecer em Foucault é o fato de se fazer uma análise com base na diferença que expressa pela tese da disjunção das formas do saber que tem o poder como condição de possibilidade, ou melhor, como condição que funciona como diferenciador da diferença. Foucault faz uma investigação do ser-saber com o ser-linguagem e com o ser-poder que nos introduz num de fora (de onde vêm as forças) para o ser-em-si. O olhar está centrado na questão do pensar. E pensar é ver e falar; pensar vem do de fora; pensar é dobrar o de fora e construir um de dentro ou um sujeito.

3. 2. A SALA DE AULA : A PROBLEMATIZAÇÃO DA AÇÃO

Os conhecimentos chegam talvez a se engendrar, as idéias a se transformar e a agir umas sobre as outras (mas como? Até o presente os historiadores não no-lo disseram); uma coisa, em todo o caso é certa: a arqueologia, dirigindo-se ao espaço geral do saber, as suas configurações e ao modo de ser das coisas que aí aparecem, define sistemas de simultaneidade, assim como a série de mutações necessárias e suficientes para circunscrever o limiar de uma positividade nova (FOUCAULT, 1999,p.xx).

O processo arqueológico do saber é apropriado a Educação, pois existe a necessidade de mapear o terreno em que atua, tendo em vista as novas realidades que resultam da ruptura ou do diálogo com o mundo cultural e social. Um contexto que nos leva a uma flexibilização de visões e conceitos, sobre os quais ainda hoje pesa uma grossa camada de dogmatismo e determinismo.

A aproximação à Arqueologia do Saber pode se dar de acordo com a necessidade de buscar teorias e discursos que possam enriquecer uma visão da realidade e que ajude a rejeitar as abordagens que se fazem limitadoras do conhecimento dessa realidade.

Um enfoque arqueológico às práticas pedagógicas pode proporcionar uma abertura de abordagem, numa multiplicidade de vozes sociais e teóricas, ainda que não se saiba se realmente obtêm-se as respostas – e que revitalize ainda mais a idéia de processo, para combater o pressuposto históricos. O olhar é único e só tem sentido mesmo quando existe a condição favorável para o seu afloramento. São etapas do pensamento e do conhecimento que vão se desdobrando e possibilitam um levantamento de interpretações da realidade social, cultural e política, apontando para um certo reordenamento que reproblematicizam as questões que aparentemente se haviam sedimentado no pensamento social e cultural.

Aplicar o processo de Foucault no campo da educação tem um sentido desafiador. A instituição educativa é um campo conservador por seus pressupostos e até pelos compromissos que assume na sociedade, e os avanços que nela se dão acontecem com muita lentidão. O desafio educacional é o da atualização da discussão e do arejamento das idéias. E dos caminhos que esse discurso pode levar. É a discussão cultural que converge da cultura para o domínio social. E quando levado para o campo das teorias educativas tem implicações dinamizadoras de uma educação que se deve toda à cultura, mas que no dia-a-dia vive longe dela.

O desafio que impõe o estudo arqueológico à escola é o de buscar outras relações intersubjetivas que dêem conta da formação do homem e do conhecimento. Com esses estudos podemos redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural.

Esse olhar indica a necessidade de se ver o particular e o local. Temos que rejeitar a noção de consciência unitária, homogênea, centrada e determinada.

Nos estudos arqueológicos sobre a subjetividade, Foucault a descreve como fragmentada, descentralizada, contraditória como resultado de múltiplas determinações. A consciência seria sempre parcial e fragmentada e incompleta – nesse sentido, a autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído na linguagem e pela linguagem.

Pensar a Educação dessa forma, é pensar em rupturas e descontinuidades. É levantar a desconfiança das narrativas mestras e totais pode contribuir para o projeto crítico se prevenir que elas possam contribuir para a manutenção da distribuição desigual de poder e de recursos.

Na sala de aula, como fica a prática pedagógica sobre esse olhar? Para o professor, conhecimento deve ser algo que tem significado para o aluno. Algo que desperte o interesse de explorá-lo livremente, num primeiro momento e que depois suscite uma exploração sistemática levantando os diferentes aspectos problemáticos a que o objeto observado desperta.

Acredita-se que o aluno construirá um conhecimento novo, pois age e problematiza a sua ação. Passa a responder para si mesmo às indagações provocadas pela ação sobre o objeto, que o aluno se apropria. Nesse momento, não é mais do objeto que ele se apropria, mas dos mecanismos de sua ação sobre o objeto. Esse processo é reflexivo e a partir das questões levantadas pelo aluno e das perguntas e questões também levantadas pelo professor e a partir de todos os desdobramentos que ocorrem levam ao conhecimento novo (que é tudo em que já constituiu em sua vida até hoje) que serve de patamar para continuar a construir.

O conhecimento ocorre quando algo ao entrar no mundo do sujeito traz consigo uma positividade nova que foi criada por força da ação do sujeito que constitui o objeto e o próprio sujeito, na medida em que entende o processo de suas ações. O que avança nesse processo é a condição prévia de todo o conhecimento – é a capacidade de construir sempre mais e novos conhecimentos.

A prática que leva a esse outro ato de conhecer tende a superar, por um lado, as disciplinas fechadas em seus conteúdos e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro lado, a de ultrapassar o dogmatismo dos conteúdos e o determinismo das idéias que permeiam o ambiente escolar.

Mas afinal o que é o saber? Na reportagem “o mundo a 12 bilhões de mãos”, da revista Nova Escola (ANEXO II), o saber se apresenta no espaço em que os alunos do Colégio Orqueline Torres ocupam para falar de solidariedade.

O saber, em Foucault, é constituído de dois elementos puros que são a visibilidade e a legitimidade. Nessa escola a visibilidade está no ver o outro e a diferença. As várias áreas do conhecimento tratam da problematização do olhar. E a legitimidade se dá na enunciação, no fazer algo para e pelo o outro. Esse algo não é caridade, não é compaixão, nem ,tão pouco, assistencialismo.

Em Foucault, um objeto existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações. Essas relações não estão presentes no objeto, mas é o que permite aparecer em outro objeto, definindo sua diferença. Assim se abre todo um espaço articulado de descrições possíveis. Na escola, a ação solidária também existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações. Essas relações não estão na solidariedade em si, mas na ação dos alunos, na rede de pequenas ações que fazem grandes transformações. O desafio do professor é transportar esse sentimento para o dia-a-dia escolar. Para conhecer é preciso atingir as condições que tornam os enunciados legíveis e as visibilidades visíveis. Para que uma ação solidária se torne visível deve haver uma aproximação com a comunidade, conhecer os moradores, sua história, seus problemas e suas necessidades. E partir para a ação utilizando os conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas elaborando sugestões que colabore com o bem-estar do grupo.

Na questão que configura a arqueologia, o sujeito é colocado como possível objeto do saber. Trata-se de saber como se formam os diversos jogos de verdade através dos quais o sujeito se torna objeto do conhecimento. A reportagem destaca que um aluno do ensino médio, nessa ação solidária, descobriu sua vocação para a arquitetura e passa as tardes no computador desenhando plantas de casas populares, praças e hospitais e pretende levá-las ao prefeito. Trabalhar com a solidariedade é fazer uma investigação do ser-saber com o ser-linguagem e com o ser-poder; é olhar para as microculturas, atuar e construir dentro das escola, sujeitos do conhecimento.

CAPÍTULO IV

4. CONCEPÇÃO DE EMOÇÃO: *AFFECTUS*

A terceira reflexão trata da emoção. Entende-se por emoção todo o estado, movimento ou condição pelo qual o homem percebe o valor, o alcance ou a importância que uma situação determinada tem à sua vida, às suas necessidades e aos seus interesses. As emoções podem ser consideradas como uma reação imediata do ser vivo a uma situação favorável ou desfavorável – imediata, porque é condensada, e por assim dizer, resumida na totalidade sentimental, agradável ou dolorosa, a qual basta para pôr em alarme o ser vivo e para dispô-lo a enfrentar a situação com os meios em seu poder.

A primeira teoria das emoções é a que defende que a dor ocorre quando a proporção ou a harmonia dos elementos que compõem o ser vivo é ameaçada ou comprometida. O prazer ocorre quando tal proporção ou harmonia se restabelece. O prazer está vinculado à atuação de um hábito ou de um desejo natural e tem a mesma função de restituição ou restabelecimento de uma condição natural. Nessa teoria, o prazer apresenta-se doloroso o que o afasta da condição natural e é contrário à necessidade e aos desejos do ser vivo.

ARISTÓTELES (1987) faz uma análise da emoção, e seu conceito apresenta-se como índice de uma situação, isto é, o valor que ela tem para a existência do homem, pois a importância do seu significado está ligada a sua função na economia da existência humana no mundo. Para os estóicos, as emoções não têm nenhum significado e nenhuma função. Nessa doutrina, o significado das emoções é negado. O seu fundamento está centrado no princípio de que a natureza provém à conservação e ao bem dos seres vivos dando aos animais o instinto e ao homem a razão. O pressuposto desse fundamento é a tese da perfeita racionalidade do mundo, onde o homem sábio não deve fazer mais do que tomar consciência das emoções e viver segundo a razão, pois as emoções para essa doutrina são juízos errados, opiniões vazias desprovidas de sentido.

A doutrina estóica, para S. AGOSTINHO (2000), sobre o ponto de vista da emoção é desumana e irrealizável, pois causa uma grande dureza da alma e um entorpecimento do corpo. Agostinho, em seus estudos, aponta para o caráter ativo e responsável das emoções. Destaca que a vontade está no movimento da alma, essa vontade é consciente com a coisa desejada e que segundo a diversidade das coisas que se deseja ou se evita transforma-se em emoção.

Emoção é afecção, na doutrina de São Tomás de Aquino, é uma modificação sofrida, é uma ação que a alma pode receber ou sofrer. As emoções apresentam uma parte apetitiva e outra apreensiva da alma, e estão mais próximas ao apetite sensível do que ao espiritual. Em seus estudos, São Tomás de Aquino introduz as emoções duas faculdades: a concupiscível e a irascível. A faculdade concupiscível tem como objeto o bem e o mal, e as emoções que pertencem a essa faculdade referem-se ao movimento com que se realiza a consecução de um bem ou o afastamento de um mal. Enquanto que as que pertencem à faculdade irascível servem de mediadoras à consecução das emoções concupiscíveis e condicionam a sua realização. Essas faculdades têm como objetivo garantir o significado e a seriedade das emoções, iluminando a sua função na economia da vida humana (AQUINO,1980, p.9).

Esse mesmo pressuposto de São Tomás de Aquino permeou as análises naturalistas das emoções do século XVI e XVII. Destaca-se dois pólos da experiência emotiva a função biológica do prazer e da dor, apresenta a origem do amor e do ódio, na situação em que o espírito do homem vem encontrar-se no mundo natural. Muito próximo dessas premissas, HOBBS (1988) apresenta quatro faculdades humanas fundamentais que une força física, experiência e razão – são os chamados princípios invisíveis do movimento do corpo humano e que pertencem às ações como se fossem tendências. Tais tendências são o desejo e o amor ou apetites de aversão e o ódio, que representam a mesma coisa. A diferença está em desejo e aversão, pois implica na ausência do objeto, ao contrário de ódio e amor que implica na presença. O desprezo é a mobilidade do coração. O apetite, o deleite e o prazer ajudam a fortificar o movimento vital. O prazer e o deleite são o sentido do bem; a modéstia e o desprazer são o sentido do mal. Assim, todo o apetite, desejo ou amor vem acompanhado de um prazer maior ou menor, como todo o ódio ou aversão vem acompanhado de uma dor maior ou menor.

As emoções, em Hobbes, controlam toda a conduta do homem. A vontade apresenta-se como se fosse o último apetite ou a última aversão ligada à ação ou à emissão. A vontade é a soma dos desejos, das aversões, das esperanças ou dos temores.

DECARTES (1987) dialoga com os estóicos e com Hobbes e apresenta a teoria das emoções da alma. Ele compartilha com o ponto de vista estóico de que a força da alma consiste em vencer as emoções e deter os movimentos do corpo que a acompanham. As emoções são modificações causadas na alma passivamente pela força vital que age no corpo. Essa ação sobre o corpo é mediada por uma glândula que reside na alma, e essa glândula é a sede das emoções. A função da emoção é excitar a alma, faz-la agir para conservar o corpo ou torná-lo mais perfeito.

Tristeza e alegria são emoções fundamentais. A tristeza avisa a alma das coisas que prejudicam o corpo. Na alegria, a alma é avisada de coisas úteis. Decartes supõe a separação da alma do corpo e a emoção é uma preocupação que a alma nutre em relação ao corpo, à vida e a conservação. A diferença entre as emoções depende dos diferentes modos em que os objetos nos ajudam ou nos prejudicam ou têm importância para nós. O modo de ação das emoções consiste em dispor a alma a desejar as coisas que a natureza nos faz sentir úteis e a persistir nesse desejo, além de produzir aquela excitação do espírito que facilita os movimentos corpóreos úteis à consecução das coisas. Para Decartes, há emoções simples como admiração, amor, ódio, desejo, alegria e tristeza; todas as outras são compostas ou espécies destas. Nem o temor, nem a esperança são emoções fundamentais, no entanto admiração aparece como tal, nas é a única emoção não acompanhada de movimento corpóreo, porque não tem por objeto o bem e o mal, mas tem o conhecimento das coisas de que nos maravilhamos.

Em SPINOSA (1960), a emoção é um modo de ser total que envolve juntos corpo e alma – são dois aspectos da mesma realidade. A emoção deriva do esforço da mente em preservar no próprio ser por uma duração indefinida; o esforço da mente chama-se de vontade e o esforço da mente e do corpo, chama-se de desejo.

O corpo e a mente são duas manifestações da substância, e como tal eterna e não podem ser ameaçadas, porque a emoção não pode ser a advertência dessa ameaça. Por isso que o medo e a esperança são manifestações menores.. Ambas provêm do amor e do ódio e reduzidas a causas acidentais, logo estão destinadas a desaparecer como tais. Destaca que são idéias confusas e quando se tornam distintas deixam de ser afecções.

Essa premissa de Spinoza coaduna com a dos estóicos, quando negam a função da emoção na economia da vida humana e vem de encontro a premissa de LEIBNIZ (1997) que vê na emoção somente signos de imperfeição que impede a alma de ser um Deus.

Há uma outra linha de pensamento que nasce em PASCAL (2000) e passa pelos moralistas ingleses e franceses que apresenta a categoria do sentimento como um princípio autônomo da emoção e elabora uma nova noção de paixão, como uma emoção dominante que penetra e controla toda a personalidade humana.

Foi Pascal que preferiu as razões do coração que a própria razão desconhece, insistiu no valor e na função do sentimento como um princípio e fonte de conhecimento e julgou impossível de solucionar o conflito entre razão e emoção, mediante a eliminação de uma das duas partes em conflito. Mais tarde, delineou-se que não é só impossível compreender a

natureza da emoção e o comportamento do homem prescindindo das emoções, mas também que as emoções têm uma função diretiva sobre a conduta do homem. A presença das emoções, é o que distingue um animal de um mecanismo cartesiano. A teoria de Pascal é a do equilíbrio das emoções, com vista na preservação da espécie.

KANT (1774) reconheceu o significado e a função biológica das emoções. Para ele, a emoção é um predomínio das sensações tal que resulta dela a supressão do predomínio da alma, isto é, cresce rapidamente até tornar impossível a reflexão, contrário a paixão que é lenta e refletida. A apatia é nobre e justa, mas a natureza deu ao homem a simpatia para guia-lo antes que a razão. Desta forma, a emoção passa a ter uma função subordinada e provisória. A alegria e a tristeza se unem ao prazer e a dor, com a função de impedir o sujeito a permanecer na condição em que está. A alegria ou a tristeza, em excesso, é uma emoção que ameaça a existência humana. Em geral, a emoção ajuda e sustenta a existência, como o riso e o pranto ajudam mecanicamente a saúde.

Segundo Kant, a utilidade da emoção é dada pela função exercida em face da vida pelas suas tonalidades fundamentais. O prazer é o sentido de incremento da vida; a dor é o sentido do impedimento da vida. Esta observação kantiana foi ampliada por SCHOPENHAUER (1795), nos fundamentos de seu pessimismo romântico.

Para Schopenhauer, viver significa querer; querer significa desejar, e o desejo implica na ausência do que se deseja – deficiência e dor. Desta forma, vida é dor e a vontade de viver é o princípio da dor. Da necessidade do desejo, surge um novo desejo ou necessidade, ou surge o tédio da satisfação prolongada. Nessa oscilação, o prazer representa só um movimento, que é a simples cessação da dor.

Já na doutrina de HEGEL (1793), a paixão recebe tratamento privilegiado, enquanto que o sentimento e a emoção permanecem com o mesmo conceito estóico. Para Hegel, a emoção é uma forma de sentimento que faz parte do espírito subjetivo e indica em forma narrativa o que o espírito ou a alma é, o que lhe acontece e o faz. O sentimento tem na sua forma uma particularidade acidental, subjetiva e própria. As emoções são, portanto essas qualificações, que indicam estados ou momentos que não têm significado próprio, só o significado negativo de não serem perfeitamente redutível à razão.

Charles DARWIN (1859) olhou para as emoções como objeto de indagação científica e utilizou as pesquisas de Spencer como ponto de partida. As pesquisas sobre as emoções apontavam que todas as experiências vividas dividem-se em duas classes, a das

sensações e a das emoções. As sensações são as experiências produzidas por estímulos periféricos e as emoções são produzidas por um estímulo central. Elas diferem, porque segundo Spencer, as sensações são relativamente simples e as emoções são extremamente complexas, embora ambas sejam mecanismos de repostas a circunstâncias externas.

Darwin estudou os movimentos e as modificações somáticas que constituem as expressões das emoções, e tentou explicá-las a partir de três princípios: o primeiro é o princípio do hábito, que ocorre quando uma sensação ou desejo se produz várias vezes por um longo período, alguns movimentos tornam-se voluntários para dar satisfação ou alívio. Toda vez que situações semelhantes ocorrem, há uma tendência a efetuar movimentos semelhantes. O segundo princípio é o da antítese, segundo o qual tem-se a tendência a efetuar movimentos opostos, quando ocorre uma sensação ou desejo, um movimento oposto é produzido. O terceiro princípio é o da ação direta no sistema nervoso, ocorre quando a sensibilidade é excitada e a força nervosa é transmitida em direções definidas que dependem da conexão das células nervosas e que através do hábito produz efeitos conhecidos como expressões emotivas.

Os dois primeiros princípios de Darwin, que apelam para a ação do hábito, foram utilizados pela psicologia do século XIX. Seguindo a mesma diretriz, os estudos psicológicos constataram muito mais do que expressões emotivas, propuseram a teoria somática das emoções. Essa teoria sustenta que as mudanças corpóreas seguem imediatamente a percepção do fato excitante e que o sentimento que temos dessas mudanças, se produzem em emoção.

A hipótese trazida pela teoria somática das emoções, destaca que um estado mental não é imediatamente introduzido pelo outro e que as manifestações corpóreas devem interpor-se entre um e outro. Sem os estados corpóreos, a percepção teria forma somente cognitiva, seria desprovida de calor emotivo. Em síntese, esse estudo aponta que algumas emoções violentas se prescindem de todas as sensações de sintomas físicos e que não permanece nenhuma substância mental emotiva, mas simplesmente um estado de percepção intelectual. Por três décadas, os estudos sobre as emoções foram inspirados por essa teoria.

No início do século XX, demonstrou-se que a expressão corpórea das emoções é posterior a ação cerebral e que intervém juntamente com o estado psíquico. Mais tarde, observou-se que as emoções violentas se produzem em muitos estados orgânicos, sem ter nenhum significado emocional. Fica difícil compreender como que reações que não têm em si mesmas nenhum valor emotivo, venha adquirir um caráter de verdadeiras e próprias da

emoção. O problema desse estudo é que ele não explica a função da emoção, isto é, o seu caráter biológico.

DEWEY (1996) retoma os estudos de Darwin, considera as emoções como recorrência da forma alternada, de certos movimentos ancestrais. O movimento da cólera, por exemplo, seria o resto de atos próprios dos animais que descendemos. O próprio movimento de jogar a cabeça para frente seria uma recordação ancestral. Tais teorias reintegram a emoção à sua natureza biológica baseada na hereditariedade. A referência a essas teorias constitui no traço mais característico das teorias contemporâneas, em que as emoções não se esgotam na subjetividade, mas inclui sempre uma relação com a objetividade. Assim, a emoção é vista como um comportamento voltado para enfrentar inúmeras situações.

A psicanálise é considerada a primeira preparação para interpretar a emoção, e evidencia-se o significado dos fatos psíquicos em relação às situações que o determinam. Freud vê, na angústia, uma preparação para enfrentar o perigo, que se manifesta pela exaltação da atenção sensorial e da tensão motora. Esse estado de espera e preparação é biologicamente útil e dele derivam, de um lado, a ação motora – a fuga, e de outro, a defesa ativa que se experimenta no estado de angústia. A angústia, para FREUD (2000), é um estado afetivo e apresenta a mesma estrutura de uma crise de histeria, pois ambas são constituídas por uma reminiscência inconsciente. A conduta emotiva ocorre no caso em que a emoção se desenvolve agindo como inibição, recusa ou censura da própria ação. Nesse sentido se explica sua analogia com a histeria, que é a recusa de reviver um estado desagradável – a fuga diante de uma decisão a tomar.

JANET (apud ABBAGNANO, 1982, p.301), em sentido análogo, caracterizou a emoção como a reação do fracasso, isto é, regresso para uma forma de conduta inferior – menos capaz de enfrentar a situação. Por outro lado, os estados afetivos de elação e de alegria constituem reações de êxito. A alegria não é sempre correta, ela pode ser errônea. Ela é antes um comportamento de desperdício pelo qual as forças utilizadas na ação se expandem pelo organismo e são empregados em outras ações que não eram solicitadas. Deste ponto de vista, a emoção aparece como nociva, porque suprime a ação eficaz e a substitui por convulsões absurdas. Mas ela tem uma certa utilidade ou função, segundo Janet, enquanto o sujeito na impossibilidade de responder à situação com uma reação, ela é capaz de dar-lhe uma certa proteção imediata.

A emoção contém confusamente elementos que pertencem ao sentimento, mas os contém em desordem, não se identificando com nenhum dos comportamentos sentimentais.

Sempre que há uma mudança brusca na conduta após uma circunstância imprevista, usa-se a palavra emoção, mas, segundo Janet, todos os sentimentos podem nascer nessas condições.

Para LEWIN e DEMBO (apud ABBAGNANO,1982,p.301), a emoção interpreta-se como a ruptura de uma forma e a reconstrução de uma outra valha como substitutivo da primeira. A forma é uma certa situação que oferece um problema cuja solução pode ser encontrada em uma direção determinada, mas quando a procura e os esforços se interrompem, o sujeito refugia-se em atos sucedâneos ou encerra-se em si mesmo estabelecendo uma barreira entre ele e o problema. Interpretados como comportamentos emotivos.

Teorias psicológicas e filosóficas não se afastam muito, pois umas e outras são levadas a considerar os fenômenos emotivos, na sua totalidade, na sua forma complexa e concreta e na situação global em que tem origem. SCHELER (1994) procurou fundar na filosofia contemporânea, uma distinção entre estados emotivos e funções emotivas. Para ele, estados são modificações de natureza passiva e funções são atividades, realizações aos estados emotivos. Os estados emotivos não têm caráter intencional, não se referem imediatamente ao objeto ou situação, são sempre mediados por uma associação perceptiva ou representativa. O estado emotivo pode tornar-se um signo do objeto ou da situação. A relação simbólica entre o estado emotivo e seus objetos é sempre mediada pela experiência e pelo pensamento. A diferença entre estado emotivo e função emotiva não impede que possam coexistir no mesmo ato ou momento de consciência. Estados e funções não se misturam, porque são dados e vividos de maneira diferente.

Scheler destaca que há diferença de profundidade, e deste ângulo pode-se distinguir quatro graus de emoção que correspondem à estrutura do homem: as duas primeiras são as emoções sensíveis e corpóreas – estados; e as outras duas são os sentimentos psíquicos e os espirituais – funções. Todas têm referência à pessoa. As emoções sensíveis e corpóreas tornam-se estados do eu só enquanto nós penetramos os dados corpóreos e apreendemos o corpo como nosso. Já os sentimentos psíquicos são qualidades do eu e os sentimentos espirituais identificam-se como o eu no sentido de que não podem constituir estados distintos dele.

O sentimento, para Scheler, é um ato intencional cujo objeto é o valor e dele se distingue quatro espécies de valores correspondentes aos quatro graus de emoção. Resumindo, sua teoria dá importância ao valor que constitui o objeto próprio da emoção ou das funções emotivas, e esse valor do objeto é considerado como uma realidade percebida de natureza absoluta.

Na doutrina de HARTMANN (1983), os valores se dão a priori no sentimento axiológico, que é o fenômeno autêntico da moralidade. A emoção consiste na percepção de um valor, da forma específica em que a situação se apresenta em relação às necessidades, aos interesses e aos fins.

HEIDEGGER (1998) vê nas emoções modos de ser fundamentais da existência, concentrou sua atenção na angústia e a considerou como única emoção autêntica do homem porque faz compreender ao homem a sua existência – o seu ser no mundo. As outras emoções pertencem ao nível da existência inautêntica, para viver cotidianamente na preocupação sugerida pelas necessidades próprias e alheias, mais um modo de ser necessário da existência humana.

Na mesma linha de estudo, encontramos SARTRE (1972), que utiliza-se de uma forma mais ampla as análises e teorias da psicologia contemporânea. A emoção, para ele, é a consciência do mundo, é uma consciência imediata. Mas o mundo em que a emoção faz referência é um mundo difícil, e a dificuldade é uma qualidade objetiva que se oferece à percepção, e é ela que determina a natureza das emoções. Esta é uma transformação do mundo e uma transformação que ocorre através da magia.

Na emoção a consciência deseja combater os perigos ou modificar objetos, mediante modificações absolutas e maciças do mundo. Esse aspecto do mundo é coerente, por tratar-se de um mundo mágico. Emoção é a queda brusca da consciência no mágico. Há uma emoção quando o mundo dos utensílios se esvai bruscamente e o mundo mágico toma o seu lugar. A emoção não é um acidente, é um modo de existência, uma maneira pelas quais ela compreende o seu ser no mundo.

A concordância entre as teorias, tanto no mundo científico quanto no mundo filosófico contemporâneo, assume um significado importante, pois é possível encontrar entre filósofos e cientistas muitos traços em comum, traços substanciais.

A teoria das emoções apresentada pela medicina e por especialistas em lesões cerebrais destaca que a adaptação do organismo ao ambiente acontece através de pequenas reações de catástrofe que não podem ser evitadas no conflito do mecanismo com o mundo. Quando essas catástrofes ultrapassam uma medida determinada ocorre uma reação que do ponto de vista subjetivo reveste-se sob a forma emotiva da angústia. A angústia aparece quando a realização de uma tarefa correspondente à essência do organismo se tornou impossível. A angústia é o sentido da ruptura entre o organismo e o mundo, é a perda da possibilidade da relação entre o organismo e o mundo.

4.1. ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE EMOÇÃO : UM PODER DE ARRANCAMENTO DO REAL

Quando os caminhos traçados se tornam demasiado difíceis ou quando não vemos absolutamente o caminho, não podemos mais morar em um mundo tão urgente e difícil. Todas as vias estão barradas e, no entanto, é preciso agir. Então procuramos mudar o mundo, isto é, viver se a relação das coisas com as suas propriedades não estivessem reguladas por processos deterministas, mas pela magia. Há uma emoção quando o mundo dos utensílios se esvai bruscamente e o mundo mágico toma o seu lugar. Trata-se do retorno da consciência à atitude mágica, uma das grandes posturas que lhe são essenciais, com a aparição de um mundo correlativo, o mundo mágico (SARTRE, 1972,p.30).

Das teorias filosóficas contemporâneas sobre as emoções, tenho interesse naquelas que reconhecem um significado, isto é, as que consideram as emoções como uma forma de comportamento que exprime uma certa maneira de ser do homem.

SARTRE (1972), em seu esboço sobre a teoria das emoções, destaca que a consciência não é afetada pela emoção, mas se faz consciência emocionada em certas circunstâncias em que não permite uma conduta adaptada ao real, sendo descrita, por ele, como uma conduta mágica. O filósofo estuda a função “irrealizante da consciência imaginante”, que apresenta seu objeto como ausente, em oposição à consciência perceptiva que o coloca como presente e real. Distingue dois campos transcendentais visados pela consciência que a redução fenomenológica evidencia – “o certo” e “o provável” – o qual somente a indução atinge. Destaca que a imagem é uma consciência intencional independente da consciência perceptiva. A função imaginária é um poder nadificante, pelo fato de tornar presente um ausente, um poder de arrancamento do real. É a consciência inteira na medida que realiza sua liberdade. Há uma parte de simulacro que favorece uma fuga para as mistificações da vida interior. Sartre supõe ações concretas cujo intuito é mudar a realidade e manter o real a distância.

Apesar de Foucault assumir outra posição em relação a Sartre, a teoria da emoção pode ser analisada através do olhar arqueológico de Foucault, observando a condição em que o sujeito está submetido e que posição ocupa no real e no imaginário. Trata-se de verificar o modo de subjetivação e como uma coisa pode tornar-se objeto (mesmo ausente) para um conhecimento possível e de que modo pode ser problematizada como objeto por conhecer.

Na teoria da emoções, a fábula, por exemplo, é irreal, não a podemos considerar como um objeto do mundo, ela realiza um absoluto, mas não está nem aqui nem agora, não está em lugar nenhum e contudo é percebida, pois permeia o imaginário infantil e adulto. A fábula concilia o inconciliável, representa uma saída que o contador inventa quando as contradições do real parecem-lhe insuportáveis. É uma forma positiva e ativa de se irrealizar ao irrealizar o mundo.

Essa subjetivação da teoria de Sartre tem uma objetivação, há um vínculo recíproco que Foucault denominou de “jogos de verdades”, isto é, são regras segundo as quais um sujeito pode dizer acerca de certas coisas – são discursos passíveis de serem verificados como verdadeiros ou falsos com base nas condições dessa emergência – ligando certo tipo de objeto a certas modalidades de sujeito, construindo o a priori histórico de uma experiência, dada área e dados indivíduos.

4.2. A SALA DE AULA : IRREALIZAR O IRREALIZÁVEL DO MUNDO

Há várias idéias sobre as práticas pedagógicas que trabalham com as emoções, bem como várias atitudes em relação a elas. Na verdade, qualquer descrição apresentará uma perspectiva que pode ser refutada, negada, ampliada, reinterpretada e até mal interpretada..

Como é trabalhar com a emoção? É trazer para sala de aula situações problemáticas, problemas culturais, de convivência, de mentalidades e modelos políticos diferentes. É entender que o aluno não é um dado, uma informação, mas um resultado de uma construção teórica, social e cultural, porque o conhecimento não se faz no terreno do dado, do absoluto, mas justamente no terreno do questionável, do variável, do imanente.

Trabalhar com as emoções é questionar a essência ou a substância do sujeito e depois concebê-lo como construção histórica, cultural e social. É uma ação que amplia o âmbito do conhecimento, graças aos questionamentos às noções de identidade ligados às teorias que desconfiam de qualquer noção de essência ou substância do sujeito, que a idéia do fazer pedagógico tem se ampliado para abranger não só o campo educacional, mas uma gama variada de atividades humanas.

Tratar das emoções é relacionar os problemas da vida cotidiana dos alunos com a dos seu grupo social. O aluno passa a ser uma personagem da narrativa. Percebe também as outras narrativas da sala de aula e que não há uma narrativa que aprende a realidade como ela é, mas há, sim, em cada uma, jogos de linguagem distintos que estão prontos e cheio de significação – é a forma positiva e ativa de se irrealizar ao irrealizar o mundo.

O aluno é incentivado a discutir sobre os problemas com os colegas, os professores, os amigos, os familiares – pesquisar em revistas, livros e em outros meios. Esse é um momento da criação, da imaginação e do processo de criação de representação.

O artigo “são tantas emoções”, da revista Nova Escola (ANEXO III), as emoções são trabalhada a partir dos problemas da vida cotidiana dos alunos e também do seu grupo social. A professora relata que percebeu a tristeza e a queda dos rendimentos de uma aluna, tentou entender o que estava acontecendo com a família e com os amigos, procurou a aluna e trabalhou com ela as questões que estava lhe angustiando. Professora esta ensinando-lhe a conviver com seus sentimentos.

Para Foucault, devemos observar a condição em que o sujeito está submetido e que posição ocupa no real e no imaginário. Devemos verificar o modo de subjetivação e como algo

pode tornar-se objeto de um conhecimento possível e de que modo pode ser problematizado como objeto a conhecer. Trabalhar com as emoções é enfrentar os sentimentos, é uma ação que leva ao conhecimento sensível. O aluno traz para sala de aula suas alegrias e frustrações. Propor discussões sobre os temas nos sensibilizam e oportuniza-nos a conhecer as experiências vividas pelo grupo e a observar suas atitudes. Ensinar a reconhecer seus sentimentos torna as ações escolares reflexivas, os alunos expõem seus sentimentos em relação às atitudes dos colegas, dos professores e deles mesmos. É uma forma positiva e ativa de objetivar a subjetividade emotiva.

Para Foucault, são jogos de verdades segundo os quais um sujeito diz acerca de certas coisas, são discursos que emergem de uma experiência. Olhar para as emoções amplia o âmbito do conhecimento, porque o professor está voltado para o desenvolvimento integral do aluno, em que todas as relações são permeadas para afetividade. Sobre o olhar, os discursos absolutos perdem a força e a mediação e a sensibilidade se fortalecem.

O que muda nessa prática? A mudança ocorre nas narrativas que apresentam novas idéias, novas descrições que conduzem a uma outra construção intelectual, moral e estética no campo cultural, social e político de cada um. São novos sistemas de representação de construção social e discursiva e de particularidades de grupos que estão em posição de dirigir seu próprio processo de representação. A representação é um sistema de significação. Os discursos, tais como as representações, se situam num campo estratégico de poder. Os discursos estão localizados, entre as relações de poder que definem o que dizem e como dizem e os efeitos de poder que põem em movimento. A representação não é um campo passivo, nem um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam lutas de criação e de imposição de significados particulares. A representação é um campo atravessado pelas relações de poder.

Nos artigos “quem sou eu?”(ANEXO IV) e “o valor de uma brincadeira”(ANEXO V) apresentam os caminhos que os alunos da pré-escola percorrem para trabalhar as relações interpessoais. Trouxeram situações problemáticas de convivência e de situações sócio-culturais.

No primeiro artigo, a construção do sujeito começou pelo olhar. O aluno mira-se no espelho e tudo que vê transforma em linguagem. Sai do olhar individual e passa a construir o coletivo. Depois olha para a casa, para seu ambiente social e cultural. Nessa proposta, a sala de aula transforma-se no lugar do sujeito de atitude, valoriza sua história e como um devir as histórias da comunidade que emergem e são dissolvidas no espaço escolar, que é um espaço de expansão.

No segundo artigo, a professora investigou através da brincadeira de casinha que alunos formavam a turma. As relações de poder na família foram representadas na brincadeira, o tipo de moradia, as formas de brincar no ambiente escolar e a própria agressividade dos alunos. A sala de aula transformou-se no espaço da representação. Nas brincadeiras o papel autoritário do pai foi questionado. O espaço familiar foi sendo construído a partir das narrativas e através de jogos de linguagem, novos sistemas de representação de construção social surgiram, tanto na escola como na comunidade. A família participou do processo e passaram a ter orgulho do lugar onde moram. Na brincadeira de casinha, isto é, no mundo do faz-de-conta é possível observar a posição em que o aluno ocupa no real e no imaginário. Para SARTRE (1972), a função imaginária pode tornar presente um ausente, é um poder de arrancamento do real, é a consciência que realiza sua liberdade. A partir das narrativas do faz-de-conta, a professora analisou o espaço que o aluno ocupa no campo imaginário (o ausente) e favoreceu a reconstrução no real. No campo da emoção, construiu um relacionamento pautado pelo carinho e pelo respeito, trabalhou o papel da família as relações internas de poder e significou de forma positiva o espaço social do grupo e o modo de viver *na maré*.

Na teoria das emoções, Sartre supõe ações concretas cujo intuito é mudar a realidade e manter o real a distância. A professora, com suas ações concretas conseguiu redimensionar as narrativas e através de outras narrativas mudou o olhar e conseqüentemente a realidade. O interessante não é manter o real a distância, mas sob tensão, ora próximo, ora distante.

A formulação de uma nova narrativa e sua divulgação cria uma nova representação. Essa representação é uma ação do aluno, ora cultural, ora social, ora política. A sala de aula é o lugar em que o aluno cria imagens, idéias, parecidas com a realidade ou distantes do real – fantasiosas. O próprio aluno é colocado como possível objeto de saber – como sujeito que conhece.

Autopsicografia

O poeta é um fingidor

Finge tão completamente

Que chega a fingir que é dor

A dor que deveras sente.

.....
(Fernando Pessoa)

CAPÍTULO V

5. CONCLUSÃO

5.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1996,p.49).

Quando entramos no ambiente escolar, o que encontramos? Um professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que se sentem, que fiquem quietos e silenciosos. Em algumas escolas, as carteiras ficam enfileiradas, em outras não. Alguns professores, se o silêncio e quietude não se fizerem logo, gritam, xingam, outros brincam até que a palavra seja seu monopólio. Quando isso acontece a aula começa.

Como é essa aula? O professor fala e o aluno escuta. O professor ensina e o aluno aprende. O professor decide e o aluno executa. O professor age assim porque acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Acredita no mito da transmissão do conhecimento. Acredita em uma determinada epistemologia da gênese e do desenvolvimento do conhecimento. Nessa sala de aula, nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor, ficar em silêncio, prestar atenção e repetir a lição tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, até aderir em sua mente o que o professor explicou.

É uma pedagogia desgastada que reproduz o autoritarismo, a coação, a subserviência, o silêncio e a morte da crítica. O aluno egresso dessa escola aprendeu a silenciar, mesmo discordando, a não reivindicar coisa alguma, a submeter-se e a fazer um mundo de coisas sem sentido, sem reclamar. O produto pedagógico é alguém que renunciou ao direito de pensar e que desistiu de sua cidadania e do direito ao exercício da política no seu mais pleno significado.

Pensemos, agora, em uma outra situação em que professor e alunos entram na sala de aula. O professor traz um material que presume ter significado para os alunos. Propõe que os explorem. Depois, dirige-se aos alunos com um determinado número de perguntas explorando

diferentes aspectos problemáticos a que o material suscita. A partir daí discute-se a direção que será dada a problemática levantada. E assim todos os assuntos são abordados.

Por que o professor age assim? Porque acredita que o aluno construirá um outro conhecimento, se agir e se problematizar sua ação. O professor acredita que tudo o que o aluno constituiu até hoje serve para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para um novo conhecimento. O resultado dessa aula é a construção e a descoberta de um outro lugar. É a criação de uma atitude de busca e de coragem.

Em PIAGET(1978) é pertinente analisar os conceitos de assimilação e de acomodação. Para ele, o conhecimento tem início quando o recém-nascido age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Este conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito provoca perturbações, porque traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumentos. É necessário que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função do novo. Este refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação. É este movimento, esta ação de refazer que faz em outro nível algo novo no sujeito.

Em Foucault, faria-se uma análise das condições em que são formadas ou modificadas certas relações entre os alunos e o material, na medida em que estas são constitutivas de um saber possível. Não se trata de definir as condições formais de uma relação com o material; não se trata tampouco de identificar as condições empíricas, e que em dado momento permitiram que o aluno tomasse conhecimento do material. A questão é determinar a que condição o aluno está submetido, a que situação deve ter e que posição deve ocupar para torna-se sujeito legítimo deste ou daquele conhecimento

Na filosofia contemporânea, os filósofos HEIDEGGER (1998) e MERLEAU-PONTY (1999) defenderiam a idéia de que se eliminarmos a consciência ou o sujeito do conhecimento, não sobra nada, pois as coisas só existem para nós. É a consciência que as percebe, imagina, que delas se lembra, pensa e as transforma. Se eliminarmos as coisas, não resta nada, pois não podemos viver sem o mundo e nem fora dele. Damos sentido ao mundo, sem mundo, não temos como conhecer.

Uma consciência sem mundo não será uma consciência humana. Tal ontologia defendida pelos filósofos, parte da premissa de que estamos no mundo e de que o mundo é mais velho do que nós, e nem esperou o sujeito do conhecimento para existir, mesmo assim, somos capazes de dar sentido ao mundo, conhecê-lo e transformá-lo. Essa ontologia destaca que somos consciência, somos seres culturais, somos seres intersubjetivos e que é a nossa existência que

cria a realidade – um campo de seres relacionados e diferenciados entre si. É o cruzamento e a diferenciação entre o sensível e o inteligível, entre o material-natural e o ideal-cultural, entre o qualitativo e o quantitativo, entre o fato e o sentido e tantos outros aspectos. Essa nova ontologia estuda os sentidos do ser.

Considerando os dados analisados nos capítulos II,II e IV, pode-se concluir que uma proposta pedagógica, dimensionada para o momento atual, deve ter como pressuposto básico a ação humana – é a ação que dá significado às coisas, mas não uma ação aprisionada pelo treinamento, pela monotonia da repetição e pela imposição autoritária. Mas, sim, pela ação que realiza os desejos e as necessidades, que aprende simbolicamente: assimilação e acomodação, reflexionamento e reflexão.

Uma proposta pedagógica deve ser de relações que visa inserir o mundo do aluno no mundo conceitual do professor e vice-versa. Esse mundo conceitual deve sofrer perturbações e no professor e no aluno se abre um outro mundo de criações. O professor que não entra nesse processo, não responde, isto é, a não resposta condena-o a sucumbir ou a responder às velhas fórmulas.

A condição para que o professor responda está numa ação crítica, não só de seu modelo pedagógico, mas na sua concepção de conhecimento. Não que a proposta pedagógica relacional se constitua em resposta cabal as outras propostas; não se trata de buscar fórmulas acabadas. Não obstante, o elemento interessante nesta proposta é a possibilidade de deixar vulnerável algumas verdades, e de deslocar a idéia de absolutos das teorias educacionais.

A crítica que se faz é para relativizar as explicações dominantes da realidade com uma visão acabada e bem articulada em todos os planos, tanto cultural, político, acadêmico ou científico. O enfoque pode proporcionar uma abertura de abordagem, um processo aberto.

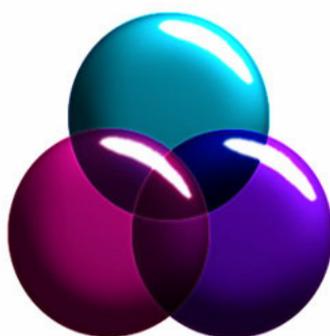
Diante do quadro exposto, conclui-se que uma sala de aula, em que a crítica permeia, possibilita um levantamento de interpretações da realidade social, cultural e política, apontando para um reordenamento do conhecimento que reproblematisa questões sedimentadas no pensamento social e cultural e também acompanham o que vai surgir nas sociedades humanas atuais.

Nessa sala de aula há uma transformação nos pressupostos básicos e uma mudança de sensibilidade. Há uma interligação entre o conhecimento, a emoção e o homem.

Nesse estudo a sala de aula é uma organização caótica, porque há uma incessante busca de princípios, de sujeitos do conhecimento e de conceitos. Busca que se disseminam e implementam novos dizeres que resulta num ambiente complexo e próprio para a aprendizagem.

Educar é assumir a incerteza, é situar-se num sistema aberto que auto-organiza-se, a qualquer hora e em qualquer grau. Para alterarmos a visão tradicional de educação, temos que alterar nosso próprio sistema de pensar e agir . Temos que educar para a convivência, para a significação, para o amor e para a aproximação da história e da cultura.

EMOÇÃO = CONTINGÊNCIA



CONHECIMENTO = CAOS

HOMEM = COMPLEXIDADE

5.2. RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Imagine um garoto de treze anos sentado na sala de estar da casa de sua família, fazendo sua tarefa de matemática, ao mesmo tempo que tem aos ouvidos os fones de seu Walkman ou que vê a MTV. Ele desfruta das liberdades arduamente conquistadas ao longo dos séculos pela aliança do gênio filosófico e do heroísmo político e consagrada pelo sangue dos mártires; ele desfruta do conforto e do lazer fornecidos pela economia mais produtiva de toda história da humanidade. A ciência penetrou os segredos da natureza para lhe permitir a maravilhosa, fiel reprodução eletrônica de imagem e som que ele está desfrutando. E o progresso culmina em quê? Numa criança pubescente cujo corpo pulsa com ritmos orgâsmicos; cujos sentimentos são articulados em hinos ao prazer do onamismo ou ao assassinato dos pais; cuja ambição é ganhar riqueza, imitando a dragqueen que faz música. Em suma, a vida é comercialmente pré-emballada, de masturbação (SILVA,1995, p.225)

Considerando que esta dissertação limitou-se nas análises das três concepções de homem, conhecimento e emoção, sobre o olhar arqueológico e na sua aplicabilidade na prática pedagógica; recomenda-se para futuros trabalhos que esse olhar seja constantemente atualizado, prospectando novas atividades que venham despertar o interesse dos professores e consequentemente de seus alunos.

Propõe-se que o professor se pergunte sempre: que aluno tenho na sala de aula? Porque esse sujeito do conhecimento não para de se formar e se transformar sobre uma nova subjetividade num novo paradigma. Fatores como a globalização da economia, a mundialização da cultura, a informática, as revoluções no campo da cibernética e da imagem necessitam sempre de novas adequações no processo do desenvolvimento humano e social. Uma nova subjetividade está em processo de formação. Novos cidadãos estão surgindo no exercício de relações cada vez mais complexas, determinadas e mediadas pela tecnologia da mídia, da informática, da cibernética, da robótica e da imagem virtual.

Sugere-se que este aluno seja investigado sempre pois está inserido numa complexa teia que envolve a comunicação de massa, as relações globalizantes e as revoluções no campo da produção. Trata-se de uma nova forma de ser e tornar-se humano.

Com base nas análises apresentadas sobre o olhar pós-moderno, olhar o novo indivíduo é ir para além da pós-modernidade, é ver um organismo cibernético, uma imagem híbrida de homem e máquina numa tempestade de informações, signos e imagens. Trata-se de um novo sujeito, de um novo educando com o qual a sala de aula deve ser um outro lugar em que se dialoga e se constrói saberes.

“O saber global 2004, na teoria e na prática” (ANEXO VI) é um relato de uma experiência em que podemos observar uma outra possibilidade de remete ao conhecimento. O

professor conta que participou de um seminário a distância, em Brasília. Ele estava em São Paulo trabalhando. Assistiu a transmissão em vídeo e em áudio. Participou do chat, do blog e do skype, deixou o e-mail de lado, por ser uma ferramenta que já domina, outros nem tanto. Manteve no canto da tela do computador um quadro de transmissão on-line. Fez algumas críticas as limitações tecnológicas, mas mostrou-se maravilhado com as possibilidades da tecnologia educacional.

Esse relato gera fascínio e angústia. De uma lado, podemos ver onde chegamos com o uso das tecnologias da informação e, do outro, onde estamos na prática, como são as salas de aula, estagnadas e amarradas nos seus antigos pressupostos. Nessa dissertação aponto para a fragmentação, para a educação como um sistema aberto e para o homem como um ser complexo.

Será que as práticas pedagógicas que nos acompanham dão conta dos alunos que abrem todas as janelas possíveis em seus terminais ou desse professor que trabalha, assiste ao seminário, fala no *skype*, entra no *chat*, e deixa sua opinião no *blog*?

Um novo campo de intervenção social vem-se firmando na interface entre a comunicação e a educação, inteiramente voltado para a construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos. Seria interessante elaborar um estudo voltado para a análise desse novo cidadão e para onde deve incidir o olhar comunicacional sobre a mediação tecnológica no espaço educativo.

Espera-se que essa investigação venha contribuir para o debate em torno dos desafios da Educação, porque os alunos apontam para novas direções obrigando-nos a reconsiderar os modelos que usamos nos dias atual e sempre.

CAPÍTULO VI

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola . **Dicionário de Filosofia** . São Paulo: Mestre Jou,1982.

AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus (contra os pagãos)**. Petrópolis:
Vozes,2000.

_____. **A trindade**. São Paulo: Paulus, 1994.

ANAÁGORÁS. **Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários**. 4ª
edição. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

AQUINO, S. Tomás de. **Suma Teológica**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

ARISTÓTELES. **A ética**. Rio de Janeiro: tecnoprint,1987.

_____. **Tópico; Dos argumentos sofísticos**. Os pensadores. São Paulo:
Abril Cultural, 1978. v.1

BECKER, Fernando. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto
Alegre:FACED/UFRGS,1992.

BERKELEY, George. **Tratado sobre os princípios do conhecimento**. Os
pensadores. 5ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

BITTENCOURT, Terezinha. **A lingüística e o Ensino da Gramática**. In:
Gragoatá.nº2. Niterói: EDUFF, !997, p.121-128.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

DECARTES, RENÉ. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Discurso do método; As paixões da alma**. Os pensadores. 4ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DELEUZE, Gilles. **FOUCAULT**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEWEY, John. **A arte com experiência; Experiência e natureza. Lógica: a teoria da investigação; Teoria da vida moral e Vida e educação**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1995.

DUNS ESCOTO. **Escritos Filosóficos**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

FIALHO, Francisco A Pereira. **Introdução às Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.

_____. **Uma escola do futuro; uma escola do coração**. UFSC- FAE/CDE, 2001.

FICHTE, J.G. **A doutrina-da-ciência em 1774 e outros escritos**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna. **Um Percorso Pedagógico no Espaço Literário**. In: Gragoatá. n.º2. Niterói: EDUFF, 1997, p.199-208.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 5ª Edição. Rio De Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. As Palavras e as Coisas. 8ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. Ditos e Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

_____. O Nascimento da Clínica. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001

FREUD, S. Obras Psicológicas de Sigmund Freud, 24 vol. Rio de Janeiro : Imago, 1990.

HARTMANN, N. A Filosofia do Idealismo Alemão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

HEGEL, G.W.F. e Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio. 1830, Vol.III: a filosofia do espírito. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Fenomenologia do Espírito. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. Vol.I. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. Ser e Tempo. Vol.II. 6ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOBBS, Thomas. Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil. 4ª Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

HUISMAN, Denis. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUME, David. Investigação Acerca do Entendimento Humano; Ensaio Morais, Políticos e Literários. Os Pensadores. 5ª Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HUSSERL, Edmund. Investigações Lógicas: Seta Investigação (elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento). Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

JAMES, William. Filosofia de William James: seleção de suas obras principais. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1943.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. Os Pensadores. 4ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Textos Seleccionados. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LEIBNIZ, G.W. Discurso da Metafísica e Outros Textos; A Monadologia; Novos Ensaios Sobre o Entendimento Humano. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

MACHADO, Roberto. Deleuze e a Filosofia. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. A Arqueologia do Saber. A trajetória da Arqueologia. In: Ciência e Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MERLEAU-PONTI, M. Fenomenologia de Percepção. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OCKHAM, Guilherme de. Escritos Filosóficos. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ORLANDI, Eni. Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PASCAL, B. Pensamentos. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. Matrizes Curriculares para o SAEB. Brasília: INEP, 1997.

PIAGET, Jean et alii. Recherches sur la Abstraction Réfléchissante. Paris. P.U.F.,1977. 2V, p.153-78.

_____. A Epistemologia Genética: Sabedoria e Ilusões da Filosofia. Problemas de psicologia Genética. Os Pensadores. 5ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PLATÃO. Diálogos. Os Pensadores. 5ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. Diálogos III; A República. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 4ª edição. Petrópolis: Vozes,1995.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação e Desporto. Proposta Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEM,1998.

SANTOS, Izequias Estevam dos. Textos Seleccionados de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica. 4ª edição. Rio de Janeiro: Impetus,2003.

SARTRE, Jean-Paul. Esboço de uma teoria das emoções. Rio de Janeiro: Zahar,1972.

_____. O ser e o Nada: ensaio de Ontologia Fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHELLER, Max. Da Reviravolta dos Valores. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHOPENHAUER, Arthur. Crítica da Filosofia Kantiana. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos. Petrópolis : Vozes, 1994.

_____. Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Identidades Terminais: As Transformações na Política da pedagogia e na Pedagogia da Política. Petrópolis : Vozes, 1996.

SPINOZA. Ética. São Paulo: Ática, 1960.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Tractatus Logico-Philosophicus. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

6.2. ANEXOS

ENSINAR BEM É...



...lidar com a diversidade

Na mesma proporção em que, felizmente, aumenta o acesso das crianças brasileiras à escola, cresce a diversidade nas salas de aula. Uma turma pode reunir crianças de diferentes classes, regiões, culturas, crenças. Elas respondem de modos distintos a conteúdos, objetivos e exigências – planejados para serem iguais para todos. O desafio, portanto, é não mascarar essas diferenças, mas valer-se delas para enriquecer o aprendizado e a vivência do grupo.

A diversidade entre os indivíduos é uma condição da natureza humana e está sempre presente em qualquer abordagem pedagógica. Isso não significa que lidar com ela seja simples. “Ainda estamos aprendendo a conviver com a diversidade”, diz Roseli Fischmann, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Segundo ela, o caminho é “refletir em grupo, partilhar, buscar se compreender”. O que você deve ter em mente é encontrar um equilíbrio entre objetivos comuns e necessidades pessoais de cada estudante.

A busca desse equilíbrio não é fácil. Primeiramente é preciso saber até que ponto todos os envolvidos, da

equipe escolar aos pais de alunos, estão de acordo em aceitar que cada aluno tem direito a um ensino adaptado, na maior medida possível, a suas possibilidades e limitações.

Nem toda diversidade, no entanto, significa desigualdade. É o caso das diversidades culturais, de aptidões específicas etc. Esses são aspectos individuais que enriquecem a convivência coletiva. A você cabe ter sensibilidade para detectá-las e lidar com elas sem transformá-las em estigmas. “Trabalhar com a diversidade é normal; querer fomentá-la é discutível; regular toda a variabilidade nos indivíduos é perigoso”, escreve o educador espanhol José Gimeno Sacristán.

AGOSTO 2003 ESCOLA

ANEXO I

Viva a diferença

Para lidar com a diversidade é essencial:

- definir o que é comum a todos e o que é particular em cada aluno;
- criar diferentes ambientes de aprendizagem;
- conhecer as particularidades dos alunos para estimular o interesse de cada um;
- diversificar o material didático;
- acompanhar a aprendizagem de cada estudante;
- trocar informações e opiniões com outros professores;
- não tentar mascarar nem destacar em excesso as diferenças dentro da turma.

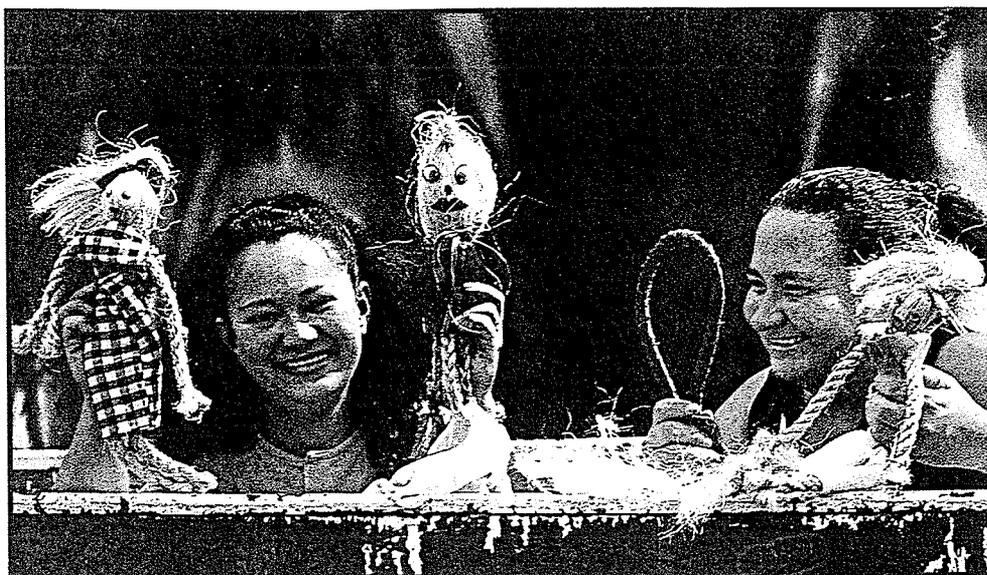
Currículo e avaliação flexíveis

Quando as respostas da turma são desiguais em relação aos padrões de aprendizagem exigidos, é recomendável, além da revisão dos métodos de avaliação, adotar currículos flexíveis. Para isso é preciso definir claramente o que deve ser comum a todos os alunos e quais podem ser os conteúdos diferenciados. Finalmente, cabe a você cultivar conceitos como flexibilidade e tolerância. Eles são pré-requisitos para a boa convivência e a adaptação de pessoas diferentes a ambientes e objetivos comuns. “O mais importante é não ficar no discurso, mas adotá-lo na prática”, diz a educadora Roseli Fischmann.

algo por eles. “Não é apenas de um sentimento, mas uma postura diante da vida, uma disposição para se colocar como alguém que não está sozinho”, resume Balestreri.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais atribuem a essa postura um papel fundamental na construção da cidadania. Segundo o documento, ser cidadão não é apenas defender os próprios interesses e direitos, mas também atuar contra injustiças que alguém esteja sofrendo. “É importante perceber as causas das dificuldades que os outros enfrentam e refletir sobre o direito de todos a uma vida digna”, diz o texto.

É comum esse espírito ser aguçado em momentos de crise, como durante uma enchente, uma seca prolongada ou um surto de dengue igual ao que vivemos hoje. O desafio do educador é transportar esse sentimento para a rotina do dia-a-dia e para o universo da escola – provocando situações em que os alunos se ajudem mutuamente no processo de aprendizagem e incentivando a participação deles na definição das regras da sala, por exemplo.



Enxergar o outro

O Projeto Bairros, do qual participam Sirlene, Adão, Renard e outros estudantes, foi criado há dois anos com o objetivo de investigar a realidade de comunidades próximas. A família, como vai? E o bairro, como está? Eram essas as questões que os jovens, então na 8ª série, tinham de responder.

Para isso, foram a campo e conversaram com as pessoas, escutaram o que cada um tinha a dizer, anotaram reivindicações, esclareceram dúvi-

das e fiscalizaram o funcionamento dos serviços públicos. “Essa aproximação é muito importante, porque sem conhecer – e reconhecer – o outro você não tem como respeitá-lo”, afirma Terezinha Rios, consultora dos PCN de Ética e Cidadania.

A sensibilização é apenas a primeira parte do processo de construção da solidariedade. Para que ele se efetive, é imprescindível a existência de uma ação – que se dá na medida das forças de cada um. Foi o

Sirlene (à esq.) ensina uma mãe a fazer bonecas com restos de corda: trabalho sai da sala de aula para ajudar a comunidade, carente de alternativas de lazer, a crescer

Trabalho solidário, disciplina por disciplina

Conta Platão, no livro *Diálogos*, que Sócrates andava inquieto tentando descobrir se haveria algum homem capaz de ensinar valores (cidadania, justiça, solidariedade...). “Quem é o mestre nas qualidades de homem e de cidadão?”, perguntava a todos. Certo dia, um de seus adversários, Protágoras, chegou com uma resposta. “Desde que a criança compreende o que lhe dizem, a mãe, a ama, o preceptor e o próprio pai conjugam esforços para que ela se desenvolva da melhor maneira possível”, introduziu, tirando do exemplo a lição: “Todo mundo é

professor de virtudes, na medida de suas forças.” Levar esse princípio para o universo escolar significa perceber que o trabalho com valores não cabe a um professor específico, mas a toda a escola, a todo momento. O sucesso obtido no Colégio Orquelina Torres, por exemplo, deve-se em grande parte ao comprometimento da equipe. Cada professor contribuiu em sua área de conhecimento. Nas aulas de Geografia, os alunos discutiram os índices sociais, econômicos, culturais e políticos que seriam levantados na pesquisa de campo. Nas de

Língua Portuguesa, produziram os questionários e relatórios. E nas de Biologia organizaram palestras para a população sobre os principais problemas de saúde e higiene detectados. Na Matemática, encontraram as ferramentas para tratar os dados, calculando porcentagens e áreas de lotes e construindo planilhas e gráficos. Sob a orientação da professora de História, foram buscar o passado dos bairros estudados – e a de Arte os ajudou a projetar, no papel e em maquetes, áreas de lazer para cada um deles. Uma soma de valores que fez a diferença.

O mundo a 12 bilhões de mãos



Professores do Tocantins mostram como fazer da escola o melhor lugar para construir a solidariedade

Sirlene ensina a fazer bonecas de corda. Renard desenha plantas de casas populares. Adão ministra palestras sobre reciclagem e coleta seletiva de lixo. Com mãos dedicadas e esforços conjugados, eles estão

transformando a cidade de Guaraí, a 183 quilômetros de Palmas, num lugar melhor para viver. Não, não estamos falando de empresários, arquitetos ou consultores ambientais. Os três são alunos do Colégio Estadual Orquelina Torres que, envolvidos num projeto pedagógico, descobriram o significado de uma palavra que ganha cada vez mais força: a solidariedade.

“Acredito que muitos dos problemas que enfrentamos hoje, como a fome e os desequilíbrios ambientais, são consequência do individualismo exacerbado que domina a sociedade ocidental”, diz Ricardo Balestreri, consultor nacional do Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania. A superação desses desafios, segundo ele, está no abandono da lógica do “cada um por si” e na adoção de um trabalho con-

junto que envolva os 6 bilhões de habitantes do planeta.

Richard Pring, filósofo da Universidade de Oxford, na Inglaterra, vai mais longe: a escola é o melhor lugar para desenvolver essa consciência. “O professor tem de mostrar aos estudantes que o mundo é uma rede e que as pequenas ações têm, sim, um reflexo importante no todo”, afirma ele, que esteve em São Paulo em abril participando do seminário Educação para a Cidadania, promovido pela Cultura Inglesa.

O que é, afinal, a solidariedade? Não se trata de um sinônimo moderno para voluntariado – esta forma de ação é, na verdade, um de seus produtos. Também não é caridade, compaixão ou assistencialismo. Na verdade, ela vai além de tudo isso. Como já indica o radical da palavra, é enxergar o grupo como algo sólido, interessar-se pelos outros e fazer



Ética

Tema: Solidariedade

Objetivo: Aprofundar o sentimento de pertencer a um grupo, interessar-se pela vida e pelos problemas dos outros e responsabilizar-se pela promoção do bem comum, colaborando para atingi-lo
Como chegar lá: Destaque a importância dessa postura nos dias de hoje, reconheça e valorize formas de ação solidária nas atitudes dos alunos, incentive trabalhos coletivos, intervenha em situações que revelem individualismo e crie ganchos entre os conteúdos trabalhados e os valores morais

Dica: Esteja sempre atento às propostas que leva para a classe, à forma de organizar o trabalho, às relações com os outros professores. As práticas internas da escola falam mais alto que qualquer discurso. Se toda a equipe se envolver no projeto, os resultados serão melhores



A vivência da solidariedade pode ser dividida em três etapas, ilustradas nesta seqüência de fotos. O primeiro passo é aproximar-se da comunidade. Como fizeram os alunos do Colégio Estadual Orquelina Torres ao procurar os moradores dos bairros próximos para conhecer seus problemas e necessidades (foto 1). Em seguida, deve-se partir para a ação, utilizando conhecimentos escolares que colaborem para o bem-estar do grupo. Organizar leituras para as crianças das redondezas (foto 2) é um ótimo exemplo. Na terceira etapa, o...

...alcance dos atos precisa ser ampliado por meio de uma atuação política – em Tocantins, os estudantes levaram críticas e sugestões ao prefeito (foto 3) – ou de uma mobilização da sociedade – capaz de influenciar pessoas e disseminar o espírito solidário



que fez a turma do Orquelina Torres ao utilizar os saberes da educação para analisar as carências da vizinhança e propor melhorias (leia o quadro da pág. 31). Além disso, usaram seu conhecimento de causa para sanar, com as próprias mãos, uma das principais queixas levantadas na pesquisa: a falta de opções de lazer. Ensinaram crianças e adultos a construir brinquedos e a aproveitar melhor os espaços públicos para momentos de diversão. Outra iniciativa foi confeccionar livros infantis e promover sessões de leitura para os meninos do bairro. “Ninguém poderia fazer isso com mais propriedade”, argumenta Sirlene Neonato, responsável pela oficina de bonecas.

A garotada ainda serviu de ponte entre os membros da comunidade e as autoridades. Uma comissão levou à prefeitura um relatório de mais de 100 páginas com dados precisos sobre o perfil dos moradores, a realidade dos bairros e as principais necessidades. Também entregou sugestões de melhoria para os locais visitados. “A pesquisa mostrou o que era prioridade e direcionou nossas ações”, diz Aluísio Tenório Marques, o prefeito de Guaraí. “O jovem é puro e independente. Por isso, o retrato traçado por ele é fidedigno.”

Na área da saúde, apontada como a mais deficiente, três medidas já foram tomadas: a instalação de três postos de pronto-atendimento, a contratação de médicos da família e a melhoria do atendimento médico-ambulatorial. A mobilização também apressou a reforma de algumas creches e a construção de duas quadras poliesportivas.

“Sem os meninos a gente não teria conseguido nada”, agradece a moradora Valnizete da Costa Silva. Ela conta que, há alguns anos, foi pessoalmente à prefeitura reivindicar um posto de saúde, mas não teve sucesso. “Uma pessoa sozinha não consegue nada; um grupo tem mais força e mais visibilidade.”

Lição para a vida

É claro que você não tem necessariamente de ir tão longe para estimular a solidariedade. Na própria escola não faltam oportunidades para isso – quando um aluno fura a fila da cantina ou quando se recusa a ajudar um

colega com um exercício, por exemplo. O segredo é ficar sempre atento às atitudes (positivas e negativas) e estar preparado para agir diante delas. “A criança aprende a ser solidária quando essa conduta é exigida ou louvada por outra pessoa”, diz o especialista em filosofia da Educação José Sérgio Carvalho, da Universidade de São Paulo.

Ele explica que o ensino desse valor, como o de qualquer outro, só é possível pela ação, jamais pela explanação verbal. “Não se aprende pela discussão, vive-se pelo exemplo”, analisa. Ou seja, não adianta discursar sobre a importância do trabalho em equipe se os professores competem entre si ou se as formas de avaliação reforçam o individualismo.

O fundamental, portanto, é compreender que os valores estão sendo transmitidos o

tempo todo, dentro e fora da escola. E que as vivências nesses dois ambientes se completam: o que é semeado na sala de aula é levado para a vida lá fora – e vice-versa. Madalena Silva, uma das coordenadoras do Projeto Bairros, conta que ficou surpresa com a mudança no comportamento dos garotos na classe depois do início do trabalho. “Eles passaram a discutir mais e a ajudar uns aos outros”, observa. Além disso, cresceu o respeito pelo colégio: “Hoje, todos se sentem parte da instituição e zelam por ela”.

Quanto ao trabalho, que havia sido programado para durar alguns meses, parece que nunca mais vai terminar. “A idéia, aliás, é que nunca termine”, conta outra professora, Venes Mar Lopes. E que o espírito solidário acompanhe esses jovens na faculdade, na

profissão, por toda a vida. Nas pequenas e grandes ações. Renard Aguiar Cruz, que hoje está no Ensino Médio, descobriu a vocação para a arquitetura. Passa tardes no computador desenhando plantas de casas populares, praças e hospitais, que pretende apresentar ao prefeito. “Estou encontrando o meu espaço para ajudar a comunidade”, diz.

*Priscila Ramalho,
de Guará (TO)* 



Quer saber mais?

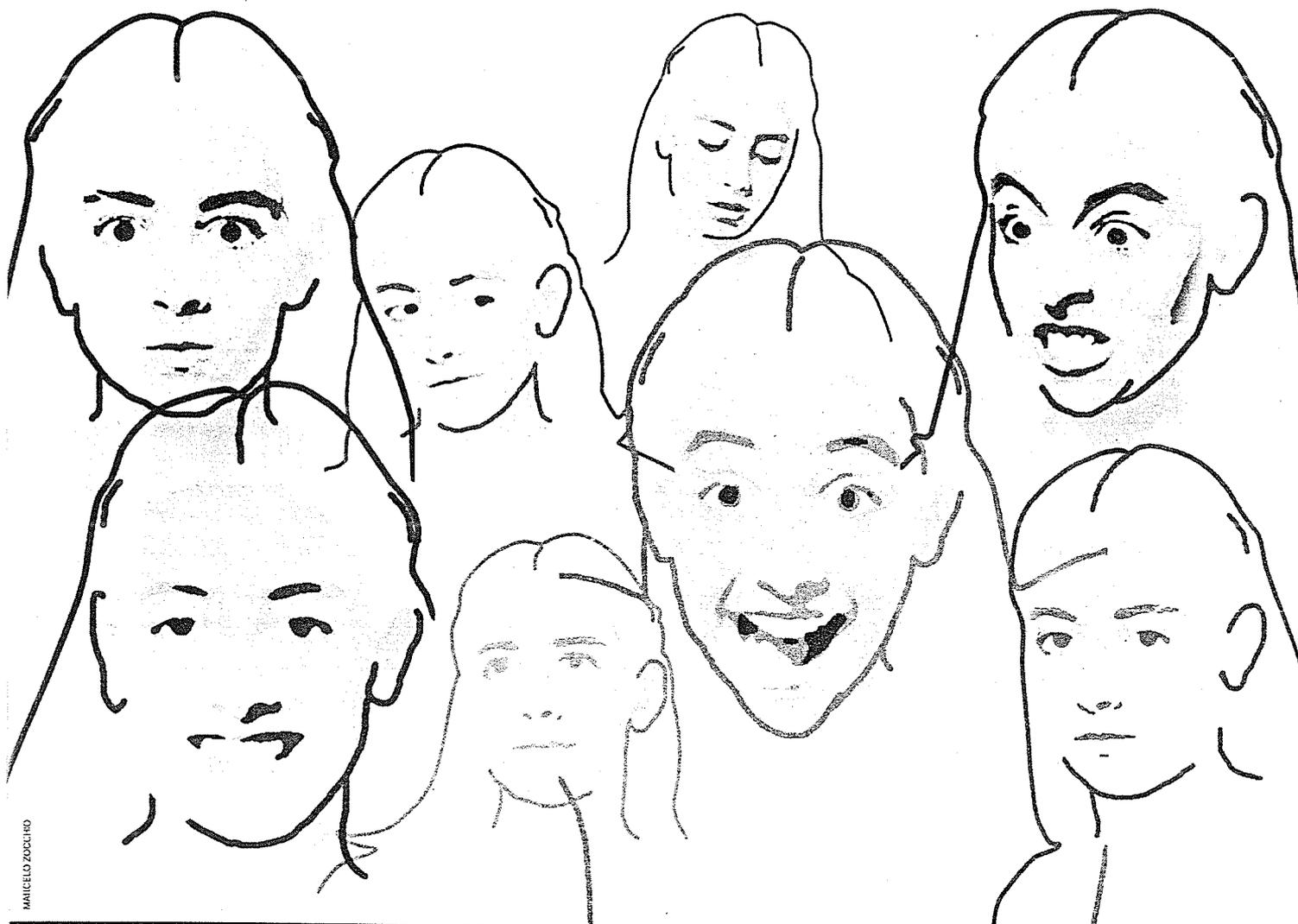
Colégio Estadual Orqueline Torres,
Av. Araguaia, 1055, CEP 77700-000,
Guará, TO, tel. (0__63) 464-2550

Bibliografia

O Juízo Moral na Criança, Jean Piaget,
304 págs., Ed. Summus,
tel. (0__11) 3865-9890, 37 reais
Os Três Mosqueteiros, Alexandre Dumas
(adapt. de José Angeli), 96 págs., Ed.
Scipione, tel. (0__11) 3277-1788, 12 reais

Internet

No site www.dhnet.org.br,
você encontra uma enciclopédia digital
sobre Direitos Humanos



MARCIELLO ZOCCHERO

São tantas as emoções...

Ensinar a reconhecer os sentimentos e a conviver com eles também é seu papel

Tereza percebeu que Viviane não estava bem. Andava cabisbaixa e suas notas começaram a cair. A professora rodeava a aluna, sem abordá-la. Tereza procurou então as amigas da menina, que contaram: os pais dela estavam se separando. O que fazer? Conversar com Viviane? Esperar um pedido de ajuda? Falar com a família? Ou deixar para lá?

A situação enfrentada por Tereza Gambus Faria em um colégio particular de Curitiba é comum na rotina de qualquer educador. Enfrentar sentimentos não é fácil para ninguém, mas trabalhar as emoções é importante no amadurecimento do

ser humano. Portanto, esse conteúdo deve fazer parte do compromisso pedagógico de uma instituição que se preocupa com o desenvolvimento integral dos alunos. “Está na hora de acabar com a cisão entre escola e família. O jovem não tem como deixar os problemas em casa na hora de estudar”, afirma Valéria Amorim Arantes, psicóloga e professora da Faculdade de Educação da USP.

Os PCN favorecem esse enfoque ao propor para discussão em classe temas como sexualidade, ética e cidadania. São oportunidades para escutar as dúvidas e as experiências de vida de todos e observar atitudes. Mas, para is-

so, esses assuntos não podem ser abordados apenas sob o ponto de vista científico.

Celso Antunes, mestre em Ciências Humanas e especialista em Inteligências e Cognição, é um dos defensores da alfabetização emocional no currículo. “Todas as relações – familiares, profissionais ou pessoais – devem ser permeadas pela afetividade, em qualquer idade ou nível sócio-cultural”, defende.

Na teoria parece simples. Na prática, Tereza confessa que a coisa muda de figura. “Sei que é meu papel ajudar o aluno a enfrentar problemas, mas nem sempre sei como agir. Tenho medo de piorar tudo.”

Uma solução coletiva

Se cabe aos professores identificar mudanças de comportamento nas crianças, é função do coordenador ou do orientador educacional orientá-la sobre as diversas possibilidades de ação. Às vezes é possível resolver uma angústia apenas com bate-papo. Em casos mais sérios – como envolvimento com drogas, gravidez na adolescência, morte na família e doença grave –, é preciso pensar na hipótese de pedir ajuda a um psicopedagogo ou a um conselheiro tutelar.

O bom senso conta muito nessas horas, sem esquecer que atos de heroísmo ou descaso podem ter desfechos negativos. “O entrosamento da equipe pedagógica e um pouco de conhecimento psicológico ajudam a agir com segurança e sem cometer equívocos”, afirma Denise Pantoja, coordenadora pedagógica do Colégio Anchieta, de São Bernardo do Campo, em São Paulo. Mesmo se o caso for levado a outro profissional, a escola deve observar todo o processo. “A questão é ética e estrutural: se o educador encara o aluno como um problema, ele encaminha e dá sua tarefa por concluída; se respeita a criança

como um ser complexo e integral, vai acompanhar o caso”, explica Valéria.

Sentimentos no currículo

Quem considera a educação emocional importante diz que o aproveitamento escolar, a motivação e a sociabilização melhoram quando os estudantes são acolhidos. Portanto, não deixe o trabalho com as emoções apenas para os momentos críticos. Inclua o tema na proposta pedagógica. Atividades bem elaboradas podem permear as disciplinas ou ser aplicadas em momentos específicos.

A Escola Comunitária, em Campinas, a 90 quilômetros de São Paulo, adota a segunda opção. Um cartaz em todas as salas de 1ª a 4ª série permite que as crianças anotem o que as agrada e as desagrada no ambiente. Uma vez por semana, em assembléia, as manifestações são discutidas, assim como os desejos, as ojerizas e os impasses. Com isso, elas aprendem a resolver pequenas encrencas, como briga com colegas, e sentem-se à vontade para expor conflitos internos. “Além de ser um exercício de cidadania e de democracia, é uma re-

flexão sobre os sentimentos próprios e os dos colegas”, explica a coordenadora pedagógica Eliane Palermo Romano.

E como acabou a história da aluna de Tereza? A menina expôs seu medo de ficar sozinha. A professora ouviu, explicou que separações são parte da vida e aconselhou-a a dividir as aflições com os pais. Tereza não disse se a atitude da família era certa ou errada. Ela e a orientadora acompanharam o caso. A família foi chamada para conversar, pois alguém precisava mostrar que a filha estava sofrendo. Em pouco tempo, Viviane voltou a ser comunicativa e aplicada.

R. B., de Campinas

Quer saber mais?

Escola Comunitária,
R. Egberto Ferreira de Arruda Camargo,
650, CEP 13094-521, Campinas, SP,
tel. (0__19) 3258-2922,
e-mail: pedagogia@ecc.br
Bibliografia
Veja as resenhas dos livros consultados
para esta reportagem na seção
Livros & Cia., na pág. 64



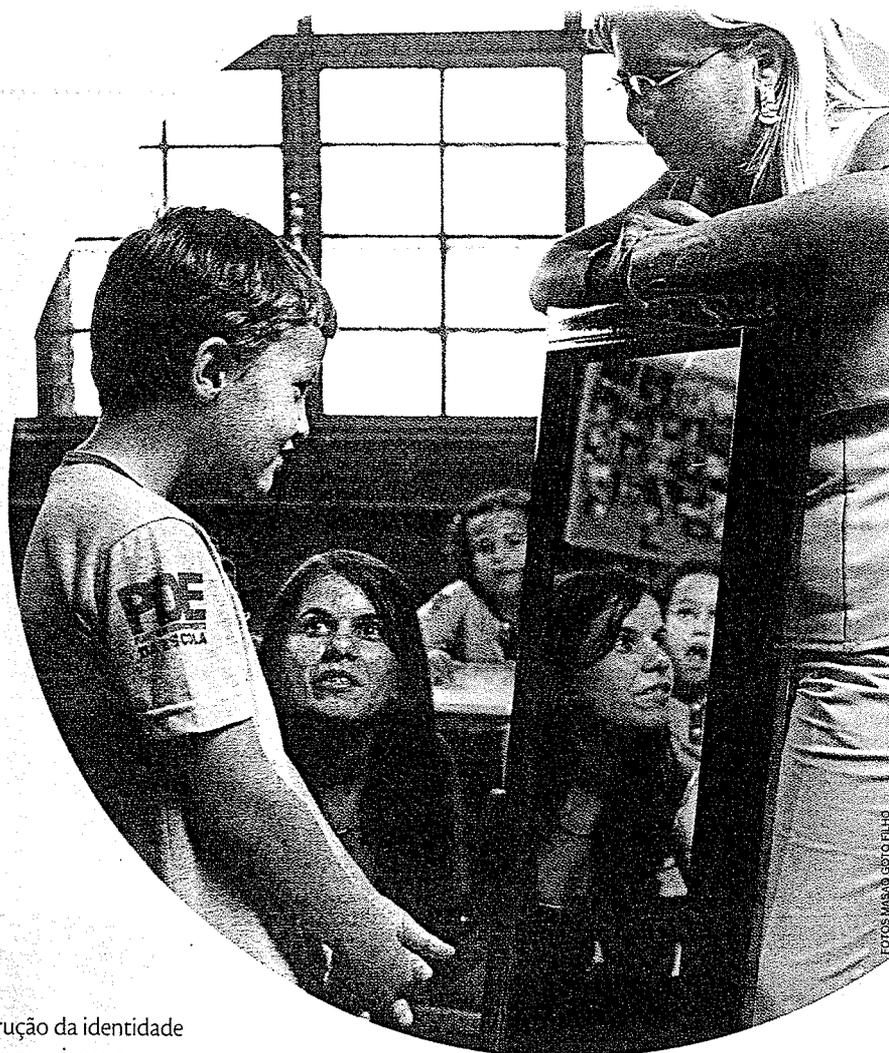
Na Escola Comunitária, o cartaz onde alunos expõem sentimentos em relação às atitudes de colegas e professores (acima) e a assembléia: trabalhando a afetividade

Para lidar com a afetividade

- ▶ Enxergue as crianças como seres humanos complexos e únicos.
- ▶ Fique atento nas características físicas e psicológicas e identifique os sentimentos observando expressões faciais.
- ▶ Aplique técnicas de sensibilização de grupo e mediação de discussões.
- ▶ Identifique, com a coordenação pedagógica, quando é possível resolver um problema ou quando é hora de recorrer a um especialista.
- ▶ Preserve a intimidade dos alunos e jamais exponha um problema sem autorização.
- ▶ Fuja de discursos moralistas e não caia em valores absolutos ou reducionistas. Por exemplo, gravidez e envolvimento com drogas não são questões morais a serem resolvidas, mas a falta de um projeto de vida, sim.
- ▶ Situações mais graves, que envolvam uso de drogas, violência sexual e maus-tratos, não devem ser tratados apenas pela escola. Casos como esses exigem o acompanhamento de profissionais especializados, como médicos e psicólogos, e devem ser comunicados ao Conselho Tutelar.



FOTOS: MANUELO ZOCCHIO



O pequeno Marco Antonio se descobre no espelho, sob o olhar das professoras Isabel e Auxiliadora: autoconhecimento

Tema: Construção da identidade

Objetivo: Levar a criança a valorizar sua origem e conhecer sua história e a si mesma, além de aprender a respeitar os demais

Como chegar lá: Promova um contato maior entre a criança e sua família. Organize uma pesquisa sobre a vida de cada aluno por meio de relatos dos mais velhos e de documentos, como a certidão de nascimento, bem como fotos que mostrem diversas fases da vida. Construa uma linha do tempo. Promova a socialização das informações em classe e estimule a turma a registrá-las por meio de desenhos

Dica: Para produzir livrinhos como os feitos por Isabel e Auxiliadora, você vai precisar de um microcomputador para digitar os textos, um scanner para digitalizar fotos, desenhos e documentos e uma guilhotina para cortar as páginas. Se sua escola dispõe de mais recursos, a encadernação pode ser feita numa gráfica

Quem sou eu?

Para construir uma auto-imagem positiva e aprender a respeitar as diferenças, alunos pesquisaram a própria história de vida. E cada biografia virou livro

Marco Antonio Mamoré Helmann adora ir ao parque de diversões. Precoce, deixou de usar fraldas aos 9 meses. Uma de suas brincadeiras preferidas é pega-pega. Sonha viajar de avião e quer ser médico ou dentista. A vida do garoto está só começando, mas já rendeu um livro. Assim como ele, seus 47 colegas da pré-escola têm uma biografia, todas elaboradas com a ajuda das professoras Maria Auxiliadora de Oliveira e Isabel Cristina Corrêa Ribeiro. As duas lecionam na Escola Municipal de Ensino Básico Marechal Cândido Ma-

riano da Silva Rondon, em Cuiabá, e realizaram o trabalho em 2000. O objetivo da dupla era levar a turma, então com 5 anos, a conhecer a própria história, a valorizar-se e a respeitar os outros.

O tema gerador da escola – Eu tenho valor –, definido por toda a comunidade, foi a base do planejamento. Para trabalhar identidade, auto-estima e história de vida, elas optaram por montar diversos questionários, que eram regularmente enviados para ser respondidos em conjunto com os familiares. “Nem todos viviam com pai e mãe”, lem-

bra Isabel. “Minha filha ficou interessadíssima, principalmente em saber como o pai dela e eu nos conhecemos”, conta Doris Silva Oliveira, mãe de Yanai Silva Ribeiro.

De olho no espelho

Ao receber os papéis preenchidos, Isabel e Auxiliadora tinham um rico material em mãos. As informações eram comentadas individualmente e socializadas com a turma. Os questionários exploravam características físicas – altura, peso e cor dos olhos e dos cabelos – e psicológicas – se a criança é tímida, triste, alegre, medrosa, distraída etc. Num dinâmica interessante, um a um, meninos e meninas foram para a frente do espelho se apreciar. “Todos se conheceram melhor e perceberam que eram diferentes dos colegas”, explica Auxiliadora. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no volume referente à Formação Pessoal e Social, o espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. “Ele permite visualizar e confirmar a imagem que construímos de nós mesmos”, afirma Gisela Wajskop, uma das elaboradoras do documento.

O trabalho continuou com a exploração da história dos nomes. Plínio, por exemplo, descobriu que seus pais queriam que o dele representasse uma personalidade forte. De origem latina, Plínio significa “completo”. “É importante que a criança compreenda que o nome é uma propriedade e tem história, iniciada por pessoas que gostam dela”, analisa Gisela. Durante o ano, a turma aprendeu também a reconhecer o nome escrito e a escrevê-lo. “Esse foi um dos momentos em que a classe percebeu que podemos representar com palavras o que dizemos e ler textos, estabelecendo uma relação entre fala e escrita”, lembra Isabel.

Os gostos de cada um, relatados nos questionários, deram origem a várias atividades. Algumas das brincadeiras favoritas, como pular corda, pega-pega e jogar bola, foram reproduzidas, desenvolvendo a ex-

pressão corporal. Depois de conversar sobre as comidas que achavam ou não saborosas, por exemplo, todos desenhavam suas preferências. “Assim, registravam o trabalho”, conta Auxiliadora. “As duas acertaram ao utilizar o desenho, linguagem que é familiar nessa faixa etária”, emenda Gisela.

Um dos maiores méritos da utilização dos questionários foi levar a classe a conhecer melhor a família. Quem eram os avós, como os pais se conheceram, qual a profissão deles e de onde vieram os antepassados eram algumas das questões levantadas. “Os relatos ouvidos em casa devem ser compartilhados em classe”, ensina Auxiliadora. Para Gisela, a experiência valorizou as famílias. “Dessa maneira, os alunos se sentiram importantes também pelo que são fora da escola.”

Livros exclusivos

As informações trazidas nos relatos e discutidas em classe foram agregadas documentos, como certidão de nascimento e carteirinha de vacinação, além de fotografias que registravam vários momentos da vida das crianças. Tudo para compor as biografias. Os textos, escritos, organizados e digitados pelas professoras, mereceram tratamento de livro, com imagens e desenhos. Os exemplares são motivo de orgulho para alunos e pais – até hoje. Para Isabel e Auxiliadora, os resultados do trabalho ultrapassaram o objetivo inicial, de começar a construir noções de autoconhecimento. “As crianças aprenderam também a ser críticas e a expressar sentimentos”, comenta Auxiliadora. “Essa turma fez muitas descobertas, agregou conhecimentos e ainda pôde sistematizá-los, com a produção do material impresso, que transformou todos em protagonistas”, elogia Gisela.

D. P., de Cuiabá



Quer saber mais?

Escola Municipal de Ensino Básico Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, R. Piratininga, 101, CEP 78048-630, Cuiabá, MT, tel. (0_ _65) 642-3289



Valorização da família: em casa, Doris responde ao questionário com a filha Yanai



Linguagem corporal: as crianças se divertem com as brincadeiras favoritas, eleitas por elas



Identidade e auto-estima: Plínio conhece a origem de seu nome e aprende a escrevê-lo



Produto final: orgulhosa, Yanai revê sua biografia, resultado de um ano de trabalho



Daniele faz teatro com os pequenos na sala: representação simbólica

O valor de uma brincadeira

Tema: Relações interpessoais

Objetivo: Construir uma auto-imagem positiva, promover a socialização dos conhecimentos e experiências, superar problemas de preconceito e envolver a comunidade num trabalho de integração social

Como chegar lá: Utilize um jogo simbólico – por exemplo, uma brincadeira de casinha. Preste atenção em como as crianças interagem e dividem os diversos papéis. Elabore algumas perguntas sobre família, cotidiano e moradia. Aplique-as aos alunos e depois à família, numa reunião. Depois dessa investigação inicial, estabeleça os pontos que precisam de intervenção e escolha as atividades mais adequadas

Dica: Se a escola não tiver uma casinha na sala de aula ou no pátio, delimite espaços que simbolizem os ambientes de uma residência e trabalhe com materiais alternativos, como lençóis e fitas coloridas

A casinha, inocente diversão de criança, é um excelente material para trabalhar conteúdos e desenvolver valores

A recreação ocupa a maior parte do tempo nas creches. E nem poderia ser diferente. Brincar é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além de desenvolver habilidades importantes como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação, o aluno também amadurece a capacidade de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

O faz-de-conta permite que os pequenos experimentem viver como diferentes personagens – pai, mãe, filho, avô. A fantasia e a imaginação são essenciais para aprender mais sobre o relacionamento entre as pes-

soas. “É vendo e imitando o comportamento dos adultos à nossa volta que começamos a elaborar vivências do dia-a-dia e entrar em contato com temas importantes, como relações familiares e diferenças sociais”, afirma a especialista em Educação Infantil Vera Elena Gruenfeld.

Foi observando as brincadeiras diárias que a professora Daniele Dorotheia Rocha da Silva, da Unidade Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em Belém, notou uma dose excessiva de agressividade na turma. “Além da violência, percebi que as crianças eram agitadas e se dividiam dentro de uma estrutura marcada pela diferença de gênero”, lembra Daniele. Para mudar esse comportamento, ela resolveu criar um amplo projeto, que batizou de Brincadeira

de Casinha. A intenção era estabelecer relações amigáveis entre os estudantes e a comunidade escolar.

O real do faz-de-conta

No segundo semestre de 2000, Daniele assumiu a classe – 25 alunos entre 2 e 3 anos. O entretenimento preferido da maioria era exatamente brincar de casinha. “Eles adoravam colocar um lençol sobre a mesinha e se divertir embaixo dela”, recorda a professora. Mas uma coisa a preocupava: todos, inclusive as meninas, queriam sempre ocupar a função de pai, “porque ele sempre mandava na brincadeira”.

Daniele percebeu por meio desse comportamento que havia um certo autoritarismo nas relações – provavelmente reflexo das experiências domésticas. Sentiu, então, necessidade de conhecer melhor a realidade dos alunos e, para isso, chamou uma reunião com todos os pais. “A família é essencial nesse processo porque revela o cotidiano doméstico”, destaca Neide de Aquino Noffs, professora do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O Referencial ressalta também a importância do contato pessoal entre a escola e a família do aluno. Nessa primeira conversa, apareceram alguns temas que precisavam ser trabalhados em classe. Um deles foi colocado no centro do projeto: as relações interpessoais.

Como não tinha uma casinha,

Daniele partiu para a improvisação: amarrou um fio em duas paredes da sala e estendeu um lençol sobre ele. Colocou alguns tatames no chão para que o espaço ficasse mais confortável e iniciou a aula. Foi um dia bem diferente, onde cada criança falou sobre a família, a moradia, hábitos e gostos.

Nos relatos, a professora observou que grande parte da turma não tinha quintal em casa, mas maré. Dessa forma, constatou que a maioria morava em palafitas na Vila da Barca, às margens do Rio Guamá, perto da escola. Um relato chamou ainda mais a atenção. Questionada sobre o material de que era feita sua casa, a aluna Jamire respondeu com toda naturalidade: “De ferro”. “Achei estranho, mas deixei a atividade seguir”, lembra Daniele. “Depois, descobri que ela morava num barco encalhado.”

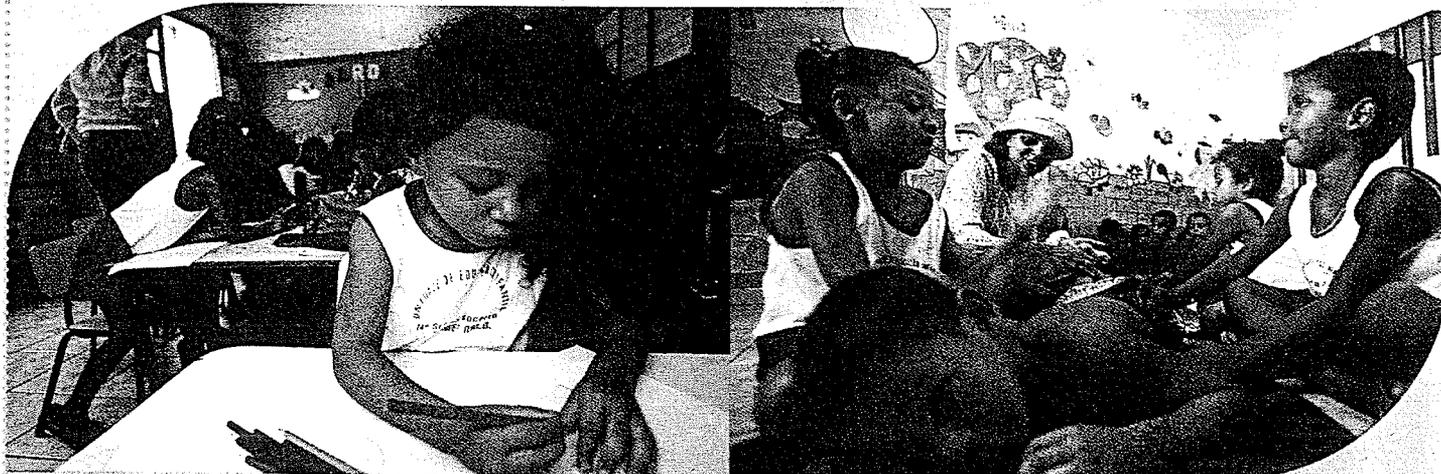
Diante de tantas revelações, Daniele começou a preparar a turma para uma visita ao bairro. Ela sabia que seria um passeio riquíssimo para as crianças. Antes, porém, era necessário explorar um pouco mais o tema. Por isso, cada um falou um pouco mais sobre a rotina em casa e, em seguida, todos fizeram vários desenhos representando a família. A professora aproveitou para trabalhar a canção *A Casa*, de Vinícius de Moraes. No final, a turma compôs uma música, batizada de *Uma Casinha na Vila da Barca*.

Nesse momento do trabalho, há várias possibilidades a seguir. O ideal é que as formas de expressão propostas à garotada sejam muito variadas. Os registros podem ser feitos por meio de desenhos, modelagens, falas, músicas etc. “Enquanto as crianças não sabem escrever, situações voltadas para o desenvolvimento de outras formas de linguagem, como a corporal e a oral, são fundamentais”, destaca Vera. “Ao observar esse momento, o professor percebe quais pontos devem ser trabalhados.”

Conhecer a comunidade

Outra técnica utilizada foi a do relaxamento. As crianças aprenderam a fazer massagem nos colegas, atividade que, segundo o Referencial, abre uma oportunidade para que todos conheçam o próprio corpo e experimentem diferentes sensações. Neide garante que o mesmo resultado poderia ter sido obtido com a utilização de bonecos, por exemplo. O que importa, nesse caso, é manusear o brinquedo para aprender a cuidar de si e dos amigos. “O corpo é um espaço privilegiado, que deve ser sempre muito bem tratado”, diz a consultora.

A essa altura, a garotada já tinha mudado de comportamento. Aquela agressividade do início do ano tinha dado lugar a manifestações de carinho. Todos passaram a se beijar e a



Aluna se concentra na hora de colocar no papel como são sua família e sua casa: o desenho como forma de registrar as atividades realizadas em classe

Hora da massagem: oportunidade de explorar o próprio corpo e experimentar diferentes sensações juntamente com os colegas

Para unir escola e família

É mais fácil envolver os pais em qualquer trabalho quando eles sentem que suas experiências e vivências são valorizadas pelo projeto da escola. “Ao criar situações para a participação das famílias, o docente reforça a integração social e potencializa a construção coletiva de aprendizagens e saberes”, explica Vera Elena Gruenfeld, especialista em Educação Infantil. Esse processo ajuda a transformar práticas ultrapassadas e abre perspectivas para a resolução de problemas. É preciso que fique claro que o trabalho é lento. Enquanto não ocorre um ajuste entre as estratégias dos professores e as das famílias, podem surgir alguns conflitos. Vera dá algumas dicas:

- ▶ Convide os pais a participar de oficinas nas quais vivam situações que os filhos realizam no dia-a-dia.
- ▶ Exponha o projeto e explique sua importância.
- ▶ Prepare um espaço em que os principais problemas da comunidade possam ser debatidos e incentive a formação de comissões para resolvê-los.
- ▶ Proponha, sempre que possível, trabalhos com função social.

se abraçar espontaneamente depois que Daniele explorou, em encontros em roda, manifestações afetivas. Só então todos puderam fazer o tão esperado passeio à Vila da Barca – com o apoio dos funcionários da escola. A visita proporcionou um momento de grande alegria a todos os envolvidos, principalmente aos habitantes do bairro. “Os moradores se sentiram mais cidadãos e orgulhosos”, garante ela. “Antes, as próprias famílias tinham um enorme preconceito em relação ao lugar onde moravam.”

O objetivo maior do passeio era aproximar a escola da comunidade. Além disso, a visita faz com que o professor leve em consideração a realidade dos alunos e valorize o espaço em que vivem, o que é fundamental para mostrar a eles a importância que todos temos no mundo.

Cores mais alegres

De volta à sala de aula, Daniele pediu que os alunos desenhassem tudo o que haviam observado no passeio. “Percebi o bem que havia feito a eles, pois até as cores que eles usaram estavam mais alegres.” Mas o trabalho estava só começando. Daniele mostrou a diferença entre o espaço escolar e o residencial, construiu um painel junto com crianças de outras idades, levou a garotada a auxiliar os agentes de copa e cozinha do colégio, registrou as falas significativas e dramatizou a história infantil *A Cigarra e a Formiga*.

O desenrolar do projeto foi sempre acompanhado pelos pais em reuniões semanais. Nesses encontros, Daniele aplicava aos adultos dinâmicas muito parecidas com as da sala de aula. “No começo, os pais não se sentiam tão à vontade para desenhar e abraçar o companheiro ao lado”, lembra a professora. “Com o tempo, eles foram se soltando e percebendo o quanto aquelas ações eram importantes para o andamento do projeto.” A parceria, acredita ela, foi fator determinante para o sucesso do trabalho. “Antes, as reuniões de avaliação das crianças eram um fracasso e, em geral, só metade dos familiares aparecia. Hoje, o envolvimento aumentou bastante”, observa. Para Neide Noffs, porém, o diferencial do projeto foi o grande poder de percepção da professora. “Ela detectou um problema e criou as condições para desenvolver soluções”, justifica. “O único ingrediente da receita é o envolvimento.” Quando ele se faz presente, as crianças se envolvem e a escola cumpre melhor o seu papel.

C. M., de Belém

Quer saber mais?

Neide de Aquino Noffs,
e-mail: nnofts@terra.com.br
Unidade Municipal de Educação Infantil
Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Passagem
Brotinho, s/nº, CEP 66113-440, Belém, PA,
tel. (0_91) 254-3172
Vera Elena Gruenfeld,
e-mail: egruenfeld@ig.com.br



Crianças andam abraçadas pelas palafitas da Vila da Barca: passeio para aumentar o envolvimento com a comunidade

Jamire, com a mãe e a irmãzinha (ao fundo), recebe os amigos no barco em que a família mora: valorização do lugar para melhorar a auto-estima

Saber Global 2004, na teoria e na prática

78

Palácio do Itamaraty — DF
6-7 dezembro 2004

Eric Eroi Messa

Particpei na última segunda e terça-feira (06 e 07/12/2004) do Seminário Saber Global 2004, organizado pelo Ministério da Comunicação e pela Cidade do Conhecimento da USP-SP, realizado no auditório do Palácio do Itamaraty em Brasília-DF.

Alguns podem achar necessário uma correção quanto ao uso do verbo “participar”. Afinal, eu não estava presente como palestrante, mas apenas como ouvinte. Além disso, eu também não estava nem mesmo presente no auditório, eu era de fato um espectador da transmissão via internet realizada pela RadioBrás[<http://www.radiobras.gov.br>] e pela Cidade do Conhecimento. Assim, meu envolvimento e interação com as ferramentas de comunicação oferecidas pelo evento em alguns momentos permitiram dizer agora que eu definitivamente “particpei” do evento. Por outro lado, em outros momentos fui mero espectador, assim como quem assiste uma transmissão pela televisão; e nesse caso, utilizar o verbo “participar” soa exagerado.

O importante disso tudo foi ver, na prática, alguns dos temas que ao mesmo tempo eram temas de discussões teóricas entre os palestrantes, ou seja, a aplicabilidade das redes digitais na disseminação do conhecimento. Havia uma relação metalingüística naquilo tudo, tanto é assim que algumas vezes eu assistia à distância apresentações de palestrantes internacionais que estavam em seu país natal, e eram transmitidas também à distância para o auditório do Itamaraty. Em época de portais de networking, diria que particpei de uma transmissão on-line de grau 2 de separação.

Além disso, haviam diversas possibilidades de interação. Ao entrar na página da cidade do conhecimento era possível se perder entre tantas possibilidades. Tanto era possível assistir a transmissão em vídeo com tradução simultânea em português quanto optar pela transmissão apenas em áudio com tradução simultânea em inglês. Também era possível interagir através de chat, blog, skype e e-mail.

Resolvi experimentar cada um dos recursos e entender a dinâmica que lá ocorria, deixando de lado apenas o e-mail, pois afinal, essa é uma ferramenta já conhecida. As transmissões de vídeo e áudio foram com certeza os recursos de maior utilidade no meu caso. Afinal meus compromissos em São Paulo impediam minha presença física em Brasília para assistir o evento. Assim, enquanto trabalhava, eu mantinha no canto da tela um pequeno quadro da transmissão on-line.

Aqui aproveito para comentar as questões técnicas que algumas vezes deixaram-me em apuros. Primeiro há o tamanho da tela, que por ser muito pequena impede a leitura de alguns textos que apareciam na projeção do auditório. É claro que essa não é uma falha do evento, mas na verdade um problema de largura de banda da própria internet. Além disso, ainda temos que caminhar mais um pouco até desenvolvermos uma linguagem adequada para a transmissão de vídeo na internet, pois a linguagem para televisão não oferece soluções adequadas para telas pequenas, como é o caso dos vídeos na internet ou dos vídeos nos celulares.

O consumo da banda de transmissão acarreta também um outro problema: quanto maior o número de espectadores mais dificuldade cada um tem de receber a transmissão. Por conta disso muitas vezes minha transmissão era interrompida, obrigando-me a reiniciar ou em alguns casos a trocar pela transmissão via áudio (passando a ouvir o evento com tradução simultânea em inglês). 79

O único problema que ficou sem solução adequada ocorreu apenas no primeiro dia, quando após o almoço aconteceram quatro palestras simultâneas e por conta disso, os espectadores virtuais foram obrigados a assistir apenas aquela onde o equipamento de transmissão on-line estava instalado. Esse problema de palestras simultâneas não ocorreu no segundo dia que a propósito, pareceu o melhor dia, não só pelos temas que eram de meu interesse, mas principalmente pelo abuso de interações que geraram ao longo do dia um grande envolvimento entre participantes presenciais e virtuais. No final da tarde uma das mesas de debate foi diversas vezes interrompida por intervenções virtuais de personalidades que, como eu, estavam acompanhando o evento pela internet.

Também na terça-feira, enquanto aguardava o início das transmissões interrompidas para o almoço, resolvi testar a comunicação pelo software Skype[<http://www.skype.com>]. Para aqueles que não conhecem, o Skype é um software gratuito de comunicação por voz. Eu mesmo utilizei poucas vezes desde que instalei e resolvi aproveitar a oportunidade. Logo após solicitar o contato fui atendido prontamente por uma pessoa da Cidade do Conhecimento (USP-SP). Conversamos tranquilamente, como num telefone tradicional, porém sem pagar impulsos adicionais por isso, o único custo envolvido é o valor mensal do acesso à internet que costumo pagar. Enfim, fiquei na esperança de poder passar a substituir o telefone pelo Skype com mais frequência, principalmente para as ligações internacionais!

Outro recurso oferecido era o blog, uma página na internet onde os visitantes poderiam deixar suas opiniões sobre os temas em debate. Além dele havia o chat e o fórum para interação dos participantes virtuais. Tanto o chat como o fórum eram recursos oferecidos por um ambiente virtual de gerenciamento de conteúdo instalado pela Cidade do Conhecimento (USP-SP) chamado Moodle[<http://www.moodle.org>] muito eficiente e também gratuito. Tenho utilizado esse ambiente para interação com meus alunos e tenho gostado bastante. Quando entrei no chat encontrei a Profa. Lílian Starobinas (USP-BR), uma figura importante na área da Tecnologia Educacional e por conta de nossos contatos anteriores acabamos estabelecendo um bom diálogo dentro do chat, porém, todos esses recursos de interação entre os participantes virtuais foram pouco utilizados. Minha opinião pessoal é a de que os objetivos e necessidades dos participantes virtuais não passavam por essa oportunidade de troca entre eles. Como o evento ocorreu durante todo o dia, imagino que muitos estavam como eu, assistindo às palestras enquanto ao mesmo tempo desempenhavam suas atividades cotidianas no computador e assim, não tinham disponibilidade suficiente para também participar do chat.

De qualquer maneira os temas eram interessantes e as propostas apresentadas mais ainda. Vale citar inclusive o relato de Alejandro Piscitelli, Ministro da Educação da Argentina que falou sobre experiências positivas realizadas por professores argentinos envolvendo o uso do blog na educação, assim como ocorre também aqui no Brasil através de iniciativas como a minha na FAAP-SP e a da Profa. Suzana Gutierrez na UFRGS-RS, entre outros. Foi também uma ação

importante para o governo federal pensar suas ações no que diz respeito ao uso da tecnologia na 80
educação. E como bem colocou o Prof. Gilson Schwartz (USP-SP), nos últimos momentos da
terça-feira, foi uma prova dos avanços obtidos desde o último evento e apesar dos pequenos
problemas técnicos, a imagem final foi de uma experiência prática bem sucedida da
aplicabilidade das novas tecnologias de comunicação, utilizadas pela primeira vez dentro do
auditório do Itamaraty.

Éric Eroi Messa é Professor da Faculdade de Comunicação e do MBA Profissional
Master em Tecnologia Educacional na FAAP-SP.

É sócio-diretor da High Performance — Marketing Interativo.

E-mail: eric.eroi@messa.com.br