

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FILOSOFIA DO ARTEFATO:
UM ESTUDO A PARTIR DO COMPUTADOR NA ESCOLA

ALEXANDRE ARÍ MONICH

BLUMENAU

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ALEXANDRE ARÍ MONICH

**FILOSOFIA DO ARTEFATO:
UM ESTUDO A PARTIR DO COMPUTADOR NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Educação da Fundação Universitária da Região de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Adolfo Ramos Lamar – Orientador

BLUMENAU

2007

ALEXANDRE ARI MONICH

**FILOSOFIA DO ARTEFATO:
UM ESTUDO A PARTIR DO COMPUTADOR NA ESCOLA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Adolfo Ramos Lamar – FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Reinaldo Matias Fleuri – UFSC
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Ernesto Jacob Keim – FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 27 de fevereiro de 2007.

Dedico esta pesquisa àqueles que sonham à educação.

AGRADECIMENTOS

Não há pesquisa solitária. Pois isso, sou grato aos que encontrei, tanto aos vivos quantos aos mortos. Sou grato pelo trabalho que me deram e sobre os quais trabalhei.

Não há pesquisa sem dor. Por isso, sou grato aos gestos de gentileza que me foram estendidos.

E, para minha sorte, foram muitos.

Não há pesquisa sem orientação. Por isso, sou grato a aqueles que me ajudaram a não fugir e nem desviar do trabalho.

Não há sentido sem beleza. Por isso, sou grato à poesia que me sustentou.

Não há movimento sem paixão. Por isso, sou grato àqueles que foram fiéis no amor: à Mônica, à Gabi e ao Dudu.

Não há educação sem professor. Por isso, sou grato aos que interferiram, dispondo-se a discutir, questionar e reconstruir.

RESUMO

O computador é um artefato humano. Como tal, congrega em si também o território enquanto meio sócio-cultural, como meio de produção, como objetos e coisas, como objetos culturais, como saber acadêmico, como valor, através da dialética do próprio espaço. Como artefato moderno, é apresentado como metáfora das novas tecnologias da informação. Percorri a trajetória da pesquisa desde a seleção do objeto da pesquisa. Seguindo os estudos de Bachelard, optei por uma pesquisa vigilante, atentando para a educação e tendo o computador como espelho. Interessava acompanhar os estudos de Bachelard e não dissecá-los. Os objetos de pesquisa sofrem influência à sua construção. Por isso, investiguei inicialmente a história e as condições simbólicas que originaram sua construção. Posteriormente, influenciado tanto pela Psicanálise do Fogo quanto por conceitos de Bourdieu, fiz uma investigação do artefato. A intenção de construir um conceito de artefato permite reconhecer que o resultado aproxima-se de uma filosofia do artefato. O computador como artefato tecnológico representa o desejo de manutenção da lógica do consumo, da passividade através da atitude passiva de espectador e da lógica da corrida, onde a informação é o que resta e o que basta. O resultado é o surgimento de uma variante da educação bancária, na qual tanto professor como o aluno são receptores, espectadores passivos. A educação parece ter ficado como apêndice. Pesquisar a educação é distanciar-se do discurso capturado e viciado. Por isso, assim como Perseu, aproximei-me de Medusa através de um artefato especular. Foi dela que falei, ainda que pouco tenha mencionado.

PALAVRAS-CHAVE: FILOSOFIA; ARTEFATO; COMPUTADOR; EDUCAÇÃO.

ABSTRACT

The computer is a human artifact, thus it also bands a social-cultural aspect, whereas a means of production of objects and things, cultural objects, academic knowledge, values, throughout the dialectics of its own space.

As a modern artifact it is presented as a metaphor of the new information technologies.

I have been covering the trajectory of this study since the selection of the object of research. Following Bachelard's studies, I have chosen an observant way of researching, attentive to the educational aspects and having the computer as a mirror.

My interest was to follow Bachelard's studies but not dissect them. The researched objects are influenced by their own construction. Therefore, I firstly investigated the history and the symbolic conditions that originated their construction. After that, influenced not only by the Psychoanalysis of Fire but also by Bourdieu's concepts, I investigated the artifact. The intention of building an artifact conception, allows us to realize that the result approaches an artifact philosophy.

The computer, as a technological artifact, represents the desire of maintaining the logic of consumption, of passivity through the passive behavior of spectator and of the logic of speed. The information is what remains and suffices.

The result is the appearance of a variable, the "bankarian education", in which teachers and students are receptors, passive spectator. In this case, education seems to have become obfuscated.

Studying education means to get away from the captured and vicious speech. Therefore, just like Perseus I have approached my Medusa through a spectacular artifact. It was about her I spoke, although I have briefly mentioned.

KEYWORDS: PHILOSOPHY; ARTIFACT; COMPUTER; EDUCATION

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	SUBJETIVO GERAL - OS PRIMÓRDIOS FINAIS DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA.....	16
3	O ESPANTO DO SABER – A RESISTÊNCIA E O PENSAMENTO MÁGICO	28
3.1	O FOGO – O OLHO	30
3.2	O BARRO – A MÃO, O SABER FAZER – A INFÂNCIA	35
3.3	A MAÇÃ – O SABER QUE ESCAPA.....	38
3.4	O POEMA – O DESEJO DE SABER.....	40
3.5	O DIZER SEMPRE DE NOVO – A FALA QUE TECE O TECIDO: O RESUMO	42
4	O ARTEFATO	46
4.1	OS PRIMÓRDIOS DO COMPUTADOR – ASSIM SE FALA POR AÍ... ..	49
4.2	OS PRIMÓRDIOS DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL – ASSIM SE ESCREVE POR AÍ... ..	56
4.2.1	Datas Referência – aos que acreditam em linha do tempo... ..	62
4.2.2	Ensino a Distância – EAD	64
5	OS CONTORNOS DO ARTEFATO.....	66
5.1	O IMPÉRIO DA VANGUARDA – COMO MANTER AS APARÊNCIAS	68
5.2	O CONSUMO: A FABRICAÇÃO DO ATUAL COMO DESEJÁVEL E INDISPENSÁVEL.....	72
5.3	A EVOLUÇÃO COMO IMPERATIVO.....	76
5.4	O FLUXO – A VELOCIDADE COMO PODER.....	82

5.5	O FIM COMO REFLEXÃO SOBRE O INÍCIO.....	87
6	CONCLUSÃO	91
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A – PHELICIDADE – UMA LÍNGUA PRÓPRIA.....	101
	APÊNDICE B – O REVERSO DO FEITIÇO	104

1 INTRODUÇÃO

Os artefatos científicos e tecnológicos dos últimos três séculos mudaram significativamente a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros e com os próprios artefatos. E foram muitos os inventos. O computador e a internet representam hoje o que o relógio significou no passado recente. Grande parte desses inventos surgiu da necessidade de ampliar e controlar a velocidade. Enquanto no século dezessete o relógio encantava o mundo pela precisão de contar o tempo, as máquinas dos séculos seguintes procuraram dar ritmo acelerado aos segundos. Inventou-se a própria necessidade da pressa.

Entramos no século vinte impulsionados pelo avião, o qual deu novo sentido à velocidade, ao deslocamento e ao poder. A expressão “tempo é dinheiro” encaixa-se bem. Mas foram as máquinas eletrônicas de comunicação das últimas décadas que determinaram o ritmo da velocidade nesse século. As máquinas de calcular de Charles Babbage, na Inglaterra em 1822, aceleraram a resolução de problemas e, ao mesmo tempo, imprimiram melhor uso na criação de códigos cifrados. Já as máquinas do século vinte não apenas diminuíram o tempo na decodificação das Máquinas Enigma como possibilitaram a digitalização de imagens e sons, potencializando a informação cifrada e decifrada. Da aceleração no deslocamento de pessoas do início do século passou-se à aceleração das imagens e, principalmente, das informações. Isso levou a reconhecer que talvez estejamos na Era da Informação.

A velocidade foi uma qualidade desejada nestes últimos três séculos. E as máquinas contribuíram para esse intento: diminuir espaços, potencializar os segundos do relógio. A Era da informação pode, neste sentido, ser igualmente a da velocidade. O computador é o artefato

moderno. Ele passou ao centro das atenções. Ele representa o conjunto e equipamentos, inventos produzidos pela tecnologia da informação e da comunicação.

O “computadorcentrismo” chegou também a Escola e pode ser percebido tanto no número de estudos e produtos acadêmicos produzidos em torno dele, quanto no movimento financeiro gerado ao seu redor. A Escola não pode ser entendida longe dessas mudanças. Há tanto uma expectativa de adaptação à tecnologia quanto de melhoria e superação. Medos e sonhos antigos parecem ter sido despertados com o advento dos novos artefatos tecnológicos, na Era do Computador.

A ciência e a tecnologia dos três últimos séculos estiveram próximas da inventiva dos artefatos tecnológicos. Ao mesmo tempo, serviram-se destes inventos, de forma mais intensa nestas últimas décadas. Por isso, é difícil estudá-las sem referir-se à interferência do computador enquanto artefato mediador e potencializador das ciências. Os efeitos do computador afetam as relações de poder e empurram as pesquisas e os pesquisadores numa relação dinâmica e interdependente. O mundo contemporâneo é, cada vez mais, um mundo do computador, dos artefatos tecnológicos de informação e comunicação.

O computador, entretanto, não substitui nem totalizou os mundos criados. Ainda que haja um grande interesse nessa globalização totalizante, a velocidade das invenções dos últimos séculos não construiu efeitos sociais totalitários. As invenções atropelam as comunidades e as impelem às mudanças por essas desencadeadas. Contudo, o ritmo da humanidade é outro.

O intento deste trabalho é estudar a filosofia do artefato, mirando o computador como artefato tecnológico. Mais especificamente, o foco está no computador na escola. O estudo sobre esse artefato permite compreender as nuances desse momento vivido também pela escola. Compreender o território sobre o qual se constrói a Escola é entender os impactos e as tendências de demandas educacionais.

A Escola se modificou com os computadores. As secretarias das escolas mudaram a forma de seus registros, arquivamentos e controles. Mas é justamente na produção acadêmica que está nosso foco de atenção. Compreender a interferência do computador na escola é também voltar-se à produção pedagógica.

As interferências do computador são visíveis. Os equipamentos são utilizados por estudantes e professores fora do ambiente escolar. Cada vez mais, programas e projetos de inclusão permitem acesso ao equipamento. Na Escola pública, o computador chega através de projetos e programas de incentivo temem a exclusão digital. Ao lado do analfabetismo da lecto-escrita já se reconhece o analfabetismo digital como uma nova ameaça a cidadania. O investimento financeiro conta com uma fatia cada vez maior do orçamento público.

Dora da escola, alguns efeitos são surpreendentes. As crianças e os adolescentes melhor dominam os equipamentos. Os conteúdos pesquisados por eles fogem ao controle da escola. Dentro e fora da escola, um número cada vez maior de pessoas navega por mares antes não navegados.

A escola vive mais um drama. A velocidade das imagens, dos sons e da interatividade na sala de aula não acompanha a velocidade empregada pela tecnologia informática. A fluidez da informação atrai mais que a reflexão da formação. A linguagem digital se impõe sobre a gramática e a literatura. A informação predomina à formação. A informalidade da troca de informações torna desprezíveis os embates filosóficos.

O cenário escolar mostra-se caótico, típico desse período histórico, em que há poucas certezas. Mais uma vez, os novos artefatos parecem encontrar na fábrica escolar a busca pela legitimidade, necessidade e adaptação. A escola absorve o computador e capacita os estudantes a domesticarem os equipamentos. Esta parece ser a solicitação e a tarefa que lhe cabe.

A fábrica escolar deveria produzir seus produtos de uma forma diferente com a chegada dos computadores? Estudar e compreender esses produtos ajuda a compreender as mudanças em movimento.

A atitude vigilante do cientista permitirá acompanhar cautelosamente a chegada e a utilização do computador na escola. Essa atitude de vigilância auxilia o profissional da educação na administração científica dessa absorção.

A filosofia vigilante do artefato aponta em duas direções: a vigilância aos artefatos inconscientes e aos construtos sociais. Seguindo essa linha, optou-se neste trabalho iniciar pela vigilância desde o início. Por isso, o primeiro capítulo vasculha os subjetivos que inauguraram a pesquisa. Espera-se que o pesquisador anuncie os objetivos de seu trabalho. A atitude vigilante exige a investigação também dos subjetivos. Particularmente, os estudos de Bachelard e os da psicanálise referendam o capítulo.

O capítulo dois aponta para a trajetória humana na construção do artefato humano. A história humana está atrelada ao fogo. E o fogo, por sua vez, está associado ao conhecimento. Os dois artefatos indicam o entrelaçamento dialético da construção humana e da técnica. Procura-se evitar as linhas humanista e tecnicista, empirista e apriorista. O humano é um artefato de si. O universo simbólico é o meio pelo qual se dá essa dialética. A linguagem é o artefato humano. Os estudos sobre a mitologia e a filosofia articulam e fundamentam esse capítulo.

No capítulo três circula-se o computador, o invento contemporâneo. A discussão sobre a chegada do computador na escola articula as linhas da filosofia da ciência: a humanista e a tecnicista. Ao mesmo tempo, aponta as interferências das forças sociais da economia na utilização dos computadores na escola. Os estudos de Pierre Levy, Paul Virilio de um lado e de Leny Magalhães Mrech na psicanálise de outro, orientam esse capítulo.

O quarto capítulo articula os conceitos de estrutura estruturada e estrutura estruturante, o conceito de campo e de vigilância em Bourdieu ao computador na escola. Os estudos da psicanálise orientam os conceitos igualmente nesse capítulo.

A pesquisa teórica orientou-se por uma linha articulada principalmente por Bachelard e Bourdieu. Primou-se pela vigilância. Ambos indicaram essa direção, ainda que com referenciais diferentes. Optou-se, nesse trabalho, pela vigilância sobre o pesquisador e sobre o objeto, considerando-se o computador como um artefato tecnológico que interfere no produto produzido pela escola.

O computador é meio de construção de um real, através de uma inusitada e particular interatividade. Na escola, principalmente, isso se dá a partir de um privilegiamento ainda maior da escrita. A linguagem digital é um campo em construção. Mas seus elementos já se mostram. Os rumos tendem a passividade e distração, favorecendo comportamentos adaptativos, tendendo ao isolamento, alienação e dominação. Por isso, a vigilância pode pelo menos evitar a ilusão, diminuir a nebulosidade e permitir uma adaptação menos apática.

2 SUBJETIVO GERAL - OS PRIMÓRDIOS FINAIS DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

*Eu queria trazer-te uns versos muito lindos colhidos no mais íntimo de mim...
 Suas palavras seriam as mais simples do mundo, porém não sei que luz
 iluminaria que terias de fechar teus olhos para ouvir...
 Sim! Uma luz que viria de dentro delas, como essa que acende inesperadas
 cores nas lanternas chinesas de papel.
 Trago-te palavras, apenas... e que estão escritas do lado de fora do papel... Não
 sei, eu nunca soube o que dizer-te e este poema vai morrendo, ardente e puro,
 ao vento da Poesia... como uma pobre lanterna que incendiou!*

Mario Quintana

Minha inquietação sobre as novas tecnologias e a educação teve início na segunda metade dos anos 90.

Fui contratado para trabalhar na escola com um interesse muito peculiar: desenvolver uma Pastoral Escolar na escola. Entretanto, logo de início me ocupei mais com a pedagogia do que com a teologia.

Vi a chegada de computadores na escola em que trabalhava. Pude observar que causara tanto uma certa euforia em alguns, como um certo mal-estar noutros educadores. Os equipamentos ostentavam uma vitrine de modernidade na escola que

ansiava por promover mudanças educativas.

Desde o início, ainda intuitivamente,

estive convencido que as novas

A linguagem LOGO foi desenvolvida nos anos 60, no Massachusetts Institute of Technology (MIT), em Cambridge, Massachusetts, sob a supervisão do professor Seymour Papert. A filosofia emergiu dos contatos de Papert, de um lado, com a obra do psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, e, de outro lado, com as pesquisas, do MIT e de outros centros de estudo, sobre o problema da inteligência artificial. É a mais antiga e mais famosa linguagem de programação para a área da educação.

O Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da UFRGS desde sua constituição em 1973, optou por realizar estudos cognitivos na orientação da epistemologia e da psicologia genética. Estes estudos buscam especificar as trocas entre a cognição do sujeito e os novos recursos que possam vir a explicar o seu funcionamento e ajudar seu desenvolvimento. A partir de 1980, passou a orientar suas atividades de pesquisas, ensino e extensão para os Processos Cognitivos de Crianças e Adolescentes em Interação com o Computador, utilizando Programação Ativa através de um ambiente baseado em linguagem LOGO.

tecnologias, o computador em particular, afetariam o modo de compreensão das coisas e o cerne do projeto educativo iluminista: *a razão*.

O tema acabou me atingindo, e estudar essa relação tornou-se desafio.

No intuito de meu intento, desenvolvi ações experimentais. Cria, naquele momento, que nesta interação com o objeto poderia compreendê-lo, talvez já influenciado pelos saberes circulantes na Escola. Estes saberes, naquele período, estavam fortemente atrelados ao legado piagetiano, o construtivismo.

Duas fontes iniciais movimentaram o trabalho: os estudos do Projeto LOGO, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado na época pela professora Léa da Cruz Fagundes e os estudos sobre as organizações aprendentes híbridas realizadas no Brasil pelo professor Hugo Assmann.

Enquanto os estudos do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da UFRGS eram mais técnicos, produzindo reflexões a

partir de exercícios com ferramentas computacionais, os estudos do professor Assmann, da UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), por sua vez, eram mais especulativos. Assmann, no seu livro, *Reencantar a Educação, rumo à sociedade aprendente*, procurava acenar positivamente para sua indagação inicial: “As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) aumentam ou diminuem as chances de uma educação para a solidariedade?” (ASSMANN, 1998,

As características promissoras da era das redes são, segundo muitos, a hipertextualidade, a conectividade e a transversalidade. Trata-se de usá-las em do desejo da solidariedade, porque a bipolarização da sociedade entre “inforicos” e “info-pobres” está em contradição com as oportunidades oferecidas pelo próprio potencial tecnológico. Agora é preciso trabalhar pedagogicamente o descompasso dos seres humanos em relação às oportunidades contidas nas obras de suas próprias mãos. O atraso passou a ser, sobretudo, das mentes e dos corações (ASSMANN, 1998, p.21)

p.17).

Procurei, no entanto, um caminho autônomo para estudar os efeitos possíveis da introdução do computador na prática educativa na escola. Talvez mais uma vez influenciado pelos

ditos de Piaget: o sujeito consegue

construir e inventar e não apenas repetir e copiar (PIAGET, 1997).

Para tanto, articulou-se empiricamente projetos de pesquisa na escola, envolvendo o uso do computador na construção do conhecimento. Particpei pioneiramente, naquela unidade, da elaboração de uma atividade de introdução do computador na escola envolvendo a disciplina de filosofia. Na maioria das escolas, o uso do computador acabou gerando uma nova disciplina: a informática. Os alertas dos estudos do LEC e de Assmann serviram para fugir dessa tendência.

Naquela unidade, entre 1998 e 2000, a maioria dos estudantes envolvidos no projeto de informática e filosofia fazia uso do computador e navegava pela internet principalmente nas páginas de bate-papo e na circulação através dos buscadores. A maioria fazia uso empírico desses recursos. Mais uma justificativa para abandonar a idéia de uma disciplina de informática na escola. Buscava-se um estudo sobre a

interferência do computador no processo de ensino e aprendizagem. Era preciso refletir e buscar possibilidade de fortalecer e consolidar o projeto político, e não apenas aprender a usufruir.

O uso do computador fez desmoronar saberes por demais sabidos. Talvez pela primeira vez desde a invenção da escola, eram as crianças que iniciavam a maioria dos professores adultos nos recursos computacionais. Uma ameaça ao sistema tradicional parecia se manifestar. Nisso, talvez o momento fosse favorável para produzir mudanças na direção de um processo de ensino para um processo de aprendizado. As crianças aprendiam sem o auxílio direto do professor ou da escola. Pelo menos quando se tratava da manipulação dos equipamentos.

Uma inversão histórica no processo educativo se evidenciara com os computadores. Enquanto, na maioria das vezes, eram os adultos que produziam os processos de iniciação social às crianças, neste caso dava-se o contrário.

Talvez fosse esse também o maior desconforto experimentado pelos professores, principalmente para os mais experientes. A chegada dos computadores na escola provocou rupturas nos prestígios instalados. O professor maduro e douto perde prestígio para o iniciante e iniciado na tecnologia informática. Estava em andamento, já fortemente visível, um novo *habitus* (BOURDIEU, 2003).

O projeto		Minha meta tornou-se lutar para criar um ambiente no qual todas as crianças – seja qual for sua cultura, gênero ou personalidade – poderiam aprender Álgebra, Geometria, Ortografia e História de maneira mais semelhante à aprendizagem informal da criança pequena, pré-escolar, ou da criança excepcional, do que aos processo educacional seguido nas escolas (PAPERT, 1994).
Filosofia e		
Informática foi		
influenciado pelas		
duas fontes iniciais.		
Objetivava		
inicialmente		
reconhecer o		
impacto do uso de		
<i>softwares</i> que		

exigiam raciocínio lógico para solução de problemas e a construção da habilidade lógica em estudantes da quinta e sexta séries do ensino fundamental, influência do Projeto LOGO. Ao mesmo tempo, a partir

da construção de um banco de dados pessoais (protótipos de páginas pessoais virtuais), os estudantes eram iniciados na prática de pesquisa pela internet. O estudo dirigido, partindo de um texto próprio do estudante, levaria à construção de uma rede textual, o hipertexto. Intentava-se elaborar um banco de dados pessoais a cada estudante e, ao mesmo tempo, interferir na elaboração do banco de dados virtuais da própria escola. A hipertextualidade havia sido uma meta definida a partir das interferências, principalmente, dos estudos de Hugo Assmann. Imaginava-se ser possível construir redes solidárias de aprendizagem.

O desenvolvimento do projeto previa contrapontos. As novas tecnologias não precisariam significar o abandono de outras formas de informação. Por isso, o texto-base dos estudantes partiria de uma pesquisa sobre a história pessoal de cada estudante. Essa história, por sua vez, seria construída a partir da tradição oral familiar. Um projeto interdisciplinar foi construído

paralelamente para dar suporte a essas pesquisas.

O estudo da filosofia com a informática igualmente foi articulado a partir desses cuidados. A base racionalista e a influência grega teriam como contraponto a poesia de Fernando Pessoa e a aproximação com textos da mitologia oriental e indígena (Suirensi, Mitologia Chinesa e a Origem do Milho, lenda Kaingang). A intuição e as fontes diversas do saber também não precisariam sucumbir com a chegada das novas tecnologias à escola.

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos.
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto.
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.

Alberto Caieiro

Os cuidados da pesquisa foram igualmente intuitivos, pôde-se perceber posteriormente. De alguma forma, sabia-se

que seria possível introduzir o computador na escola sem dar-lhe primazia. Não haveria necessidade de abandonar saberes. Imaginava-se ser possível e indispensável inclusive permitir um acesso maior aos saberes marginalizados naquele espaço, como os saberes da tradição oral, dos ditos populares, da poesia, da intuição e das histórias mitológicas. O sonho de Assmann havia contagiado: sonhar com uma sociedade onde caibam todos, com um mundo no qual caibam muitos mundos.

A intuição que fez inclinar-me na direção da tradição oral, assim como analisei posteriormente, nasceu não apenas dos contrapontos, mas também da influência que recebi no seio familiar e na minha formação teológica. Cresci ouvindo as narrativas de meu pai, que pouco escrevia, mas articulava histórias com criatividade e alegria. Nelas, os ditos populares serviam de inspiração e fundamento a cada uma das narrativas. Na juventude, fiz os estudos de teologia. Ingressei crente que as histórias bíblicas

possuíram inspiração divina. Mas os estudos sobre a tradição oral, a qual forjou a malha dos textos do Antigo e o Novo Testamento, convenceram-me do contrário. Os textos eram costuras de várias gerações. O saber provocara uma castração na minha história fundamentalista. Então, primeiramente abominei, resisti, e só depois disso a tradição oral tornou-se valor defensável.

A inclinação aos mitos nascera igualmente dos estudos de teologia. Uma segunda castração surgiu com os estudos que fiz sobre o Jesus histórico. Abandonar a construção fundamentalista de um Jesus único, Filho de Deus, por um Jesus construído por desejos e narrativas havia deixado uma ferida ainda maior. O Jesus mitológico igualmente passou a ser desejado no lugar do anterior, o Cristo “real”.

Já a defesa da poesia nascera posteriormente. A náusea do vazio da castração exigia sustentação. Ao se derrubar antigos fundamentos, nunca se

arrancam todos os pregos. Reconheci que a poesia me devolvia consistência, mais ainda na poesia que passei a escrever.

A sensação de *bem escrever, a sapio*, que havia se instalado, me permitia seguir

Theuth, meu exemplo de inventor, o descobridor de uma arte não é o melhor juiz para avaliar o bem ou o dano que ela causará naqueles que a praticarem. Portanto, você, que é pai da escrita, por afeição ao seu rebento, atribui-lhe o oposto de sua verdadeira função. Aqueles que a adquirem vão parar de exercitar a memória e se tornarão esquecidos; confiarão na escrita para trazer coisas à sua lembrança por sinais externos, em vez de fazê-lo por meio de seus recursos internos. O que você descobriu é a receita para a recordação, não para a memória.

Platão

os passos de meu pai, mas agora com outros instrumentos.

Havia uma dívida que vim a reconhecer também só mais tarde.

Procurei conhecer a fonte de minha necessidade de defesa ao uso do computador na escola.

Ao acaso (nada é por acaso, aprendi com a Psicanálise) fiz a leitura do texto de Platão. E, mais uma

vez, a intuição me permitiu encaixar algumas peças. O computador era mais um artefato. Também ele era um artefato de escrita. Talvez Theuth teria recebido a

mesma advertência caso tivesse sido o inventor do computador. Pude perceber que permanecera na infância minha paixão pela escrita. Muito cedo, na escola havia sido enfeitiçado por uma atividade escolar, como escrevi já na maturidade (APÊNDICE B): um ditado. As palavras

Sem responder às perguntas, ele começa um cântico:
Não era a Esfinge quem matava, mas o medo. O medo das indagações infantis que pareciam ocultar uma cilada. O dia que engendra a noite. Noite grávida da luz. Vida que começa com quatro patas, prossegue com duas e subsistem três. Como acreditar que era o nascimento a evidência fundamental. Quando de tanto buscar a resposta, não mais ouviam a pergunta? Eles se fechavam para melhor achar; cercava-os o medo em seus covis. Olhavam-se seus rastros assustadores, falava-se de voracidade. Ela não matava, escutava, ela aguardava aquele que ousasse aceitar seu enigma [...] (BAUCHAU, 1998, p.144s).

capacidade de dizer as coisas com as palavras escritas. Seguiria a sina de meu pai: seria um contador de histórias.

da professora, que insisti em escrever em minha própria língua, construíram a cena do feitiço. Imaginei que nunca conseguiria escrever na língua da escola, língua douta. Registrei não estar em mim a

O feitiço, no entanto, teve seu reverso. Segui meu pai, mas com um novo artefato: a escrita.

O computador havia me devolvido o gosto pela escrita. Encantou-me o contato com o equipamento. Passei a escrever e a reescrever meus trabalhos. Foram, inicialmente, textos técnicos, textos para o trabalho, textos na língua da escola. Mas, aos poucos, o feitiço se desfazia. Passei a escrever minhas histórias, minha própria poesia, refúgio contra o medo da Morte.

Minha dívida com o computador me fez seu escudeiro, um devedor ignorante.

Estivera, na verdade, tentando construir uma estrada ao equipamento justamente à

Com relação ao objeto, a ignorância não constitui nem uma falta de saber, nem uma ausência de conhecimento, mas a única forma de nomear os enigmas através de uma representação fértil em contradições. Longe de opor-se ao conhecimento, a ignorância está na sua origem, faz parte de sua gênese. Com relação ao sujeito, a opacidade da ignorância permite-lhe a ilusão de ser, de escolher, de apropriar-se, de ter um destino, de suportar sua insignificância. (PAÍN, 1999, p.122).

instituição donde o feitiço se criara. O

retorno ao ponto de partida, os 360 graus de um processo analítico, permitia ver com mais clareza.

Pude re-visitar minha estrada. Como Édipo, vi uma história antiga ser contada de uma só vez. O som ensurdecedor do passado, nas palavras de Tirésias, o cego de Tebas, terra dos cegos, é ouvir o que já se sabia, mas mantinha-se ignorado.

Assim como Sófocles, Bauchau pronunciaria as palavras que me fizeram compreender. A poesia ganhou sentido nessa minha história particular.

Também eu não havia retornado a minha Tebas apenas pelo destino. O medo das perguntas da infância fez procurar respostas. De tanto procurar as respostas, havia esquecido as perguntas.

Atento às perguntas da infância, percebi que elaborara um projeto obsessivo, típico da fase oral. Tinha um objetivo maior do que se pode concretizar. Porém, o cerne das desconfianças iniciais parecia ainda acertado: a inserção das novas tecnologias na educação iria

modificar as bases da construção do conhecimento racionalista do *meu* espaço escolar.

A fragilidade das análises iniciais, que ainda não previa análises estruturais, mostrava-se igualmente superficiais. Naquele momento, o objetivo era permitir a construção de um projeto de inserção do computador na escola. Cria ainda que, ao ensinar certos valores e habilidades, através do currículo implícito, a educação modificaria a consciência, as atitudes e o comportamento dos educandos, conformando-o a um modelo de educação mais adequado, melhor. A idéia de uma educação salvífica influenciara fortemente os projetos.

O objetivo não tinha sido compreender os impactos da chegada dos computadores, mas adequar esse impacto a um desejo inconsciente: o desejo de escrever.

Mesmo cômico da influência iluminista no projeto educativo, percebi posteriormente, não conseguia

desvencilhar-me dele. Os projetos procuravam afastar as crianças de uma *má* influência das novas tecnologias. Cria na educação como ação racional para enfrentar essa ameaça real. Procurava levá-los a seguir por uma estrada que trouxera benefícios para mim. Por isso, julgava-a tão somente boa para todos.

O projeto mostrou-se preventivo. Procurava um antídoto para efeitos nocivos. Tentei, como no passado fazia meu pai, manipular *pharmakos* e interferir nas feridas. A minha formação básica, a complementar teológica e o medo inconsciente da infância deixaram marcas. Ainda que lutasse contra, e o fazia cômico, as raízes dessas influências se mostraram mais profundas do que desejava.

Assmann já havia dito de seu jeito:

[...] aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. Desaprender “coisas por demais sabidas”, e re-sabê-las – re-

saboreá-las – de um modo inteiramente novo e diferente, faz parte do aprender (ASSMANN, 1998, p.68).

Com Freud, no entanto, reconheci que o recalcado retorna. Também por isso e para isso é preciso uma postura vigilante, como propõe Bourdieu, mesmo que também isso não seja suficiente.

Meus medos da infância assemelhavam-se aos pronunciados por Epicuro. Também ele imaginou um *tethrapharmacon*: não há nada a temer dos deuses; não há necessidade de temer a morte; podemos escapar da dor; a felicidade é possível! Os medos construídos e recalçados haviam se conformados e escamoteados na aproximação com a religião. O remédio encontrado, no entanto, se transformara em veneno, mantendo-me num saber mínimo.

O projeto de filosofia e informática nasceu das minhas perguntas da infância.

Meu pai foi farmacêutico, um prático. Aprendeu a manipular os remédios na lida diária. Como aprendiz de feiticeiro, encontrou aí um lugar para construir sua profissão e seu sustento. Iniciou seu aprendizado num tempo em que farmácia era ainda escrita com “ph”. Para os gregos, “pharmacon” é simultaneamente remédio e veneno. O vocábulo permitiu a Platão associá-lo com o próprio conhecimento. No diálogo *Fedro*, Platão dizia que a linguagem é um *pharmakon* que contém três sentidos principais: remédio, veneno e cosmético. O conhecimento pode curar, matar ou mascarar. Longe a dar ouvido a Platão, há aí uma reflexão que ajuda a compreender a complexidade existente nas coisas (APÊNDICE A).

As perguntas esquecidas no inconsciente forjaram igualmente os cuidados com a formulação do projeto. A história pessoal que cada criança construiu era também o método que intuí, mas meu medo não permitia construir. A tradição oral era igualmente a fonte do meu recalque. A poesia seria o fio de Ariadne, a escrita, com a qual se imaginava sair do labirinto criado por mim mesmo.

Percebo que minha trajetória se assemelha à narrativa de Freud acerca da análise dos sonhos. Para ele, todo sonho é a realização de um desejo inconsciente. Os pensamentos oníricos se manifestam através de um trabalho de condensação, deslocamento. Os símbolos constroem a representação. A cena do sonho não pode ser decifrada pelos códigos da vigília. Precisa-se aproximar do objeto sem encará-lo de frente, como no Mito de Medusa.

O estudo sobre o computador na escola foi também o estudo sobre a condensação e o deslocamento produzido

pela realização de um desejo inconsciente: desejo de saber.

O trabalho pôde ser realizado para além desses conflitos. O estudo articulando a informática e a filosofia mostrou-se possível. Mas o trabalho que se seguiu mostrou-se igualmente viável.

O processo de vigilância e observação sobre os estudos desenvolvidos na escola indica que as fontes desses estudos nem sempre são pedagógicos.

As ações pedagógicas sofrem influências que nem sempre são visíveis. Apenas um olhar mais cauteloso pode ver para além das aparências. Essa vigilância é, no entanto, igualmente um processo que sofre influências.

Entretanto, a elaboração de um plano meticuloso pode auxiliar no estudo dos objetos que circulam pela escola.

O Mito de Medusa parece construído para orientar a busca pela sabedoria. Ele alerta sobre os riscos do encantamento, morte e petrificação. Medusa é castigada

por sua capacidade de encantamento que produzia ilusão e aprisionamento.

E assim, a belíssima Medusa foi transformada na horrorosa figura que tão bem conhecemos: um rosto assustador com cabelos de serpente e olhos que matam e petrificam quem ousar encará-los. Além disso, ela sempre era representada fazendo uma monstruosa careta com a língua de fora. O significado desse rosto assustador e de transformação é que representa o desconhecido: ele sempre nos é assustador e paralisante. A careta representa o diferente, o diverso, e o mostrar a língua remete a nossa infância, quando tínhamos medo de caretas (SALIS, 2003, p. 170).

O castigo de Atenas é, igualmente, um alerta. O desconhecido, o misterioso, deve ser enfrentado com coragem e vigilância.

Perseu foi encarregado de decepar a Medusa. Não realizaria seu intento seu auxílio de instrumentos, artefatos de guerra. Hélios, o deus sol, lhe indica o caminho da jornada. As Gréias indicam o caminho após terem seu único olho furtado pelo próprio Perseu. Para aproximar-se de Medusa, Perseu precisou polir seu escudo e transformá-lo num espelho.

O estratagema que usou foi a imagem refletida no espelho, o que revela seu significado: é só pela “re-flexão” que se chega ao saber e se supera o desconhecido, ou seja, o refletir do espelho simboliza o refletir do pensamento. [...] Nos teatros antigos, a cabeça da Medusa estava presente logo na entrada, indicando que lá era o local para aprender a vencer o desconhecido (SALIS, 2003, p. 170).

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu ?"
Deus sabe, porque o escreveu.

Fernando Pessoa

O estudo sobre a filosofia do artefato, tendo como objeto o computador na escola, nasceu destas reflexões. Somos uma trama, um texto. Assim como o texto não diz por si, precisa de um que o reconheça, que lhe faça par e lhe permita

que diga, também nós, humanos, somos enigma a nós mesmos. Nossa objetividade está prenhe da subjetividade que também fortemente nos constitui. Isso que parece ser uma sina e perseguição é, antes, resultado da perda por termos acessado o simbólico. O pensamento mágico e místico nos fez reconhecer a necessidade de separar o mundo em opostos: corpo e espírito; bem e mal; verdade e mentira; humano e artefato; objetivo e subjetivo. Reconhecidos como opostos, foram também reconhecidos como excludentes. Esse pensamento nos fez perder ainda mais. Um olhar mais atento é capaz de perceber que os opostos, não se atraem ou excluem, apenas convivem.

A construção simbólica permite reconhecer igualmente que o imaginário, como resultado da criatividade, é tanto

fonte de clausura, quando nos faz reféns, quanto é lugar de superação, quando nos arrasta na direção de nosso desejo.

Somos mais que nós mesmos. Esse reconhecimento é tanto resultado de um pensamento mágico, mítico, doentio, quanto o desnudamento de um pensamento lúcido que sabe que não se pertence. Conhecer não é controlar. Conhecer é poder que desmobiliza o autoritário e arbitrário, o auto-suficiente. O conhecimento pode resultar em ditado. O ditado pode imobilizar. Mas o conhecimento pode, igualmente, desvencilhar-se tanto do dito quanto do ditador. Para tanto, precisa defrontar-se com a trama a qual o constituiu.

3 O ESPANTO DO SABER – A RESISTÊNCIA E O PENSAMENTO MÁGICO

“Eu queria ser mais do que eu”.
(Riobaldo, em *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa).

A capacidade de curiosiar, buscar compreender as causas e o sentido das coisas e de intervir criativamente em seu meio, lançaram o homem para além de si, arrastando-o ao mundo imagético, virtual. Essa aventura é coletiva. O ser humano social constitui-se na sua comunidade e na sua interação com os artefatos que criou. Ao criar a linguagem, o ser humano criou a si, abandonando a relação imediata com o real.

Nesta dialética, o ser humano da linguagem é, igualmente, um artefato resultante do seu ato criativo.

O saber humano mediado pela linguagem, pelo simbólico, é um salto sem retorno. O humano não atravessado pela linguagem não tem acesso ao saber simbólico. Por isso, permanece numa relação direta, não mediada com o real. Já os humanos atravessados pelo simbólico não conseguem mais manter relação direta com o real. Esses saberes permanecem, aparentemente, incomunicáveis.

O simbólico potencializa o real, dando uma maior plasticidade às coisas. Cada coisa, assim como o humano-coisa,

Imaginação. É esta parte enganadora no homem, essa senhora de erro e falsidade, tanto mais velhaca quanto não o é sempre; pois seria regra infalível da verdade, se o fosse infalível da mentira. Mas, sendo o mais das vezes falsa, não dá nenhuma marca de sua qualidade, emprestando o mesmo caráter ao verdadeiro e ao falso. Não falo dos loucos, falo dos mais sábios e é entre eles que a imaginação tem o grande dom de persuadir os homens [...]. Essa soberba potência inimiga da razão, que se compraz em controlá-la para mostrar o quanto pode em todas as coisas, estabeleceu no homem uma segunda natureza (PASCAL, *Pensamentos*, n.82 apud PAIVA, 2005, p.11).

passa a ser maior que a si mesmo. Humanizar-se é abandonar o real e consolidar-se pelo e no simbólico. Portanto, compreender as coisas através do simbólico exige o abandono ao real. Ao lançar-se ao simbólico, o humano já não consegue mais saber nada sobre o real, ainda que possa buscar compreender como é o saber não mediado pelo simbólico. O artefato da

linguagem produz um conhecimento para além da determinação do real. O saber humano simbólico sofre a interferência do próprio artefato linguagem.

O saber sobre o saber é a capacidade de lidar com o simbólico na suspeita do real. O sujeito do saber sabe-se então assujeitado ao artefato da linguagem. Por outro lado, mantendo-se alienado do objeto, confunde saber simbólico com o real.

Uma vez perdida a capacidade de compreender pelo real, o humano simbólico aventura-se pelo simbólico a conhecer e compreender o real. Entre o objeto real, perdido, e o objeto simbólico conquistado há uma diferença apenas, ou uma diferença-suposta. Não há um objeto real, um que é, mais puro e inteiro, maior e melhor que o objeto simbólico.

O saber simbólico fez perder algo. Talvez seja essa ânsia pelo perdido que persegue a humanidade sempre de novo na busca pelo perdido. Tal qual a criança parida busca pelo útero materno; o obsessivo-compulsivo busca o seio materno perdido; o pânico promove o sonho, a religião e a ilusão.

A compreensão das coisas tornou-se uma teia contínua. As conexões admitem articulações variadas. Ainda que sempre com um beco sem-saída. Nada pode ser compreendido para além do simbólico. Essa é a sina do humano que pôde chegar a compreender pelo simbólico. Como Fausto precisou vender sua alma ao Diabo, o homem-bicho vendeu sua alma ao humano-simbólico.

Fausto representa o homem na sua incessante, angustiada e inatingível busca pelo conhecimento universal e absoluto (como o homem renascentista, período histórico durante o qual seu mito se formou), conhecimento este que possibilitaria o controle da própria existência, para além da morte. Também pode ser relacionado ao mito de Prometeu que deseja recuperar o estado de divindade, um “lugar junto aos deuses”. A condição de ser finito e imperfeito não satisfaz a Fausto que simbolicamente venderá a própria alma, único objeto de valor negociável, em troca de tal ilusão. Vender a alma, *o pacto*, propriamente dito, significa tomar para si o controle e a responsabilidade sobre a própria existência, um apossar-se do mundo a partir de uma percepção individualista, ou seja, vivê-lo fenomenologicamente, livre de uma metafísica ou ideologia que objetiva a condição ontológica humana para além de si mesmo. Este pacto – com a razão, com a subjetividade demoníaca – ao conferir ao homem ilusório livre-arbírio, agrilhoa a alma a outros padrões que não o aliviarão do paradoxo existencial, causando sua danação. A danação fáustica não se resume, portanto, apenas num castigo exterior, causado pela infração de uma regra moral, religiosa ou divina, mas é, antes de tudo, a conseqüência de uma escolha, de uma vontade interna do próprio ser fáustico (MASTROBERTI, 2006).

A compreensão das coisas fez o humano do tamanho do simbólico. E então, o homem não é mais do que é. O sonho de Riobaldo é o grito do humano que se reconhece castrado. Resta contentarmo-nos com o que somos e em compreender as coisas apenas como nos permite o artefato que nos criou.

A curiosidade e a necessidade levaram o humano à compreensão das coisas. Ao conhecer as coisas pelo simbólico, o humano simbólico procura compreender como chegamos a compreender cada coisa. Quando já não sobram muitos vestígios, nos valemos de nossa capacidade imagética e arquitetamos respostas dignas do sujeito simbólico.

O refúgio simbólico permite articular o virtual como real. A capacidade criativa de fazer surgir o não existente permite levantar hipóteses, prever caminhos, e articular meios para chegar a compreender. A capacidade criativa e inventiva abriu caminhos para respostas às curiosidades e dúvidas do ser humano simbólico.

3.1 O FOGO – O OLHO

*Então Deus disse: - Que haja Luz!
E a luz começou a existir.
Gênesis 1.3*

Difícil não reconhecer o fascínio que temos pelo fogo. O fogo é admirável, no termo mesmo de mirar. Pelo olho do admirador o fogo expande-se para além de si.

De alguma forma, fogo e pensamento parecem aliados, quase sinônimos. Luz, fogo, iluminação, esclarecimento são expressões aliadas ao saber e conhecer.

As histórias sobre a origem do fogo indicam os sentidos de compreensão possíveis ao pensador simbólico. Aos de influência Ocidental, as histórias sobre o fogo fundem-se com a filosofia grega e com as histórias da religião judaico-cristã.

Tales mostra a necessidade de simplificar o reino da pluralidade e reduzi-lo a um mero desdobramento ou disfarce da *única* qualidade existente, a água. Anaximandro o ultrapassa em dois passos. Pergunta-se, da primeira vez: “Mas, se há em geral um unidade eterna, como é possível aquela pluralidade?”, e deduz a resposta do caráter contraditório dessa pluralidade, que consome e nega a si mesmo. Sua existência se torna para ele um fenômeno moral, que não se legitima, mas se penitencia, perpetuamente, pelo consumir. Mas, em seguida, ocorre-lhe a pergunta: “Porque, então, tudo o que veio ser não foi ao fundo há muito tempo, uma vez que já transcorreu toda uma eternidade de tempo? De onde vem o fluxo sempre renovado do vir-a-ser?” Ele só sabe salvar-se dessa pergunta por possibilidades místicas: o vir-a-ser eterno só pode ter uma origem no eterno, as condições para o declínio daquele ser em um vir-a-ser na injustiça são sempre as mesmas, a constelação das coisas tem desde sempre uma índole tal que não se pode prever nenhum término para aquele sair dos seres isolados do seio do “indeterminado”. Aqui ficou Anaximandro: isto é, ficou nas sombras profundas que, como gigantescos fantasmas, deitam-se sobre a montanha de uma tal contemplação do mundo. Quanto mais se procurava aproximar-se do problema – como, em geral, pode nascer, por declínio, do indeterminado, do eterno e temporal, do justo a injustiça –, maior se tornava a noite. (NIETZSCHE *apud* OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996, p.54).

Tales de Mileto é considerado um divisor de águas na filosofia grega. A água, segundo suas conjecturas, seria o elemento original de todas as coisas. Já seu sucessor e discípulo, Anaximandro, por outro lado, agrupa opostos como elementos originários das coisas.

Anaximandro inicia um processo de compreender as coisas através de Leis Universais (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996, p.47). Para Anaximandro, o *ápeiron* dá origem aos opostos. Tudo proviria dessa substância eterna, indestrutível, infinita e invisível que é o *ápeiron*, o ilimitado, o indeterminado: "o infinito é o princípio" (*arché*); e o princípio é o fundamento da geração das coisas, fundamento que as constitui e as abarca pelo indiferenciado, pelo indeterminado. A ordem do mundo surgiu do caos em virtude desse princípio, dessa substância única que é o *ápeiron*.

O pensamento arde no fogo de Anaximandro. A fonte inesgotável do simbólico pode fazer criar uma fonte igualmente inesgotável para as coisas e para si próprio. O simbólico não apenas afasta-se do real, mas pode igualmente criar o irreal. O simbólico não é o irreal. O sujeito simbólico perde-se de si mesmo ao arrastar-se e confundir-se com a fonte de onde cria o artefato que lhe moldou, quando o simbólico nega e esquece de si mesmo.

A água tem seu oposto no fogo, para Empédocles (492-432 a.C.). Há outra vez um chão sobre o qual se pode pisar. Ele definiu os quatro elementos, terra, água, ar e fogo, como sendo os constituintes de todas as coisas, as quais variam entre si na proporção em que

entrava cada um desses elementos. As coisas não têm origem comum, de um só elemento. A múltipla origem é uma síntese proposta por Empédocles.

Sua doutrina pode ser vista como a primeira síntese filosófica. Substitui a busca dos jônicos de um único princípio das coisas pelos quatro elementos: fogo, terra água e ar; combina ao mesmo tempo o ser imóvel de Parmênides e o ser em perpétua transformação de Heráclito, salvando ainda a unidade e a pluralidade dos seres particulares (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996, p.47).

O fogo metáfora é, no entanto, maior que o próprio fogo. Para Heráclito, o fogo é o processo. Trata-se de um metamorfosear-se das coisas corpóreas, “[...] mudança, transformação do determinado, evaporação, transformação em fumaças; pois ele é, no processo, o momento abstrato do mesmo, não tanto o ar, como antes a evaporação. Para esse processo, Heráclito utilizou uma palavra muito singular: *evaporação (anathymíasis)* (fumaça, vapores do sol); evaporação é aqui apenas a significação superficial – é mais: passagem” (HEGEL *apud* OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996, p. 107-108).

Heráclito parece aproximar finitude com eterno retorno. As coisas fenecem, mas tornar a ser. Uma metáfora presente a meio caminho entre a finitude e a transcendência.

O fogo é a metáfora para pensamento, na fluidez do elemento, permite-se reconhecer por semelhança. Pode-se compreender as coisas por similaridade. Um princípio muito comum na medicina oriental e na cultura popular, onde o “chá de quebra-pedra” é recomendado para quebrar pedra nos rins, por exemplo.

Lacan indica essa proximidade com a consciência. Para ele, a consciência é uma superfície que produz imagem.

Do ponto de vista chinês, o organismo humano é uma combinação perfeita dos cinco elementos - fogo, água, metal, madeira, terra - os quais se relacionam aos cinco planetas, aos cinco paladares, às cinco vísceras, aos cinco metais e às cinco cores. Levando-se em conta que a água gera a madeira e apaga o fogo; o fogo origina a terra e derrete o metal; o metal faz nascer a água e abate a madeira; a madeira alimenta o fogo e exaure a terra; e a terra produz o metal e detém a água, chega-se ao primeiro princípio da medicina chinesa, que é conservar o equilíbrio dos cinco antagonismos entre si, numa harmonia que deve ser restaurada ou corrigida sempre que o excesso ou a carência de um dos cinco elementos produzir uma ruptura, que é a doença. O coração liga-se ao fogo, o fígado à madeira, o estômago à terra, os pulmões ao metal e os rins à água; por conseguinte, para curar pulmões enfermos (metal), é preciso tratar o estômago (terra), para melhorar o desempenho do fígado (madeira) há que cuidar dos rins (água) e assim por diante.

Como um olho que não pode ver-se a si próprio sem um espelho que o reflita como coisa, um pensamento não pode ser discernido sem a ressonância do discurso, através do qual esse pensamento se exterioriza. Assim, o espelho não pode dar do olho mais do que sua aparência, o pensamento não pode se dar o espetáculo de seu próprio processo. Lacan denota à consciência duas funções negativas em relação ao sujeito: a primeira, é a função de refletir o eu (*moi*), fornecendo dele uma visão imaginária; a segunda, é a função de sustentar o engano que o sujeito tem de seu lugar de fala, dito de outra maneira, do inconsciente (PAÍN, 1999, p.81).

O fogo tornou-se objeto de admiração. Maior que si, o *logos* “fogo”, tornou-se símbolo do metamorfosear das coisas. Tornou-se utensílio, meio de auxílio para compreensão de coisas além de si. Entre as coisas semelhantes, o fogo foi associado ao conhecimento, à consciência.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai alcançaram àquelas alturas de caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 1995, p.15)

A luz e a claridade, o reflexo e o calor, sinônimos e elementos do fogo visível e fluido, o conhecimento ganhou as mesmas propriedades por empréstimo.

No mito de Prometeu, o fogo é um duplo que o Titã tomou dos deuses para presentear aos frágeis humanos. Ao apossarem-se do fogo, os humanos foram capazes de cozer, aquecer-se e fabricar utensílios. Os humanos tornaram-se maiores que o projeto, capazes de ameaçar os deuses. Por essa inflação humana, Prometeu pagou com o fígado, castigo designado por Zeus.

O fogo, também enquanto conhecimento, faz perder. No Éden judaico perde-se a pureza, o paraíso. Sófocles fez Édipo perder os próprios olhos. Aqui, ser capaz de conhecer é sinônimo de não ter mais necessidade de ver. O fogo metafórico faz lembrar que queimar é consumir.

Nos escritos sagrados dos cristãos, o fogo/Luz, associa-se ao *Logos/Verbo*. A metáfora Cristo é, simultaneamente, *Luz e Verbo*, um conhecimento Verdade, um fogo divino. Trata-se

de um *Logos* fundante, original, que existia antes mesmo do humano. Foi esse *Verbo* que deu sopro ao barro humano. O *Verbo* divino havia dado forma a todas as coisas. “*E disse Deus... e assim se fez*”. Por fim, o próprio *Verbo* tornou-se humano e viveu entre nós.

Impossível não reconhecer a beleza do contemplador. O resultado de sua contemplação simbólica é uma textura tal qual os das rendeiras. Dão forma ao bordado pelos nós de muitos fios.

Difícil, quase impossível, refletir sobre escrita e tecnologia sem nos remontarmos ao texto clássico, aos Diálogos de Platão, mais especificamente ao Fedro. Em uma das passagens do diálogo, descrita pelo filósofo, Sócrates narra ao discípulo a visita de Theuth, o deus das invenções, a Thamus, rei do Egito. Dentre suas numerosas invenções, das quais expõe as vantagens ao rei, que as vai aprovando ou não, Theuth fala sobre a escrita, para ele uma receita segura para a memória e a sabedoria dos egípcios. O faraó posiciona-se contrário à invenção argumentando:

"Theuth, meu exemplo de inventor, o descobridor de uma arte não é o melhor juiz para avaliar o bem ou o dano que ela causará naqueles que a pratiquem. Portanto, você, que é pai da escrita, por afeição ao seu rebento, atribui-lhe o oposto de sua verdadeira função. Aqueles que a adquirem vão parar de exercitar a memória e se tornarão esquecidos; confiarão na escrita para trazer coisas à sua lembrança por sinais externos, em vez de fazê-lo por meio de seus recursos internos. O que você descobriu é a receita para a recordação, não para a memória..." (Platão).

O fogo metafórico está presente na arte do contemplador/pensador. Um utensílio capaz de inflacionar e levar o humano a dar sentido e significado as coisas. Ele não o faz sem perder algo.

Ao construir o saber a partir do simbólico, distanciado do real, o ser experimenta o poder constituinte da linguagem. Com a atribuição de dar nome às coisas, o humano do Éden experimenta o poder do *logos divino*.

“A linguagem não tem apenas o poder de nomear algo, ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo quando nomeia” (KUPFER, 2001, p.37). Um processo dialético, que dá forma também àquele que nomeia.

A contemplação da fluidez do fogo é também fluidez do *verbo*. O fogo é maior que si. A narrativa

sobre o fogo pode ser o que se lhe atribui o *verbo*, superando o que vê o olho. O olho, como órgão da luz, permitiu ao admirador narrar um fogo ditado. O distanciamento do real faz supor um novo real, criado a semelhança do seu ditador.

O olhar do observador cria a imagem. O imaginário introduz o simbólico (LACAN, *apud* MRECH, 1999). O observador talvez não saiba, mas o que vê é apenas o que pode ver.

Por isso, o menino Galeano espanta-se ante o mar e não consegue olhar, e descobre a função da arte.

3.2 O BARRO – A MÃO, O SABER FAZER – A INFÂNCIA

As narrativas, que dizem e criam, são fontes de conhecimento. Algumas narrativas antigas afirmam que o ser humano foi moldado do barro. Essas narrativas nascem das observações, da contemplação do humano sobre si. Provavelmente, nascem também de sua experiência consigo.

O humano é um artefato de si (VARGAS, 1994, p.19). Enquanto ser capaz de fabricar, o ser humano molda o mundo, moldando a si. A sina de Prometeu, moldar o humano, modelando a natureza, é antes um sonho do próprio humano. A *téchné* é a ação da modelagem. O humano percebeu-se capaz de resolver problemas, construir coisas, e curar. Percebeu-se capaz de intervir significativamente.

Evidentemente, a idéia de que a linguagem possa ter-se originado com os gestos não é novidade. Há séculos que as pessoas notam que as crianças começam a gesticular antes de começar a falar e que os gestos constituem um meio universal de comunicação a que podemos recorrer quando não falamos a mesma língua. O problema da ciência consistia em compreender de que maneira a fala poderia ter evoluído fisicamente a partir dos gestos. Como é que os nossos ancestrais hominídeos transpuseram o abismo que separa os movimentos das mãos das correntes de palavras que saem da boca?

O enigma foi resolvido pelo neurologista Doreen Kimura, que descobriu que a fala e os movimentos precisos das mãos parecem ser controlados pela mesma região motora do cérebro. Quando Fouts tomou conhecimento da descoberta de Kimura, percebeu que, em certo sentido, a linguagem de sinais e a linguagem falada não passam de formas diversas de gestos. Em suas próprias palavras: “A linguagem de sinais faz uso de gestos das mãos; a linguagem falada, de gestos da língua. A língua faz movimentos precisos e pára em locais específicos da boca para que possamos produzir certos sons. As mãos e os dedos para em locais específicos ao redor do corpo para produzir sinais” (FOUTS *apud* CAPRA, 2002, p.76).

O humano artefato, resultado de sua criação, manipula o meio. Lasca pedras, manipula ervas. Constrói simulacros. Através do domínio da mecânica, “[...] entendida essa como técnica de fabricar e operar máquinas de uso pacífico ou guerreiro, e os ofícios que hoje chamamos de ‘belas artes’” (VARGAS, 1994, p.18), o humano dinamizou o artefato inicial.

A capacidade mecânica nasce de um desejo de domínio e de assujeitamento. O domínio do barro e seu simbólico, a natureza, é um processo de sujeição.

A máquina é apenas um meio; o fim é a conquista da natureza, a domesticação das forças naturais através de uma sujeição primeira; a máquina é um escravo que serve para fazer outros escravos. Tal inspiração dominadora e escravagista pode ir ao encontro de uma exigência de liberdade para o homem. Mas é difícil libertar-se transferindo a escravidão para outros seres, homens, animais ou máquinas; reinar sobre o povo de máquinas subjugando o mundo inteiro, ainda é reinar, e todo o reino supõe a aceitação do esquema de sujeição (SIMONDON *apud* ESCÓSSIA, 1999, p.26).

A mão é o próprio molde da técnica (KAPP, 2006). A ludicidade entre a mão e o barro faz perceber a movimentação da modelagem. O exercício psicomotor desencadeou processos de articulação de manusear as coisas. As mãos deixaram de ser extensão do corpo e puderam

Charles Darwin observou essa ligação numa atividade com que estamos familiarizados: quando pessoas movem seus dedos de modo muito preciso – quando estão enfiando uma linha numa agulha, por exemplo –, muitas vezes elas fazem movimentos com a língua. Doreen Kimura observou que as pessoas fazem certos tipos de movimentos livres com as mãos quando estão movendo a língua para falar (FOOTS, 1997, p.199).

ser também utensílios. O humano pôde perceber-se igualmente fruto dessa modelagem. Somos moldáveis.

Talvez seja ainda algo mais. O humano, enquanto *homo faber* moldou o barro. Pode utilizar as mãos como instrumento.

Moldou-se também um outro modo de relação consigo, com os outros e com o meio. Posteriormente, moldou também coisas e as narrativas.

A ação humana, para além do ato reflexo, instintivo, é mais que movimento. O *homo habilis* não apenas manipula o meio, mas molda a si, não como um oleiro que apenas deforma e objetiva o barro. Para Paul Ricoeur, “[...] nossos atos escapam de nós e têm efeitos que não tínhamos previsto” (RICOEUR *apud* WERTSCH, 1998, p.74).

A ação humana é ainda um outro. Algo assim como a infância nas palavras de Jorge Larrosa: “[...] entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos (LARROSA, 1999, p. 184).

A criança é símbolo que expressa mais do que a si mesmo. Ao mesmo tempo, é um desses conceitos/cobaias preferidos por aqueles que estudam o humano. Não apenas pelas histórias, mas também pelas narrativas doutas. Mais uma vez, a textura de Larrosa serve de auxílio. “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher [...]” (LARROSA, 1998, p. 184).

A palavra grega que designa o “sábio” se prende, etimologicamente, a *sapio*, eu saboreio, *sapiens*, o degustador, *sisyphos*, o homem de gosto mais apurado; um apurado degustar e distinguir, um significativo discernimento, constitui, pois, segundo a consciência do povo, a arte peculiar do filósofo (NIETZSCHE *apud* OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 2006, p.46).

Na modelagem do barro, quando se deu forma à coisa segundo a imagem e semelhança do modelador, a ação teve efeitos não previstos. Por vezes, supõe-se que é possível domesticar o barro. E, talvez por isso, tenhamos tanta paixão pela domesticação e ainda tanto receio do selvagem.

Kasper Hauser é, antes de tudo, um projeto dessa ação manufaturada, entre a obsessão pelo domesticado e a xenofobia. “O segredo de Kasper Hauser resistirá à dissecação de seu cadáver e até a retalhação de seu cérebro; depois do exame inútil, aos pontificais cientistas – parece que saídos do quadro de Rembrandt – só resta ir embora e dar de ombros ceticamente” (BLIKSTEIN, 1995, p. 12). O selvagem resistiu.

3.3 A MAÇÃ – O SABER QUE ESCAPA

Da história na qual colho meu tecido, há ainda um fruto proibido: o fruto do conhecimento do bem e do mal. Tomou forma de maçã pela oralidade que sucedeu ao texto. Outra vez, algo maior do que a si mesmo.

O comer/saber tem como preço a expulsão do lugar conhecido e protegido pelo criador. A opção é ficar no confortável lugar da repetição. Entretanto, o desejo de saber levou à ação de comer.

Ao interiorizar a experiência, o sujeito desejanste, assim como acreditam algumas tribos canibais, retira do objeto o fruto de seu desejo. No conto de Luiz Vilela, *A piabinha*, o menino crê que, ao engolir a piabinha viva, retira dela a capacidade de

A maior descoberta da teoria psicanalítica é que o nosso caminho pela vida, para a morte, se dá através do gozo. Nós gozamos não apenas fazendo sexo. Nós gozamos com símbolos, imagens, fantasias, idéias, etc. Nós gozamos com tudo. A nossa forma de gozar das coisas, da vida, acaba instaurando um modo de funcionamento do sujeito: uma modalidade de gozo. Lacan revela que o gozo é uma outra satisfação a qual ficamos atados. Uma satisfação que não serve para nada [...]. O que caracteriza o gozo é que não temos controle sobre ele; ao contrário, somos gozados por ele (MRECH, 1998, p.88).

nadar. O sabor do saber se dá neste amargo da experiência de desobedecer e ser lançado ao desconhecido. O preço do saber é o trabalho.

Na história do fruto proibido, o fruto é, igualmente, a experiência indesejada do Criador. O Criador quer sua criatura obediente, capaz de repetir o ditado, assim como foi ditado. O criador deseja sua criatura enquanto criatura, não criadora. Ignora os riscos e imagina controlar a criatura.

O monstro, entretanto, manifesta sua independência. O artefato mostra-se escorregadio. A criatura desobedece: experimenta o saber do conhecimento do bem e do mal.

“A ignorância está ligada ao saber”. Para Lacan, a ignorância é um tipo de saber e não o seu oposto. Ela representa uma intencionalidade e um desejo a ela acoplado. A ignorância é um saber que não quer saber. Um saber que quer permanecer sem saber. A ignorância desempenha uma função: fazer com que o sujeito se mantenha em um saber mínimo (MRECH,1998,p.89).

O objeto criatura cria independência. Há uma simbiose entre o objeto e o sujeito, entre o criador e a criatura. O objeto técnico não reduz a técnica. O objeto não é nada fora do conjunto técnico a que pertence. “Ou seja, não existe o instrumento ‘puro’: ele não existe fora das destrezas corporais e mentais que condicionam sua utilização” (LEROI-GOURHAN *apud* ESCOSSIA, 1999, p.65).

Há uma tensão existente na busca pelo saber. O saber, enquanto artefato, é criatura desobediente, escapa ao controle. Entretanto, ao mesmo tempo aquele que deseja saber se defronta com o horror de saber. Há aí, igualmente, uma obsessão. Humberto Eco apresentou em literatura essa tensão em *O nome da Rosa*. A tensão entre o desejo de saber e o horror frente ao saber cria o conflito nos humanos.

O ditado deve ser controlado. Não pode ser dito todo. O registrado deve ser escondido, reservado, protegido, esquecido, ignorado.

A repetição, o que é? [...] É o gozo, termo designado em sentido próprio, que necessita a repetição. [...] É no nível da repetição que Freud se vê de algum modo obrigado, pela própria estrutura do discurso, a articular o instinto de morte (MRECH, 1998, p.88).

O criador/ditador deseja capturar a criatura num ditado. Jorge Larrosa disse sobre isso mencionando a infância. Por outro lado, como também afirmou:

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem nossa língua (LARROSA, 1998, p.184).

3.4 O POEMA – O DESEJO DE SABER

*A Palavra se tornou um ser humano e morou entre nós.
Jo 1.14*

Sobre Tirésias e Édipo
“Dois homens opostos
em tudo encontraram-
se no espírito do vinho
e na celebração de sua
divindade. Dois reis
dialogaram sem se ver:
um reinava no mundo
das aparências, o
outro, no do invisível.
Dois videntes
cruzavam-se com dois
cegos. Um tinha tudo
sem nada saber, o
outro sabia tudo sem
nada ter”
(LAMAISON, 1998,
p.34).

O ser curioso deseja saber. Por este desejo paga um preço. Na tragédia grega, *Édipo Rei*, de Sófocles, o adivinho Tirésias é castigado por ter conhecido e revelado a verdade. Um preço que também Édipo julgou imputar a si. Na história do Gênesis, os humanos foram expulsos do Paraíso.

O desejo de saber pôs o humano a trabalho. Esse movimento fez surgir artefatos de saber. Os instrumentos de saber provocaram mudanças e

Só a memória dos mais velhos conservava o conhecimento mais precioso, do homem e dos deuses: a mitologia (LAMAISON, 1998, p.34).

acompanharam as mudanças sociais. Os artefatos do saber têm fundamento na necessidade humana de compartilhar seu saber sabido.

A variedade dos artefatos de saber, instrumentos de saber fazer, artefatos de guerra, artefatos de *sapio*, é a arte. Esse terreno fértil faz brotar uma distração lúcida ao humano ante o horror do saber: a poesia.

A poesia é fruto da narrativa contemplativa. Ela é antes uma fruição. Enquanto brinquedo constituinte do ser, a poesia é a expressão criativa do ser que observa e manipula o mundo criatura e criador.

Ao escolher e discriminar assim o insólito, assombroso, difícil, divino, a filosofia marca o limite que a separa da prudência. A ciência, sem essa seleção, sem esse refinamento de gosto, precipita-se sobre tudo o que é possível saber, na cega avidez de querer conhecer a qualquer preço; enquanto o pensar filosófico está sempre no rastro das coisas dignas de serem sabidas, dos conhecimentos importantes e grandes. [...] O que é o verso para o poeta, aqui, é para o filósofo o pensar dialético: é deste que ele lança mão para fixar-se em seu enfeitiçamento, para petrificá-lo. E assim como, para o dramaturgo, palavra e verso são apenas o balbúcio em uma língua estrangeira, para dizer nela o que viveu e contemplou e que, diretamente, só poderia anunciar pelos gestos e pela música, assim a expressão daquela intuição filosófica profunda pela dialética e pela reflexão científica é, decerto, por um lado, o único meio de comunicar o contemplado, mas um meio raquítico, no fundo uma transposição metafórica, totalmente infiel, em uma esfera e língua diferentes. Assim contemplou Tales a unidade de tudo o que é: e quando quis comunicar-se, falou da água! (NIETZSCHE *apud* OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 2006, p.46).

Os mitos são manifestações da poesia. Nos últimos tempos, Nietzsche revitalizou a

Entre os gregos combinar os termos *téchne* (arte, destreza) e *logos* (palavra) orientava o discurso sobre o sentido e a finalidade das artes – técnica e arte no mundo grego possuíam apenas uma pequena distinção, a *téchne* não era uma habilidade qualquer e requeria o uso de certas regras. Heródoto, o primeiro a definir o termo *téchne*, apresenta-o como um "saber fazer de forma eficaz" e, segundo Platão, seu sentido diz respeito à "realização material e concreta de algo". A natureza inteligente do homem permite-lhe transformar pela *téchne* a realidade natural em uma realidade artificial com a finalidade de sua subsistência e proteção. Conforme Aristóteles, a *téchne* é superior à experiência, mas inferior ao raciocínio. Entretanto, demanda este último. Em relação ao conhecimento, enquanto a *epistémé* era para os gregos um conhecimento teórico a *téchne* era um conhecimento prático, com vistas a um objetivo concreto.

Na Idade Média o termo *ars* era empregado com a mesma acepção da *téchne* grega, porém a *ars mechanica* foi aos poucos assumindo as características do termo técnica tal como o entendemos hoje.

Na Idade Moderna a técnica foi incorporada ao saber (ciência). Esta fusão abriu um novo espaço de conhecimento - a tecnologia - uma técnica que emprega conhecimentos científicos e que, por sua vez, fundamenta a ciência, quando lhe dá uma aplicação prática. A tecnologia é então o conhecimento aplicado (PEREIRA DIAS, 2006).

poesia nos mitos. Sua teoria sobre a tragédia defende o conflito entre o apolíneo e o dionísaco como propulsor da história cultural humana. Cria na necessidade de restaurar, para o contexto da vida moderna, as virtudes estético-existenciais dos gregos pré-socráticos. Para ele, o homem só consegue dar significado à sua existência quando imprime nela o selo do eterno (MISKOLCI, 1998).

Consideramos que a narração mítica é a mais alta forma de inteligibilidade de aspectos nos quais a razão científica se revela deficiente. O símbolo ou o mito permitem pensar o que transcende nossa experiência e nossa análise racional, como a morte, a divindade, a origem radical das coisas, substituindo um discurso figurativo - indireto - pela intuição do próprio

conteúdo. A recorrência da imagem no pensamento humano pode ser a prova de que o simbólico não é apenas uma alternativa da atividade mental, mas sim seu extrato original.

Os mitos, assim como os sonhos, participam do que há de mais íntimo no funcionamento do espírito. Segundo Silvia M. S. Carvalho, o mito é um relato cuja função principal é a de refletir e dramatizar o reequilíbrio das relações do homem com a natureza e deles na sociedade. Portanto, o mito tem origem no humano e não serve como ferramenta utilitária ao homem que se confina no dominante agir racional com respeito a fins. O racionalismo o combate como falso (daí mítico e falso serem hoje sinônimos) por sua não serventia à ordem que nos cerca (MISKOLCI, 1998).

A poesia é um saber refúgio, um saber que vale o esforço do saber. Para Nietzsche, trata-se da degustação no lugar da necessidade de comer.

3.5 O DIZER SEMPRE DE NOVO – A FALA QUE TECE O TECIDO: O RESUMO

[...] quero no escuro, como um cego tatear estrelas distraídas.
Zéca Baleiro

O humano é um artefato de si. Um ser perdido para sempre naquilo que criou, não podendo mais experienciar o mundo de outra forma a não ser pelo artefato. Ele é o seu próprio monstro. Ainda assim, pode saber de si. A história humana é uma história da criação desse artefato.

O humano é uma construção humana. Fruto de sua habilidade de manusear e murmurar, o humano pode articular sua curiosidade com os artefatos que igualmente foi capaz de criar. Essa articulação moldada pela experiência foi potencializada pela utilização do artefato da linguagem.

Prigogine e Stengs observam que em qualquer sociedade humana sempre houve um esforço para organizar e utilizar o mundo através de habilidades e técnicas – e a revolução neolítica é exemplar nesse sentido. Por outro lado, os mitos e as cosmologias atestam o desejo antigo de compreender, explicar, interpretar a natureza e a organização do mundo. Ou seja, sempre houve um diálogo do homem com a natureza, sob a forma de utilização e interrogação. No entanto, há algo de inédito na ciência moderna, que é a homogeneidade entre o campo da prática e a do conhecimento racional da natureza: conhecer racionalmente é manipular (ESCÓSSIA, 1999, p. 23).

A linguagem permitiu manipular e interagir simultaneamente. Permitiu elaborar o artefato da imagem, do signo, sinal.

O saber sobre si permitiu criar e catalogar importâncias. A discussão sobre a supremacia do humano sobre a razão e da razão sobre a técnica, origina-se num antropocentrismo insano fundado em antigas lendas sobre a primazia humana enquanto imagem e semelhança dos deuses e sobre o perigo de perder-se no labirinto simbólico da linguagem.

Bruno Latour discursou sobre isso em *Jamais fomos*

Modernos. Trata-se, como disse, de um mecanismo de defesa, uma “purificação”, para usar as palavras do autor, “[...]uma forma de proteger o homem da mistura, do hibridismo [...]” (ESCÓSSIA, 1999, p. 28).

Latuour vai mais longe. Ele considera que a exigência de purificação foi instituída justamente pelo fato de já existirem híbridos, pelo fato do humano existir sempre misturado com a natureza e com os objetos. Ou melhor, pelo fato do humano não existir como algo distinto da natureza e das coisas. Híbridação e purificação são, portanto, duas faces, dois aspectos do projeto da modernidade (ESCÓSSIA, 1999, p. 28).

Tanto as concepções epistemológicas empiristas quanto as aprioristas não conseguem resistir aos questionamentos vigilantes (BECKER, 2003). Antes, o humano é o artefato. Como tal, criatura sim, mas de si e de sua capacidade de alucinação diurna. Ou seja, um construto incrustado entre o real e o simbólico. Um real que só pode ser acessado pelo artefato.

O conhecimento humano produz saber sobre si, enquanto artefato, mas também sobre o artefato em si. Essa

Seria necessário, dizia Saussure, “mostrar ao lingüista o que ele faz”. A questão de saber o que é fazer ciência ou, mais precisamente, o esforço dispendido para saber o que faz o cientista, quer ele saiba ou não o que faz, não é somente uma indagação sobre a eficácia e o rigor formal das teorias e métodos disponíveis, mas um questionamento dos métodos e teorias em sua própria utilização para determinar o que fazem aos objetos e os objetos que fazem (BOURDIEU, 1999, p.21).

dicotomia impossível mostra-se viável. Para tal, articula o conhecimento numa vigilância, sempre frustrada ainda que possível. Procura livrar-se do delírio alucinante de supremacia e procura manter-se vigilante aos perigos dos efeitos da linguagem simbólica.

A ciência é a linguagem mais recente de vigilância frente aos riscos do conhecimento humano. Mas não é o auge do saber. É apenas uma vigilância para um tipo de saber: o saber vigiado.

A arte, a poesia por sua vez, é o mais próximo que se pode chegar do risco de perder-se. Ela é a provocação do humano ao próprio humano. Ao mesmo tempo, é um refúgio ante o horror do saber. Ou seja, a arte nos permite fugir de um conhecimento que nos protege, nos acalma, nos acomoda. A arte nos impele para além do gozo. Ela nos faz outra vez objeto, artefato, máquina, monstro.

Esses estágios coincidem com os propostos por Bronckart. Baseado nas pesquisas piagetianas de que a consciência vem da ação, propõe em um nível hipotético, formar um

esquema da ontogênese da consciência organizada em quatro estágios: sensório-motor, definido por Piaget; aquisições de sinais e suas organizações; a internalização de sinais; apropriação de estruturas discursivas (BRONCKART *apud* WERTSCH, 1998).

Há nesta construção um ponto primordial. A construção do saber humano enquanto consciência é sociocultural (BRONCKART *apud* WERTSCH, 1998). Isso significa reconhecer que o saber humano não é uma construção interna, amadurecimento de estruturas biológicas, nem mesmo uma absorção das informações do objeto, construção externa. O saber humano é um produto, um artefato resultante da vida social e da troca possível entre os humanos nesta relação. Essa troca, entretanto, não é uma simples troca entre sujeitos, mas uma troca híbrida.

Assmann defendeu, principalmente a partir das pesquisas de Maturana e Varela, que aquilo que vale para os organismos no plano biofísico, vale igualmente para o mundo das linguagens: o processo de aprendizagem dá-se entre o organismo-e-entorno (ASSMANN, 1998). O entorno humano é o entorno social humano, um entorno histórico social. “O conhecimento se constrói sempre sobre a base de um novelo de ações, e é sobre a lógica desse entremeado de ações que é preciso agir para poder, justamente, abri-lo para a flexibilidade e a transformação” (VARELA *apud* ASSMANN, 1998, p. 43). Esse conhecimento histórico, social fruto da ação, dá sentido ao mundo. O conhecimento humano é, antes de tudo, um sistema cognitivo.

Os estudos de Assmann indicam ainda: o conhecimento humano é um sistema enquanto fechado, aberto. Ou seja, assim como o sistema celular, o sistema cognitivo humano é possível graças às estruturas cerebrais, mas apenas viável igualmente graças a sua relação com o entorno.

O entorno humano é cada vez mais um entorno que envolve seres humanos e máquinas aprendentes. O processo de aprendizagem permite relacionar então três pólos

Por mais que Heráclito afirme que no saber sensível não há verdade, porque tudo o que é flui, o ser da certeza sensível não é, enquanto é, com a mesma força afirma ele que, no saber, é necessário o modo objetivo. O racional, o verdadeiro que eu sei é certamente um retroceder e sair do objetivo, enquanto sensível, individual, determinado, existente. Mas o que a razão em si sabe é também a necessidade ou a universalidade do ser; é a essência do pensamento, do mesmo modo como é a essência do mundo. É a mesma consideração da verdade que Espinosa denomina “uma consideração das coisas sob a forma de eternidade”. O ser para si da razão não é uma consciência sem objeto, um sonhar, mas um saber que é para si – mas de maneira tal que este ser para si seja desperto ou que seja objetivo e universal, sendo para todos o mesmo. O sonhar é um saber de algo de que somente eu sei. O imaginar e coisas semelhantes são também um tal sonhar. Do mesmo modo a sensação é a maneira de algo ser apenas para mim, de eu ter algo em mim, enquanto neste sujeito; por mais sublimes sentimentos que se tenham, é essencial que aquilo que sinto seja para mim, enquanto este sujeito – não como objeto, algo livre em si, e eu sou para mim livre da subjetividade de mim; e, do mesmo modo, é este objeto de maneira alguma imaginado, transformado por mim em objeto, mas em si universal. Além disso, existem ainda muitos outros fragmentos de Heráclito, sentenças avulsas etc.; este, por exemplo: “Os homens são deuses mortais e os deuses, homens imortais; viver é-lhes morte e morrer é-lhes vida”. A morte dos deuses é a vida; o morrer é a vida dos deuses. O divino é elevar-se, pelo pensamento, acima da pura natureza; esta faz parte da morte. (HEGEL *apud* OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996, pp.115-116).

configuradores, nas palavras de Assmann: “[...] o ser humano aprendente, as máquinas aprendentes, e a ambiência (o mundo contextualizador) dos dois pólos anteriores” (ASSMANN, 1998, p. 91).

Esse entorno é novo apenas em parte. Trata-se de um outro. Uma infância, *entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. Não obstante, e ao mesmo tempo, é um outro: aquilo que,*

sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento (LARROSA, 1998).

A trajetória até as máquinas aprendentes é uma história de construção coletiva. Uma história mesclada entre o humano criativo e criado com seu entorno criado e criador.

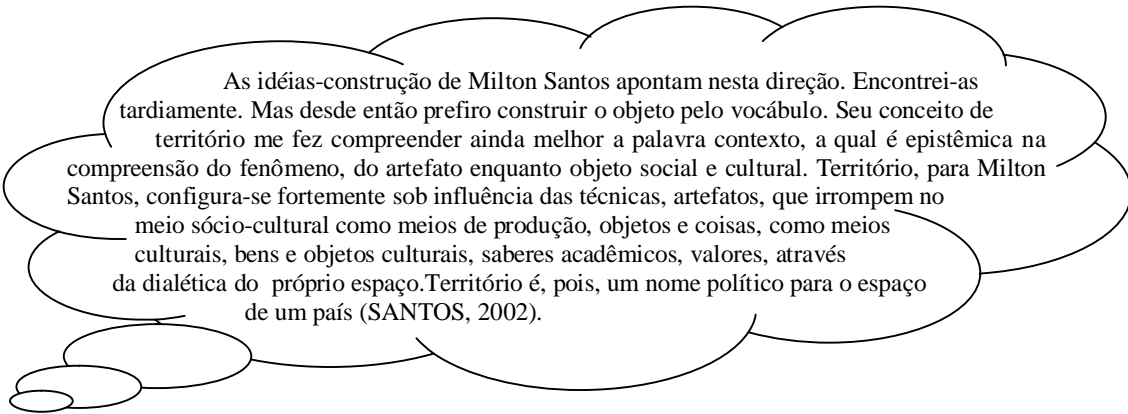
4 O ARTEFATO

“É por intermédio das técnicas que o homem, no trabalho, realiza essa união entre espaço e tempo”.
Milton Santos

O computador na escola é uma manifestação criativa humana que congrega o artefato, o sujeito e o território circundado. Compreendê-lo exige compreender o seu criador e o meio propiciador desta criação. Circunscrever essa “realidade” não é tarefa simples. No caso do computador/artefato na escola não é diferente.

O artefato não é um objeto, um outro, que o sujeito pode expurgar de si. Antes, o artefato é um ato criativo humano. O ato não apenas constitui o objeto, mas também constrói o criador e o território sobre o qual se estabelecem as relações. Não há objeto/artefato sem sujeito e sem território. Por isso, não é possível objetivar o artefato sem compreender o sujeito que o constituiu e o território que o circunscreveu.

O computador é um objeto social e cultural. Está inserido numa realidade que ficou ainda mais presente desde sua disseminação social através da “realidade tecnovirtual”. Pois



As idéias-construção de Milton Santos apontam nesta direção. Encontrei-as tardiamente. Mas desde então prefiro construir o objeto pelo vocábulo. Seu conceito de território me fez compreender ainda melhor a palavra contexto, a qual é epistêmica na compreensão do fenômeno, do artefato enquanto objeto social e cultural. Território, para Milton Santos, configura-se fortemente sob influência das técnicas, artefatos, que irrompem no meio sócio-cultural como meios de produção, objetos e coisas, como meios culturais, bens e objetos culturais, saberes acadêmicos, valores, através da dialética do próprio espaço. Território é, pois, um nome político para o espaço de um país (SANTOS, 2002).

além de seu caráter concreto (o computador) manifesta-se como meio de troca de informação, interação, uma sociedade em rede, onde fluxos definem novas formas sociais. “As relações

sociais no ciberespaço, apesar de virtuais, tendem a repercutir ou concretizar-se no mundo real. Marca, portanto, um novo tipo de sociedade” (TANCMAN, 2006).

Os recentes artefatos tecnológicos, entre eles o computador, causaram fortes mudanças nas relações sociais, fazendo emergir uma sociedade outra: a sociedade que Piérre Levy e Manuel Castells preferem nominar de *Sociedade em Rede*. Tal sociedade é desenhada em grossos contornos: conhecimento, interatividade, virtualidade, velocidade. Essas alterações são perceptíveis até mesmo nos neologismos que surgiram para circunscrevê-la. Cada novo termo além conceituar os fatos, reforça a idéia de que estejamos vivendo de fato um “novo tempo”.

“O ponto de vista cria o objeto” (Saussure). Quer dizer, o real nunca toma a iniciativa, pois só poderá responder algo quando nós o interrogarmos. “Os fatos não falam” (Poincaré). Assim, a epistemologia de Bachelard contribuiu, definitivamente, para que se destruísse a crença na imortalidade científica dos fatos e em sua “imaculada concepção” (Nietzsche).
Rudini Sampaio

Atrás de cada descrição, objetivante há uma intencionalidade política, filosófica, epistemológica. O concreto e o abstrato constituem a rede de construção do artefato em seu território. Os conceitos não dizem apenas do objeto, mas também do pronunciante. Por isso, os conceitos que moldam os artefatos são intenções do criador de fazer a criatura independente de si, fetiche conhecido desde os tempos e dos discursos de Marx.

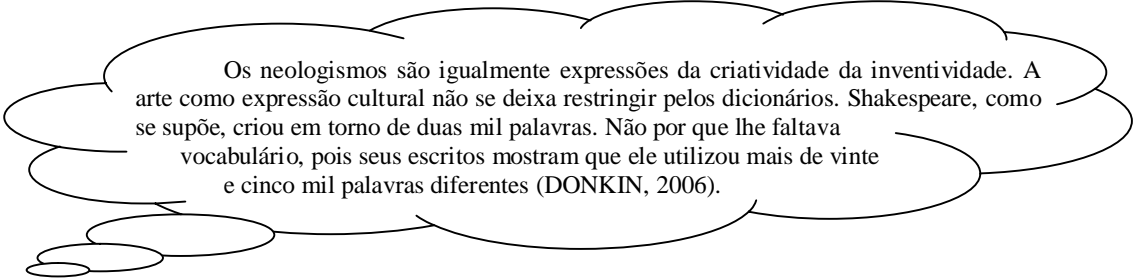
A novidade que se impõe talvez seja apenas a expressão do desejo de ruptura. Por isso, ao aproximarmo-nos do objeto/artefato faz-se procedente a atitude precavida de Perseu e através de vigília, assim como propõe Bourdieu.

Os objetos/artefatos, visualizáveis ou apreendidos, são construtos conceituais e objetivos. Por esta razão, ao procurar discursos históricos sobre o artefato, faz-se oportuno dar ouvido a Bachelard (1996), como que num eco do *kairós*:

percebe-se assim a diferença entre o ofício de epistemólogo e o de historiador da ciência. O historiador deve tomar as idéias como se fossem fatos. O epistemólogo deve tomar os fatos como se fossem idéias, inserindo-as num sistema de pensamento (BACHELARD, 1996, p.22).

Aproximar-se para sabê-los é igualmente constituí-los. Saber é igualmente inventar, criar o que se procura conhecer. Não há saber sem construção. Então, é preferível que se possa sabê-lo/fazê-lo diferente de si, uma heterogênese, como propôs Guatarri (1992). Esta vigilância é recomendável ao aproximar-se do objeto para sabê-lo. É preciso que ele não nos capture pelo já dito, antes que possa ser concebido, como se pela primeira vez.

O neologismo pode ser um caminho epistêmico de aproximação aos objetos, a fim de afastar-se do conceito domesticado, ou como prefere Assmann (1998), conceitos por demais sabidos. Essa proposta havia foi também articulada por Paul Tillich (1984), quando ao discutir a teologia cristã, um tema por demais sabido, o faz através de um percurso e num discurso autônomo, como quem procura fugir das palavras que capturam.



Os neologismos são igualmente expressões da criatividade da inventividade. A arte como expressão cultural não se deixa restringir pelos dicionários. Shakespeare, como se supõe, criou em torno de duas mil palavras. Não por que lhe faltava vocabulário, pois seus escritos mostram que ele utilizou mais de vinte e cinco mil palavras diferentes (DONKIN, 2006).

Os neologismos engendram uma estrada autônoma, instituindo também uma elite de conhecedores. Cada um que queira aproximar-se do objeto, precisa submeter-se ao aparato conceitual que o constitui. Além disso, não é difícil supor que, ao valer-se de neologismos, o inventor empregue também fuga. E Blanchot defende a palavra como fuga:

“[...] toda palavra, então, é de fuga, precipita a fuga, ordena todas as coisas para a confusão da fuga, palavra que na verdade não fala, mas foge daquele que fala e o leva a fugir mais depressa do que está fugindo” (BLANCHOT *apud* GOMES, 2005 p.32).

Investigar o computador, enquanto objeto/artefato capturado por saberes, é submeter-se a uma gama de neologismos que o circundam. Parece não haver alternativa. Por isso, faço uso desses novos termos. Ainda assim, aproximo-me com cautela, pois os reconheço tanto como oportunidade de escapar das pré-noções (Bourdieu), dos conceitos capturados, alternativa poética (Bachelard) ou “técnica de objetivação” (Bourdieu) para provocar ruptura,

e, ao mesmo tempo, como glossário autônomo capaz de encobrir a historicidade dos conceitos em debate, proporcionando fuga. Pois, como alerta Bourdieu (1999, p.24), a ruptura é, na maior parte, mais professada que concretizada. A vigilância mostra-se, pois, como uma possibilidade, mas também sujeita aos mesmos riscos de enveredar-se pela alucinação.

Circunscrevo o computador, enquanto artefato/objeto, procurando indícios históricos que o fizeram emergir. Arrasto-o aos contornos da pedagogia, procurando reconhecer a relação que se estabelece entre o computador e a educação. Ainda que não se possa fazer uma restrição muito clara, interessa a relação entre o computador e a educação brasileira. Entretanto, o estudo que se dá é sobre as mazelas que se fabricam ao redor desta relação. Interessa perceber como o computador, enquanto artefato “novo”, se impõe como instrumento saber/fazer pedagógico.

4.1 OS PRIMÓRDIOS DO COMPUTADOR – ASSIM SE FALA POR AÍ...

Há à disposição, pesquisa bastante vasta sobre os primórdios da informática e dos computadores. Essas narrativas discursivas estão registradas em documentos impressos e em documentos virtuais. Seria possível reconhecer igualmente narrativas oficiais governamentais e acadêmicas, caso se queira imaginar possível tais dicotomias. Entender-se-ia por governamentais aquelas narrativas que estão publicadas nos documentos nos documentos produzidos pelos sistemas políticos dos governos; por acadêmicos, entender-se-ia aqueles documentos produzidos pelas academias através de artigos, teses, dissertações, publicações. Mais uma vez, desnecessário negar ou polemizar tais dicotomias produzidas. Mas faz-se possível vigilância e posicionamento ante o constituído. Os relatos serão apresentados de forma híbrida, apontando-se contradições ou coincidências que comporão as discussões deste texto.

Um típico quadro histórico do desenvolvimento da informática e das tecnologias ligadas à computação em geral.

- 1622 - O matemático inglês William Oughtred desenvolve a primeira régua de cálculo.
- 1642 - O pesquisador francês Blaise Pascal cria a primeira calculadora.
- 1673 - O físico, matemático, astrônomo, Christiaan Huygens publica o trata de dinâmica.
- 1822 - O matemático inglês Charles Babbage projeta um computador mecânico, porém este não saiu do papel.
- 1847 - É criado o sistema binário pelo matemático inglês George Boole.
- 1880 - O norte-americano Herman Hollerith cria um processador de dados eletromecânico. O sistema usava cartões perfurados para inserir dados.
- 1930 - Nos Estados Unidos, o engenheiro eletricitista Vannevar Bush desenvolve um computador usando válvulas de rádio.
- 1946 - Os engenheiros norte-americanos John William Mauchly e John Presper Eckart Jr desenvolvem o Eniac, o primeiro computador eletrônico. O Eniac foi desenvolvido para servir aos interesses bélicos dos EUA na II Guerra Mundial. Serviu para fazer os cálculos no desenvolvimento da bomba atômica.
- 1954 - A empresa eletrônica Texas Instruments fabrica o transistor usando silício.
- 1956 - Surge, no MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts - o primeiro computador que utiliza transistores.
- 1963 - Douglas Engelbart patenteia o mouse.
- 1964 - Paul Baran, pesquisador norte-americano, projeta e cria a primeira rede de computadores interligada por fios.
- 1966 - A IBM desenvolve o Rmac 305, utilizando discos de memória com capacidade de 5 megabits.
- 1968 - Douglas Engelbart cria um sistema com mouse, teclado e janelas (windows).
- 1971 - A Intel cria o MCS-4, primeiro microcomputador pessoal com o processador 4004.
- 1972 - A empresa Atari cria o primeiro videogame com o jogo Pong.
- 1975 - desenvolvem a linguagem Basic, primeira linguagem para microcomputadores, . As linguagens anteriores eram adequadas aos grandes e médios computadores.
- 1975 - Bill Gates e Paul Allen fundam a Microsoft.
- 1976 - Steve Wozniak e Steve Jobs projetam e desenvolvem o micro Apple I. No mesmo ano a dupla a Apple Computer Company.
- 1981 - A IBM lança o micro PC 5150.
- 1985 - A Microsoft o sistema operacional Windows e o Word 1.0 (primeira versão do processador de textos).
- 1989 - Tim Berners-Lee , pesquisador europeu cria a World Wide Web (WWW) que origina a Internet.
- 1991 - Linus Torvald lança o sistema operacional Linux com código-fonte aberto.
- 1992 - A empresa americana Microsoft lança o sistema operacional Windows 3.1. A nova versão do Windows incorpora tecnologias voltadas para a utilização de CD-Roms.
- 1993 - Surge o primeiro browser, o NCSA Mosaic.
- 1993 - A empresa de processadores Intel coloca no mercado o processador Pentim.
- 1994 - É criado o navegador de internet Netscape Navigator.
- 1995 - Chega ao mercado o Windows 95, trazendo incorporado o navegador Internet Explorer.
- 1995 - Criada a linguagem Java pela Sun Microsystems.
- 1997 - Garri Kasparov, campeão mundial de xadrez, perde pra o computador Deep Blue da IBM.
- 1997 - Justin Fraenkel desenvolve o Winamp, programa utilizado para ouvir músicas no formato MP3.
- 1998 - A Microsoft lança no mercado o Windows 98.

Os computadores mudaram muito rapidamente num curto espaço de tempo. Ainda que algumas pesquisas reconheçam sua origem ao advento do Ábaco, uns mil anos antes de Cristo, o computador como artefato tecnológico mostrou-se extremamente mutante.

Paul Virilio propõe que a origem do computador seja creditada aos estudos do físico, matemático e astrônomo holandês Christiann Huygens (1629-1695), o primeiro a fazer uma exposição completa de cálculo de probabilidades. Por isso, uma tabela cronológica nada ou pouco revela sobre a historicidade da criação do artefato computacional. Elas apenas ressaltam a intenção de reconhecer que a origem do computador é de longa data. Pode-se perceber uma tendência entre pesquisadores em assim dizê-lo. Destes discursos, pode-se supor a preferência em reconhecer que os artefatos são construtos históricos. Ou seja, não há só inovação, também continuidade.

O discurso de Paul Virilio demarca o irromper do motor informático. Para ele, a história moderna é engendrada por cinco motores: que modificaram o quadro de produção, percepção e informação de nossa história. O primeiro foi o motor a vapor. Através do trem, o mundo passou a ser visto como desfile, assim como o faz o cinema. O segundo foi o motor de explosão com o qual principalmente através do avião pode-se ter uma visão aérea do mundo. Com o terceiro motor, o elétrico, favoreceu-se a visão noturna. “O desenvolvimento do cinema, que modificou a relação do homem com o mundo, está diretamente relacionado com a invenção do motor elétrico” (VIRILIO *apud* REIS DE ARAÚJO *et al*, 1998, p.128). O motor-foguete, o quarto motor, permitiu ao homem saber-se mais que terrestre. E o quinto motor, o motor informático, permitiu a digitalização da imagem e do som, fez emergir a realidade virtual. “Ele vai modificar totalmente a relação com o real, na medida em que permite duplicar a realidade através de outra realidade, que é uma realidade imediata, funcionando em tempo real, *live*” (VIRILIO *apud* REIS DE ARAÚJO *et al*, 1998, p.128).

As inferências de Virilio apontam muito mais para as reverberações que para os artefatos em si. Ele está ocupado com as interferências que os artefatos/motores fizeram sentir tanto na informação quanto na percepção e concepção do mundo. Ou seja, sua ocupação está em observar como aquilo que denomina de arte afeta o artista e o território que o

circunscreve. Os motores não são apenas mais coisas no mundo, mas uma interferência significativa no mundo, seguindo a dialética materialista.

O motor informático impulsionou a criação de uma variedade de artefatos, dentre eles, o computador. Esses motores deram maior mobilidade ao ser humano, diminuindo o tempo de locomoção e dando a idéia de acessibilidade aos lugares mais remotos. Além disso, estes motores foram encadeados num tempo não superior a trezentos anos. Tempo pequeno para que a humanidade pudesse absorvê-las. Há ainda uma série de mudanças embrionárias, apesar de centenárias. Disso se pode derivar, os motores originaram artefatos numa velocidade superior à capacidade humana de apreendê-los. Isso também se pode verificar no caso dos computadores.

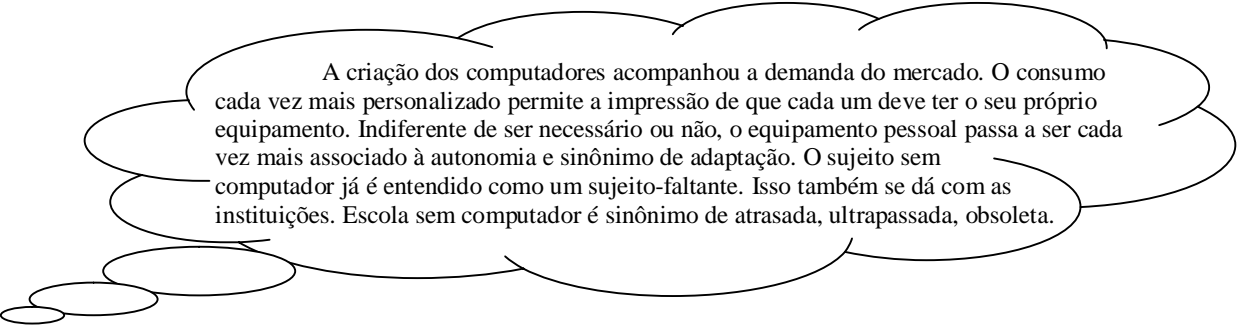
Uma linha do tempo dos computadores costuma ser apresentada em cinco grandes gerações. A primeira geração de computadores (1940-1952) eram equipamentos voltados para fins militares. A partir de linguagem rudimentar, serviam apenas para armazenar dados através de cartões perfurados. Os computadores da segunda geração (1952-1964) já eram bem menores. E foi a partir deles que se iniciou o processo de uma linguagem de programação. Já a partir da terceira geração (1964-1971), surgem os circuitos integrados. Há uma verdadeira evolução dos sistemas operacionais, e a linguagem já é interativa, com o surgimento da multiprogramação. Mas foi com a quarta geração de computadores (a partir de 1971) que surgiu o microprocessador. Os computadores eram menores. O número de linguagens crescia vertiginosamente. Surgem a teleinformática e a linguagem em rede.

O PDP-1 foi o primeiro microcomputador e apareceu em 1961. Possuía 4k palavras de 18 bits e um tempo de ciclo de 5 microssegundos. Este desempenho era metade daquele do IBM 7090, a máquina transistorizada sucessora do modelo 709, e o mais rápido computador do mundo naquele tempo. O PDP-1 custava US\$ 120.000. Foi o próprio PDP-1 que fez surgir

a indústria de minicomputadores. O computador já era utilizado por vários campos científicos, mas ainda estava restrito a alguns grandes centros, principalmente pelo seu alto custo.

O mercado já dispõe de computadores de quinta geração, cuja linguagem produz um outro patamar da informática. A velocidade de processamento é muito superior, levando-se em conta os computadores de primeira geração. Também a interatividade propiciada por essa nova tecnologia mostrou-se maior e os microcomputadores transformaram-se em máquinas que cabem na palma da mão.

A indústria dos computadores vai dar início a um novo mercado. O surgimento do microcomputador – o computador pessoal – propiciou a comercialização da ciência da computação ao indivíduo. O circuito integrado propiciou o advento do computador pessoal comercializável. Com a diminuição do espaço físico ocupado pelos aparelhos e a diminuição dos custos dos circuitos, uniu-se a possibilidade de baratear os equipamentos e, ainda assim, garantir um melhor desempenho dos aparelhos.



A criação dos computadores acompanhou a demanda do mercado. O consumo cada vez mais personalizado permite a impressão de que cada um deve ter o seu próprio equipamento. Indiferente de ser necessário ou não, o equipamento pessoal passa a ser cada vez mais associado à autonomia e sinônimo de adaptação. O sujeito sem computador já é entendido como um sujeito-faltante. Isso também se dá com as instituições. Escola sem computador é sinônimo de atrasada, ultrapassada, obsoleta.

Paralela e simultaneamente, desenvolve-se a Internet, enquanto rede de computadores. Os ensaios deste projeto foram realizados nos Estados Unidos, no MIT (Massachusetts Institute of Technology), por J.C.R. Licklider, em 1962. O projeto inicial denominava-se “Rede Galáctica”. Ele previa computadores interconectados globalmente, por meio dos quais todos poderiam acessar dados e programas de qualquer local rapidamente. O projeto militar previa a diversidade de centros de controle, impedindo a destruição em único local de todo o armazenamento de informações. Em 1967, o projeto comprovou a possibilidade de

computadores compartilhem entre si informações, trabalhando em conjunto (CASTELLS, 2005).

O ARPANET (Advanced Research Projects Agency', ARPA, do Departamento de Defesa dos EUA) foi o protótipo da Internet.

Para realizar o primeiro experimento com a rede foram escolhidas quatro Universidades que seriam conectadas em janeiro de 1970 na rede computacional ARPANET. Eram elas a Universidade da Califórnia em Los Angeles (centro do desenvolvimento do “software”), o Stanford Research Institute, a Universidade da Califórnia em Santa Bárbara e a Universidade de Utah, todos beneficiários de contratos com a ARPA. Além da comunidade acadêmica, a rede original atendia também à comunidade militar americana. A rede se expandiu rapidamente, incluindo computadores de variadas plataformas de “hardware” e de “software”, demonstrando que a comunicação e cooperação entre sistemas até mesmo de concepções muito diferentes era perfeitamente factível. Havia 13 computadores na rede em janeiro de 1971, 23 em abril de 1972 e 38 em janeiro de 1973. Foi organizada a primeira demonstração pública da rede em 1972 por ocasião da “First International Conference of Computer Communications”, realizada no outono de 1972. Nesta oportunidade, a rede já dava suporte a um amplo conjunto de serviços regulares, entre as quais estavam incluídos o login remoto e o correio eletrônico, cujo volume de uso surpreendeu os próprios responsáveis pela rede. Ou seja, a rede estava se revelando, desde os seus primórdios, como um instrumento muito efetivo de cooperação (ARPANET, 2006).

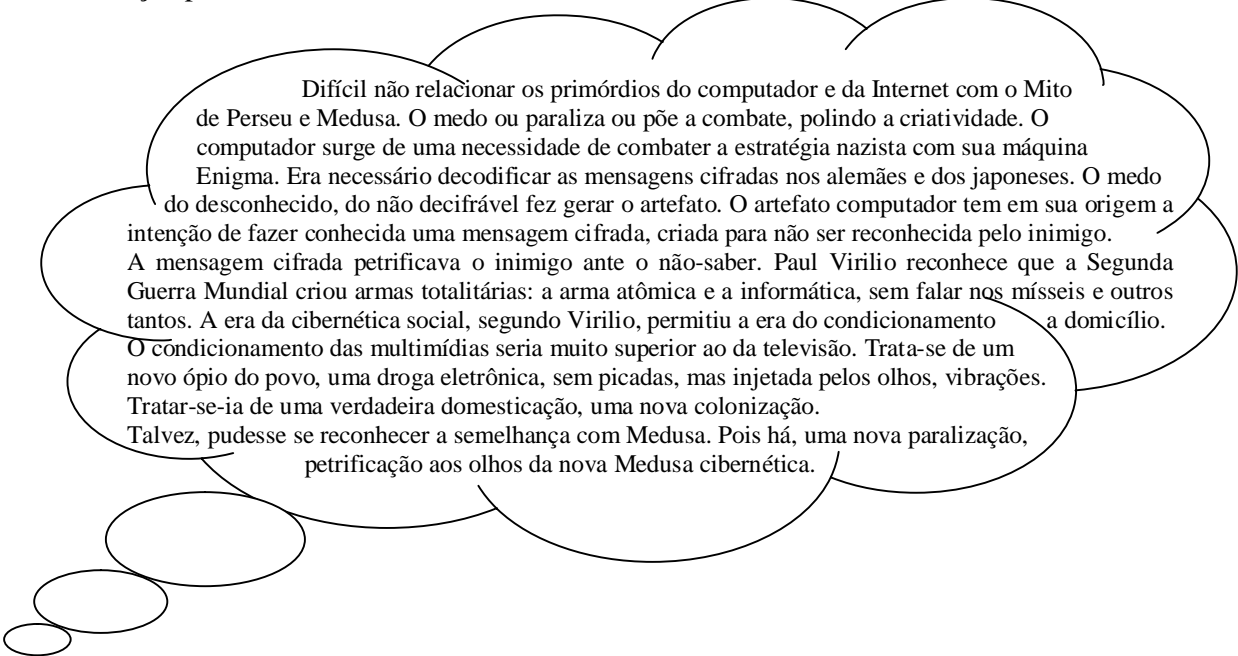
Os anos oitenta marcaram o desdobramento mercadológico da embrionária Internet. O aumento da demanda, lei de mercado, da rede permitiu o surgimento de empreendimentos financiados por interesses inicialmente acadêmicos e, posteriormente, comerciais, ainda tímidos e pessimistas nos anos setenta. Nos anos oitenta, a rede era organizada como uma espécie de princípio filantrópico. Subsidiada pela NSF (*National Science Foundation*), a rede inclinava-se para fins acadêmicos e sujeita a uma “*Acceptable Use Policy*” que definia os usos aceitáveis e inaceitáveis da rede.

O fim da ARPANET deu-se bem no início da década de noventa, após um investimento maciço da NSF, criando a NSFNET, com velocidade e capacidade de rede ampliada. E os anos seguintes marcam o aumento do interesse dos projetos comerciais. Em 1995, A NSF percebeu que a rede construída excedia rapidamente o seu interesse e o seu potencial de financiamento e que vencida a fase de introdução, a rede poderia se manter em

seus próprios pés. Assim, em 1994, ela anunciou que retiraria, em 1995, o financiamento da rede NSFNET e que, concomitantemente, iria revogar a imposição da “*Acceptable Use Policy*”. A rede estaria aberta à exploração comercial e para o uso com fins lucrativos (cf. MANDEL; SIMON; DE LYRA, 2006; CASTELLS, 2006.).

O estabelecimento do mercado de microcomputadores e a expansão mercadológica da Internet incrementar o fortalecimento do projeto capitalista global a partir dos anos oitenta. Com isso, concordam autores como Paul Virilio (*apud* REIS DE ARAÚJO *et al*, 1998) e Manuel Castells (2005).

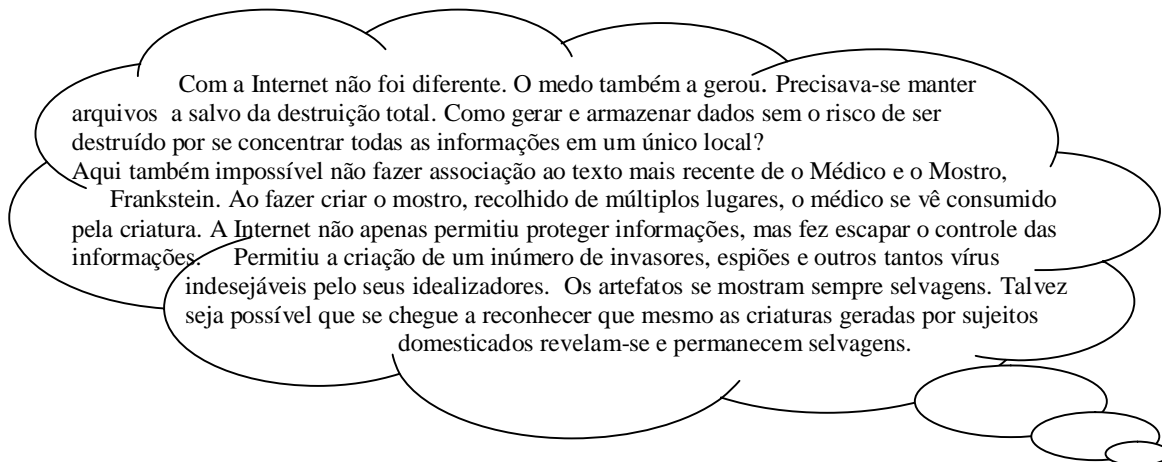
Castells acentua o projeto de desenvolvimento do capitalismo e o estatismo como expressões de organização social que se aproveitaram da revolução da tecnologia da informação para se fortalecer.



Difícil não relacionar os primórdios do computador e da Internet com o Mito de Perseu e Medusa. O medo ou paraliza ou põe a combate, polindo a criatividade. O computador surge de uma necessidade de combater a estratégia nazista com sua máquina Enigma. Era necessário decodificar as mensagens cifradas nos alemães e dos japoneses. O medo do desconhecido, do não decifrável fez gerar o artefato. O artefato computador tem em sua origem a intenção de fazer conhecida uma mensagem cifrada, criada para não ser reconhecida pelo inimigo. A mensagem cifrada petrificava o inimigo ante o não-saber. Paul Virilio reconhece que a Segunda Guerra Mundial criou armas totalitárias: a arma atômica e a informática, sem falar nos mísseis e outros tantos. A era da cibernética social, segundo Virilio, permitiu a era do condicionamento a domicílio. O condicionamento das multimídias seria muito superior ao da televisão. Trata-se de um novo ópio do povo, uma droga eletrônica, sem picadas, mas injetada pelos olhos, vibrações. Tratar-se-ia de uma verdadeira domesticação, uma nova colonização. Talvez, pudesse se reconhecer a semelhança com Medusa. Pois há, uma nova paralização, petrificação aos olhos da nova Medusa cibernética.

Virilio (*apud* REIS DE ARAÚJO *et al*, 1998, p.140-143), adotando um tom radical, reconhece que as mudanças sociais implementadas pelos novos artefatos tecnológicos permitiram um novo modelo de colonização. Para ele, o modelo social cibernético exerce um controle sobre o sujeito e a sociedade, um controle intenso, através da manipulação de comportamento. A velocidade e a interatividade exigidas pelo modelo acabam atuando sobre

o reflexo condicionado. E num trocadilho afirma: “perde-se a reflexão em proveito do reflexo. Tudo vai se dar em termos de reflexão ou de reflexo. A reflexão é a memória e o raciocínio, enquanto que o reflexo é desprovido de reflexão” (VIRILIO *apud* REIS DE ARAÚJO *et al*, 1998, p.141). A conseqüência dessa organização consiste num novo processo escravagista.



4.2 OS PRIMÓRDIOS DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL – ASSIM SE ESCREVE POR AÍ...

A história da informática educativa no Brasil nasce atrelada aos projetos de pesquisas de universidades brasileiras e à política nacional de informática na educação (MORAES, 1995; CHAVES; SETZER, 1988). Esse tipo de reconstrução, como já se disse, tem limites. Sempre que se fala sobre história se precisa explicitar de qual história se fala. Temos como certo de que não há uma história. Há sim, recortes, histórias. Pode-se falar da história contada por quem a recorta a partir das medidas político-governamentais. Há os que preferem recortá-la pelo discurso das iniciativas isoladas, quer seja pelas universidades quer por grupos pioneiros. Por isso, ao aproximar-se de discursos históricos, busca-se indícios do irromper do artefato, mas também do irromper da história, enquanto outro artefato.

A informática chega de diversas formas à escola brasileira. Computadores chegam como instrumentos de arquivamento, nos serviços administrativos e também como instrumentos pedagógicos possíveis. Isso graças aos ruídos vindos do mercado exterior. Em outros países, aonde chegou primeiro, havia pesquisas e experiências em andamento. Essas pesquisas de experiências chegaram aqui antes dos próprios equipamentos. Mesmo assim, os computadores, na maioria das vezes, encontram os pesquisadores nativos despreparados.

Dessa maneira, pode-se pensar que a informática foi inserida na escola brasileira sem permissão da pedagogia nativa que se procurava construir por aqui.

LOGO não é só o nome de um linguagem de programação, mas também de um filosofia da educação. A linguagem foi desenvolvida nos anos 60, no Massachusetts Institute of Technology (MIT), em Cambridge, Massachusetts, sob a supervisão do professor Seymour Papert. A filosofia emergiu dos contatos de Papert, de um lado, com a obra do psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, e, de outro lado, com as pesquisas, do MIT e de outros centros de estudo, sobre o problema da inteligência artificial. Fundamentando-a em uma filosofia da educação, não é de admirar que os criadores da linguagem de programação LOGO tenham resolvido torná-la um instrumento, o mais adequado possível, para aplicações na área educacional (CHAVES, 2006).

A chegada coincide com o acelerado avanço da tecnologia computacional. Os modelos e os estudos sobre o computador e a escola que chegam aqui estavam quase que obsoletas por lá. E as mudanças nos modelos de computadores, softwares interferiram diretamente no decurso da história do uso do computador na sala de aula brasileira.

As primeiras experiências com o computador na educação no Brasil, como se relata, acontecem na universidade, particularmente na USP, PUC-RJ, Unicamp, UFRGS e UFRJ (ALMEIDA *apud* MORAES, 2002). Reivindicações acadêmicas deram o início ao Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM). E os primeiros eventos de informática na educação ocorreram no

início da década de setenta. Na versão brasileira, esta instrução é conhecida como PEC (Programas Educacionais por Computação). Estes foram trazidos para cá por assessores americanos (ALMEIDA *apud* MORAES, 2002) dentro do princípio CAI (Instrução Assistida

por Computador), modelo em estilo comportamentalista. Na versão brasileira, essa instrução ficou conhecida como PEC (Programas Educacionais por Computação). Neste período, o Brasil vive sob o regime militar, uma triste coincidência natal.

Programas baseados no princípio CAI ou PEC não condiziam com as expectativas pedagógicas de alguns centros de pesquisa em educação. Por isso, abre-se espaço a propostas diferentes como a linguagem LOGO. Um programa baseado em princípios interativos, prevendo a construção dos resultados por processo de ensaio e erro. As atividades previam formulação de hipóteses sem resultado único esperado ou definido. A escolha destes modelos de equipamentos e desta linguagem de programação deve-se principalmente por aproximarem-se das propostas pedagógicas elaboradas por autores como Piaget, Leontiev e Vigotsky. Os equipamentos necessários eram os mesmos que rodavam também processadores de texto.

1981 - Seminário Nacional de Informática na Educação, Brasília, DF
1982 - II Seminário nacional de Informática na Educação, Bahia, BA
1984 - Seminário, Os Desafios Sócio-Culturais de uma Sociedade que se Informatiza-RJ
1985 - I Seminário Estadual de Informática na Educação, Porto Alegre, RS
1986 - I Seminário, O Computador e a Realidade Educacional Brasileira, São Paulo, SP
1987 - II Seminário, O Computador e a Realidade Educacional Brasileira, Belo Horizonte, MG
1988 - II Congresso Brasileiro <i>LOGO</i> : Informática na Educação, Petrópolis, RJ
1989 - Seminário de Informática na Educação, Nova Friburgo, RJ
1990 - I Fórum de Profissionais de Informática Aplicada à Educação do Rio de Janeiro, RJ
1990 - I Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), Rio de Janeiro, RJ
1991 - II SBIE, Porto Alegre, RS
1992 - III SBIE, Rio de Janeiro, RJ
1993 - Seminário, Informática e Educação: os desafios do futuro, São Paulo, SP
1994 - IV SBIE, Recife, PE
1995 - V SBIE, Porto Alegre, RS
1995 - VI SBIE, Florianópolis, SC
1996 - VII SIE, Belo Horizonte, MG
1997 - VIII SBIE, São José dos Campos, SP
1998 - IX SBIE, Fortaleza

As experiências do uso do computador como meio de ensino e aprendizagem eram balizadas por reflexão pedagógica. Os conteúdos dos seminários nacionais de Informática na Educação realizados no início dos anos oitenta indicam nesta direção. Procura-se adequar o artefato aos ideários pedagógicos defendidos nos centros de pesquisa. Contudo, as pesquisas

teóricas não conseguiam acompanhar a invasão dos artefatos e seus recursos cada vez mais sofisticados. Além disso, as atividades com o computador começam a ser utilizadas com mais frequência como atividades extracurriculares (cf. FREIRE *et al*, 2005).

1981	I Seminário Nacional de Informática na Educação, Brasília, DF.	<ul style="list-style-type: none"> - implicações sociais, econômicas e políticas do computador no processo educacional em países em desenvolvimento; - integração do computador no processo ensino-aprendizagem; - vantagens, limitações e viabilidade do uso do computador no processo ensino-aprendizagem dentro do contexto da educação brasileira.
1990	I Fórum de Profissionais de Informática Aplicada à educação, RJ	<ul style="list-style-type: none"> - cresce o número de interessados em utilizar o computador em suas práticas pedagógicas; como uma ferramenta de trabalho capaz de proporcionar atividades para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos;
1993	Seminário Informática e educação: os desafios do futuro, São Paulo, SP	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar um balanço dos temas atuais na área; - mostrar a atuação das secretarias de educação em alguns Estados do Brasil; - realizar uma discussão aprofundada sobre estratégias de atuação no futuro.
1996	VII Seminário Brasileiro de Informática na Educação, Belo Horizonte, MG - educação, informática e sociedade;	<ul style="list-style-type: none"> - avaliação e desenvolvimento de software educacionais; - redes de computadores na educação; - ambientes de aprendizagem baseados em computador; - informática na educação especial; - recursos humanos para informática na educação; - inteligência artificial aplicada à informática na educação; - hipertexto, hiperídia e multimídia na educação; - teses e dissertações em informática na educação.
1997	VIII Seminário Brasileiro de Informática na Educação, São José dos Campos - tecnologias para educação na Web;	<ul style="list-style-type: none"> - o valor de multimídia para a educação; - informática: o futuro já não é o que era; - aprendizagem colaborativa e sistemas tutores inteligentes e, estendendo a colaboração distribuída em tempo real de uma forma técnica para uma forma socialmente natural.

A história recente do computador e a acelerada mudança nos modelos haviam dificultado o acompanhamento da reflexão pedagógica. Havia, por parte de muitos, a certeza da relevância do uso do computador na educação, mas ainda não havia reflexão pedagógica suficiente para aproximar o computador da realidade curricular e da aprendizagem dentro da escola.

Percebe-se um descompasso. De um lado, o aprendizado tecnológico produzia aceleradamente novos modelos e novas tecnologias. De outro lado, as instituições oficiais de educação e aprendizagem não sabiam como lidar com esse novo conhecimento. A inteligência, o conhecimento dividia-se entre o da indústria da computação e o da universidade, da escola. Aparentemente, a pedagogia, os professores, as universidades corriam atrás do conhecimento que era produzido para além deles.

A linguagem LOGO foi utilizada em muitos projetos. Algumas escolas passaram a adquirir equipamentos e a dedicar-se ao estudo e ao ensino dessa nova possibilidade de utilização do computador na escola. No entanto, as mudanças constantes nos modelos e nos softwares desafiavam os recursos financeiros e metodológicos na escola. Mas, antes das escolas conseguirem implantar um rol suficiente de experiências com a emergente linguagem LOGO, os novos modelos, mais rápidos e mais abrangentes quanto a suas possibilidades desestabilizaram os grupos experimentais. Já havia no mercado possibilidades que iam muito além da linguagem da “Tartaruginha”, LOGO. As mudanças eram mais rápidas que conseguiam acompanhar os grupos de reflexão e experimentação do uso desses equipamentos e softwares.

Ao lado das experiências que acontecem nas escolas, nas universidades, a informática também exigia uma política nacional à utilização da informática nas escolas. Em 1979, foi criada a SEI (Secretaria Especial de Informática) criada junto ao Conselho de Segurança Nacional. Já em 1980, a SEI cria a Comissão Especial de Educação, que tem como meta principal estabelecer os primeiros parâmetros para a discussão sobre a utilização dos computadores na educação brasileira. Essa comissão estaria assessorando diretamente o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esperava-se que fossem estabelecidas uma “política e diretrizes para a educação na área de Informática, com vistas à formulação do planejamento educacional na área” (CHAVES, 2006).

Em meados de 1981, o MEC através da SESU (Secretaria de Ensino Superior) faz pesquisa especial entre as universidades brasileiras, a fim de promover a catalogação dos projetos nos quais a informática está aplicada à educação. No mesmo ano acontece o IV Congresso Mundial de Informática, em Lausane, na Suíça. O Brasil esteve presente com representante enviado pelo SEI. Essa participação já previa a organização do Primeiro Seminário Nacional de Informática na Educação que seria realizado na Universidade de Brasília. Esse primeiro seminário foi patrocinado pela SEI e contou com o apoio do MEC e do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (CNPq) (Cf. CHAVES, 2006).

Em agosto de 1982, realiza-se o Segundo Seminário Nacional de Informática na Educação, desta vez na Universidade Federal da Bahia (UFBA), novamente com o patrocínio da SEI e o apoio do MEC e do CNPq. Participaram desse seminário, além da SEI, do MEC e do CNPq, as seguintes instituições: CFE; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pertencente ao MEC; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVÊ), também pertencente ao MEC; Museu Nacional; Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL); Escola Superior de Administração Fazendária (ESAF), do Ministério da Fazenda; FUNBEC; CENTEC (Bahia); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Fundação José Carvalho; e ainda as seguintes universidades: UFBA; USP; UNICAMP; UFRGS; UFRJ; UFMG; Universidade Federal do Maranhão (UFMA); PUC-RJ; e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (CHAVES, 2006).

Naquele mesmo ano, 1982, o MEC elaborou as diretrizes da política de informática no setor da educação, cultura e desportos. Havia então uma preocupação de que as políticas pudessem construir uma proposta autóctone, respeitando-se os valores culturais e sócio-políticos sobre os quais se assentam os objetivos do sistema educacional.

O resultado mais prático da Comissão Especial de Educação foi a criação de programas em disciplinas outras do que a informática. Alguns projetos experimentais começaram a ser desenvolvidos: o MICROMED (Microcomputadores na Medicina); o AGROCOM (Agropecuária e Computadores); o MICROPEME (Microcomputadores na Pequena e Média empresa; e EDUCOM (Educação e Computadores). Destes, o EDUCOM acabou por transformar-se no maior projeto nesta área (cf. CHAVES, 2006). O documento

EDUCOM passou a referenciar a história da informática educativa no Brasil. (Cf. MORAES, 1995). O EDUCOM é um projeto de pesquisa voltado prioritariamente ao Ensino Médio. O projeto procura desenvolver metodologias de ensino à educação básica.

4.2.1 Datas Referência – aos que acreditam em linha do tempo...

Maria Candida Moraes (2005) propõe uma cronologia dos principais acontecimentos acerca da informática na educação no Brasil. Outra linha do tempo pode ser encontrada na página virtual do Proinfo. Essas cronologias dão uma idéia da proporção que tomou o tema da educação e a informática a partir do início dos anos 80.

- Agosto/81 Realização do I Seminário de Informática na Educação, Brasília/DF, UNB. Promoção MEC/SEI/CNPq.
- Dezembro/81 Aprovação do documento: Subsídios para a implantação do programa de Informática na Educação - MEC/SEI/ CNPq/ FINEP.
- Agosto/82 Realização do II Seminário Nacional de Informática na Educação, UFBA/Salvador/Bahia.
- Janeiro/83 Criação da Comissão Especial Nº 11/83 - Informática na Educação, Portaria SEI/CSN/PR Nº 001 de 12/01/83.
- Julho/83 Publicação do documento: Diretrizes para o estabelecimento da Política de Informática no Setor de Educação, Cultura e Desporto, aprovado pela Comissão de Coordenação Geral do MEC, em 26/10/82.
- Agosto/83 Publicação do Comunicado SEI solicitando a apresentação de projetos para a implantação de centros-piloto junto as universidades.
- Março/84 Aprovação do Regimento Interno do Centro de Informática Educativa CENIFOR/FUNTEVÊ_, Portaria nº 27, de 29/03/84.
- Julho/84 Assinatura do Protocolo de Intenções MEC/SEI/CNPq/FINEP/ FUNTEVÊ_ para a implantação dos centros-piloto e delegação de competência ao CENIFOR.
- Julho/84 Expedição do Comunicado SEI/SS nº 19, informando subprojetos selecionados: UFRGS, UFRJ, UFMG, UFPe e UNICAMP.
- Agosto /85 Aprovação do novo Regimento Interno do CENIFOR, Portaria FUNTEVÊ_ nº246, de 14/08/85.
- Setembro/85 Aprovação Plano Setorial: Educação e Informática pelo CONIN/PR.
- Fevereiro/86 Criação do Comitê Assessor de Informática na Educação de 1º e 2º graus - CAIE/SEPS.
- Abril/86 Aprovação do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação.
- Maio/86 Coordenação e Supervisão Técnica do Projeto EDUCOM é transferida para a SEINF/MEC.

- Julho/86 Instituição do I Concurso Nacional de "Software" Educacional e da Comissão de Avaliação do Projeto EDUCOM.
- Abril/86 Extinção do CAIE/SEPS e criação do CAIE/MEC.
- Junho/87 Implementação do Projeto FORMAR I, Curso de Especialização em Informática na Educação, realizado na UNICAMP.
- Julho/87 Lançamento do II Concurso Nacional de Software Educacional.
- Novembro/87 Realização da Jornada de Trabalho de Informática na Educação: Subsídios para políticas, UFSC, Florianópolis/SC.
- Novembro/87 Início da Implantação dos CIEed.
- Setembro/88 Realização do III Concurso Nacional de Software Educacional.
- Janeiro/89 Realização do II Curso de Especialização em Informática na Educação - FORMAR II.
- Maio/89 Realização da Jornada de Trabalho Luso Latino-Americana de Informática na Educação, promovida pela OEA e INEP/MEC, PUC/Petrópolis/RJ.
- Outubro/89 Instituição do Programa Nacional de Informática Educativa PRONINFE na Secretaria-Geral do MEC.
- Março/90 Aprovação do Regimento Interno do PRONINFE.
- Junho/90 Reestruturação ministerial e transferência do PRONINFE para a SENETE/MEC.
- Agosto/90 Aprovação do Plano Trienal de Ação Integrada - 1990/1993.
- Setembro/90 Integração de Metas e objetivos do PRONINFE/MEC no PLANIN/MCT.
- Fevereiro/92 Criação de rubrica específica para ações de informática educativa no orçamento da União.
- Abril/ 1997 Lançamento do Programa Nacional de Informática na Educação PROINFO (MORAES, 2005).

O Programa Nacional de Informática da Educação é o programa do Ministério da Educação encarregado de estabelecer a política nacional de informática na educação.

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria N. 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

O Programa é desenvolvido pela **Secretaria de Educação à Distância (SEED)**, por meio do Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O programa funciona de forma descentralizada. Sua coordenação é de responsabilidade federal e a operacionalização é conduzida pelos Estados e Municípios. Em cada unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual ProInfo, cujo trabalho principal é o de introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas de ensino médio e fundamental, além de articular os esforços e as ações desenvolvidas no setor sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Para apoiar tecnologicamente e garantir a evolução das ações do Programa em todas as unidades da Federação foi criado o Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE) (PROINFO, 2006).

Uma forma de acompanhar o impacto e os rumos diversos da pesquisa da informática e a educação pode ser reconhecida no documento “*Pesquisa e Desenvolvimento em Informática na Educação no Brasil*”, elaborado por Clovis Torres Fernandes e Neide Santos, da Universidade Federal de Santa Catarina (FERNANDES; SANTOS, 2006). A pesquisa procurou registrar os diferentes projetos de pesquisa e as diversas linhas de pesquisa que envolvem a educação e a informática até o final dos anos 90. Havia, então, uma concentração das pesquisas na região sudeste e sul do país, nos quais o Rio Grande do Sul e São Paulo registravam o maior número de pesquisas. Um levantamento atual revelaria a tendência na mesma intensidade, entretanto, registrando uma maior abrangência nacional das pesquisas.

4.2.2 Ensino a Distância – EAD

O computador proporcionou o incremento da educação a distância. O modelo já havia sido largamente difundido no Brasil através dos cursos por correspondência. Com o advento do computador e, mais especificamente, com a Internet, o modelo a distância voltou a ganhar oportunidade de articulação e comercialização.

Os investimentos públicos, as iniciativas dos centros universitários e do Ministério da Educação através da SEED (Secretaria de Educação a Distância) e o número crescente de matrículas se reconhece a expectativa gerada em torno dessa modalidade educativa. Segundo dados da SEED, havia em 2000 em torno de 1700 matrículas de ensino a distância, oferta no Brasil apenas possível para cursos de pós-graduação. Em 2005, o número era superior a 300.000 alunos.

O programa "Mídias na Educação" indica a expectativa da política educativa brasileira no ensino a distância e igualmente o impacto das novas tecnologias neste processo.

O programa foi concebido pelo Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância (DPCEAD), da Secretaria de Educação a Distância (SEED) agrega parceria com a Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede), entidade que congrega 70 instituições públicas de ensino superior, e pretende oferecer formação continuada a profissionais da educação para o uso das mídias no processo ensino-aprendizagem. Segundo dados do Governo, a expectativa é formar 1200 profissionais em 2006 e em torno de 10.000 no ano seguinte. A formação será a distância e certificada pela Universidade de Brasília.

A intenção do curso é abranger as mídias. O foco principal são a TV e o vídeo, o rádio, a informática e os impressos. Entretanto, conforme documentos, novas tecnologias podem ser incorporadas ao programa, desde que aplicáveis ao processo educativo.

Assim como é possível identificar tendências pedagógicas em outras iniciativas de inclusão das novas tecnologias à Educação, os novos programas procuram indicar explicitamente sua adequação pedagógica. O programa "Mídias na Educação" é apresentado como baseado na "pedagogia da autoria", desenvolvida a partir dos estudos de Piaget, Vygostsky, Paulo Freire, Edgar Morin. No entanto, talvez seja possível reconhecer que o termo "autoria" esteja em oposição ao termo "passivo". É possível reconhecer a tendência de associar o uso das novas tecnologias com o rompimento do modelo instrucionista, no qual o conteúdo é repassado pelo professor (condição ativa) ao aluno (condição passiva). Trata-se, portanto, de adaptação de teorias de autores que nem fizeram seus estudos levando em consideração as tecnologias em questão.

Os relatos indicam o interesse e a intenção de cuidado pedagógico na implantação de programas educativos com auxílio de novas tecnologias. Contudo, os documentos indicam apenas a intenção e o cuidado, mas pouco sobre os dados e os estudos pedagógicos específicos realizados (MÍDIAS, 2006).

5 OS CONTORNOS DO ARTEFATO

“O homem é o deus dos artefatos”.

Vico

As imagens virtuais que o realista forma deste modo, admirando as mil variações de suas impressões pessoais, são as mais difíceis de afugentar.

Bachelard

O escrito de outros ajudaram-me a soltar a língua. Jorge Larrosa (1999, p.183) disse de outro jeito: “Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever”.

O computador é um artefato camuflado. Não se trata apenas de um equipamento, mas de uma trama enigmática. O cenário da escola auxilia a evidenciar os seus contornos. Atentar ao discurso que o circunda auxilia a reconhecer as dimensões que o computador tomou. Ele é resultado de uma construção social. Só pode ser compreendido na trama social, que inclui não apenas o explícito, mas também o não visível.

Os artefatos são manifestações humanas. A relação dialética estabelecida entre os artefatos, a sociedade e o sujeito, redefinem a cada um. O humano manifesta-se como deus dos artefatos, como disse Vico (*apud* MARTINS, 1999, p.150), na medida em que cria uma relação de dependência com as criaturas. Assim como nas narrativas antigas, os artefatos modernos são também a imagem e semelhança do humano que o criou, do território que lhes garante historicidade. A humanidade não pode ser compreendida sem os artefatos e o território que se criou.

A educação é, igualmente, um artefato humano. Ela não é um externo. Trata-se de um artefato como outros tantos. Ela é um artefato com o qual o humano molda a si de maneira mais direta, intencional. A escola é, antes, laboratório no qual o humano procura dar contornos a si como um projeto. Todavia, o humano que se projeta é anteriormente projeto de outros, quer sejam humanos, artefatos, organizações, desejos, nomeações. Estes projetos nem sempre são conscientes. Não são articulados por mentes angelicais ou diabólicas.

O humano projetado como projeto de outros procura compreender como se articularam os projetos que o fizeram e desvencilhar-se daqueles que o impedem de projetar-se para além do projetado. Por meio da educação procura tornar-se projeto de si.

A tarefa da educação mostra-se desde cedo impossível. Não apenas pela complexidade das articulações em questão. Pois ao que se propõe, educação como determinação. Na educação pessoal cada um deve além de responsabilizar-se pela construção de si e pelos resultados dessa construção se saber sob suspeita do território e do simbólico. O saber é antes um construto social. O saber é também algo que escapa. Como um tonel que vaza, o saber é, antes, um horror ou desejo de saber. E como experimentou-se ao longo da história, o saber destrona o rei, como senhor de sua história. Édipo é um registro da falência da educação como projeto.

O computador manifesta as angústias do artífice e do meio que o criou. O computador tornou-se objeto necessário, indispensável e desejável. Por isso, esconde mais que revela enquanto artefato. Ele é um projeto, um território, assim como conceituou Milton Santos.

O projeto em torno do computador, como metáfora territorial, está em apresentá-lo como artefato de vanguarda, inaugurando uma nova Era. O racionalismo, o império da Razão, tem suas fragilidades expostas. O capitalismo mostrou-se tão perverso quanto o socialismo que combateu. Não se pode manter as coisas como estão, insistindo no discurso da Revolução Iluminista. Por isso, a instauração da Nova Era pode servir de ópio, na medida em que se

anuncia que a revolução será feita pela produção e aquisição de novos bens. A idéia de movimento e velocidade associada à idéia de evolução e mudança dá contorno do território no qual se forjou o artefato metafórico das novas tecnologias.

5.1 O IMPÉRIO DA VANGUARDA – COMO MANTER AS APARÊNCIAS

O computador tornou-se um artefato maior que si mesmo. Símbolo de inovação, mudança e vanguarda, o computador sintetizou o conjunto da ideologia que regula as relações sociais ocidentais. Os ideais revolucionários da modernidade, igualdade, fraternidade e liberdade, foram lançados mais uma vez sobre o produto. Difícil não associar os dados observados com as caricaturas de outras obras humanas. O messias contemporâneo parece ter aparecido em forma de máquina. Entretanto, tão bem camuflado que, mesmo que visível, o artefato da simulação foi capaz de tornar-se ele próprio simulacro.

Os estudos de Bourdieu apontam na direção da capacidade de adaptação das ideologias. O computador é uma máquina adaptada às necessidades do mercado econômico e cultural. Porém, tornou-se também, rapidamente, objeto de consumo. Passou a ser meio de comunicação, diversão. O meio tornou-se fim. Simulação complexa de relacionamento híbrido: humano e máquina. Crê-se que é isso que se desejava.

O computador não apenas representou a criação de mais uma máquina. Com ele, criou-se um novo conjunto de necessidades, ou ainda melhor, de desejos. A fabricação do desejo parece ser a forma mais eficaz de colonização, nos termos de Paul Virilio. Os sujeitos fazem sem preocupação, quando acreditam estarem fazendo o que desejam e devem fazer. A dificuldade está em compreender como se maquinam essas disposições a tal ponto dos sujeitos os reconhecerem como seus.

O conceito de *habitus*, formulado por Bourdieu, procura fazer compreender como se organizam as práticas e as representações sociais. Segundo Bourdieu (1998),

os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e representações, que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor uma intencionalidade consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada produto de obediência às regras e, estando tudo isso, coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (*apud* CHARLOT, 2005, pp.40-41).

A posição social que o sujeito ocupa na sociedade é capaz de interferir significativamente nas suas disposições psíquicas. Isso quer dizer que os sujeitos não simplesmente obedecem às regras, mas, ao contrário, agem como se estivessem fazendo livremente sua própria vontade. Os desejos são socialmente constituídos. “A explicação é convincente, pois dá conta ao mesmo tempo do real (o sujeito faz o que a sociedade espera dele) e da ilusão (o sujeito tem o sentimento de ser livre)” (CHARLOT, 2005, p.41).

Os artefatos não apenas irrompem no meio. São produtos do meio. Mais que isso, os artefatos funcionam como mais um, dinamizando as relações sociais, definindo e configurando papéis. Os artefatos funcionam como agenciamento ontológico na medida em que interferem significativamente na estruturação da individuação. Eles são criatura e criador. Ou seja, na medida em que são manifestações da criatividade e liberdade humana se constituem determinantes.

Autores como Kant e Chesterton apontaram na direção da ambigüidade do princípio da liberdade. Enquanto Kant articula a liberdade como um imperativo de subserviência ética, Chesterton, sendo mais explícito, esclarece o paradoxo oculto no raciocínio de Kant. Gilbert Keith Chesterton denunciou o potencial antidemocrático do princípio de liberdade de pensamento:

Em termos gerais, podemos afirmar que o livre pensamento é a melhor de todas as salvaguardas contra a liberdade. Aplicada conforme o estilo

moderno, a emancipação da mente do escravo é a forma de evitar a emancipação do escravo. Basta lhe ensinar a se preocupar em saber se quer realmente ser livre, e ele não será capaz de se libertar (*apud ŽIŽEK*, 2003, p.16).

O computador provocou uma alteração social. Não apenas separando os que o possuem e não o possuem. Criou também a ilusão de liberdade e vanguarda. Possuir um computador passou a designar não apenas um lugar econômico, mas também um lugar cultural. O computador, e com ele os demais equipamentos eletrônicos de comunicação, foram revestidos de um acréscimo de valor. O valor de utilidade e posse é gradativamente menor. O valor de liberdade e vanguarda é cada vez maior. Portanto, o computador e os demais aparelhos eletrônicos ocupam o topo dos objetos desejados numa cultura em que o indispensável é a novidade.

Há uma relação entre desejo, liberdade e vanguarda. Os artefatos deixaram de ser apenas necessários ou úteis. Estão a serviço de ideais cada vez mais “humanos”. Servem aos ideais de liberdade ou autonomia, de vanguarda, ou seja, na superação do primitivo. O desejado forja-se ao lado destas premissas. Percebe-se o peso desses ideais.

Como se reconhece, a história é sempre ampliação e nunca anulação; a novidade convive com o já existente. Os novos artefatos tecnológicos surgem como novidade. São aparatos carregados de imaginários. É possível reconhecer que há um jogo de conquistas em andamento. A mercadoria concentra um fetiche mais poderoso que o artefato. Ao adquirir os equipamentos, supõe-se também possuir o seu acréscimo de valor. Espera-se apropriar-se do valor pela posse, assim como o menino ao engolir a piabinha. O pensamento mágico não desapareceu. Antes, está ainda mais sofisticado.

A vanguarda parece ser o ideal mais pesado a ser carregado no Ocidente. Os equipamentos forjados, principalmente no Oriente, passam a ser desejáveis. Procura-se cada vez mais a novidade, o último lançamento. É preciso possuir o virgem. A virgindade também não desapareceu. Ganhou requintes tecnológicos e passou a ser alvo de colonização.

Produzir a novidade passou a ser a exigência do mercado. Para tal, conhecimento e artefatos precisam ser apressados. A velocidade é o novo meio para construir desejos e coloniza-los. Essa é a perspectiva reconhecida por Paul Virilio. Assim, velocidade é cada vez mais vanguarda. O novo é cada vez mais veloz. A domesticação não resulta mais em sedentarismo, antes em movimento, ainda que não se saia do lugar. A nova colonização é a colonização dos hábitos, dos costumes, dos ritmos (VIRILIO *apud* REIS DE ARAÚJO *et al*, 1998). Do outro lado, a lentidão passou a ser indesejável quase insuportável. Música lenta, filme lento, não estão na onda da vez.

O computador tornou-se artefato adaptado à realidade. Resultado da cultura, o computador irrompe como artefato de manutenção e idealização dessa mesma cultura. Surge como novidade, mas apenas auxilia a perpetuar o já existente, ou seja, a cultura que o produziu.

O cenário escolar está propício ao artefato tecnológico. Mais que produzir mudanças, o computador é acolhido como ilusão de novidade, vanguarda e instrumento de liberdade e autonomia, desde que tudo permaneça como está. Os projetos pedagógicos oriundos do estudo e da utilização do computador esbarram no imperativo da velocidade *versus* obsolescência. Antes mesmo que se possa implementar os projetos, os equipamentos sobre os quais foram construídos já se mostram ultrapassados. A tartaruginha LOGO pouco pôde com os jogos de guerra. Estudar, aprender, exige um tempo muito moroso. Essa parece ser a máxima. Produz-se mais novidade que se consegue estudar, compreender e até mesmo utilizar.

5.2 O CONSUMO: A FABRICAÇÃO DO ATUAL COMO DESEJÁVEL E INDISPENSÁVEL

O cristianismo ajudou a produzir um desejo pelo futuro como transcendência. O ideal estaria no Além onde as aparências desapareceriam. A alma invisível e incorporeal tomaria sua forma final. A essência humana seria uma conquista depurativa, abandonando-se o corruptível e assumindo-se o totalmente incorruptível. A modernidade ergueu-se combatendo essas teorias. Denunciando o transcendente como força ideológica religiosa, a modernidade propôs o imanente e o presente como o novo ideal. *Carpe diem* passou a ser o novo paraíso. Entretanto, os discursos não alteraram os cenários e nem o sujeito. O futuro, aquilo que ainda não está no presente, ainda é o alvo. Assim como os religiosos esperam pelo Messias, o Novo, o capitalismo ergue-se no mesmo princípio. O messias capitalista forja a expectativa de novidade para além do mundo decadente, na expectativa de superação do primitivo como limite.

O futuro é algo mais próximo no capitalismo dos artefatos tecnológicos. O império da novidade é também o império da pressa, para que se possa viver o aqui e agora, mesmo que sempre na expectativa de uma novidade para dias adiante. Se o medieval era alienado pela vida após morte, o moderno é um alienado pelo amanhã. Tanto a vida após a morte quanto o amanhã, manifestações do impossível e angústia produzida pela capacidade de superação do real como aqui e agora, são *pharmakon*. Ou seja, são tanto possibilidade de superação do limite do imediato como também instrumento de alienação na superação da angústia do real.

As análises de Bachelard (*apud* PAIVA, 2005) dirigem-se à poética como força restauradora da cultura racionalista, ou ainda melhor, cultura científica escrava do objeto, do fato, do imanente. O Pensamento Onírico é tão fecundo quanto o pensamento desperto, ou até mesmo o *superdesperto*. Conforme Bachelard, o equilíbrio entre o homem diurno e noturno

permite que se articule o pensamento criativo como reflexão sobre o já pensado. A capacidade inventiva, poética, não produz sombra como ocultamento, antes o pensamento noturno, das sombras, é intervenção e compreensão sobre o pensamento produzido pelo homem *superdesperto*. O equilíbrio está em manter-se vigilante, ou seja, manter sobre reflexão o produzido pelo pensamento. “Se o homem pensa a ciência, renova-se enquanto homem pensante. Tem acesso a uma categoria inegável do pensamento”(BACHELARD *apud* PAIVA, 2005, p.162).

O próprio Bachelard reconheceu a força política da imaginação. O poder da imaginação alimenta não apenas o pensamento onírico, como nova ciência, mas também a racionalidade científica. Para tanto, propõe o novo espírito científico, permeado por uma razão surracional, capaz de romper com a realidade natural exercida através do direito ao sonho e resistindo às pressões impostas pela comunidade científica, que procura limitar a imaginação na ciência. A superação da mesmice, através da invenção e instauração do novo, assume aqui o desejo de livrar-se da repetição. Para Bachelard, o humano está vocacionado a instaurar o novo, através da imaginação dinâmica, e aí reside a unidade entre ciência e poesia.

A perspectiva bachelardiana desemboca na intervenção da ciência e arte, ciência e poética, como ação humana sobre o mundo. A criação não consiste na repetição da percepção, antes a construção de novos mundos através do devaneio, da irrealidade, da faculdade de *sobrehumanidade*. A imaginação criadora é puro devir. (BACHELARD *apud* PAIVA, 2005).

O virtual, assim como propôs Deleuze, é a força em atualização (*apud* ALLIEZ, 1996). Talvez algo próximo ao que Aristóteles pressupunha com o conceito de enteléquia, uma força de vir-a-ser. Deleuze reconhece diferenciadamente.

O plano da imanência compreende a um só tempo o virtual e sua atualização, sem que possa haver aí limite assimilável entre os dois. O atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta não tem por sujeito senão o virtual. A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade constituída (DELEUZE *apud* ALLIEZ, 1996, p.51).

O computador materializou a articulação entre o atual e o virtual, fortalecendo a ilusão de uma evolução crescente. A expectativa de um futuro como conquista próximo na produção de artefatos melhores, ou seja, de maior velocidade, alivia, anestesia a angústia do real. A esperança de melhora na construção da constante novidade fortalece-se como alienação. Ao lado dos dados sociais, tanto econômico com o desemprego, o empobrecimento, a fome e a miséria, quanto cultural com o analfabetismo e a indiferença, em torno da sociedade computacional criou-se a ilusão de mudança para os que se adaptam.

Ao lado da construção teórica da sociedade computacional, articula-se o discurso da mudança. Manuel Castells (2005) aponta a Rede como o novo modelo de sociedade. Ainda que procure um fala realista, seus estudos estão recheados de nuances de esperança. Por exemplo, segundo reconhece, a difusão das tecnologias da informação não resultou em desemprego em massa. Entretanto, não se percebe igualmente um aumento no número de empregos, diminuição dos índices de pobreza nem uma melhora nos níveis de alfabetização. O discurso da esperança funciona como *phármakon*. Se, de um lado, mobiliza a superação dos conflitos sociais, proporciona também anestesia.

A economia e a cultura globais movem-se dentro do virtual e do atual, ou seja, a aparente mudança não proporciona alteração no sistema capitalista. Castells (2005, p.567) reconhece que “a sociedade em rede, em suas várias expressões institucionais, por enquanto, é uma sociedade capitalista”. Assim, o computador mantém-se no cenário capitalista, ou seja, de consumo. Ele é então também um artefato para consumo. O papel ideológico embrulha não apenas o artefato, mas também a sociedade que não o reconhece como acessório, mas como ideologia.

Pierre Lévy (1993, p.186, 188), seguindo a tradição de Michel Serres e de outros, defende que

as técnicas não determinam nada. Resultam de longas cadeias inter cruzadas de interpretações e requerem, elas mesmas, que sejam interpretadas,

conduzidas para novos devires, pela subjetividade em atos dos grupos ou dos indivíduos que tomam posse dela. [...] A técnica, mesmo a mais moderna, é toda constituída de bricolagem, reutilização e desvio. Não é possível utilizar sem interpretar, metaformorfosear. [...] Na escola macroscópica, a história das ciências e das técnicas encontra-se inteiramente enrijecida por interpretações e reinterpretaciones de todos os tipos. [...].

O artefato computador chega à escola articulado como atual e virtual, criando e fortalecendo o cenário de expectativa e esperança. Simultaneamente, cria a necessidade de atualização pelo consumo. Consumir e apropriar-se do artefato atual funciona como atualização do todo, virtualização. A ilusão de atualização só se consolida na utilização do artefato. A utilização é também atual e virtual, ou seja, cria-se a necessidade de conhecimento imediato para utilização do artefato e gera-se a necessidade de atualização constante para utilização da novidade por vir. O ciclo conhecimento – produção da novidade – novo conhecimento para utilização da novidade, fortalece a idéia de formação permanente, dando sustentabilidade ao aparato escolar. O computador fortalece a idéia da educação como mercadoria, fortalecendo o sistema capitalista, sistema de consumo. A escola passa a ser posto de venda, mas também meio de moldagem da necessidade, através da necessidade de uso. O uso é gerado pela necessidade de se criar conhecimento, que por sua vez apenas faz girar a criação de novos artefatos ao consumo.

O conhecimento, produto da educação, passa a ser posto a serviço da produção de novos artefatos a serem consumidos. Isto exige a criação da necessidade de possuir a novidade. A evolução, enquanto construção de novos artefatos, é apresentada como novidade necessária. O ciclo fecha-se fragilmente, pois não é mais a necessidade apenas que faz girar o mercado. A ânsia por liberdade prepondera sobre os instintos. Por isso, o artefato tecnológico se reveste de valores desejáveis. Ele assume o papel de ruptura com a Era que o forjou.

5.3 A EVOLUÇÃO COMO IMPERATIVO

As forças sociais agem na formação de um desejo de olhar para frente. A virada do último milênio registrou tanto o desgaste das promessas da Modernidade quanto o desejo de construção de um Novo Mundo. Assim, nasce uma rejeição ao primitivo. Da mesma forma como defendido pelo platonismo, as sensações animais devem ser superadas pelo pensamento puro. A Modernidade apresenta uma repetição ao forjar um desejo pelo artificial. Se, por um longo tempo, a máquina foi ameaça de aniquilamento humano, agora parece ser o ideal na virtualidade humana. Deseja-se mais o híbrido, o robótico, o cibernético que a matéria humana. Deseja-se menos a carne e mais o espírito produzido pelas tecnologias.

Paul Virilio descreve a aversão sobre o primitivo através da paixão pelas próteses. Houve um tempo que o corpo nu simbolizava atraso, o primata sem valor e sem cultura. O homem vestido, equipado de barcos e armas foi considerado evoluído, conquistador e mestre. Hoje, não apenas o corpo nu representa o primitivo, mas cada órgão, a carne humana toda é primitiva. “Cada órgão do ser é considerado como sendo primitivo face às próteses técnicas capazes de ir mais longe nas performances” (VIRILIO *apud* REIS DE ARAÚJO *et al*, 1998). A carne perecível e sujeita ao envelhecimento é menos desejável que o artificial, imaginariamente mais durável. Trata-se de um novo sonho de imortalidade. Mas também de uma nova possibilidade de colonização. Virilio a denomina de endocolonização. Nossos sentidos estão ameaçados por uma escravidão da técnica. O indígena perseguido é agora alvo da benesse cultural. Persegui-lo é atraso.

O fim do Século está marcado por desejo de mudança. Por isso, assim como adolescentes procuram explicitar sua identidade através de acessórios evidentes, o bizarro parece ser o caminho que a sociedade encontra para manifestar a chegada de um Novo

Tempo. O híbrido, o humano e a máquina, criam uma simbiose. E o sexo virtual parece ser o meio de fazer emergir o resultado dessa aliança.

Talvez haja um exagero nas considerações filosóficas de Paul Virilio. Mas ele não está só nessas análises. Slavoj Žižek (2003) descreve a escravização da substância. A idéia de produtos sem substâncias nocivas como café sem cafeína, cerveja sem álcool, sexo sem sexo, até mesmo nos discurso mais ousados de Colin Powell de guerra sem guerra, apresenta o real sem seu núcleo duro. A Realidade virtual é sentida como realidade sem o ser.

Não é difícil acompanhar o desenrolar dos fatos quando se faz uma análise vigilante no cenário atual. Por exemplo, o sexo virtual é uma obsessão de consumo produzido e aprimorado pelas novas máquinas tecnológicas. A idéia da inteligência artificial passa também pela eliminação do que se denomina de inteligência humana. As disputas de xadrez entre homem e máquina apenas tentam provar o que já se sabe: o humano é limitado. Portanto, há um desejo camuflado na conquista da máquina. O homem não deseja ser o que sabe que é: mortal, falível e limitado. Ele ainda espera por um final messiânico.

Walter Benjamin (*apud* ŽIŽEK, 2003, p.21) disse que a expectativa do Evento messiânico imobiliza a vida. Entretanto, o que se reconhece na modernidade é uma superexcitação e uma busca cada vez maior pela velocidade, pela pressa de Lola. Então, parece que estamos no limite da velocidade preconizada pela física: quando o extremo da velocidade atinge a inércia no paralelismo das forças.

A evolução é cada vez mais desejo de tornar-se deus. Os artefatos tecnológicos funcionam como a fonte de juventude, como o nirvana, como o paraíso: lugar em que o virtual torna-se atual, o transcendente se faz imanente. A angústia do real está em denunciar a impossibilidade do artificial como promessa de imortalidade. Contra a angústia, afugentam-se os sinais da carne, enquanto artefato do real, do conhecimento como pensar sobre o já

pensado. Articulam-se novos refúgios. Um deles é o movimento como sinal de caminhada ao futuro, enquanto distanciamento do primitivo, da carne nua e crua.

O movimento é cada vez mais acelerado. Žižek reconhece uma obsessão, uma paixão pelo Real como uma obsessão pelo desejo de acompanhar a velocidade do tempo. Deseja-se estar lá onde as coisas acontecem. Superar os limites do espaço e do próprio tempo. Todavia, o aparente desejo de abraçar o real é fuga. Os artefatos tecnológicos permitem acesso ao imediato, mas apenas como encenação. Espera-se estar no aqui-agora, mas ao mesmo tempo distanciado o suficiente para ali não estar.

Os neuróticos de guerra reclamam não apenas das imagens. O cheiro de urina nas trincheiras era forte. Os soldados permaneciam ali por semanas. Podiam lançar as fezes para fora, mas não podiam fazer o mesmo com a urina. Por isso, um banheiro público, faz reviver a trincheira. Quem esteve no real da guerra não consegue esquecer. A marca do real é no corpo. Entretanto, as marcas dos que assistiram à guerra no Iraque, mesmo que em tempo real não experimentaram outra coisa que os efeitos de um espetáculo teatral. Não há urina virtual.

A evolução proporcionada pelos novos artefatos tecnológicos não substituem o real. O virtual é um outro real. Por isso, ainda que se reconheça que estejamos noutra Era, noutra paradigma, como prefere Castells, os novos artefatos tecnológicos não superaram antigos refúgios proporcionados pela história humana. Aparentemente, a evolução atual assemelha-se muito à Caverna de Platão. Evoluir não pode ser uma luta contra o primitivo, enquanto o primitivo for o corpo e seus limites.

O computador na educação cria igualmente uma ilusão de evolução, rapidez. Espera-se que se consiga aprender com mais velocidade. Essa praga está presente na educação básica e nos órgãos de política pedagógica. Espera-se que, por exemplo, o Ensino a Distância mediado pelo computador permita qualificar e acelerar o processo de avanço nos índices educacionais, principalmente, nos países em desenvolvimento quer seja em termos

qualitativos quer nos quantitativos, no aumento do número de vagas particularmente no Ensino Superior (cf. SEED, 2007). Vende-se cada vez mais a idéia que o computador permitirá autonomia e velocidade como qualidade de aprendizagem.

No Brasil, a pedagogia atrela-se à evolução como mudança, na medida em que se vocaciona a educação à “transformação social”. Melhorar a educação está vinculado com a idéia de qualificar o exercício de cidadania, resultando automaticamente em sistema social mais democrático, livre, justo e fraterno. Pedro Demo (2002) é um dos pensadores intrigados com o que chama de abuso da utilização do termo. Aparentemente, a pedagogia articula-se entre a ilusão de vanguarda libertadora e modismos pedagógicos. O discurso é maior que o rigor científico. Ou seja, o desejo de mudança é de palanque. Sendo assim, faz-se necessário cautela. Mais que confianças em discursos ou artefatos “milagrosos”, as mudanças exigem compromisso e competência. Competência é resultado de aprendizagem. Uma competência capaz de proporcionar mudanças precisa estar atrelada ainda à capacidade de questionamento. O artefato pode resultar em apenas mais um discurso oriundo de uma nova “moda pedagógica”.

Para Demo (2002, p.56), “o modismo só se estabelece onde a capacidade de questionamento é medíocre”.

Questionar significa desconstruir, desfazer, desmanchar – quer dizer, olhar pela face negativa, como toda crítica. Embora os pedagogos não apreciem a crítica negativa, por que inventaram – de maneira muito contraditória – a crítica positiva, pois preferem elogios que evitam ter que mudar, deve-se entender que o movimento próprio da crítica é desconstrutivo e nisto está sua importância. Se nada houver para desconstruir, também nada haverá para mudar (2002, p.68).

O saber como questionar aproxima-se do pensamento noturno, capacidade de pensar o pensado. Ele é a superação da ilusão pela investigação, questionamento e resignificação e enfrentamento do horror, enquanto reconhecimento da resistência ao processo de mudança. A resistência estrutura-se tanto pelo sujeito como pelas condições materiais sociais.

Álvaro Vieira Pinto, pensador brasileiro, propõe uma releitura nos conceitos que descreveram a origem da filosofia ocidental. Platão e Aristóteles articularam a origem da filosofia com a capacidade humana de maravilhar-se ante a natureza. E, por motivos ainda por ele desconhecidos, um dos trechos mais conhecidos de Sófocles, em *Antígona*, apresenta o homem como maravilha da natureza. Entretanto, o termo grego δεινός, traduzido equivocadamente, desviou a intenção. O homem não é maravilha, mas coisa terrível. Ou seja, obra terrível. O homem, portanto, não se maravilha diante da natureza, mas diante de suas próprias obras. Assim o trecho deveria apresentar: “Há muitas coisas terríveis; nenhuma, porém, *mais terrível* que o homem” (PINTO, 2005, p.34). Questionar está mais próximo do corpo, dos limites do corpo e do absurdo contra a ilusão da negação. Questionar e rebelar-se contra a negação do corpo.

Maravilhar-se ante as obras humanas é manifestação de alienação, de esquecimento, causado pelo distanciamento, pela perda habitual da prática de transformação material da realidade. O embotamento manifesta-se principalmente nos eruditos, privados de consciência crítica (PINTO, 2005). O esconderijo do fraco é a ilusão contra o corpo. O *superhomem* “nietzchiano” é o humano nu.

A consciência como construção de conhecimento se dá em dois movimentos interconectados. O primeiro é o questionamento de si, pois toda teoria é instrumento de passagem. Depois, questiona a própria realidade, mediante análise crítica, para que se possa ver melhor o que há para além do manifesto. Os questionadores não descrevem ou se maravilham. “Eles podem se dar ao desprante de fazer crítica azedume” (DEMO, 2002, p.69). Os dois momentos são complementares.

Como a coerência da crítica está na autocrítica, parece claro que o primeiro movimento é o mais decisivo, porque detona o processo e o mantém sempre aberto ao questionamento. Nesta marca reside o temor que o sistema geralmente tem do conhecimento. Embora o conhecimento seja culturalmente plantado, sirva muito mais ao poder do que aos excluídos, produza sempre também ignorância, pela sua verve questionadora, pode estar próximo da consciência crítica (DEMO, 2002, p.69).

A construção do conhecimento é também a construção de um artefato. O conhecimento não é algo desprovido de intencionalidade. Há um para que e um para quem no conhecimento construído.

O conhecimento como ignorância, nos dizeres da psicanálise proposta por Leny Magalhães Mrech é um conhecimento que não quer saber. Trata-se de uma resistência ante ao horror do saber. O saber que não quer saber, a ignorância, sustenta-se pelo encantamento. Já o desejo de saber é o questionamento do horror, ou o suportar-se ante o horror. O desejo de saber nasce dessa capacidade de suportar o horror, de suportar o desejo do corpo nu, corpo primeiro, primitivo.

A evolução como superação do corpo é apenas artifício de anestesia à consciência. O desastre do saber está em não poder fugir daquilo que se sabe. O retorno do recalcado na psicanálise já desvendou isso. Por mais que se lute, o recalcado, aquilo que se procura esquecer, ou seja, o já sabido como negado, faz força ao retorno. Mas a ignorância é um saber. Como tal, produz novos mecanismos de defesa.

A evolução cibernética é uma busca acelerada pela novidade. Essa corrida social é uma manifestação de resistência ao saber frente ao horror. O desejo de saber é substituído pela posse de instrumentos de saber. A velocidade imposta impede o saber, como denuncia Virilio. Está-se o tempo todo sob o condicionamento do reflexo, o qual impede a reflexão.

Virilio compara os tempos atuais aos “Tempos Modernos” de Chaplin. Ainda que hoje não seja tão aparente, mas os gestos repetitivos das crianças ante os jogos no computador não diferem dos descritos por Chaplin. “A diferença é que Chaplin produzia carros e a criança produz apenas gestos e sinais que condicionam, tal qual um animal condicionado” (*apud* REIS DE ARAÚJO *et al*, 1998 p.141). Para Virilio, as estradas eletrônicas são endocolonizações. O tempo mundial é a domesticação mundial.

O tempo em velocidade parece dificultar a reflexão, o questionamento e aprendizagem sobre o aprendido privilegiando a circulação da informação. Ao mesmo tempo, garantir a cidadania para estar atrelado em facilitar o acesso aos artefatos tecnológicos contemporâneos. Qualidade é então dispor de bens que representam o topo da cadeia evolutiva dos artefatos, entendidos como último modelo.

5.4 O FLUXO – A VELOCIDADE COMO PODER

A marca atual dos artefatos tecnológicos é a desmaterialização e a velocidade. Talvez fosse prudente indicar que ambos são um só. A velocidade é uma forma de desmaterialização. O objeto real como elemento de fetiche, proposto por Marx, cuja presença estável confunde sua mediação social desapareceu. O fetiche atingiu um ponto ainda maior ao se desmaterializar. O fluxo deu lugar à fluidez. O artefato circula na velocidade em que já não mais apresenta matéria. O dinheiro material perdeu seu vestígio no fluxo eletrônico. Tem-se um espectro fora do controle de destruição (cf. ŽIŽEK, 2003, p.52).

Paul Virilio (*apud* ESCÓSSIA, 1999) anuncia que a velocidade tomou o lugar da riqueza como valor absoluto. A lógica política desde a instauração das primeiras revoluções modernas é a lógica dromológica, ou seja, a lógica da corrida. “As massas revolucionárias eram produtoras de movimento, enquanto uma classe-industrial-militar (com a máquina-de-guerra) investia nesse movimento, visando a dominação política através da ocupação e controle dos territórios, assim como dos corpos que nele circulavam” (VIRILIO *apud* ESCÓSSIA, 1999, p.37).

O sedentarismo metropolitano é fruto da generalização acelerada, pois “a inércia e a passividade do homem pós-moderno exige um acréscimo de excitação” (VIRILIO *apud*

ESCÓSSIA, 1999, p.38). Esse sedentarismo produzido pela teleação, comunicação em tempo real, cria a ilusão de um mundo menor, o qual se pode conhecer sem sair do lugar, conhecer apenas pela informação. O resultado é a redução do mundo, da realidade à informação. “Virilio quer destacar justamente o aspecto totalitário dessa informação que devora o tempo, reduz o mundo e sedentariza, de uma forma inédita, o homem moderno” (ESCÓSSIA, 1999, p.39).

Os estudos de Jean-François Lyotard (1990) levam a reconhecer que as narrativas míticas eram dispositivos tecnológicos que armazenavam, ordenavam e lembravam as informações. Funcionavam, portanto, como uma forma de controle temporal e de neutralização do imprevisto. Seguindo essa linha lógica, os artefatos tecnológicos atuais procuram exercer uma função antiga de controle do espaço e tempo humano.

Castells afirma que espaço e tempo estão sendo transformados em torno do espaço de fluxos e do tempo intemporal. O tempo intemporal parece ser o resultado da negação do tempo enquanto passado e futuro.

O fim da história, estabelecido na circularidade dos fluxos financeiros computadorizados ou na instantaneidade das guerras cirúrgicas, domina o tempo biológico da pobreza ou o tempo mecânico do trabalho industrial. A construção social das novas formas dominantes de espaço e tempo desenvolve uma meta-rede que ignora as funções não essenciais, os grupos sociais subordinados e os territórios desvalorizados. Com isso gera-se uma distância social infinita entre essa metarrede e a maioria das pessoas, atividades e locais do mundo. Não que as pessoas, locais e atividades desapareçam. Mas seu sentido estrutural deixa de existir, incluído na lógica invisível da metarrede que se produz valor, criam-se códigos culturais e decide-se o poder (2005, p.573).

Castells e Virilio não estão sós nessa linha de análise. Pierre Lévy (1999) aponta as infovias e o ciberespaço como realidades virtuais de resignificação social. Ambos defendem que estamos vivendo a transição de Eras, sem, no entanto, promover a solução dos problemas econômicos e sociais contemporâneos. Lévy é mais otimista, sugerindo que a realidade virtual das infomáquinas nos abrirá novos planos de existência, novos modos de relacionamento; novos modos de conhecimento, de aprendizagem e de pensamento e novos gêneros literários e

artísticos. Castells, por sua vez, sugere que estamos num novo estágio de relação, a qual a cultura refere-se à cultura: o primeiro modelo de relação foi caracterizado pela dominação da natureza sobre a cultura; o segundo, da dominação da cultura sobre a natureza, através do triunfo da razão; o terceiro modelo, tendo suplantado a natureza, reconstitui-a, apresentando-a em forma cultural. A natureza passa a ser reconstruída de uma forma cultural ideal através da preservação. Lévy parece mais maravilhado com as possibilidades do novo estágio histórico. Castells, por sua vez, prefere dizer que o momento não é tão animador. Segundo ele, os humanos reconhecem-se finalmente sós, tendo que olhar-se no espelho da realidade histórica, e talvez não gostem da imagem refletida (CASTELLS, 2005; LÉVY, 1999).

A imagem do humano questionando-se parece estar fora do cenário produzido pelos artefatos tecnológicos de velocidade. Caldas e Tonelli (2000) reconhecem que, ao contrário do humano pensador, os tempos atuais têm produzido o *homem-camaleão*. Trata-se de indivíduo movido pela incerteza e não pelo pensamento ou julgamento; pela reação e não pela reflexão. Constrói sua identidade dependendo da situação. Nesse indivíduo, interior e exterior desaparecem: cada um é o que aparenta ser.

[...] a adoção de modismos está fortemente associada com o processo de identificação inconsciente, sendo o processo de identificação um elemento inerente ao desenvolvimento humano. Do ponto de vista psicanalítico, a humanização não é possível sem o processo de identificação e sem a identidade de um com o outro. Do ponto de vista da psicologia social, observamos que a cultura contemporânea e a sociedade moderna/atual têm produzido um modelo de identificação distinto/particular, que impõe mudanças obsessivas e não-reflexivas, nas quais as relações intersubjetivas são dirigidas por vínculos extremamente frágeis.

Quando colocamos juntos, esses dois conceitos permitem o argumento de que as transformações sociais atuais têm forçado um “novo modelo de personalidade”: o *homem-camaleão*, um indivíduo capaz de suportar essa mudança incessante. Atores organizacionais e a própria organização tendem a estar sincronizados com esse modelo: velocidade, flexibilidade, mudanças constantes, que se tornam requisitos organizacionais obrigatórios. Enquanto os indivíduos na organização e as próprias organizações parecem contribuir para a construção desse modelo, estão ao mesmo tempo submetidos às consequências desses processos. Assim como os indivíduos deste fim de século, as organizações são compelidas a buscar a aparência, não como resultado de um processo de reflexão ou de necessidades verdadeiras, mas como uma reação a um ambiente adverso e beligerante. O camaleão não pensa para se adaptar ao ambiente. Ele simplesmente muda como um

mecanismo de defesa, motivado pelo medo e por puro instinto de sobrevivência. Resta saber se esta é a melhor estratégia (CALDAS; TONELLI, 2000, p.145).

A escola é instituição social construída para facilitar a adaptação dos sujeitos à sociedade. As demandas sociais atuais parecem estar sendo conformadas pela sociedade dos artefatos tecnológicos, os quais nascem e reproduzem a velocidade como desejo, o consumo como necessidade e a informação como aliada da criatividade subjugada a produção novos artefatos de consumo.

A demanda educacional de adaptação inclina-se ao movimento como inércia, na medida em que o tempo em alta velocidade é apenas um mal-estar, como aqueles causados pela ilusão de ótica, em que temos a impressão de movimento, mas o que se move é o objeto ao lado. O deslocamento das informações não movimenta as pessoas. O movimento não produz conhecimento, apenas faz circular a informação.

O computador é um artefato social. Por si só, assim como os demais, é apenas artefato. Mas está capturado por um conjunto de saberes, expectativas e signos que codificam também o cenário, o sujeito. O computador surge num tempo de desesperança, e se reveste do discurso messiânico. Por isso, é preciso prestar atenção aos discursos que circulam os artefatos. Não apenas os discursos diretos, antes, principalmente aos que nomeiam o mundo e o humano no qual o artefato irrompe.

A virada lingüística fez compreender que a linguagem não é um meio transparente e neutro de representação da realidade. O discurso conforma a realidade. “As epistemologias sociais ordenam, formulam, moldam o mundo para nós, um mundo que não tem sentido fora delas” (SILVA, 1996, p.245). O computador na escola precisa ser compreendido como um discurso; discurso social de nomeação do mundo e do sujeito.

A velocidade não produz conhecimento. O conhecimento é uma produção humana social. Mais complexo que isso ainda. O conhecimento e o humano formam uma dialética

somente possível por causa do artefato: a linguagem. Conhecer é construir-se socialmente. Mas é preciso reconhecer o poder anestésico da velocidade contra o questionamento.

O projeto Árvores do Conhecimento é um projeto proposto por Pierre Lévy e Authier. Segundo eles, o projeto busca utilizar a informática em proveito da tecnodemocracia, uma forma de democracia mais adequada, conforme os autores, a uma sociedade de informação e comunicação. O *software* articula-se sob três princípios: *cada um sabe, nunca se sabe, todo saber está na humanidade*.

Não podemos dizer de alguém que ele não sabe nada, pois sendo o saber uma dimensão da individuação do ser, *cada um sabe* e o saber de cada um é singular, assim como é singular sua existência. [...] Mas *nunca se sabe tudo*: este é o segundo princípio. Cada um sabe, mas ignora uma infinidade de coisas que outros sabem O que implica uma necessidade de circulação e troca de saberes, e um respeito mútuo entre os homens. O terceiro e último princípio é aquele que afirma que *todo o saber está na humanidade*. Embora todos possuam um saber, o saber de cada um é parcial. Apenas a humanidade é portadora de todo o saber. O que não quer dizer que ele seja totalizável, ou quantificável. O saber da humanidade é diverso, mutante e imprevisível como a própria vida da espécie que o sustenta (LEVY *apud* ESCÓSSIA, 1999, p.78).

Talvez fosse necessário acrescentar outras dimensões do saber. Zygmunt Baumann (1999), por exemplo, reconhece a ambivalência como uma falha ao saber.

A ambivalência, possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas [...]. A ambivalência não é produto da patologia da linguagem ou do discurso. É, antes, um aspecto normal da prática lingüística. Decorre de uma das principais funções da linguagem: a de nomear e classificar. [...] A ambivalência é, portanto, o *alter ego* da linguagem e sua companheira permanente – com efeito, sua condição normal (BAUMAN, 1999, p.9).

O saber está sujeito aos limites da linguagem e da nomeação. Mas não somente isso. O saber, como propõe Lacan, é um tonel que vaza. Ou seja, não há só o saber consciente, mas também o saber inconsciente. Há um saber inacessível. O império da razão se vê desmoronado aos pés do inconsciente. O homem não é dono nem mesmo de sua própria casa, como disse Freud (*apud* MRECH, 1999).

A velocidade está no cerne dos artefatos produzidos na modernidade. Está a serviço da sociedade que a criou. Entretanto, também ela é ambígua e não pode tudo.

5.5 O FIM COMO REFLEXÃO SOBRE O INÍCIO

A ambigüidade leva-nos a reconhecer a necessidade de vigilância. A tarefa de diferenciar o real da ficção não é tarefa fácil também nos dias atuais. As máquinas tecnológicas fabricam imagens que dão sustentabilidade e consistência à sociedade. Matrix não é apenas um filme de ficção; é também a manifestação do real experimentado pela sociedade embriagada pela ambigüidade que criou. Ainda assim, é possível diferenciá-las.

A psicanálise defende que não se pode tomar a realidade por ficção. Ao mesmo tempo, afirma que só temos condições de suportar o real se o transformarmos em ficção. Assim, não se trata de denunciar a ficção contra o real, mas conseguir diferenciar qual parte foi “transfuncionalizada” pela fantasia, de forma que, apesar de ser parte da realidade, seja percebida num modo ficcional (ŽIŽEK, 2003).

A tarefa daquele que deseja saber é buscar o visível no invisível. Essa é a sugestão de Bourdieu e Bachelard. O humano é fruto de sua criação ficcional. Por isso, o pensamento noturno está sempre em contato com as origens primeiras, com o começo. Os devaneios, a existência noturna e as livres criações da imaginação preconizam e operam a origem de uma vida, de um mundo, ao qual não cabe reorganizar ou repensar os sonhos anteriores.

Enquanto a reflexão filosófica que se exerce sobre o pensamento científico longamente trabalhado deve fazer com que a nova idéia se integre num corpo de idéias já aceitas, mesmo quando esse corpo de idéias seja forçado, pela nova idéia, a uma modificação profunda, como é o caso de todas as revoluções da ciência contemporânea, a filosofia da poesia deve reconhecer que o ato poético não tem passado – pelo menos não um passado no

decorrer do qual pudéssemos seguir sua preparação e seu advento (BACHELARD *apud* PAIVA, 2005, p.156).

O humano é artefato de si. Ainda assim, é incompreensível, incapturável, quer seja pelo que já sabemos, quer seja pelo que ainda venhamos a conhecer.

O conhecimento como captura é fruto da ficção absurda da tradição racionalista. É mecanismo de defesa ante o horror do saber. O saber que deseja saber sustenta-se ante o enigma. O desejo de saber não é um *slogam* escolar. É a articulação do saber como reflexão sobre a inquietação e o vazio provocados pelo enigma.

A arrogância do saber nasce da maravilha ante o artefato. O humano é transformado em criador. Orgulha-se do que produziu e dos projetos e ambições de conquista que tem pela frente. O projeto da ciência nascida da tradição racionalista resulta em arrogância e articula o conhecimento como domesticação do enigma. O conhecido era, por isso, tido como apreendido.

O desejo de saber considera o projeto de saber como construção impossível. E, assim como disse Jorge Larrosa, está mais ligado ao começo, como o nascimento. “O nascimento é o aparecimento da novidade radical; o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a conseqüência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior; o que, longe de se inserir placidamente nos esquemas de percepção que funcionam no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão” (LARROSA, 1999, p.189). É a descontinuidade do tempo, um tempo em que o futuro não é conseqüência do passado e que o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo. O tempo aqui está aberto a um novo começo. Isso, no entanto, não quer dizer que estejamos impotentes ou mesmo a mercê dos eventos. Antes, é o reconhecimento que o saber não pode tudo. Há ficção no conhecimento.

Como se sabe, não há conhecimento sem ficção. O desejo do saber não é a depuração da ficção a serviço do “verdadeiro” saber. Bachelard apontou nesta direção com a Psicanálise

do fogo. Segundo ele, a razão é seduzida pelas metáforas. Apesar do esforço da razão sobre as metáforas, ela não tem como livrar-se delas. Essa é também uma tarefa impossível e desnecessária. O homem noturno produz o conhecimento como criação, não como criação utilitária, mas como arte.

A escola parece estar sendo conclamada a ser posta a serviço do homem-camaleão. O computador parece ser a manifestação de uma sociedade cada vez mais acelerada, condicionada pelo reflexo. Portanto, mais predisposta à adaptação do que à resistência. Por isso, organiza e mobiliza as forças sociais, dentre elas a educação, nesta direção.

O antigo modelo bancário de educação, assim como definido por Paulo Freire, pode estar sendo substituído por outro ainda mais perigoso. Também profissionais estão sendo reconhecidos como obsoletos, atrasados e inaptos no cenário aberto pelas novas tecnologias. O professor passou a ser considerado aluno do velho paradigma: passivo, o qual precisa passar por um novo processo de ensino. Como a velocidade de mutação dos artefatos é feita num curto espaço de tempo, ambos, professores e alunos parecem ter ficado reféns do ensino, ou seja, necessitando de instrutores.

O computador é uma imagem refletida na escuridão social em que a humanidade se meteu. Os olhos estão voltados para ele. Contudo, o nascimento é sempre algo que nos escapa, como alertou Larrosa. Ao dar à luz, a mulher se vê ante o que gerou como continuidade, como superação, como igualdade e diferença. O filho é um outro, mas não um estranho. Ao ser acolhido, põe a mãe em movimento. Não há como fingir que aí não está. A criança diz da mãe e a põe a trabalho. A criança nasce com o corpo nu. Por isso, nos inquieta. O nascimento põe a humanidade ante si, como que no retorno ao primitivo. O computador irrompe como um novo. Não se trata de decodificá-lo, como quem precisa dissecar para conhecer e conhecer para domesticar, assim como foi feito com Kasper Hauser. Mas é

possível acolhê-lo e colocá-lo em questão, pondo-nos a trabalho para que se possa desejar saber.

A informação não substitui a experiência. Ao mesmo tempo, não pode ser o fim, mas o meio pelo qual se constrói o processo educativo enquanto questionamento do conhecimento. O privilegiamento da informação resulta no que Paulo Freire (1986) denominou de “educação bancária”, a qual se organiza pelo saber como poder de transmissão, resultando numa relação ativo-passivo. O professor transmissor do conhecimento é o ativo. O aluno receptor do conhecimento é o passivo. O sedentarismo metropolitano tende a construir uma relação ainda mais perversa: passivo-passivo.

6 CONCLUSÃO

A História, essa velha plagiadora, repete-se após cada descoberta. Os doutores combatem cada nova verdade no começo; depois procuram monopolizá-la.

Sigmund Freud

A observação vigilante é capaz de fazer perceber o movimento das forças que agem na construção do conhecimento dominante. Ao observar a chegada do computador na escola, foi possível reconhecer, de um lado, a aversão ao novo como monopólio do conhecimento dominante e, de outro, a novidade como ideologia à manutenção da mesmice. Construir o objeto de estudo seguindo as propostas de Gaston Bachelard mostrou-se igualmente tarefa possível. A análise se fez através das imagens e dos registros que o simbólico deixa como cicatrizes. Para tal, foi preciso observar e dar registro a tríade, a qual se objetivou desde o início da pesquisa: o cenário, o artefato e o sujeito. A homogeneidade desses três “reais” está em serem artefatos, ou seja, construções do humano simbólico. Como tal, manifestam uma sina, apesar de serem artefatos imagéticos são a manifestação mais próxima que se pode chegar do real. E a diferença é que cada um destes escapa a si mesmo, não pode ser capturado, apenas tocado, tal qual a brisa. Por isso, são únicos, mais que si mesmo, enigmáticos. Mas isso não impede que sejam alvo de reflexão e conhecimento.

O conhecimento produzido pelo simbólico tem como uma das fontes a ilusão. Como tal, proporciona tanto a capacidade de interferir no meio para além da determinação do real, o aqui e agora, quanto permite organizar o conhecido num labirinto que, apesar de dar a impressão de caminhada, é refúgio produzido como fuga. O conhecimento é poder não apenas por permitir uma maior mobilidade sobre o real, mas também pela capacidade de fazer caminhar sem sair do lugar.

A vigilância sobre o conhecimento como artefato não é a sua negação. O objetivo racionalista, como avaliou Bachelard, ousou construir um pensamento vazio de imaginação, de símbolos. O pensamento *superdesperto* é artificial. A razão não resiste à sedução das metáforas. O pensamento onírico, assim como formulado por Bachelard, representa tanto uma fonte de análise, na elaboração criativa do pensamento, quanto a manifestação criativa do pensamento. A ciência é criação também do artefato sobre o qual se debruça.

A Psicanálise do fogo é o reconhecimento que a ciência não precisa ser privada nem mesmo da imaginação. Antes o pensamento onírico é cenário tão fértil quanto qualquer narrativa ou classificação racionalista. O império da razão apenas produziu uma bibliografia discursiva e insossa.

Sobre a tríade sujeito – artefato – cenário articula-se também o conhecimento-fuga como poder. O sujeito ocidental, lançado pela revolução ao labirinto da liberdade, igualdade e fraternidade, vive dominado pelo determinismo que criou. Nada é tão nocivo quanto essa praga. Trata-se mais de um “decálogo” religioso que de uma ontologia. O cenário democrático ocidental articula o labirinto valendo-se das armas idealistas por meio dos objetos, atualmente, principalmente pelos objetos tecnológicos. Portanto, os artefatos são manifestações da capacidade de interferência do humano no meio. Mas cada vez mais são manifestações políticas de poder, de um tipo de política que se ramifica sob a construção do mundo livre, do humano livre e do livre pensamento.

A ideologia tornou-se um espectro. Sua presença-ausência a transformou num fetiche sem objeto. O computador como artefato é a manifestação dessa ideologia. Ele não funciona como fetiche. Ele é a metáfora da virtualidade na qual a ideologia se transformou. O poder das metáforas se manifesta no real, interferindo no comportamento, nas necessidades e nos desejos do homem moderno, livre, fraterno e igualitário.

O artefato está prenhe do mundo que o criou, do humano que o criou. Não há objeto sem sujeito. E não apenas na linha objetiva, na dependência casual. O artefato é a extensão e a expressão do mundo-mais-que-si. Tal como os sonhos como descritos pela Psicanálise, ele condensa e desloca o pensamento. É enigma e não apenas produtos. Como escondem mais que revelam, os sonhos não são produção sem sentido. Antes, são construções e expressões do sujeito-mais-que-si. Ou seja, a razão não consegue dizer do sujeito. Nem mesmo o sujeito consegue dar conta de si. O pensamento onírico é a expressão de que o sujeito é uma construção sempre enigmática.

Também os artefatos da ciência são enigmas. O objeto da ciência é um artefato prenhe do mundo, da ciência, do humano que o criou. O computador é um objeto nobre na medida em que se tornou investimento tanto financeiro quanto de pesquisa. Não é difícil reconhecer. Basta uma rápida busca nos laboratórios e bibliotecas para que se perceba. Mas como se mostrou, o artefato escondia uma história onírica só acessível graças à análise de minha história pessoal.

A eleição e a hierarquia dos objetos é uma construção intencional, ainda que nem sempre racional, como demonstrou Bourdieu. É possível reconhecer que tenha sido esta a trajetória proposta por Bachelard. Os objetos tratados pela classe dominante como inferiores geralmente atraem os que estão menos preparados para tratá-los, reconhecia Bourdieu. É possível que Bachelard tenha se aventurado pela Psicanálise do fogo e pela Poética já na idade madura, quando já não havia alcançado reconhecimento. Tenha atribuído valor justamente ao desprezado.

A escolha do computador como objeto de pesquisa foi primeiramente um refúgio. Parece que procurei tomar de empréstimo do objeto nobre o reconhecimento dado pela classe dominante. Contudo, a observação e a análise mostraram que o objeto era mais-que-si-mesmo, e mais que a hierarquia o definiu.

A pesquisa revelou que o computador ocupa o topo da hierarquia dos objetos tanto da ciência quanto da educação. O investimento financeiro e de pesquisa são facilmente verificáveis. Há um grande movimento ao redor do artefato, que se desdobra em muitos mais. O computador é apenas uma metáfora, pois há cada vez mais artefatos oriundos da mesma lógica. A produção acelerada de artefatos correlatos gera uma grande gama de produtos, tanto para o mercado de trabalho quanto para o mercado pessoal. Ao mesmo tempo, as pesquisas ultrapassaram a ocupação inicial de deciframento e articulam-se em quase todas as áreas do conhecimento.

O computador é uma realidade social. Constituiu-se rapidamente em equipamento e utensílio indispensável. Ocupa também o topo da hierarquia dos objetos de consumo. Isso é igualmente realidade na educação. A política pública faz igualmente investimento financeiro e ideológico com o artefato. O artefato toma proporções ideológicas e de alienação. Ele é apresentado como mudança e melhoria na educação. E, como previa Bourdieu, os intelectuais tomam a liderança neste anúncio. Isso também não é difícil de ser percebido. A literatura pedagógica já produziu um grande número de obras fazendo apologia e apresentando os benefícios do computador para a liberdade, a fraternidade e a igualdade.

Os programas de inclusão digital são manifestações também de uma corrida ideológica. Como afirmou Pedro Demo, a preocupação não está em fazer com que aprendam. A inclusão digital consiste no resultado de uma ideologia escrava da revolução e que precisa produzir a necessidade nas massas para garantir um Novo Mundo. Trata-se de uma colonização, como disse Virílio.

As comunidades digitais de Assmann, as Árvores do Conhecimento de Levy e Authier, a Sociedade em Rede de Castells, reconhecem o risco da exclusão. Elas nascem como resposta à realidade de distanciamento dos computadores e dos demais equipamentos tecnológicos atuais em que vive a grande maioria das pessoas. Ainda assim, reforçam a

ideologia de implantação do computador como alternativa inevitável à sociedade e à produção do conhecimento.

Os artefatos são postos a serviço das ideologias dominantes. Não se pode deixar de reconhecer os efeitos sociais e políticos dos artefatos. O cenário descortinado pelos artefatos tecnológicos atuais indica um privilegiamento da informação como totalitária, indicando um reforço das tendências tradicionalistas educacionais. A experiência singular e local parece estar sendo substituída pela teleação, comunicação em tempo real, que é antes uma teatralização do real. O corpo anteriormente reduzido ao cérebro na lógica racionalista parece agora reduzido ao “olho”. Há uma conclamação ao espetáculo do real, no qual somos espectadores passivos.

Como se pode perceber, a trama social é complexa e ambígua. Mas parece não haver alternativa. Como disse Mrech, a informática, a rainha-mãe, está aí. Não olhá-la é lançar-se na ficção. Por isso, ainda que se esteja engrossando o número de usuários e inflacionando o grupo de estudiosos, dando ainda mais prestígio ao objeto já enobrecido, cabe pôr-se a trabalho e desvestir o artefato, conceituando-o, colocando o humano mais uma vez nu perante si mesmo. O mesmo artefato que conclama ao sedentarismo passivo exige da ciência vigilância ante o excesso tecnológico. Cabe uma vigilância epistemo-técnica, capaz de fazer trazer à tona o invisível, de nos lançar ao belo sem nos fazer perder no espetacular, de nos colocar em movimento, sem nos incapacitar pela aceleração, capaz de devolver a dimensão social construída ao redor da fogueira.

Os alertas de Tamus parecem fazer sentido. Os artefatos tecnológicos estão preparados para substituir a recordação da humanidade. Entretanto, a memória é resultado da história. A história humana é a carne. Esquecer a história, a experiência, é perder-se no mundo fantástico. A poesia, a psicanálise e a educação exigem encarnação. A carne é o corpo histórico, feito dos

artefatos humanos, resultado das tramas vividas, construídas, imaginadas, imanentes e transcendentais.

O conhecimento é fogo que arde sem se ver. É também compromisso e cumplicidade com a criatura tal qual a ética de Prometeu. Conhecer é criar e sustentar a criação. É construir o humano-barro por meio da poesia, da arte e ciência. Mas é principalmente estar disposto a pagar com o corpo, com o próprio fígado, a sustentabilidade desse projeto, cientes que, diferente de Prometeu, não somos Titãs, mas humanos.

REFERÊNCIAS

- ALLIEZ, Éric. **Deleuze filosofia virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ARPANET. Disponível em: < <http://www.ime.usp.br/~is/abc/abc/node20.html> >. Acesso em: 08 set. 2006.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação, rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAUMAN, ZYGMUNT. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BLIKSTEIN, Isidoro. **Kasper Hauser, a Fabricação da realidade**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos em Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
- CALDAS, Miguel; TONELLI, Maria José. O homem-camaleão e modismos gerenciais: uma discussão sociopsicanalítica do comportamento modal nas organizações. *In*: MOTTA, Fernando C. Prestes e FREITAS, Maria Ester de. **A vida psíquica e organização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. rev. amp. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CHARLOT, Bernard. O sociólogo, o psicanalista e o professor. *In*: MRECH, Leny Magalhães. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- CHAVES, Eduardo O.C. **O Uso de Computadores em Escolas: Fundamentos e Críticas**. Disponível em: < <http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/scipione.htm> >. Disponível em 09 set. 2006.
- CHAVES, O.C.; SETZER, V.W. **O uso de Computadores em Escolas: Fundamentos e Críticas**. Editora Scipione: São Paulo, 1988.

- DONKIN, Andrew. **William Shakespeare e seus atos dramáticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DEMO, Pedro. **Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESCÓSSIA, Lilliana da. **Relação homem-técnica e processo de individuação**. São Cristóvão, SE: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 1999.
- FERNANDES, Clovis; SANTOS, Neidi. **Pesquisa e Desenvolvimento em Informática na Educação no Brasil – Parte I**. Disponível em: < <http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr4/convidado-fernandes-santos.htm> >. Acesso em: 09 set. 2006.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUTS, Roger. **O parente mais próximo**. O que os chipanzés me ensinaram sobre quem somos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- FREIRE, Fernanda Maria Pereira *et al.* **A implantação da informática no Espaço Escolar: Questões emergentes ao longo do processo**. Disponível em: < <http://www.edutecnet.com.br/edbrisol.htm> > Acesso em: 25 maio 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- KAPP, Ernst. Líneas fundamentales de una filosofía de la técnica. Acerca de la historia del surgimiento de la cultura desde nuevos puntos de vista. Teorema – **Revista Internacional de Filosofía**. Disponível em: < <http://www.campus-oei.org/salactsi/teorema07.htm> > Acesso em: 22 abr. 2006.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.
- LAMAISON, Didier. **Édipo Rei**: adaptação da tragédia grega Édipo Rei, de Sófocles. São Paulo: Moderna, 1998.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- _____. **A inteligência Coletiva**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LEVY, Pierre; AUTHIER, M. **As árvores de conhecimento**. São Paulo: Escuta, 1995.

LYOTARD, Jean-François. **O inumano**. Considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1990.

MANDEL, Arnaldo; SIMON, Imre; DE LYRA, Jorge L. **Informação: Computação e Comunicação**. Disponível em: < <http://www.ime.usp.br/~is/abc/abc/abc.html> >. Acesso em: 08 set. 2006.

MARTINS, Hermínio. O deus dos artefatos: sua vida, sua morte. *In*: REIS DE ARAÚJO, Hermes *et al.* **Tecnociência e Cultura**: ensaios sobre o tempo presente. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

MASTROBERTI, Paula. **Sobre a “Angústia de Fausto”**. Disponível em: < <http://www.mastroberti.art.br/Reversoes/TextosReversoes/EnsaioFausto.htm> >. Acesso em: 21 abr. 2006.

MÍDIAS na educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed> >. Acesso em: 17 set. 2006.

MISKOLCI, Richard. A filosofia da História do Doutor Fausto. *In*: **Tempo Social** - Revista de Sociologia da USP São Paulo, Pós-Graduação em Sociologia-USP, 1998. Vol. 10 N. 2 p. 191-208.

MITCHAM, Carl. **¿Qué es la filosofía de la tecnología?** Barcelona: Anthropos, 1989.

MORAES, Maria Candida. **Informática Educativa no Brasil: Uma história vivida, algumas lições aprendidas**. Disponível em: < <http://www.edutecnet.com.br/edmcand.htm> >. Acesso em: 16 ago. 2005.

MORAES, Raquel de Almeida. **Educação, Informática e Sociedade**: O Processo de Informatização do Ensino Público no Brasil. *In*: VI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Belo Horizonte, 1995.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação**. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS – Vida e Obra. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

PAÍN, Sara. **A função da Ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PAIVA, Rita de Cássia Souza. **Gaston Bachelard**: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.

PAPERT, S. **LOGO**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PLATÃO. **Diálogos: Menon, Banquete, Fedro 1**. Rio de Janeiro: Ediouro/Tecnoprint. s.d.

PEREIRA DIAS, Maria Helena. **Encruzilhada de um labirinto eletrônico** – uma experiência hipertextual. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/~hans/mh/principal.html> >. Acesso em: 30 abr. 2006.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

- PIAGET, Jean. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contratempo, 2005.
- PROINFO. Disponível em: < <http://www.proinfo.mec.gov.br/index.php> >. Acesso em: 09 set. 2006.
- REIS DE ARAÚJO, Hermetes *et al.* **Tecnociência e Cultura**: ensaios sobre o tempo presente. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- SALIS, Viktor D. **Mitologia viva** – aprendendo com os deuses a arte de viver e amar. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SEED. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed> >. Acesso em: 17 jan. 2007.
- TANCMAN, Michéle. **A territorialidade do ciberespaço**. Disponível em: < <http://www.tamandare.g12.br/ciber/territoriovirtual.PDF> >. Acesso em: 01 set. 2006.
- TILLICH, Paul. **Teologia Sistemática**. São Leopoldo/Petrópolis: Sinodal/Paulinas, 1984.
- VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da Tecnologia**. São Paulo: Alfa Omega, 1994.
- WERTSCH, James V. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!**: cinco ensaios sobre o 11 de Setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

APÊNDICE A – PHELICIDADE – UMA LÍNGUA PRÓPRIA

Phelicidade – uma língua própria¹

Alexandre Ari Monich

A felicidade é uma possibilidade. Ela é uma construção possível aliada à recordação, não recordação como fruto do saudosismo, mas enquanto capacidade de comemorar e reconstruir constantemente aquilo com o qual nos comprometemos.

Meu pai² era farmacêutico. Um prático. Aprendeu a manipular os remédios na lida diária. Como aprendiz de feiticheiro, encontrou aí um lugar para construir sua profissão e seu sustento. Iniciou seu aprendizado num tempo em que farmácia era ainda escrita com “ph”.

Para os gregos, “pharmakon” é simultaneamente remédio e veneno. O vocábulo permitiu a Platão associá-lo com o próprio conhecimento. No diálogo *Fedro*, Platão dizia que a linguagem é um *pharmakon* que contém três sentidos principais: remédio, veneno e cosmético. O conhecimento pode curar, matar ou mascarar. Longe de dar ouvido a Platão, há aí uma reflexão que ajuda a compreender a complexidade existente nas coisas.

A felicidade é uma palavra de muitos significados. Desejada e anunciada por quase todos, ela serviu e continua servindo como um veneno, remédio e cosmético.

Sem respeitar cronologia nem análise histórica, pode-se afirmar que felicidade é um cosmético, uma felicidade harmoniosa para além do caos. Aqui entendo aquela felicidade que se supõe será alcançada só no futuro. Mascarada pela ilusão, principalmente, de vida após a morte, essa felicidade permitiu o sacrifício de muitos corpos, almas. Em busca da felicidade futura, muitos foram iludidos, levados a abominar o corpo para salvar a alma.

Numa rápida virada, no capitalismo, a felicidade, ao contrário, precisa ser imediata. Felicidade é algo para agora e pode ser comprada. “Compre logo, pois o estoque é pouco”. Esse veneno faz confundir felicidade com satisfação perversa na destruição tanto da alma como do corpo. Comprar felicidade como se fosse um remédio, é atribuir ao objeto um serviço que nos cabe.

Há felicidade que pode ser conquistada pelo exercício da força. Levar o outro a fazer aquilo que desejo através da escravidão, do imperialismo pode gerar um tipo de felicidade. A

¹ Um texto que iniciei em 2000, durante a disciplina de ética no curso de psicologia. Após a leitura de Epicuro e os tetrafarmacos, me aproximei do texto de Jacques Derrida – a Farmácia de Platão. Em meados de 2003 fui apresentado com o livro de Berthand Russel – A conquista da felicidade. O desafio de reescrever veio da amiga Lúcia Schneider Hardt. Uma publicação no jornal local, no caderno sobre educação e professor, teria como tema central a felicidade. O artigo não chegou a ser publicado. Reescrevi outra vez, agora inspirado por Paulo Leminski: “Escrevo. E pronto. Escrevo porque preciso, preciso porque estou tonto. Ninguém tem nada com isso. Escrevo porque amanhece, e as estrelas lá no céu lembram letras no papel, quando o poema me anoitece. A aranha tece teias. O peixe beija e morde o que vê. Eu escrevo apenas. Tem que ter por quê?”

² Jayme Monich, aprendiz na Pharmácia Apolo, de Bernardo Hoepfner. O estabelecimento ficava na Rua Duque de Caxias, que depois passaria a se chamar Rua Dr. João Colin. Meu pai trabalhou ainda na farmácia dos sócios Batista, Rocha e Moraes. Laércio Batista foi meu padrinho de batismo. Trabalhou, por fim, na Farmácia Catarinense.

campanha antiterrorista ilude e mata em nome da felicidade dos sobreviventes. A felicidade de uns é o terror do outro. O estupro, o acúmulo de riqueza, a obsessão, a conquista são manifestações de uma felicidade que se vale da tristeza, da desgraça e da morte do outro.

Acredito que a felicidade humana é uma conquista, não uma conquista violenta ou de dominação. A felicidade é decorrente do conhecimento, do desejo de saber, da integração. Mas é preciso que se leve em consideração o alerta de Platão. Também o conhecimento pode ser um *pharmakon*, uma *desintegração*.

Para Epicuro, o essencial para a felicidade é a nossa condição íntima. O desejo precisa ser controlado, para que a serenidade nos ajude a suportar a dor. A vida se torna agradável com o sábio raciocínio, que investiga a causa. Segundo sua tradição, seriam quatro os *pharmakon*: ***Não precisamos temer os deuses; Não precisamos nos preocupar com a morte; É fácil alcançar o bem; É possível suportar a dor.*** Felicidade é uma construção para além das aparências, da satisfação a qualquer custo. A felicidade é resultado de uma construção que exige controle do desejo.

Freud discutiu o tema no *Mal-estar da Civilização*. Segundo ele, o homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade-satisfação por uma parcela de segurança.

Essa construção, que permitiu o surgimento da civilização, é resultado de um longo processo. Na família primeva apenas o chefe desfrutava da liberdade instintiva; o resto vivia em opressão servil. Naquele período primitivo da civilização, o contraste entre uma minoria que gozava das vantagens da civilização e uma minoria privada dessas vantagens era, portanto, levado a seus extremos. Essa luta história é, igualmente, uma luta pessoal. Contudo, é preciso cuidar, pois há um veneno possível nessa lógica.

A luta não é contra o desejo ou contra a satisfação, como já havia sido, o cume parece ter sido a Idade Média. A felicidade é uma costura possível que fazemos entre os nossos desejos e o limite do outro, de modo que não entrem em conflito. Assim, não é contra a felicidade que construímos, mas contra a felicidade enquanto veneno, cosmético, remédio.

Bertrand Russell ajudou-nos a olhar a felicidade nessa direção. No livro *A conquista da Felicidade*, faz uma apologia da felicidade.

Toda infelicidade se baseia em algum tipo de desintegração ou falta de integração. Há desintegração quando falta a coordenação entre a mente consciente e subconsciente. Há falta de integração entre o eu e a sociedade quando ambos não estão unidos pela força de interesses e afetos objetivos. O homem feliz é aquele que não sofre de nenhuma dessas duas falhas de unidade, aquele cuja personalidade não está cindida em si mesma nem em confronto com o mundo. Um homem assim sente-se cidadão do mundo e goza livremente do espetáculo que este lhe oferece e das alegrias com que lhe brinda, sem temer a idéia da morte, por que na verdade não se sente separado dos que virão depois dele. Nesta união profunda e instintiva com a corrente da vida é que se encontra a suprema bem-aventurança.

A felicidade é um valor, por isso uma exigência, que o ser humano se impõe. Trata-se de um compromisso. Quase que um legado que se recebe e se entrega geração após geração. Quem sabe por isso fosse possível afirmar que a felicidade é um ofício que construímos sobre o legado dos nossos antepassados. A felicidade é uma conquista coletiva. Ela é então a integração com o ciclo vital da civilização.

Como aprendizes, não nos cabe apenas repetir os modelos construídos. A felicidade é como uma profissão, uma confissão das nossas convicções. Assim como o manipulador

mistura os ingredientes, cada geração se faz profissional no exercício diário entre o fazer e o fazer conhecido. A felicidade que se vive precisa poder garantir que as gerações futuras possam não apenas receber o legado, mas manipulá-lo doutra forma a cada tempo. Felicidade, também por isso, exige cumplicidade. O outro ausente, aquele que ainda não está presente para requisitar seu direito, exige de mim tanto quanto aquele que comigo compartilha do presente.

Felicidade é uma conquista adquirida pelo esforço do passado, mas que se estrutura no presente com o cuidado com aqueles que estarão aí no futuro. Assim como um eu expandido. Talvez esteja aí parte da lógica do filósofo. Nietzsche considerava o homem como uma ponte entre o animal e o além-homem.

Assim como me emociono enquanto recorro ao legado de meu pai, sei o quanto esse *pharmakon* me afeta. Essa possibilidade me faz comprometido com esse legado. Por isso me pus a escrever, reconstruindo. Meu pai era um prático, que enquanto manipulava remédios, construiu sua história. Eu o segui, não professando a mesma fórmula, mas me fazendo nisso que faço. E assim, da linguagem que aprendi com meu pai, integro e escrevo na minha língua a *phelicidade*. Suponho e desejo que meus *philhos* possam se livrar desse *pharmakon* e construam de seu jeito a felicidade sobre o que foi construído até aqui. Pois a felicidade é uma recordação, uma construção, e nunca repetição.

APÊNDICE B – O REVERSO DO FEITIÇO

O REVERSO DO FEITIÇO³

sobre a construção do tempo;

UA – de como a escrita constrói de seu jeito o sujeito;
para-esser pelo aparecer (para-ser e há-par-e-ser).

Alexandre Ari Monich

Com o passar do tempo, passei a desacreditar no mundo dos mortos. Estava enganado. Chega um dia no qual o ser humano descobre-se enganado. Isso me foi revelado na profundidade dos olhos verdes duma Medusa às avessas. Fui sugado por aqueles olhos que me lançaram direto ao mundo dos mortos, um mundo tão repleto de vida, que me é quase impossível crer na morte desde então. Para contar a história, preciso dobrar-me ao pensamento corrente. Ou seja, preciso construir a história do início para o fim, ainda que seja do fim para o início que a história tenha me construído.

O menino vai à escola. Numa das mãos carrega um mundo de novidades. No peito, guarda um mal-estar sem fim. Os olhos atentos percebem novidades, ao mesmo tempo em que tudo parece encoberto por uma sobra ameaçadora. O lugar é grandioso. Salas enormes, corredores longos. Os ouvidos captam gritos de crianças. O cheiro da mãe lhe trás confiança. O menino é seguro na outra mão pela mãe. Por isso, está atento a tudo e experimenta cada novidade. Ainda não sabe que logo-logo, sem aquela mão, precisará permanecer só naquele lugar ambivalente.

Sem a mão da sua mãe, o menino experimenta sentimentos ameaçadores. Não lhe faz falta apenas a mão da mãe, mas também sua língua. Era a mãe quem falava com as pessoas. Ela dizia e intercambiava os pedidos e as necessidades. O menino não falava a mesma língua. Sua mãe era letrada em ambas: na língua, a qual o menino compreendia, e na outro, a qual os demais daquela escola pareciam entender. O menino está sem a mãe, sem a mão e sem a língua. Não compreende nada do que é dito na escola, assim como ainda não compreende esses sentimentos que lhe invadem e ameaçam agora.

Sozinho, experimenta um vazio antes não tão profundo. Escuta, mas não compreende. Pronuncia, mas não é compreendido. Todos os esforços parecem fracassar. Sons incompreendidos são apenas parcialmente assimilados por sinais de afeto que se seguem.

A linguagem traduz-se numa tentativa de compreensão. Ante a angústia da ameaça do incompreensível fantasiámos possuí-lo pela nomeação. Sabendo-lhes os nomes, inventados por nós, nos sentimos menos ameaçados. Aquele menino não conseguia aproximar-se de suas ameaças. Não podia pronunciar os nomes. Sentia-se incompreendido, da mesma forma que lhe parecia impossível compreendê-los. No meio de tantos semelhantes, sentia-se isolado. Em meio a tantos signos pronunciados, experimentava os limites sonoros de um significante oco, vazio. No entanto, aos poucos uma ponte era construída, ou melhor, uma teia sobre a qual esses sinais permitiam aproximar os insetos, presa e predador.

³ Esta história surgiu da intervenção de uma psicanalista. Para mim, sempre me pareceu uma Bruxa. Naquele dia a Bruxa apareceu e me fez ver a diferença entre pare-ser e há-par-e-ser. Primeiro ano do século XXI, era tempo de Quaresma, reflexão sobre Paixão, morte e ressurreição. Associei: só é vida aquela que retorna do mundo dos mortos.

A idéia de ser incompreendido nunca lhe desapareceu. Mesmo depois de muito tempo, o menino tinha a certeza dos limites da linguagem. Os seres que se encontram falam línguas próprias. O esforço de ser compreendido não faz desaparecer a certeza de que nossa língua particular é apenas compreensível por aquele que a forjou. O menino iria confirmar sua desconfiança uma vez mais noutra linguagem.

Ainda não estava acostumado à comunicação oral e outra linguagem o aprisionara como vítima numa teia. Foi na escrita que sua idéia de ser mal-compreendido se estabeleceu definitivamente. A escrita é mais que um registro fonético. Mais que a expressão plástica de uma linguagem, a escrita é a tentativa de inscrever-se, fazer aparecer. A aparência dos signos, procura esculpir a imagem da nossa língua particular. Num esforço impossível, a inexprimível língua particular, procura registros visíveis. Mas o que aparece ao invés da dar forma, deforma. Quem registra e quem vê não consegue decifrar as imagens que gostariam de emergir daqueles sinais. O ilusório torna-se real. Aquilo que se vê confunde-se com aquilo que está inscrito. Quem lê os signos nunca decifrará a língua. Quando se lê os signos estéticos se esquece o escritor.

O menino é desafiado a registrar-se. Era preciso esculpir sinais. Cada sinal com uma obra pré-definida permitiria acessar o mundo da comunicação, da aproximação e do entendimento. Esculpir poderia significar sair da solidão. No entanto, não são os sinais que dizem dos significantes, mas são eles que se explicitam. A magia da imagem e a profundidade da criação se entrecruzam. A palavra se faz carne. Pela palavra os deuses criaram o mundo. Qual palavra carrega todo esse poder?

O menino sentia a fragilidade da palavra. Tem os objetos da comunicação: lápis e papel. Sente-se mais familiarizado com a língua dos outros. Está ante a tarefa de registrar os sons. O ditado deve ser capturado. O que se diz deve ser registrado no que se escreve. A professora dita. O aluno registra. A professora dita: “relógio”. O menino escuta, mas o aluno não consegue registrar. O menino escuta, no entanto, não consegue plastificar. Seu signo é outro. Sua língua é outra. O lápis dá forma ao dito, mas não ao que ouve. O menino registra “Ua”, mesmo depois de escutar “relógio”! Escreve em sua língua o que ouve na língua dos outros. Depois que escreve, lê o que aparece. Parece com o mesmo que foi ditado. Satisfeito, deixa registrado visivelmente a imagem do que ouviu.

A comunicação humana é sempre uma tentativa frustrante. Estamos sempre procurando exprimir o inexprimível, expressar o inexpressável, dizer o indizível. O menino lê o que vê, e vê o que disse a professora. A professora vê, não consegue ler e nem perceber no que vê o que disse. Anuncia o desentendimento e pede auxílio do interlocutor. Aquela mulher de mão condutora deve agora conduzir a semelhança entre o que se lê com o que se dita. Confiante, como quem segura na própria mão da segurança, o menino vê-se incompreendido como aluno também por aquela que conhece todas as línguas. O resultado é um certo ar de preocupação.

O menino está agora no colo da mãe. Ambos, numa língua comum procuram os sentidos. Aquele registro hostil, “Ua”, como pode plastificar o som de “relógio”? O menino experimenta um suspiro de impotência. Sempre escutara exatamente isto: “Ua”! Em sua língua era assim que o som era pronunciado. Como poderia registrar de forma diferente? Em sua língua, o objeto que registra o tempo, nunca era esculpido por “relógio”. “Ua”, assim se pronuncia o denunciador do tempo que flui. O dito do menino se escreve. O sentido se revela parcialmente. Em sua língua, o menino se faz compreendido pela mãe. Fora a própria mãe que lhe ensinara a pronunciar, também em sua língua, “relógio = Uhr”. Uhr com som de “Ua”. A mãe sorri aliviada.

O sorriso da mãe se inscreve. O menino, no colo, se cala. Lê o alívio da mãe, mas não consegue ler o seu próprio. O alívio se registra como incompreensão e a incapacidade de escrever em sua própria língua. A mãe aliviada insiste que o aluno escreva o que se ouve, não o que se ouviu. Assim como a professora, dita e exige que se registre o que se ouve, não o que já está inscrito. A língua própria é substituída pela língua que dita. Entretanto, mesmo depois de registrado o que se ouve na língua do outro, o que se escreve ainda insiste em esculpir aquilo que já era sabido em nossa própria língua. Aquilo que se sabe não morre, permanece vivo, ainda que negado pela língua que deforma.

A incompreensão da professora e o sorriso da mãe se inscreveram fortemente naquele menino e naquele aluno. A língua da escola tornou-se ameaçadora. Estaria sempre tentado a registrar seus próprios sons, mas seria sempre co-rrigido. Esta rigidez vigilante, que não permite expressão da língua própria, pairava como um panóptico. Por isso cada vez menos a caligrafia e posteriormente a própria escrita lhe interessavam. Convencia-se que nunca seria compreendido. Antes não ser compreendido que ser mal-compreendido. Sentia-se “compreendido”, mas não compreendido. A língua de casa, com a mãe, era a mesma de outrora. Mas era agora uma língua negada. Gradativamente, a substituída por aquela imposta rigidamente pelo controle escolar.

Ao menino, a língua que se expressa em sons e signos dos outros lhe empurrava cada vez mais para um universo ameaçador. Incompreendido precisava encontrar um lugar onde sua língua pudesse ser articulada e compreendida. Onde guardar seus tesouros? O universo interno, com seus amigos imaginários, pareceu-lhe então uma caverna tão preciosa como para Ali-babá. Ali poderia guardar a criança e sua palavra. Naquele lugar o que foi fechado, poderia abrir-se com uma só palavra. Essas palavras capazes de esconder, também podem abrir esconderijos. O menino criava em sua língua um mundo rico, mas guardado por um enigma conhecido apenas por ele mesmo. Não havia outros “ladrões”. Ali estava só.

A escola deixou de ser um lugar encantador. Aquelas salas enormes, que antes lhe pareciam com a mesma amplitude dos sonhos, eram agora lugar de confinamento. Quatro paredes deixavam entrever a beleza apenas por aberturas menores. Corredores enormes, ao invés de caminhos para o infinito, eram agora uma infinidade de labirintos. Armadilha sobre si, a escola parecia um caminho a lugar comum: à língua que deforma. Negação da língua própria, a escola não leva à compreensão, mas ao seu contrário.

O aluno que registrou em sua própria língua aquilo que ouviu na língua do outro, recolheu-se. O Ditado se impôs. Vitoriosa, a língua do estrangeiro também se engana. A língua estrangeira daquele menino parecia ter morrido. No entanto, os sons apenas eram disfarces. Aparência de morta, a língua se fazia viva em sons outros. Estava viva no mundo dos mortos.

Entretanto, o feitiço enfeitiçou também o feiticeiro. O menino que falava agora em sons estranhos, que guardara em seu esconderijo os sons particulares, ficou enfeitiçado. Iludido pelos próprios sons, sentia sepultada sua própria língua. Por muito tempo guardou apenas sua imaginação. Criara um rico mundo de imagens e ilusões, mas por falta de expressão, lançou-os para o mesmo lugar seguro no qual trancafiara sua língua. Nos inferos estavam a salvo. Entre os mortos estariam a salvo dos vivos. O menino, porém, viveu iludido por ilusões de outros. Creu que os que descem, lá permanecem para sempre. Não há retorno. Assim como o tempo, o que passou não tem retorno. O tempo escorrido, jamais pode ser outra vez percorrido. Flecha lançada. Oportunidade perdida. Não há retorno. A palavra lançada também não tem retorno. Assim creu.

Chega um dia em que o ser humano sabe-se traído. Traído por suas próprias crenças. Neste dia, sente-se outra vez atraído pelas crenças soterradas. Se há traído, há atração. No

entanto, desenterrar essas coisas, leva tempo. Três dias pelo menos. Assim foi com o mestre, que soterrado ele mesmo, precisou de três dias para resgatar o sepultado. Um trabalho que nasce de uma grande paixão. Uma santa paixão. Uma santidade a qual nos põe frente-a-frente com a mais dura tentação: fugir de nosso desejo. Ante a morte e a fuga, a escolha não parece muito simples. Signos, letras: cruz, pregos, sangue, dor, sofrimento, abandono, traição, finitude, entrega e esvaziamento. É preciso seguir o mesmo caminho para reencontrar nos inferos nossa língua esquecida.

Assim aconteceu comigo. Minha língua estava morta. Soterrada, viva apenas entre os mortos. Já não mais dela me lembrava. Velada, parecia ter passado o luto. Entretanto do mundo dos mortos, surgiu uma bruxa. Olhos verdes. Uma luz brilhante nos olhos. Fez-me ressuscitar todas as lembranças veladas. No brilho dos olhos, se desvelava. O luto retornara. Outro signo. Luto agora para acessar o que já parecia morto.

Aquela bruxa parecia ter sido enviada num cesto, igual Tereza a Tomás. Era a própria leveza. Insustentável era sua intervenção. Não falava língua compreensível. Falava na língua morta. O livro continha a letra. “Ein mal ist kein mal.”. Na mesma língua de “Ua”. Como não lembrar. Essa Bruxa-criança me fez lembrar os feitiços do menino-aluno. Aquela menina que me veio num cesto, lembrou-me de “em um cesto”; in-cesto. Esta união perigosa entre parentes. Ou seria uma união entre “parênteses”? Unido incestuosamente. Seduzido pela língua estranha, vive unido à língua-mãe, que lhe impõe o ditado.

Os laços dessa artimanha são apontados por um corte. Assim, mais uma vez, rasgou-se o véu do santuário, permitindo que os mortos ressuscitassem. O tempo se fazia feitiço. O passado era construído. A história contada de frente para trás era apenas o registro na língua do outro. O adulto engolido pelos olhos da Medusa às avessas reencontrara-se com a criança no mundo dos mortos. Numa língua comum aos dois, “UA” era apenas a metáfora da mesma inversão. Não o início “A” e o fim “U”, das vogais da língua estranha, mas o seu reverso na língua própria. O tempo revela o velado. O velado retorna. Esse eterno retorno. Ou apenas terno.

Naquela noite, nos olhos verdes da Bruxa que possuía mais vinte e dois nomes, o oráculo se desfez. Vinte e dois são dois mais dois. Com mais um nome, se faz o terceiro. Dois e três. Ímpar. Dois não podem se agüentar. Não são dois, nem três nesta relação binária-terciária. São dois mais “a”. Há entre eles um “a” minúsculo, segundo Lacan. Há também um “U”, maiúsculo, segundo a língua da criança ressuscitada.

“Ua” designa tempo. Um demarcador de tempo. “Ua” é também agora um demarcador de união perigosa: do santo com a Bruxa. Um signo, estruturado como uma frase articulada, capaz de provocar o desejo. Uma mola para o amor.⁴

Essa história contada de trás para frente não tem um início e assim não terá um fim. Está apenas no começo essa história de ressurreição. Aquele menino tem agora um novo mundo. Vivo no mundo dos mortos. Articula a língua viva com a língua que o matou. Ressuscitado pela dureza da lei do tempo, reencontra as cores da esperança nos argos daquela mulher cheia de sortilégios.

⁴ Assim li o que vi. Como não fui eu quem escreveu, li o que vi, não o que se escreveu. Seminário – Jacques Lacan, livro 20, página 69.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)