

MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA: A QUESTÃO DO “PENSAMENTO” EM EDUCAÇÃO

Aluno: Raphael Mejias Dias

Programa: PIC/FEUSP

Orientador: Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro

Resumo:

A presente pesquisa científica, orientada a partir da perspectiva pós-estruturalista em educação, consiste na investigação teórica da questão dor/sofrimento, de modo que, a partir dessa discussão, seja possível uma reflexão crítica sobre algumas metodologias educacionais contemporâneas.

Nesse trabalho, primeiramente realizamos estudos e leituras de autores pós-estruturalistas, para então fazermos estudos de duas obras literárias e observar o que tais obras, juntamente com as obras científicas, nos fariam pensar no campo educacional atual. Buscamos também refletir sobre o regime de conforto e prazer que, em certo ponto, inibe o enfrentamento das dificuldades impostas pelo processo de aprendizado.

Palavras chaves: pensamento, dor/sofrimento, subjetividade

1. A QUESTÃO DA DOR/SOFRIMENTO: UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA

Pretendemos neste capítulo, tratar a questão da dor/sofrimento, a partir do pós-estruturalismo. Primeiramente queremos levantar como o problema da “dor/sofrimento” é tratado por Nietzsche, em sua obra a *Genealogia da Moral*, para depois traçar sua implicação na educação.

1.1. O problema da “dor/sofrimento” em Nietzsche

Para iniciar a reflexão sobre “dor/sofrimento” na educação, pretendemos antes, investigar o que Nietzsche nos traz sobre este tema, na obra *Genealogia da Moral*.

O tema “dor/sofrimento” é o âmago, para talvez elucidar o entendimento dos problemas educacionais vigentes na contemporaneidade (notas insatisfatórias, falta de interesse, exaustivos métodos e metodologias de ensino e seus fracassos). Para tanto pretendo trazer logo de início uma passagem de Nietzsche (1998, p.57), onde o autor discursa sobre o sentimento que temos da dor.

Hoje em dia, quando o sofrimento é sempre lembrado como o primeiro argumento contra a existência, como o seu maior ponto de interrogação, é bom recordar as épocas em que se julgava o contrário, porque não se prescindia do fazer-sofrer, e via-se nele um encanto de primeira ordem, um verdadeiro chamariz à vida.

Podemos notar na passagem que atualmente a díade “dor/sofrimento” é vista como uma questão negativa, como um fator de diminuição da vida e de sua potência; a dor não é mais vista como um fazer-viver, mas sim como um fazer-morrer.

Esta maneira de encarar a questão “dor/sofrimento” nos revela qual o rumo que atualmente tomamos quando devemos tratar problemas mais

complexos, que exigem um tratamento apurado, atenção, como o ato de estudar e aprender.

Notadamente, não estamos mais dispostos a sofrer de maneira alguma. Vemos na dor a tristeza, no sofrimento à fraqueza, e o entendimento atual nos faz crer que este não é o caminho para concluirmos projetos de vida. O sofrimento é o completo freio para qualquer fazer-viver.

Podemos perceber que talvez a simbiótica “dor/sofrimento” seja difícil de encarar, pois talvez não haja nenhuma razão para fazer sofrer. Talvez na atualidade não vejamos mais razão para o sofrimento, muito menos para a dor. Nietzsche levanta esta questão: “O que revolta no sofrimento não é o sofrimento em si, mas a sua falta de sentido” (1998, p.58).

Claramente Nietzsche já havia percebido uma questão sublime sobre o tema “dor/sofrimento” - que só se permite sofrer se há um sentido em sofrer. Podemos exemplificar: a dor das contrações que precede o nascimento é um sofrimento claramente aceitável, ou seja, uma mãe em trabalho de parto aceitaria sentir esta dor multiplicada por mil, desde que haja o nascimento, desde que haja o choro de seu filho recém-nascido, de tal modo que já não é aceitável a dor de perder uma tarde de sol, debruçado sobre livros, para preparar-se para uma prova no dia seguinte, dor esta que talvez nem possamos dizer que venha a ser física e não é nenhum pouco comparável à dor de uma gestante. Mas seria estudar um ato considerado não justificável, por isso a completa rejeição quanto à dor/sofrimento promovida pelo estudo. Na dor do parto há um sentido, uma recompensa que é o recém-nascido. Estaríamos então fixados no dualismo “sacrifício/recompensa”.

Outro assunto de que Nietzsche trata e que é pertinente na discussão da questão “dor/sofrimento” é a responsabilidade pela dor: “alguém deve ser culpado de que eu esteja mal” (1998, p. 117). Podemos perceber que, atualmente esse um raciocínio comum: identificar e desprezar o agente causador de “dor/sofrimento”, desprezar o que se odeia, odeia-se a dor, despreza-se a dor.

Quando identificamos e desprezamos os percalços do viver, de uma forma, podemos dizer que estamos desprezando a vida, o fazer-viver, pois podemos neste jogo, facilmente desprezar o contato (que pode gerar dor ocasionalmente) e preferimos que tudo seja virtual, suave, que não exija

contato, para que não haja risco de “dor/sofrimento”. Dessa forma passamos suavemente, mas sem intensidade alguma, pelas atividades que executamos na vida. Perguntamo-nos: haveria tanta felicidade em um nascimento, tanto amor pelo recém-nascido, tanto respeito se não houvesse dor, mal-estar, durante nove meses? E esta “dor/sofrimento” mesmo identificada não pode ser desprezada.

A presença do par “dor/sofrimento” em educação que acompanha o indivíduo pela sua passagem escolar, não poderia ser desprezada ou tratada: poderia ser vista de modo afirmativo, pode-se aceitar esta “dor/sofrimento” do estudo no sentido de que sua presença é a possibilidade do fazer-viver, do permitir criar, e não o cancelamento da vida e muito menos seu truncamento. Não devemos nos render ao “sacerdote ascético” (1998, p. 119) de que fala Nietzsche, o médico salvador, que vem tratar anestésicamente toda “dor/sofrimento” retirando o contato total do vivente com a vida (pois afinal em uma cirurgia o que faz uma anestesia a não ser desligar o vivente de uma situação ruim de possível “dor/sofrimento”?).

Temos que pensar o quanto perdemos da vida quando tornamos suas experiências assépticas. Para frisar este “perder vida” trazemos Nietzsche que fala sobre “uma grande luta contra o sentimento de desprazer” (1998, p. 120) onde em seu discursar ainda resgatamos: “esse desprazer dominante é combatido, primeiro através de meios que reduzem ao nível mais baixo o sentimento vital” (1998, p.121). Daí justificamos a idéia que toda a forma de assepsia promovida nos percalços da vida é também uma forma de assepsia do sentimento de vida, do fazer-vida.

Outra questão que queremos abordar está amplamente ligada com o alívio da “dor/sofrimento”, que Nietzsche (1998, p.123) sintetiza com clareza:

Emprega-se contra estados de depressão um outro training, de todo modo mais fácil: a atividade maquinal. Está fora de dúvida que através dela uma existência sofredora é aliviada num grau considerável.

Sobre esta afirmação podemos identificar a utilidade das infinitas metodologias de vida e educação que pregam através de qualquer tipo de

trabalho serial (rezas constantes, exercícios constantes) o alívio para a vivência da “dor/sofrimento”. Mas nesse ponto, não só a trabalho maquinal é uma distração para o sofrimento. Nietzsche (1998, p.124) no discurso, é brilhante ao conseguir sintetizar praticamente todas as ferramentas utilizadas atualmente para evitar a “dor/sofrimento”:

O alívio consiste em que o interesse do sofredor é inteiramente desviado do sofrimento, em que a consciência é permanentemente tomada por um afazer seguido de outro, e em conseqüência resta pouco espaço para o sofrimento [...] a absoluta regularidade, a obediência pontual e impensada, o modo de vida fixado uma vez por todas, o preenchimento do tempo [...] educação para a “impessoalidade”, para o esquecimento de si [...] Precisamente quando tinha de lidar com sofredores das camadas inferiores, com trabalhadores escravos ou prisioneiros [...] necessitava ele de pouco mais que a pequena arte de mudar os nomes e rebatizar as coisas, para fazer com que vissem benefício e relativa felicidade em coisas até então odiadas [...] Um meio ainda mais apreciado na luta contra a depressão é a prescrição de uma pequena alegria que seja de fácil obtenção.

Praticamente não há o que completar nesta passagem. Está nela digerido todo o algoritmo operacional para o tratamento da “dor/sofrimento” não corpóreo, para a assepsia dos sentimentos e do fazer-viver e pensar, para a passagem cada vez mais suave pelos percalços, sem dor, sem sentido, mas um caminho perfeitamente aceitável, particularmente pelos estudantes e os seus problemas sociais e educacionais diários. .

A passagem por Nietzsche é de grande importância para a análise do problema “dor/sofrimento”, pois em sua obra *A Genealogia da Moral*, está discutido o tema estruturador, que tangerá toda a reflexão posterior desse trabalho. Sem esse levantamento prévio de alguns elementos da obra nietzschiana, não poderíamos discutir as implicações da assepsia da “dor/sofrimento” na educação.

1.2. Implicações para a educação

A questão da “dor/sofrimento” no processo de aprendizado permeia de modo muito sutil a obra *Nietzsche e a Educação* de Jorge Larrosa. Nas entrelinhas é possível perceber a questão “dor/sofrimento” ligada à ânsia do cidadão atual pela informação rápida, pelo conhecimento propedêutico e modular que possa ser adquirido de forma “indolor” por métodos trazidos pelos “livros-pregadores” que segundo o autor pretendem dizer a verdade.

Para traçar um quadro mais amplo sobre a discussão “dor/sofrimento” que pretendemos iniciar, trago Larrosa (2009, p. 14) que elucida um pouco onde a atualidade está imersa e como é pregado o modo de trabalho e estudo que todo cidadão moderno deve praticar:

Nesta época de trabalho e de precipitação, na qual temos que acabar tudo rapidamente [...] já não temos tempo para esbanjar em atividades que demorem, cujos fins não se vêem com clareza, e das quais não podem colher imediatamente os resultados.

Podemos perceber embutida na passagem citada à idéia da “dor/sofrimento” onde o indivíduo atual tem que absorver o conhecimento de forma rápida, não podendo exercitar o olhar paciente e atento, nem mesmo esbanjando o tempo necessário para a atividade de aprendizagem.

Uma importante ferramenta do aprendizado é a leitura, e sobre ela nós devemos chamar a atenção para o que Larrosa diz: “a leitura é algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão, levando tempo, despreocupadamente, sem esperar nada em troca” (2009, p. 14). Daí podemos perceber que o ato de ler, que pode ser considerado como uma das bases da educação requer também um tratamento apurado, rebuscado e não pode de maneira alguma ficar exposto à ânsia moderna por agilidade e praticidade. Notamos na passagem que a leitura deve ser feita de forma tranqüila, deve-se “ruminar” o que foi lido, digerir aos poucos a leitura.

Nessa mesma perspectiva deve atuar a educação: não podemos exigir o fim da “dor” de ruminar, de reler o que já foi lido; não devemos suspender o

contato com o estudo e os livros e o tempo que a atividade de estudo leva, nem esperar de tal trabalho longo algo imediato em troca.

De acordo com esses argumentos há um grande engano na questão e no trato com a dor, lançando a idéia de que podemos reduzir os efeitos da dor, por meio de novas metodologias que pregam a utilização de materiais didáticos simplificados, que preconizam que deve haver todo tipo de “estripulia” por parte do professor para transmitir o conhecimento.

Devemos lembrar que se o estudando não for encorajado a enfrentar o sofrimento, que demanda a dedicação aos estudos, nenhuma metodologia pode dar certo, pois todas irão requerer tempo, concentração e um olhar atento, condições que o estudante contemporâneo não estará disposto a oferecer.

Corremos o risco de que tais trabalhos metodológicos, que pregam a simplicidade e diminuição da dor na experiência de aprender, possam se tornar apenas metodologias “vazias” que fornecerão o ensino pedindo algo em troca. Seriam as metodologias do agrado, do troféu, do mérito.

Talvez não encorajar o estudo pelo estudo, a dor pela dor, pela vontade de aprender, pode levar os alunos a aprenderem desde cedo que sempre haverá então algo em troca, que o conhecimento vai um dia lhe devolver algo. Desse modo os estudantes seriam tratados como “cães a espera do biscoito” de agrado pelo bom comportamento.

Nessa visão a dor de uma prova seria então diminuída ao ser proposto um trabalho simples; havendo bom comportamento por parte do aprendiz, seria aliviado cada vez mais o contato dos alunos com o conhecimento; se eles ficarem quietos, o prêmio para o bom comportamento seria o exílio, a permissão para olhar de passagem o conhecimento: é a permissão para não precisar estudar, como destaca Larrosa (2009, p. 15):

O leitor moderno está tão crente de “sua pessoa e sua cultura” que se supõe a si mesmo “como uma medida segura e um critério de todas as coisas”; é tal a sua arrogância que se sente capaz de julgar [...] Será que é isso que se ensina nas escolas?

Em nossas escolas, incluindo universidades, já não se ensina a estudar.

Os mesmos traços de arrogância do leitor moderno estão presentes no estudante contemporâneo, ávido para julgar o conhecimento e tê-lo por concluído. Ainda nesse eixo destaque novamente Larrosa (2009, p. 15):

O estudo, a humildade e o silêncio do estudo, é algo que nem sequer se permite. Hoje, já ninguém estuda. Mas todo mundo tem que ter opiniões próprias e pessoais.

Este tipo de “nova abordagem” do estudo está diretamente ligada à assepsia do ato de estudar que não compreende mais o ato de estudar em si, atencioso e rebuscado, que não permite o contato profundo com a disciplina, o confronto com a dúvida, com a incerteza do estudo em questão. Ao contrário, nesse lugar são cobrados, de modo muito rápido, os resultados. Trata-se de um ponto de vista de sintetização, quase fabril, onde resenhas do conhecimento são a comprovação do conhecimento ou seu produto final.

Vamos observar atentamente “o produto resenha”, e seu método de criação na passagem de Larrosa (2009, p. 14):

Para eles, profissionais da leitura, o trato com os livros é, quando muito, um meio “para escrever uma resenha ou outro livro”, isto é, uma atividade na qual o que se lê é meramente apropriado em função de sua utilização apressada para a elaboração de outro produto.

Podemos notar que efetuar uma leitura rápida é tentar conceber um estudo sem “dor” baseado em resenhas, em uma simples olhadela de algum “subproduto” do conhecimento resumido que já é repassado, não permitindo o contato com o manuscrito real. Uma grande quantidade de idéias pode ser perdida, pois do livro original apenas estará destacada a leitura que fez o re-escritor retirando só o que lhe interessa o que reflete seu ponto de vista.

Notamos ainda que a carência desse saber estudar, de enfrentar o sofrimento da lida com os estudos, traz ainda mais subprodutos: os livros-pregadores. Nas palavras de Larrosa “o mundo está cheio de livros-pregadores que buscam demonstrar verdades, impor crenças, dizer às pessoas qual o caminho que devem seguir” (2009, p. 22).

Tais livros pretendem trazer digeridos em seu interior toda a incerteza e dúvida que um estudante pode ter enquanto estuda, enquanto toma contato com o obscuro mundo do aprender. Promete respostas e conclusões, mas na verdade apenas enganam o estudante e fazem parecer funcional o estudo anestesiado. Engana-se o estudante que pretende achar que os *vade-mécuns* trazem consigo respostas; no mais trazem mais questões, mas não questões que não sejam sobre o conteúdo do próprio guia, que devem ser respondidas na próxima edição, tornando o seu leitor e estudante, seu seguidor fiel, incapaz de estudar nas entrelinhas, pois tal leitura não traz entrelinhas. Estaremos poupados da leitura atenta e cautelosa, pois nessas obras tudo está exposto de maneira simples, leve, digerível. Só não está exposta em nenhuma entrelinha a lógica da sedução que impregna tais produtos, que não permite ao leitor conseguir pensar, só lhe permite esperar o próximo episódio como quem espera o capítulo seguinte da novela.

Aplicando este pensamento no contexto educacional, podemos lançar um olhar crítico sobre metodologias que pretendem coibir a dor do pensamento, por exemplo, metodologias construtivistas. Estas, que afirmam a construção do conhecimento por parte do aluno, parecem apenas uma forma de fazer o aluno achar que realmente está construindo seu conhecimento, atuando de forma a guiá-lo para uma possível resposta, que de largada está oculta, e que será apresentada no final.

Tais métodos não são mais do que espécies de “metodologias novela”, que tornam seu espectador um mero passageiro que será conduzido, sem esforço, capítulo a capítulo ao seu final, o qual sempre será dito triunfante, como podemos destacar em Larrosa (2010, p.124):

A novela pedagógica na seria outra coisa que um instrumento poeticamente sofisticado para persuadir ou convencer o leitor

da verdade de alguma coisa e, se essa verdade for do tipo moral, para exortá-lo a atuar de determinada maneira.

Ao nos privarmos do sofrimento de pensar, podemos notar que há ainda questões mais profundas no método asséptico do ensino. Larrosa nos faz perceber que o estudante que não quer pensar, que deseja ser apenas conduzido, se deixa levar sem questionar as respostas às questões que ele sequer fez. Tais respostas antecipadas servirão para um encaixe posterior em toda uma lógica maior de culto à imbecilidade e alienação pregada pela cultura capitalista atual, tornando-nos escravos de novos capítulos, sempre que tivermos que pensar em algo. Tornamo-nos assim leitores mais ávidos de livros-pregadores e consumidores de metodologias-pregadoras, aceitando a idéia do alívio da dor de pensar que tais materiais oferecem. Estamos sendo convidados a simplesmente não questionar, a não saber ler, como destaca Larrosa: “sabe que ensinar a ler de outra forma é educar o homem por vir, o homem do futuro. Porém ensinar a arte da leitura não é transmitir um método, um caminho” (2009, p. 24).

Podemos perceber que há também atualmente uma grande tensão para o consumo de métodos - métodos de inglês, português, violão, leitura etc. - que não passam de mais metodologias-pregadoras, metodologias-novelas, querendo prender o estudante ao próximo episódio. Privando-o de pensar, oferece-lhe um método, um caminho já resolvido para se chegar a respostas de questões, mas que gera só mais aprisionamento da liberdade do pensar, pois o alívio da dor é também a prisão.

Sobre os *vade-mécuns*, livros-guia, Larrosa observa, “o engano consiste em que, aparentando dar algo – a verdade da qual são portadores - o que fazem é tomar algo: o próprio espírito do leitor que convertem em devoto” (2009, p. 22).

Assim retirando-nos a dor, retiram-nos também a sensação prazerosa que é vencer a dor, sentir a dor passar: retiram-nos o entender, o direito de se apropriar de um texto por mais intempestivo que ele seja. Não poderemos explorar o conhecimento em todas as suas faces, por todas as suas entranhas. Assim aprenderemos sempre a versão que foi apropriada por forças

dominantes, que darão o tom, que ditarão as possibilidades, que destruirão a novidade. Podemos citar:

Nunca encontraremos o sentido de algo se não sabemos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que se apodera dela ou que se expressa nela. (Deleuze apud Larrosa, 2009, p.18)

Outro tratamento importante sobre a questão da “dor/sofrimento” pode ser sua analogia com o “diabo/demônio”. A concepção de dor que traz a moral cristã, pastoral, faz entender que o demônio é o principal difusor do sofrimento humano. Esse símbolo do diabo sobre e educação permite lançar a idéia da salvação, cessação da dor e do sofrimento educacionais como traz Corazza “então, diabo/demônio passou a ser importante na educação dos infantis, na pastoral cristã do medo, a ordem mundial capitalista” (2009, p. 17). Aqui, o diabo/demônio que poderia representar a “dor/sofrimento” passa a ser uma constante utilizada para facilitar o tratamento do professor para com a sala de aula e os problemas comportamentais, gerando um clima tenso, onde o aluno faz os deveres a fim de não ser punido, onde a dualidade “diabo/sofrimento” opera sobre os estudantes, para garantir a “paz” na sala de aula, no ambiente escolar bem como pela vida estudantil completa do aluno.

2. ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E EDUCAÇÃO

Pretendemos neste capítulo, fazer uma análise da obra literária, *Memórias do Subsolo* de Fiódor Dostoiévski juntamente com a obra *O Estrangeiro* de Albert Camus, que serão o suporte para este trabalho.

Estas duas obras, embora separadas no tempo uma da outra por quase oitenta anos, trazem alguns elementos em comum, que pretendemos destacar.

De forma rápida vamos apresentar algumas passagens da obra que tornam mais claras as formas de agir, de cada personagem, e relembrar de forma sucinta, cada obra.

Em *Memórias do Subsolo* de Fiódor Dostoiévski, uma obra dividida em duas partes, onde na primeira, “O subsolo”, o personagem principal e narrador, que durante toda a história, sequer revela seu nome, vai destilar contra o idealismo de seu tempo.

O narrador transcorre criticando fortemente a visão de mundo ocidental, nomeando como “palácios de cristal” e “essas sutilezas do belo e sublime” as artimanhas modernas que reduzem todos os anseios do homem ao bem-estar material e social e ao prazer.

Na segunda parte, “A propósito da neve molhada”, para fazer frente ao credo positivista, o homem do subsolo, que prefere viver de zombarias e torpeza, relata então algumas passagens da sua vida.

O narrador convive com os pensamentos de sua “consciência hipertrofiada”, conhecedora da essência do ser humano, bem como com a sua vontade de impressionar os outros, mesmo que em suas tentativas, ele acabe quase sempre piorando a situação em que está envolvido, tornando-se sempre cada vez mais ridículo perante todos os que estão a sua volta.

Já em *O Estrangeiro* de Albert Camus, obra também dividida em duas grandes partes, temos como personagem principal Mersault, homem que leva uma vida banal e cotidiana, que pode ser considerada até normal, pois ele trabalha, tem amigos e passeia na praia de forma sublime.

Na primeira parte do livro, intitulada apenas como “Primeira parte”, Mersault demonstra uma frieza para encarar os fatos cotidianos, como a morte

de sua mãe, logo no início do capítulo, como também para encarar a sua namorada. O personagem então, em um dia comum de passeio na praia, comete um crime: mata um árabe sem motivo algum e é levado preso.

Na segunda parte, apenas intitulada como “Segunda parte”, ocorre o desenrolar do julgamento de Mersault, onde então percebemos mais profundamente o personagem – um homem que não encontra mais explicação ou consolo para o que ocorre em sua vida; tudo se passa a revelia e nada tem grande sentido; sua vida não é explicada pela fé, religião e nem por alguma ideologia.

O personagem Mersault pode ser visto como um homem verdadeiramente livre, sem amparo, que pode fazer a si mesmo, pois sua vida está aberta. Este comportamento causa grande incômodo em seu advogado e até no juiz de seu julgamento. Ao final, Mersault é então condenado à morte.

Nestas duas histórias muito diferentes, passada em tempos diferentes, temos algo em comum para destacar, que é a resistência ao roteiro cotidiano, e as exigências sociais, previstas no “roteiro social”, pelo qual, ambos os personagens passam durante as suas narrativas.

Gostaríamos agora, de explicar de uma forma mais completa, o termo “roteiro social” que utilizamos. Entendemos por roteiro social, um conjunto de regras sociais estabelecidas pela sociedade, que cada indivíduo de uma forma geral segue e que pode ser entendido como conjunto de princípios morais.

O “roteiro social” pode variar com o tempo ou época em questão e em grande parte este conjunto de regras versa, não apenas sobre os costumes e gostos padronizados em dado tempo, mas também dita as expectativas que cada indivíduo deve trazer sobre o modo de agir do outro indivíduo. Vale frisar que não estamos aqui levando em conta os aspectos de legalidade, apenas questões de comportamento, como os observados em Mersault, que não sabia, por exemplo, exatamente o dia da morte de sua mãe.

A sociedade de forma geral entende como um sujeito desviado, um indivíduo que de algum modo, não segue tais convenções sociais, atribuindo a tais desvios questões médicas ou psíquicas, tratando tal indivíduo como passível de correção, ou interpretando-o como um sujeito ruim, apenas pelas suas ações de desvio ao roteiro social.

Tal entendimento nos permite afirmar que a expectativa social de conforto é uma forma de “roteiro social”.

O personagem da obra de Dostoiévski, é um indivíduo intempestivo, e durante todo o tempo, não se rende às exigências sociais que agem sobre ele. Muitas destas exigências não estão no decorrer do livro, mas estão na expectativa do leitor, que já carrega todo um roteiro social de nosso tempo, no qual está imerso e que gera toda uma esperança, de que em algum momento, o personagem atenda às suas expectativas bem como as expectativas da narrativa. Mas o personagem não atende a estas tais exigências: o homem do subsolo sempre as tange, mas nunca se rende a elas.

Este desafio por parte do personagem, que de início pode parecer estúpido, é na verdade seu modo de vida, seu jeito de resistir às questões em que ele está inserido, e seu modo de resistência pouco peculiar.

Sua grande vontade, de sempre quebrar com o roteiro, romper de modo inesperado as situações que, uma simples saída pela lateral poderia resolver o problema, mostram o modo de vida, que vemos no homem do subsolo – como acabou sendo apelidado o personagem sem nome de Dostoiévski, que responde de modo diferenciado, causando desconforto.

Para ficarem explícitas estas atuações de desconforto que o personagem promove, veremos o que ocorre, em uma reunião de amigos, que iria ocorrer em um restaurante, encontro este, o qual o homem do subsolo, acabou se auto-convidando para participar, pois ele não havia sido convocado. Observaremos uma passagem, onde já em certo momento do encontro, depois de haver sido muito tolerado pelos amigos que no restaurante estavam (e de ter ficado claro que os demais companheiros não queriam mais a companhia do homem do subsolo, pois ele já havia provocado muitas desavenças, desconforto e confusões), o personagem faz uma reflexão que veremos a seguir:

Não, é melhor eu permanecer sentado aqui até o fim!, prossegui nos meus pensamentos. Ficaríeis satisfeitos se eu fosse embora, senhores. Por nada deste mundo! Ficarei aqui sentado, de propósito, e beberei até o fim, em sinal de que não

lhes atribuo a menor importância. Ficarei sentado.
(Dostoiévski, 2000, p. 93)

Podemos observar nesta passagem como o homem do subsolo reage de forma intempestiva, rompendo com a classe e a moral da educação. Quando não percebe que não é bem vindo, ele resolve ficar até o final do encontro, só para enfrentar seus companheiros que não o desejam por lá; sem a menor vergonha, o personagem enfrenta a sua própria degradação perante os conhecidos, sem medo algum.

Percebemos então, uma característica fundamental do homem do subsolo: o enfrentamento constante às metas sociais, de moto intempestivo e persistente.

Pretendemos agora comparar os atos do homem do subsolo ao do Sr. Mersault, personagem de Albert Camus em *O Estrangeiro*, e percebermos também esta característica de resistência, que se apresenta de forma um pouco diferenciada.

Observaremos que diferentemente do personagem de Dostoiévski, o Sr. Mersault, de Camus, não age de forma intempestiva, mas sim de forma entediada, desesperançado, quebrando com o protocolo social de uma forma apática e por muitas vezes com descaso.

A atitude despreocupada e enfadonha de Mersault revela seu modo de enfrentamento das metas sociais impostas ao indivíduo, e neste ponto em comum entre as obras, o personagem de Camus se mostra diferente, “Hoje, mamãe morreu. Ou talvez ontem, não sei bem” (2010, p. 7). Podemos notar na passagem a forma tranqüila e desinteressada que Mersault reage à morte de sua mãe.

Este jeito entediado, com que o personagem reage ao cotidiano, será o fatal motivo de sua morte. Este modo de enfrentamento, também quebra com as regras sociais, que sempre estão exigindo do personagem um comprometimento emocional. Parece que de uma forma geral, o indivíduo comprometido emocionalmente, aparenta ser mais humano, um sujeito melhor. Mas Mersault também não se mostra sensível, como poderemos observar na passagem, em que Marie sua amante, o questiona sobre o sentimento de amor. Camus (2010, p. 38) afirma:

Instantes depois, perguntou-me se eu a amava. Respondi-lhe que isto não queria dizer nada, mas que me parecia que não.

Vamos observar outra passagem, onde Mersault também não corresponde às exigências sociais, demonstrando pouca importância para questões como o casamento. Camus (2010, p. 45) nos traz:

Marie veio buscar-me e perguntou se eu queria casar-me com ela. Disse que tanto fazia, mas que se ela queria, poderíamos nos casar.

Observando as passagens, fica claro que Mersault quebra novamente com o império social e que por ser indiferente aos assuntos emocionais, ele - posteriormente para ser absolvido de seu crime e ser novamente visto pela sociedade como um cidadão livre, reconstituído e arrependido – terá de ser então, emotivo, se apresentar como outro homem, não ser mais entediado e sim, um homem mais preocupado; e que reaja a cada situação como exige a sociedade: ser emotivo, casado, para ser visto como um bom cidadão.

Podemos então observar, que de uma forma geral, as duas obras estão enlaçadas pelo constante rompimento de um roteiro social, roteiro este particular em cada obra, onde observamos os personagens, cada um carregando consigo um subsolo pessoal.

Queremos, à luz destas obras, tocar na questão do roteiro social da atualidade, trazendo a questão da “dor/sofrimento”, que é o motivo inicial de nosso trabalho, para contrapor a exigência social que dita o “sentir prazer” como uma regra, como norma para todas as atuações sociais. Nessa norma, o indivíduo deve se sentir sempre confortável com cada situação, para então poder trabalhar, pensar e estudar.

Para deixar mais clara a questão do enfrentamento da “dor/sofrimento”, vamos observar duas passagens em que o homem do subsolo, relata o *bullying* que sofria na escola e a forma sem igual com a qual o enfrentou. Dostoiévski (2000, p. 81) nos mostra:

Empurraram-me para aquela escola uns parentes distantes, dos quais eu dependia e de quem, desde então, nunca mais ouvi qualquer notícia. Empurraram-me para lá, órfão, oprimido já pelas suas censuras, pensativo, silencioso [...] Os colegas receberam-me com zombarias malignas, desapiedades, porque não me assemelhava a nenhum deles.

Desse modo, para suprimir a sua dor, o personagem usou de uma forma de resistência pouco comum. Dostoiévski (2000, p. 82) afirma:

Para me livrar dos motejos, comecei de propósito a estudar o máximo possível e, abrindo à força o caminho, coloquei-me entre os primeiros da classe.

De um jeito pouco comum podemos notar como o personagem de Dostoiévski enfrentou de uma forma que rompe com o esperado, o problema que ele tinha durante a escola.

É muito fácil imaginar que não se adaptando ao ambiente escolar e sendo rejeitado pelos demais alunos, o mais esperado era que o homem do subsolo abandonasse a escola. Entretanto, foi exatamente o oposto que ele fez: permaneceu na escola, se tornou um dos melhores da turma.

Nestas questões, sob o olhar do império do prazer, não haveria outra saída a não ser sair da escola e ir de escola em escola, até achar um ambiente tranquilo, para que então o aluno pudesse passar pelas atividades escolares, de forma fácil e rápida, sob a tutela de alguma metodologia tranquilizadora das angústias e com algum livro animado, para de forma simples passar pelos percalços da educação.

Mas neste caso não houve conforto, houve confronto; houve um enfrentamento às regras do jogo que propunham que ele saísse da escola, pelo ridículo.

O imperialismo do prazer ao qual estamos submetidos nos obriga sempre a termos grande satisfação, como se o prazer e o bem-estar fossem a vantagem humana, o consolo para todos os anseios, a força que a todos conforta na execução das tarefas diárias, às vezes penosas.

Gostaríamos agora de explicar um pouco melhor a expressão “vantagem humana”, que é um conceito trazido da obra de Dostoiévski. O homem do subsolo trata deste termo, no primeiro capítulo da obra e este conceito ajuda a entender a questão “dor/sofrimento”.

Para o personagem, a vantagem humana, seria de uma forma geral, a quimera dos homens que reduz seus anseios a uma retribuição, e esta retribuição seria a vantagem, seria o “retirar vantagem de algo”. Então os “homens de ação”, estão sempre tomando atitudes, buscando o desenvolvimento, seja ele científico ou social, a fim de, no final, poderem retirar uma vantagem, que para o homem do subsolo é o bem-estar.

Particularmente o personagem narra uma passagem, que para ele explicita o homem de ação do século XIX, que busca sempre o remédio ou pelo menos, o sentido dos percalços que passa na vida. Dostoiévski (2000, p. 27) afirma:

Peço-vos, senhores: prestai um dia atenção aos gemidos de um homem instruído do século XIX que sofra de dor de dentes, no segundo ou terceiro dia da afecção, por exemplo, quando ele já começa a gemer, não como fazia no primeiro dia, isto é, não simplesmente porque lhe doam os dentes; não do modo como o faz algum rude mujique, mas como geme um homem atingido pelo desenvolvimento geral e pela civilização européia.

Observamos que a questão envolvida na passagem é a de que o homem civilizado não reclama de sua dor, pelo simples fato de sentir dor, mas simplesmente porque não tira vantagem alguma da dor, a afecção dentária o retira do seu bem-estar, que é o resultado para o qual a sua vida foi moldada para aceitar, quase que unicamente como fim para qualquer anseio. Então nesta busca por prazer e bem-estar, o homem poderia de alguma forma renunciar aos percalços da vida, e a algumas dificuldades inerentes a certas atividades, como o ato de aprender.

E a dualidade “dor/sofrimento” se encaixa neste pensamento, onde as palavras dor e sofrimento não sinalizam para uma penitência, onde o indivíduo deve cultivar o mal-estar e as afecções para então conseguir superar os

percalços da vida, mas indicam para uma idéia de enfrentamento ativo e não resignado, pois talvez seja no enfrentamento direto das dificuldades que ocorra então o sentimento de vantagem humana.

É neste ponto que ocorre o encontro das duas obras e o problema da “dor/sofrimento”, pois como observamos, tanto o homem do subsolo como Mersault fazem suas resistências às exigências sociais, de forma que em nenhum momento ambos se renderam às facilidades ou a saídas fáceis para resolverem seus problemas.

Na educação o império do prazer também reina, pregando por meio das várias metodologias que visam suavizar o duro ato de aprender, tornando-o um ato prazeroso e suave.

2.1. Algumas conexões com questões educacionais

Se transportarmos o caso do homem do subsolo para a atualidade, poderia haver este mesmo confronto, este mesmo embate contra o jogo do conforto.

Sempre que olharmos para os problemas da educação e fizermos uma proposta que atenuem os problemas e as disparidades em prol da manutenção do império do prazer, estaremos comprometendo efeitos educacionais, ou seja, não estaremos propondo a formação de alunos que possam enfrentar as dificuldades, sejam elas quais forem, mas sim alunos quem estarão sempre procurando métodos para saírem das dificuldades propostas. E conseguir uma forma para fugir dos trabalhos é a tarefa que os alunos fazem de forma quase imediata atualmente, cada dia mais intensamente, quando burlam, copiam um trabalho de internet, não enfrentam a aula, ou, pior, quando chegam para uma aula e não a enfrentam: não há método ou material que o traga para o jogo do aprendizado.

E enquanto apenas fazemos propostas de novas metodologias, propondo facilidades educacionais, novos materiais didáticos interativos, multimídia e animados como forma de diminuir o esforço que o ato de aprender demanda, acabamos sempre pensando que tais métodos irão trazer o aluno de volta para o jogo da aula; não levamos em conta, que mesmo dentro desta

nova metodologia, o aluno ainda poderá desistir, e dentro deste novo método, ele achará um método de escapar, fugir, tentar cumprir com as exigências escolares sem fazer trabalho algum.

Em nenhum momento, ocorre propor aos estudantes enfrentarem os problemas escolares. As questões educacionais foram levadas pelo jogo da facilidade: é mais fácil propor atividades que atendam às demandas de produtividade, em vez das demandas de aprendizagem. Propor que um aluno enfrente as questões educacionais é mais custoso do que propor um método educacional facilitador.

São demandas de produtividade porque fica evidente que para manter um ciclo constante de formação de alunos (como em uma fábrica, para atender às questões de quantidade e custo) sob esta nova exigência de produção em série, fica mais fácil adotar as saídas que tomam como problema o material didático, os métodos escolares até então utilizados, do que a estrutura de produção em que a escola é obrigada a trabalhar.

Os novos métodos educacionais problematizam a forma como um certo exercício é proposto, problematizam as provas, fazem propostas flexíveis e personalizadas, para se adequar às demandas específicas de cada estudante.

Para cumprir com as metas de produtividade escolar, até o estudante é tratado como um problema, sendo categorizado com os distúrbios de ordem psiquiátrica, como déficit de atenção ou hiperatividade.

Mas em momento algum tentamos pensar se este modo de trabalho que estamos impondo à escola, que é a produção de pessoas de forma seriada e comum, é realmente uma proposta interessante à escola.

Para tanto que estamos propondo o enfrentamento da “dor/sofrimento”, ou mais especificamente, da tensão prazer/desprazer, não através de metodologias ou novos materiais, que já nascem atados dentro de um círculo. Nessa visão, é dado de largada que um aluno não aprende porque o material didático é chato, ou porque é difícil, ou porque ele só irá aprender se for prazeroso e legal. Estamos propondo a pura e simples idéia de enfrentar um problema ignorando a exigências sociais de conforto, prazer e comodidade.

3. ANÁLISE DO PENSAMENTO EM METODOLOGIA ATUAL

Neste capítulo pretendemos apresentar alguns artigos que demonstram de uma forma geral, como o cenário educacional encontra-se baseado no princípio da diversidade metodológica como pressuposto do aprendizado.

Apresentaremos dois artigos nos quais seus autores defendem a utilização de métodos educacionais variados, que pretendem de uma forma geral, propor uma facilidade para que o aluno possa de alguma forma reter algum conteúdo da matéria de física do ensino médio.

Vamos organizar o capítulo em duas partes. Na primeira parte abordamos um artigo, que traz como estratégia educacional a utilização de computadores; na segunda parte, trazemos um artigo no qual seus autores pretendem abordar a estratégia da utilização do cinema como ferramenta do aprendizado.

3.1. Ensino de física utilizando computadores

Os computadores se desenvolveram muito na última década, se tornaram acessíveis e muito comuns. Seu uso pode ser diverso, pode ser uma ferramenta multimídia como de comunicação, o que torna possível supor que sua utilização em sala de aula poderá trazer benefícios para o aprendizado.

No artigo de Carlos Fiolhais e Jorge Trindade, *Física no computador: o computador como uma ferramenta no ensino e na aprendizagem das ciências físicas*, é feita uma breve análise do desenvolvimento dos computadores, sua ascensão em sala de aula e a validade de sua utilização como instrumento didático.

Os autores, de uma forma geral, acreditam que o computador pode promover uma diversificação na modalidade em ensino que hoje se baseia muito em livros e textos. A proposta do uso dos computadores traria um ambiente onde o aluno poderia interagir com a física representada através de um computador. Segundo os autores, o grande motivo para haver a dificuldade no aprendizado de física está na dificuldade dos alunos em abstraírem os modelos físicos e conseguirem mentalmente fazerem uma visualização de um

problema físico, para então resolvê-lo. Fiolhais & Trindade, (2003, p. 260), afirmam:

Uma característica da Física que a torna particularmente difícil para os alunos é o facto de lidar com conceitos abstractos e, em larga medida, contra-intuitivos. A capacidade de abstracção dos estudantes, em especial os mais novos, é reduzida. Em consequência, muitos deles não conseguem apreender a ligação da Física com a vida real.

Depois é então brevemente abordado o uso do computador segundo a visão behaviorista, que segundo os autores foi a teoria que suportou a primeira geração da utilização dos computadores em sala de aula. Já a segunda geração da utilização dos computadores em sala de aula foi suportada pela teoria cognitiva. Por último é tratado o uso dos computadores segundo a terceira geração, que emerge nos anos noventa, suportada pela teoria construtivista.

São abordadas também as possíveis utilizações do computador, como por exemplo, aquisitor de dados, modelizador ou simulador, que podem estar também formulados como softwares expositivos ou jogos. Sobre formular os simuladores como jogos, Fiolhais & Trindade (2003, p. 264) explicam:

Quando se revestem de um carácter de “jogo”, as simulações fornecem uma recompensa pela realização de um certo objectivo.

Na passagem, observamos que os simuladores em forma de jogo tentam estimular ao máximo seus utilizadores pelo método da recompensa, para levar o aluno pelo caminho certo da atividade. Fiolhais & Trindade (2003, p. 265) nos apresentam também:

Às acções do utilizador o software vai respondendo com feedback apropriado, de reforço se a resposta for correcta, ou com indicações apropriadas para alcançar a solução, se a resposta for errada.

Percebemos nesta outra passagem que de modo geral o aluno vai sendo guiado todo tempo, de modo tranqüilo pelo software; o estudante vai interagindo com o “jogo” que lhe traz estímulos ou lhe indica o caminho da resposta correta, de forma que o indivíduo se sentirá motivado e interessado pelo problema da física, pois a atividade proposta é de maneira geral descontraída.

Podemos observar que o problema geral trazido pelo artigo é bem simples: a proposta de facilitar de algum modo o meio de aprendizagem para que o aluno possa então entender melhor o conteúdo passado. Busca-se que o computador possa ser utilizado como veículo disparador de alguma vontade adicional no aluno; que este se sinta levado pela questão física que se passa nas entrelinhas e então se sinta afetado pela disciplina em questão e comece a interagir com os problemas físicos e que de alguma forma aprenda.

O computador, nesta perspectiva, não passa de uma ferramenta utilizada de modo a permitir que haja uma proposta de facilidade na resolução dos exercícios e na geração de interesse para com o tema da disciplina de Física. Seu uso, por exemplo, como simulador, não passaria de um brinquedo; como ferramenta multimídia apenas representaria melhor um desenho; seu uso seria totalmente controlado por algum software educacional, que não traria mais do que a proposta básica e simples de propor alguma questão de base que sirva de “gancho pedagógico”. Propõe-se às vezes até certa expectativa para que o professor possa então, de alguma forma trabalhar posteriormente com o conteúdo da disciplina de física.

Mas uma questão importante é que se o conteúdo físico, ao ser tratado pelo professor, for um conteúdo clássico, com todo o rigor e formalismo que a física tem como sua base, de forma geral o fechamento do curso será tedioso. Todos os recursos adicionais computadorizados utilizados serão entendidos como uma mera enganação por parte do aluno, que foi levado para uma armadilha e agora é obrigado a pensar do jeito convencional.

Da mesma forma que se o trabalho do conteúdo da disciplina proposta, por exemplo, a física, for feito apenas de forma suave, utilizando o computador, e seus simulacros ou efeitos especiais, de forma alguma poderemos dizer que foi passado ao aluno algum conteúdo da disciplina de física se o trabalho ficar apenas sobre o computador.

Então de uma forma geral, a questão continua, quando iremos propor aos alunos que pensem, que encarem a dificuldade que cada disciplina apresenta, lembrando que às vezes tal dificuldade é o cerne de tal disciplina.

Neste ponto podemos observar como o computador foi utilizado, com um propósito de apenas tentar tornar o caminho mais fácil e interativo, mas sem a convocação dos alunos para encarar as dificuldades envolvidas.

3.2. Ensino de física utilizando cinema de ficção científica

Neste artigo de Maurício Pietrocola e Luís Piassi, *Possibilidades dos filmes de ficção científica como recurso didático em aulas de Física: a construção de um instrumento de análise* foi feita a proposta da utilização de filmes de ficção científica no ensino de física, onde por meio de observação da “pseudofísica” envolvida nesses filmes, seria possível ensinar física.

No início os autores trazem alguns pontos sobre como iniciar uma tarefa de utilização de filmes na sala de aula, tratando de qual o foco dado para a análise dos elementos ligados à ciência por cada uma das diferentes frentes temáticas, por exemplo, biologia ou física. Piassi e Pietrocola (2006, p. 3) afirmam:

Para o professor de física ou biologia, talvez o mais evidente seja através dos conceitos e fenômenos apresentados no filme, suas eventuais imprecisões, as ideias que constituem mera especulação ou simplesmente as situações que violam frontalmente o que diz a ciência.

Podemos observar mais adiante que para completar a forma de análise que deve ser adotada, como a de evidenciar imprecisões científicas ou especulações, o trabalho com o filme é baseado na desmontagem da obra como um todo, para que se possa analisá-la em partes menores. Então seria possível observar cada elemento do filme, um carro, uma nave ou um personagem segundo uma tabela de significância ou cientificidade, com respeito à repercussão narrativa que é apresentada. Piassi e Pietrocola (2006, p. 5) afirmam:

Como se pode ver, em relação ao léxico há duas dimensões que podem ser analisadas, que definiremos da seguinte forma:

1. Cientificidade: grau de correspondência da terminologia da obra ao léxico científico, ou seja, o grau de pertinência ou aplicação da terminologia (...) de acordo com o estabelecido pela ciência.

2. Repercussão narrativa: grau de influência ad relação significante-significado no desenrolar do enredo. Em outras palavras. Se os nomes empregados cumprem a mera função de criar uma sensação de contexto, caso em que a repercussão narrativa é baixa ou, ao contrário, se a terminologia empregada guarda forte relação lógica com os acontecimentos de acordo com o significado a ela atribuídos.

Na passagem destacada percebemos que toda a obra cinematográfica perde seu todo para se transformar em recortes que podem ser trabalhados de forma simples e didática, onde caberia ao aluno, por exemplo, a tarefa de identificar termos científicos em dado um filme e classificar sua significância, segundo uma tabela.

Nesta perspectiva, o estudante não poderia de modo algum, tomar um contato mais completo com a obra cinematográfica, permitindo observar, o que dada obra o levaria a pensar, pois seu uso restringe-se a fazer observações específicas de possíveis erros para confrontá-los com a ciência.

De uma forma geral é levantada a ideia de que em filmes como, *2001 uma odisseia no espaço*, *Starwars* bem como *Jurassic Park*, podem ser utilizados como disparadores na disciplina de física, sendo que a utilização dos filmes passa ser um motivo para trazer o aluno para as tarefas propostas, como é feito utilizando os computadores; assim, de uma forma mais abstraída e sem o envolvimento de um formalismo maior, as leis físicas poderiam ser observadas em algumas passagens do filme como demonstração do que poderia ocorrer na realidade.

Estes dois artigos apresentam um possível cenário metodológico contemporâneo, onde a busca por novas maneiras de ensino – que devem ser mais divertidas ou distorcidas – possam ser utilizadas como ferramentas de

ensino para tentar suplantar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, que relutam a se dispor às questões de aprendizagem, quando são convocados a se confrontar com a aspereza do conhecimento que é também a sua condição de partida.

Claro que, neste trabalho, não estamos fazendo apologia à dificuldade muito menos a proposição da “dor/sofrimento” como terapia ou metodologia para os problemas educacionais. O âmago da proposta é pensar a questão do enfrentamento da dificuldade que temos em aprender algum tema e como tal enfrentamento vem sendo capturado pelo roteiro social, que prega o prazer, acima de tudo, apontando-o como sendo o ponto básico para se iniciar qualquer trabalho ou estudo. Numa certa perspectiva, a atividade de estudar passa a ser vista como uma atividade que promove o desprazer, cabendo aos pensadores da educação a criação de uma atividade de ensino que traga de alguma forma o prazer novamente para a atividade estudantil. Ainda nessa chave, se uma tarefa de ensino requer um trabalho refinado e complexo, ela então é entendida como promotora do desprazer e deve ser substituída por uma outra atividade que possa trazer prazer.

Considerações finais

Durante este trabalho teórico, procuramos investigar a questão do enfrentamento da “dor/sofrimento”, de modo a apreender como essa discussão dialoga com as metodologias de ensino atuais. Esse tema remete a uma preocupação com outro problema que percorre fortemente nossa sociedade e particularmente a educação: a questão do “prazer/desprazer”.

Para isso tomamos a leitura das obras literárias, *Memória do Subsolo* e *O Estrangeiro* e observamos o que a leitura de tais obras nos levaria a pensar no campo educacional.

O trabalho com as obras literárias em conjunto com as obras do ramo científico educacional foram tratadas de maneira simbiótica, onde a fricção entre elas nos levou a alguns possíveis caminhos para pensar as relações “dor/sofrimento” e “prazer/desprazer”.

As observações feitas nas obras literárias nos permitiram perceber, como cada personagem reagia às dificuldades impostas, bem como observar a existência de um contexto social, que, por meio de um roteiro social cultural, lhes impunha algumas cobranças e esperava deles algumas respostas condizentes com tal roteiro.

Se tomarmos Mersault, na obra *O estrangeiro*, dele era cobrada uma dada forma de agir diante de alguns eventos. Seu jeito tranqüilo rompia com o roteiro social, que era esperado para tais situações.

É neste ponto que tocamos na questão da existência do roteiro social, que prega o prazer e que está embutido nas ações sociais contemporâneas, que fazem exigências e impõem transformações nos modos de operação do ensino, por exemplo, obrigando as atividades escolares a serem também práticas confortáveis.

Este roteiro social - que enfatiza o prazer e inibe a dor - faz com que o ensino seja obrigado a dobrar e desdobrar, a fim de cumprir com as demandas de conforto e tranqüilidade. Tais dobras podem distorcer o conteúdo ensinado, desfigurando-o e reduzindo-o para que ele caiba dentro das exigências atuais.

Neste contexto, surge uma questão a ser pensada: que concepção de conhecimento e de ciências que ficará para o aluno, a partir de um trabalho com essas metodologias de facilitação?

Acreditamos que a partir de tais metodologias facilitadoras, de uma forma geral ficará para o aluno, a ideia equivocada de que o conhecimento e todo o trabalho científico é um trabalho simples; que todas as abstrações e as análises apuradas e minuciosas de cálculo, muitas vezes complexas, não fazem parte do dia a dia do pesquisador.

Ainda o pior talvez seja a possibilidade de o aluno reter a ideia de que em nenhum momento ele terá que passar pela dificuldade trazida por qualquer frente de conhecimento, pois talvez tenha ficado para o estudante a ideia de que é possível sempre driblar as dificuldades com métodos simples e suaves de aprendizagem.

Tais metodologias podem deixar a impressão, ou alguma certeza, de que em um mundo informatizado, onde os computadores, aparentemente dão conta de qualquer cálculo e representação possível, o conhecimento das partes desagradáveis da ciência possa a ser substituído pelo conhecimento da utilização de máquinas.

Nesse trabalho, colocamos em questão um mundo de conforto, no qual pensar e enfrentar as dificuldades como as que a física carrega em seu âmago, juntamente com seus cálculos, possam ser esquecidas, e tratadas de forma superficial, pois haverá uma máquina que irá resolver a parte difícil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOSTOIÉVSKI, F. *Notas do subsolo*. Porto Alegre: LP&M, 2008.
- CAMUS, A. *O estrangeiro*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- CORAZZA, S.M. Para uma filosofia do inferno na educação – Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CORAZZA, S. M.; SILVA, T. T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1988.
- LARROSA, JORGE. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LINS, D.; FURTADO, B.(orgs) *Fazendo Rizoma: pensamentos contemporâneos*. São Paulo: Hedra, 2008.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Cia das letras, 1998.
- VEIGA-NETO, RAGO, M. (orgs.) Para uma vida não fascista. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1988.
- FOUCAULT, M. Introdução à vida não-fascista. *Comunicação&política*, 2006, v.24, n.2, p.229-233.
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.264-287.
- GARCIA, M. M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. *Currículo sem fronteiras*, 2002, v.2, n.2, p.53-78.
- SILVA, T.T. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, S.; TADEU, T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.33-57.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FIOLHAIS, C.; TRINDADE, J. *Física no Computador: o Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Física*. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, Vol. 25, no. 3, Setembro, 2003.
- PIASSI, L. P. C.; PIETROCOLA, M. *Possibilidades dos Filmes de Ficção Científica Como Recurso didático em Aulas de Física: A Construção de um*

Instrumento de Análise. In. X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2006 Londrina,. Anais do X Encontro de Pesquisa em Física, 2006. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/x/sys/resumos/t0047-1.pdf>