

# ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE SABER INVESTIDO<sup>1</sup>

## *Elements for construction of invested know concept*

VERÍSSIMO, Mariana<sup>2</sup>

### RESUMO

No quadro de uma pesquisa de doutorado, este artigo se propõe a colaborar para a construção da noção de saber investido, desenvolvida pelo Departamento de Ergologia. Considera-se que a atividade é mesmo o movimento da gênese do saber, convoca a noção de atividade, de consciência e memória, a filosofia da vida e a teoria da relação com o saber. Argumenta-se que esse saber nem sempre é revelado ao corpo-si, pois pode ser também inconsciente, por isto necessita ser recuperado para ser colocado em relação com os saberes constituídos para ser acessado por outras pessoas, que lhe conferirão o estatuto de saber acadêmico. Afirma que o saber constituído é sempre provisório porque ele sempre está em defasagem em relação ao saber investido no corpo-si pela atividade. Termina-se com a formulação de uma problemática do "Saber Investido", pois, quando um saber acaba de ser sistematizado ou atingir o *status* de saber constituído, ele desencadeia processos internos que irão gerar outros saberes investidos, assim sucessivamente.

**Palavras-chave:** Saber investido; Atividade; Consciência.

### ABSTRACT

As part of a doctoral research, this article aims to contribute to the construction of the of invested knowledge notion, developed by the Department of Ergology. It is considered that the activity is even the movement of the genesis of knowledge; calls the notion of activity, consciousness and memory, philosophy of life and theory of relationship with knowledge. It is argued that this knowledge is not always revealed to the body-itself, it can also be unconscious for this needs to be recovered to be placed in relation to the knowledge set up to be accessed by others, which will give it the status of academic knowledge. States that constituted knowledge is always provisional because it is always in gap with the knowledge invested in the body-itself by the activity. It concludes with the formulation of a problem of the "Know Invested" because when one know has just been systematized or achieve the status of constituted knowledge it triggers internal processes that will generate other invested knowledge, successively.

**Keywords:** Invested knowleadge; Activity; Consciousness

<sup>1</sup>A pesquisa contou com financiamento da CAPES.

<sup>2</sup>Doutora em Filosofia pela Aix Marseille Université, Mestre em Educação pela FaE/UFMG e Graduada em Pedagogia, também pela FaE/UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática da PUC Minas. E-mail: <mverissimo@pucminas.br>.

## INTRODUÇÃO

O saber investido tem um lugar privilegiado no Departamento de Ergologia, sempre convocado quando se fala no Dispositivo Dinâmico de Três Polos-DD3P. Trata-se de uma noção que é característica de um momento que, em termos educacionais, se identifica com a abordagem sociopolítica ou sociocultural. Nas escolas e nas empresas ainda predominam as abordagens tradicionais, que definem que o saber é externo ao homem cuja abordagem epistemológica do conhecimento é empirista, ou interna ao homem quando a abordagem é inatista. Neste caso ou o saber é transmitido de fora para dentro, cabendo ao homem assimilá-lo, ou o saber nasce com o homem, bastando ser despertado. A ergologia, ao considerar a terceira via epistemológica do conhecimento, que pressupõe que os saberes são internos e externos ao homem, busca religar tudo que é representado separadamente. Assim, cada pessoa investe saberes em seu corpo-si, e esses saberes serão reinvestidos na atividade. Portanto, na interação com o mundo, ou seja, ao entrar em contato com o mundo, se relacionando com ele, o homem reage de acordo com os saberes que ele tem investidos em seu corpo-si e, ao interagir, ele acessa os conhecimentos presentes no mundo e pela sua atividade investe esses saberes em seu corpo-si. Saber investido é uma noção que surgiu com a Comunidade Científica Ampliada,<sup>3</sup> criada por Ivar Oddone e sua equipe (SCHWARTZ, 1999), no período de uma intervenção ergonômica na fábrica da Fiat, na Itália.

O que se propõe neste texto é uma contribuição às reflexões sobre a noção de saber investido no corpo-si pela atividade,<sup>4</sup> baseada na ideia de que o ser humano tem um saber inseparável da sua humanidade. Em certas condições, pode ser fonte de energia criadora e conduzir o homem a novos caminhos ou levá-lo a novas realizações. A contribuição maior deste texto pode ser o de provocar algumas reflexões que visam colocar em evidência a noção de “saber investido” e pensar esta noção continuamente recriada pela atividade humana, que é, na sua dinâmica mesma, construtora e acumuladora de saberes. Tais reflexões foram delineadas com base na tese de doutorado<sup>5</sup> realizada no Departamento de Ergologia<sup>6</sup> no período de setembro de 2005 a outubro de 2010.

## COLOCAR A EXPERIÊNCIA EM PALAVRAS: USINAR SABERES

Enquanto assessora pedagógica do curso de Gestão da Produção Industrial da PUCMINAS e ainda como professora e orientadora de monografias de conclusão desse mesmo curso, a autora conviveu, durante cinco anos, com homens e mulheres que têm vasta

<sup>3</sup> A Comunidade Científica Ampliada é um conceito elaborado por Ivar Oddone e sua equipe nos anos 80, a partir de uma intervenção realizada em uma fábrica italiana. Ele se propõe a renovar o dispositivo de elaboração de saberes convencionais incluindo a participação dos trabalhadores e dos pesquisadores sempre que pretender dizer algo sobre o trabalho. Inspirada nessa ideia, a ergologia propõe atualmente o Dispositivo Dinâmico de Três Polos-DD3P.

<sup>4</sup> A Ergologia nos adverte para que a noção de atividade não seja confundida com o conceito de ação, trabalho, tarefa ou outros similares. Ela toma a noção de atividade como um impulso de vida ou, como diria Bergson, um “élan de vie”, de saúde, sem limites predefinidos, que sintetiza, cruza e liga aquilo que sempre aparece separado (corpo/espírito; individual/coletivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado etc.) (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008).

<sup>5</sup> A realização do doutorado pleno no exterior contou com bolsa da Capes e Auxílio PUC Carga Horária.

<sup>6</sup> A tese foi realizada sob orientação do Prof. Dr. Yves Schwartz.

experiência profissional, em diversos departamentos da Fiat-Minas, bem como de algumas das suas fornecedoras, em diversos setores. Essa experiência levava esses trabalhadores-estudantes a buscarem, junto à PUC Minas, uma Formação Superior em Gestão da Produção Industrial a fim de compreender melhor aquele trabalho para transformar seus saberes em ação, seguindo orientações da empresa. Isto era possível porque, na concepção do projeto pedagógico desse curso, era forte a preocupação no sentido de considerar os “saberes investidos” pela atividade de trabalho que estes trabalhadores-estudantes carregam com eles em seus “corpos-si”.

Durante o processo de orientação de monografias e da realização das aulas que propunha o conjunto das ações formativas realizadas na disciplina Metodologia de Pesquisa, percebeu-se que as relações entre trabalho e saber eram mais complexas do que se pressupunha. Essa complexidade se acentuava na medida em que se evocavam os saberes “escondidos no corpo-si”,<sup>7</sup> ligados ao potencial de agir desses trabalhadores-estudantes e conforme as necessidades de responder às infidelidades do meio e as exigências de escrita da monografia, tendo que explicitá-los, sistematizá-los ou ainda formalizá-los. Então os limites se tornaram mais claros entre esses saberes e os saberes constituídos, teóricos, científicos ou acadêmicos. Tal complexidade aparecia sempre que se pedia a esses trabalhadores-estudantes para, a partir das suas experiências de trabalho, elaborarem um problema de pesquisa que culminaria em uma monografia de fim de curso. A dificuldade em expressar os saberes que eles portavam no corpo-si tinha a aparência, de imediato, de uma exigência de grande “esforço intelectual”, posto que esses trabalhadores-estudantes não tinham consciência deles, ou, se o tinham, eram desconsiderados ou desprezados enquanto saberes. Os saberes investidos pela atividade de trabalho eram solicitados para serem confrontados com o “saber douto/constituído” e, em seguida, ser sistematizado e disponibilizado à comunidade científica, em forma de monografia. Nessas condições, segundo Yves Schwartz, o desconforto intelectual é mesmo o destino dos pesquisadores, sendo um sinal, o mais evidente da boa saúde da pesquisa. Nesse sentido, a noção de saber investido é fundamental para ajudar a compreender o que se passa com o trabalhador-estudante quando este é solicitado a colocar em palavras um saber que ele tem, mas que ainda não lhe foi conferido tal estatuto: o de saber.

## **O SABER INVESTIDO: UMA NOÇÃO ERGOLÓGICA**

Alain Wisner, reconhecido por estar, juntamente com Georges Canguilhem e Ivar Oddone, entre os três instigadores da abordagem ergológica desenvolvida dentro da Universidade de Provence por Yves Schwartz e outros professores, foi um gigante incansável na defesa de uma inteligência investida no ato produtivo, ainda que seja o mais simples. A Ergologia, centrada na noção de atividade humana de

<sup>7</sup> A noção de corpo-si está disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582234396587;63882>> onde se encontra o Glossário da Ergologia (p.24): “O trabalho não existe sem alguém que trabalha. É difícil nomear este sujeito porque isso subentenderia que ele se encontraria bem delimitado, definido. Ora, se a actividade é efectivamente conduzida por alguém em carne e osso, – ela inscreve-se em funcionamentos neuro-sensitivos de tal forma complexos que não se consegue dar a volta – esta actividade tem, além disso, prolongamentos que ultrapassam a pessoa física. São solicitados e mesmo incorporados, inscritos no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores [do contexto e retrabalhados], a relação às instalações e aos produtos, aos tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc... Este alguém que trabalha – este centro de arbitragens que governa a actividade – pode assim ser designado corpo-si ou corpo-pessoa.”

trabalho para evidenciar sua complexidade, propõe a noção de saber investido pela atividade de trabalho humano. Conforme a etimologia do termo Ergologia, *ergon* em grego significa: trabalho, força e energia. Portanto, do ponto de vista da Ergologia, a distância ou diferença entre prescrito/real é preenchida pelo trabalhador que, para tal, convoca o saber investido em seu corpo-si pela atividade humana de trabalho. De acordo com Schwartz (2004), a atividade humana de trabalho é mesmo o movimento da gênese desse saber.

Schwartz desenvolve a noção de saber investido como um polo enigmático da experiência, que deve ser diferente do saber sistematizado. O saber investido reenvia à especificidade da capacidade individual e intransferível de realizar a tarefa proposta. Essa capacidade é construída pela atividade, investida no corpo-si pela atividade em situações históricas. Esse saber, para Schwartz (2010), é o saber investido. A capacidade de seguir ou não as normas de trabalho é adquirida na e pela experiência de trabalho, que exige do trabalhador responder às exigências postas pelo meio, de forma que suas respostas são, na maioria das vezes, criações carregadas de saberes. Segundo o autor:

São saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais, que são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares. Se chamarmos esses *conhecimentos* investidos de *saber*, a articulação, a interfecundação entre esses dois tipos de saberes não é impossível já que esses saberes investidos são, eles também, saberes (SCHWARTZ, 2010, p.44).

São saberes escondidos no corpo que podem ser conscientes ou não, mas guardados na memória do corpo.

Há toda uma gama de intermediários entre, de um lado, as formas de saberes investidos que estão mais ou menos em via de conceituação, que podemos colocar em palavras e que tem continuidades aceitáveis com os conceitos tais como são ensinados nas escolas e universidades; e, por outro lado, as formas de saberes escondidos no corpo, provisoriamente e até mesmo talvez definitivamente inconscientes. O termo *investido* mostra bem a dificuldade desse *continuum* da experiência entre o que, de certa maneira, não será jamais inteiramente posto em linguagem, e que, na experiência dos protagonistas do trabalho, já está em protocolo (SCHWARTZ, 2010, p.44).

Para Platão, um saber que se dá em aderência é um saber nulo porque ele é o lado não refletido do corpo, ou o lado irracional. É a capacidade de dar respostas imediatas às necessidades emergentes do aqui e agora. Entretanto, entendemos que um saber que capacita o humano para agir por meio dos seus sentidos e de toda a sensibilidade do corpo, que é construído historicamente para responder às demandas que não estavam previstas, só pode ser um saber importante. Portanto, o homem se serve do seu saber investido para responder às exigências específicas do trabalho, para realizar a tarefa de forma a dar respostas aqui e agora. Trata-se de um saber que o permite permanecer saudável, que o capacita a trabalhar na adversidade e responder às infidelidades do meio, que o potencializa enquanto fabricante do seu próprio meio, logo das suas próprias condições de trabalho.

Mas é necessário recordar que, de acordo com Alain Berthoz (1997), fora dos cinco captadores que deram a lista dos cinco sentidos, quais sejam: visão, olfato, audição, tato e paladar, pode-se identificar vários outros sentidos como o sentido nos músculos, nas articulações e na escuta interna. Conforme esse neurocientista, temos, com efeito, não cinco, mas oito ou nove sentidos. Berthoz (1997, p.11) afirma ainda que o cérebro não trata as informações dos sentidos de maneira independente uma da outra, pois elas estão inter-relacionadas.

Schwartz (2004) observa que, para que os saberes investidos não sejam negligenciados como querem alguns cientistas e filósofos, é necessário tentar desmembrá-los, para dar-lhes o lugar que merecem na formação dos trabalhadores. Sobre essa questão ele afirma que:

Esses elementos da ordem do investido na história podem ser abandonados, negligenciados e até mesmo menosprezados e essa atitude ocasiona crise em um momento ou noutro. Podemos tentar desdobrá-los porque, na medida em que há saberes, não é impossível articulá-los sobre saberes formais. Isso permite restabelecer uma relação de interfecundação: a perspectiva ergológica chama isto de *dispositivo dinâmico a três polos*: considerar, fazer falar esses saberes de experiência investidos e, a partir daí, retrabalhar, recortar os conceitos mais formais (SCHWARTZ, 2004, p.44-45).

No entanto, os saberes investidos não têm a mesma natureza que os saberes formais, também denominados constituídos. São duas coisas de natureza diferente, mas complementares. A Ergologia reconhece que os trabalhadores são portadores desse “saber investido” que Schwartz (2003) localizou nas estratégias de formação como um saber escondido no corpo-si, cuja composição inclui a alma. Mas os trabalhadores não podem, no entanto, contar com esse saber como um valor importante e mesmo definitivo, no processo produtivo de bens sociais e da sua própria formação. Frequentemente nem mesmo o trabalhador tem consciência de ter se valido de um saber que não estava previsto nas normas de trabalho porque este saber ficou escondido no seu corpo-si pelo automatismo do gesto. Ele só perceberá tal saber investido em seu corpo se estiver atento à execução da tarefa. Entretanto, vários problemas no nível da produção, que não foram previstos nos protocolos, são continuamente evitados, controlados ou contornados porque o trabalhador tem o saber investido em seu “corpo-si”. Esse saber é escondido no corpo e cada homem tem um saber, certamente, à medida do seu próprio corpo-si, mas pode tentar ir tão longe quanto possível para revelá-lo.

Outra noção importante para a ergologia é o “debate de normas”,<sup>8</sup> em que cada corpo vive para preencher a distância entre o que foi prescrito no nível das normas e o que será realizado nas situações concretas de trabalho. Esse debate pressupõe a aceitação do desafio de avançar na sua própria humanidade, no sentido de que o homem ocupa, no conjunto dos seres vivos, o lugar de um ser que pensa e, portanto, com capacidades para fazer escolhas. E, para Canguilhem (2003, p.12), “o pensamento não é outra coisa senão o distanciamento do homem e do mundo, que permite o recuo, a interrogação, a dúvida (pensar é pesar, etc...)”<sup>9</sup> diante do obstáculo surgido.

<sup>8</sup> Cf. SCHWARTZ, 2010.

<sup>9</sup> Tradução nossa.

Para a Ergologia toda atividade é constituída sempre da relação entre um protocolo, de normas a seguir e de valores a gerir. Portanto, a atividade humana de trabalho é marcada por dramáticas,<sup>10</sup> porque em toda situação de trabalho o homem é obrigado a fazer escolhas entre as normas antecedentes – do prescrito, do protocolo – e todos os seus valores, comprometendo-se não raras vezes a renormatizar. O empenho para renormatizar se dá em função da exigência para se tratar os aspectos singulares de cada situação.

Assim, os trabalhadores-estudantes constroem para si, consciente ou inconscientemente, mas no movimento próprio do viver, o que Schwartz (2003) nomeia “referências sintéticas” que não têm um valor completo senão na especificidade de cada tipo de produção. Sintéticos porque dão uma quantidade de informação sobre o estado e o funcionamento geral de um sistema.

### **A NOÇÃO DE “RELAÇÃO COM O SABER” COLABORA PARA A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE “SABER INVESTIDO”**

A noção de relação com o saber apresenta novas elucidações para se abordar o fracasso escolar. Trata-se, portanto, de uma noção cujas contribuições são claramente voltadas para o meio escolar. Entretanto, aqui essa noção será abordada de maneira geral, focando as suas contribuições relacionadas ao saber em geral. Essa noção foi desenvolvida paralelamente em dois campos teóricos: por Jacky Beillerot no campo da pesquisa clínica e por Bernard Charlot no campo da sociologia. Portanto, trata-se de uma noção que fundamenta as pesquisas de duas equipes francesas: o Centro de Pesquisas sobre Educação e Formação (CREF), criado por Jacky Beillerot na Universidade Paris X, e a equipe Educação e Escolarização (Escol), criada por Bernard Charlot na Universidade Paris VIII.

Para Jacky Beillerot (1996), a relação com o saber pode se definir como um processo por meio do qual um sujeito, a partir de conhecimentos acessados, constrói novos saberes singulares que lhe permitem pensar, organizar, sentir e transformar o mundo natural e social. Portanto, é um saber que antes de tudo é um processo que não termina, evolui ao longo de toda a vida, a partir do que se sabe ou não, e denota o posicionamento vis-à-vis dos saberes. Para esse psicanalista a relação com o saber é sempre singular e depende do vivenciado e da maneira de sentir de cada um. Insere-se, portanto, em uma dinâmica familiar, social e histórica, insiste sobre o sujeito e inclui a dimensão do inconsciente. Para os pesquisadores do CREF, o quadro psicanalítico é o quadro mais apto a dar conta da singularidade do sujeito.

Para a Equipe Escol, a relação com o saber é definida como referindo-se a processos como o ato de aprender, a produtos como os saberes através de competências

<sup>10</sup>Em 2008, na sala de aula do Mestrado em Ergologia da Aix Marseille Université, Schwartz explica que o uso da palavra “dramática” não quer dizer que acontece uma dramática assustadora. Significa que acontece alguma coisa. No sentido etimológico, dramática significa que existe uma história que acontece, uma história que não estava prevista no início, mas que não é necessariamente trágica. Dramática que dizer, portanto, que sempre acontece alguma coisa, porque sempre existirão necessidades de se fazer escolhas, e ninguém poderá escapar disso. Existe sempre um destino a viver. Para aprofundar no estudo da problemática, conferir Schwartz (2008).

adquiridas, como objetos institucionais, culturais e sociais e a situações de aprendizagem. Para essa equipe, esse conceito está relacionado a sentidos e valores: o indivíduo valoriza ou desvaloriza os saberes e as atividades com as quais se relacionam em função dos sentidos que ele lhes confere.

Para Charlot, Bautier e Rochex (1992), tudo aquilo que se expressa na relação com o saber é a própria identidade da pessoa. Entretanto, essa identidade não se expressa somente na relação com o saber, ela se expressa também ao ser confrontada com outras aprendizagens, outros saberes, como a escola. Trata-se de engajar sua identidade e colocá-la à prova. Charlot, Bautier e Rochex falam, portanto, de relação de identificação com o saber quando se trata de compreender de que forma um determinado saber faz sentido para a pessoa.

Existem muitos pontos comuns da compreensão dessa noção entre Charlot e Beillerot, e considera-se importante destacar alguns desses pontos: inicialmente os dois idealizadores da noção de relação com o saber se recusam a considerar a relação com o saber como uma característica do indivíduo ou, ainda, como ausência de uma característica esperada, portanto, uma deficiência. Esse é o princípio básico para se compreender a relação com o saber enquanto um processo para Beillerot e um conjunto de relações e de processos para Charlot.

No campo da Sociologia, Charlot (1997) define a relação com o saber como a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, referindo-se a uma pessoa confrontada à necessidade de aprender, necessidade de vir a ser e de tornar-se humano. É o conjunto das relações que uma pessoa estabelece com tudo o que seja relativo ao aprender e ao saber.

Charlot (1997) afirma que o sujeito tem representações do saber, e ainda mais que ele é sua própria relação com o saber. Beillerot, por sua vez, afirma que a relação com o saber não é um traço como um componente do caráter da pessoa. Não é uma substância, mas um processo ou uma relação entre elementos. Assim ele considera que as pessoas não têm uma relação com o saber, portanto seria melhor dizer que as pessoas são sua relação com o saber.

Para simplificar, se poderia dizer que a relação identitária responde à questão: *Por que aprender?* Entretanto, a questão do sentido pode ser colocada também sob a seguinte forma: *O que é aprender?* E então se está falando de relação epistêmica com o saber por se interessar à natureza da tarefa nomeada saber. A relação epistêmica é uma relação da pessoa com a própria natureza do ato de aprender e com o fato de saber (BAUTIER; ROCHEX, 1998).

Finalmente nota-se que a relação com o saber não se reduz às relações que a pessoa estabelece com a aprendizagem ou com os saberes. Ela se constrói igualmente por meio dos seus projetos para o futuro, suas aspirações profissionais e sociais, suas respostas às demandas do meio social e natural que o cerca. (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992)

É importante destacar que a relação com o saber não se encerra na porta da escola. A pessoa mantém um certo tipo de relação com o saber durante toda a vida, o que pode influenciar e marcar sua história.

Françoise Hatchuel (2005) considera a noção de *Relação com o Saber* recente e afirma que a expressão parece advir de Lacan, no início dos anos 1960.

A noção mesmo de saber, de resto, subentende uma globalidade, dado que o saber implica estruturar e ligar conhecimento e experiência, e não apenas justapô-los. Quando o novo é acrescentado ao antigo, ele o reorganiza; e o saber investido é consequência dessa reorganização operada pela atividade humana. Ele se distingue então do conhecimento na medida em que ele é íntimo e sensível, estando ligado ao corpo biológico/material e metafísico, portanto à alma e a todas as sensações. Para Hatchuel (2005, p.19), “um saber, é do que se pode falar numa prática discursiva que se encontra, pela especificidade [...] um saber, é também o espaço no qual o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos aos quais se refere no seu discurso”.<sup>11</sup>

O conceito de “relação com o saber”, para Hatchuel (2005), é uma compreensão de saber que sublinha uma forte ligação entre saber e poder. Michel Foucault, nas obras *A ordem do discurso* e *Microfísica do poder*, expõe a relação entre o saber e o poder nas relações sociais. Segundo o filósofo, o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daquele que detém o saber. Um não existe sem o outro, porque é essa relação que torna possível ao homem imprimir e difundir a sua visão de mundo. Fala-se do saber que é possível ser expresso em palavra ou que pode ser sistematizado.

Faz-se necessário lembrar que a “relação com o saber”, conforme pensado por Bernard Charlot (2000), toma o saber na sua forma verbal: relação com o fato de saber (ou não saber). E que essa relação se dá por intermédio da relação que cada sujeito estabelece consigo, com o outro e com o mundo. Hatchuel, por sua vez, não pressupõe um saber douto ou constituído. Portanto, a relação que se estabelece entre o sujeito e o saber constituído pode ser inconsciente (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992).

Segundo Hatchuel (2005), o saber pode trazer uma liberação ao indivíduo por duas razões. A primeira é que o progresso técnico permite livrar-se de certos constrangimentos materiais, e a segunda é porque os conhecimentos das ciências humanas podem ajudar a exceder as dominações sociais e psíquicas que a pessoa sofre. Ela observa, ainda, que o saber serve também para “domesticar as pessoas”. Resumidamente, os conhecimentos podem, por conseguinte, ser libertadores quando se domina os fundamentos, a concepção e a organização dos processos em questão. Ou, ao contrário, podem ser instrumentos de dominação, quando consistem em realizar o que foi concebido por outros. No entanto, os conhecimentos não podem, em si, ser emancipadores ou domesticadores porque o que faz a diferença é efetivamente a postura com a qual cada um os aborda.

Bernard Charlot esforça-se para colocar a noção de “relação com o saber”, num contexto antropológico, permitindo apreender a construção dessa noção nas suas diferentes dimensões, sem contudo procurar explorar a dimensão inconsciente. Para a equipe Escol “a relação com o saber dos alunos antes é orientada do lado de um componente que eles e elas qualificaram de ‘identitárias’ e que se opõe ao componente dito ‘epistêmico’ da relação com o saber” (HATCHUEL, 2005, p.41). Mas Hatchuel sublinha que tal distinção às vezes será percebida como redutora e considera que essa noção, numa perspectiva psicanalítica, insiste na dimensão ativa e dinâmica do assunto, na constituição da sua *relação com o saber*. Esta nunca é dada de maneira definitiva, mas, pelo contrário, se constrói e se elabora ao longo de toda a vida. Então,

<sup>11</sup> Tradução nossa.

a *relação com o saber* é definida, nessa perspectiva, como um processo pelo qual um sujeito, a partir dos conhecimentos adquiridos, produz novos conhecimentos singulares, que lhe permitem pensar, transformar e sentir o mundo natural e social.

Vê-se que, de certa forma, a noção de “relação com o saber” – elaborada tanto pela equipe de pesquisa coordenada por Bernard Charlot quanto pela equipe coordenada por Jacky Beillerot – lança pistas para uma melhor compreensão da noção de “saber investido”, que é desenvolvida no departamento de ergologia.

Pode-se estabelecer relações entre essas duas noções, quando se considera que cada homem tem a sua maneira singular de realizar um trabalho e de executar uma tarefa, segundo sua maneira de se posicionar no mundo, e ainda, quando se considera a multiplicidade dos sentidos que pode tomar, para cada um, uma aprendizagem ou um fracasso, na sua relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, em função da sua história, do seu percurso pessoal e dos seus próprios desafios. E, ainda, quando se propõe que a relação com o saber se estabelece mediada pelo saber que cada um tem investido em seu corpo e que toda relação com o saber é geradora de novos saberes investidos. Portanto, toda relação com o saber pressupõe trabalho consigo mesmo, e toda situação de trabalho é uma dramática de uso de si porque sempre exige escolhas. Toda relação com o saber exige um investimento do “corpo-si”, do corpo físico-biológico, do corpo metafísico, da inteligência, dos sentidos que, para Schwartz, implica a singularidade de cada um em seu uso.

O homem, ao assumir o fato de que ele é criador de saber, assume igualmente a sua emancipação, a sua autodeterminação, saindo da norma que não funciona e renormalizando parcialmente. De acordo com Canguilhem (2003), ao renormalizar, o homem entra no nível do possível e do vivível porque o heterodeterminismo é impossível, e o impossível é insuportável. Nesse sentido, o saber investido assim como a noção de relação com o saber são noções transgressoras porque são noções que consideram o homem como capaz de assumir a sua independência e se sentir suficientemente confiante em si mesmo, para escolher entre seguir uma norma ou renormalizar, se necessário.

Disto pode-se concluir que, se o saber investido ajuda o homem a definir como se comportar diante de toda a “dramática de uso de si” e se a relação com o saber é uma maneira de se posicionar diante do mundo, o saber investido é então propedêutico da relação com o saber. Mas é necessário ainda dizer que o saber investido é um saber inato, envolto pelo instinto. É o que se objetiva esclarecer nos próximos itens.

## **O INSTINTO E A INTELIGÊNCIA**

O instinto foi marcado, até o início do século XX, por preocupações antropocentristas e, na atualidade, parece ter perdido a posição de centro de interesses. Todos os instintos consistem numa faculdade natural de utilização de um mecanismo inato. Para Bergson (1962), a maior parte dos instintos é o prolongamento ou a realização do trabalho de organização da matéria viva.

Não se pode dizer onde começa a ação, o instinto, como não se saberia dizer também onde começa o saber investido. Bergson (1962) ilustra essa questão com o exemplo das metamorfoses da larva em ninfa e em inseto perfeito. Tais metamorfoses exigem

frequentemente, por parte da larva, procedimentos adequados e uma espécie de iniciativa, não havendo uma linha de demarcação distinta entre o instinto do animal e o trabalho organizador da matéria viva. Poderia-se dizer, então, que o instinto organiza os instrumentos dos quais a ninfa vai servir-se ao longo da sua breve vida ou que a organização se prolonga no instinto que deve utilizar o órgão. Com base nessa reflexão, Bergson considera que a partir daí aparecem diferenças profundas de estrutura interna entre o instinto e a inteligência. Entretanto, se pretende destacar apenas aquelas que interessam a este texto.

Sabe-se que é de tradição, em filosofia, opor o instinto à inteligência. Essa oposição certamente foi exagerada e, sobretudo, geralmente mal compreendida. Contudo, é útil servir-se dessa discussão como ponto de partida para tentar distinguir os caracteres objetivos mais gerais dos atos de inteligência.

De acordo com Leroi-Gourhan (1964), nem o instinto nem a inteligência podem ser considerados como causas, mas antes como efeitos do comportamento. Isso significa que o instinto não explica o comportamento instintivo, mas caracteriza, filosoficamente, o resultado de processos complexos e de origens variadas. O instinto se situa, para o indivíduo, na encruzilhada dos meios específicos e das causas externas do seu desdobramento nas cadeias operacionais, as causas externas, ao mesmo tempo, de educação e estimulação. Para esse autor, o problema pode, por conseguinte, ser tomado no contraste entre instinto e inteligência, mas entre dois modos de programação, em que um corresponde, no inseto, ao máximo de predeterminação genética, o outro, no homem, corresponde a uma aparente indeterminação genética. Assim, a distinção exprime-se em dispositivos cerebrais muito diferentes no inseto e no homem, e o problema é mais no nível neurofisiológico que filosófico.

Para Bergson, a inteligência e o instinto implicam duas espécies de conhecimentos radicalmente diferentes. Pode-se presumir, portanto, que a inteligência se orientará preferencialmente rumo ao conhecimento consciente e o instinto rumo ao conhecimento inconsciente.

William James (1892), no célebre capítulo sobre o instinto, do seu *compêndio de psicologia*, empregou uma linguagem figurada para nos fazer prever o seu determinismo interno e a relação que se estabelece naturalmente, na percepção, entre a tendência e o objeto capaz de satisfazê-lo:

Imagina o estremecimento de alegria que deve percorrer uma mosca quando descobre, enfim, pelo mundo a folha, a carniça ou o estrume predestinados, entre todas as coisas, a excitar do oviduto a descarregar-se da sua preciosa carga... Para uma boa incubadora, um ninho de ovos é que pode-se ver, de mais delicioso no mundo, mais fascinante e sobre o qual nunca se saberia se sentar.<sup>12</sup>

James (1892) continua suas reflexões problematizando: da mesma forma porque se vê os homens preferirem se deitar numa boa cama macia ao invés de se deitar no chão? Por que preferem um bom churrasco com cerveja a pregos e à água suja? É bem evidente que o homem procede aqui como os animais, pois ele não

<sup>12</sup> "Imaginez le frémissement de joie qui doit parcourir une mouche quand elle découvre, enfin, de par le monde la feuille, la charogne ou le fumier prédestinés, entre toutes choses, à exciter son oviducte à se décharger de son précieux fardeau... Pour une bonne couveuse, un nid d'œufs est ce que l'on peut voir, au monde, de plus délicieux, de plus fascinant et sur quoi l'on ne saurait jamais trop s'asseoir" (JAMES, 1892, p.526).

delibera mais que os outros animais, sobre os fins naturais das suas escolhas e segue, alegremente, as tendências próprias à sua espécie.

No entanto, existe um tipo de instinto que pode interessar aos que se interessam pelo saber investido no corpo-si e sobre o qual se deve dizer algumas palavras. São os que se chamam frequentemente "instintos-savoir-faire". Apresentam-se como o desenvolvimento de uma cena ou de uma ação, às vezes muito complicados, sempre muito especiais, que têm lugar, diz-se, imutavelmente na mesma ordem, a produção de uma imitação desencadeia outra: manifestam-se em todos os indivíduos de uma mesma espécie, a certos períodos da sua vida, e realizam fins que estes animais parecem totalmente ignorar. É de tais comportamentos que vem a melhor definição clássica: o instinto é uma capacidade inata de agir aqui e agora em resposta às necessidades do meio. Essa resposta é, em certa medida, específica, imutável, irrefletida e cega (JAMES, 1892).

Por muito tempo, os filósofos e os psicólogos não conheceram outra forma de inteligência senão a inteligência ligada à razão, ao conceito e à lógica humana, que se exerce graças à linguagem como uma das principais formas de expressão. Essa inteligência pode ser definida resumidamente como uma habilidade, uma aplicação e uma adaptação de noções abstratas e gerais às coisas específicas e aos acontecimentos próximos e particulares. Em outras palavras, a pessoa, em face de uma situação que lhe coloca um problema, tenta solucioná-lo, recorrendo ao seu saber elaborado, conceitual, aos seus princípios e aos métodos que aprendeu e põe tudo isto em relação, usando sua capacidade de raciocinar e relacionar.

Fora essa forma de inteligência, de acordo com alguns filósofos e alguns psicólogos, até recentemente não havia outra atividade mental senão a atividade instintiva. Hoje, se conhece outras formas de inteligência, mais primitivas que a inteligência conceitual e lógica e que se distinguem claramente do instinto. Essas outras formas de inteligência são encontradas nos animais superiores, na criança e na pessoa adulta. A psicologia os agrupou sob o termo: inteligência "sensório-motora" ou inteligência prática.

No seu livro *Introdução à Psicologia Coletiva*, Blondel (1964, p.194) dá a seguinte definição de inteligência prática:

Responde à capacidade que possui, mais ou menos, qualquer cérebro humano, de tomar, na frente das solicitações sensoriais, a iniciativa de reações motoras das quais a oportunidade deve a sua perfeição, não mais como no animal, à acumulação de tentativas e de erros, mas à concentração e ao desenvolvimento imediato da totalidade da experiência.<sup>13</sup>

A inteligência prática compreende todas as qualidades que vão da capacidade manual ou destreza à habilidade do artesão e que o século XVIII, com Voltaire e os Enciclopedistas, resumiram em "instinto de mecânica". A origem dessa noção psicológica de inteligência prática encontra-se na obra de Bergson (1962). Numa página bastante conhecida, ele opõe a inteligência do *homo sapiens* (homem com capacidade de raciocínio e sábio) ou a inteligência racional, de acordo com a psicologia clássica, e a lógica, com a inteligência artesanal do *homo faber* (homem fabricante ou prático), e mostra que esta deve ter aparecido antes daquela.

<sup>13</sup>Tradução nossa.

Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se, para definir a nossa espécie, nós nos detivéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, não diríamos talvez *homo sapiens*, mas *homo faber*. Finalmente, a inteligência, vislumbrada no que parece ser a forma original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, em especial ferramentas para fazer ferramentas e, de variar indefinidamente a fabricação (BERGSON, 1962, p.140).<sup>14</sup>

Bergson (1962) observa que o primeiro sinal certo da presença do homem na terra é a ferramenta pré-histórica feita do sílex talhado. As principais etapas do progresso humano são balizadas por descobertas técnicas que, graças à engenhosidade de artesãos desconhecidos que existiram na idade da pedra lascada, da pedra polida, dos metais, das máquinas a vapor, da eletricidade, entre outros, usufruímos ainda hoje.

Segundo Mounoud (1994), desde o início do século os psicólogos opõem dois tipos de inteligência ou de conhecimento, o mais frequente, qualificado de inteligência prática ou sensorio motor (ou ainda inteligência das situações) e o de inteligência conceitual ou representativa (ou discursiva verbal). Essa distinção foi utilizada para opor níveis de desenvolvimento. Oposições mais ou menos semelhantes estão sempre presentes atualmente nas ciências cognitivas, o mais frequente sem referência à história, entre conhecimento procedural e conhecimentos declarativos, entre saber fazer e saberes teóricos, entre tratamentos não simbólicos e simbólicos, entre conhecimentos acessíveis ou não acessíveis à consciência ou, enfim, entre memórias implícitas e explícitas.

Embora não se faça aqui a discussão,<sup>15</sup> outro campo onde essa noção se desenvolveu copiosamente foi no campo da psicologia moderna, mesmo que ela ainda esteja distante de ter produzido todos os seus frutos. Estudos, como o de André Rey (1935), ainda pouco explorados por estudiosos da noção de saber investido, contribuem sobremaneira, ainda que não intencionalmente, para a compreensão e construção da noção ergológica.

Dando continuidade às nossas questões, pergunta-se: *Até que ponto o instinto é inconsciente?* Bergson (1955) responde que existe uma quantidade enorme de diferenças e de graus de consciência e inconsciência. Que o instinto é mais ou menos consciente em certos casos e inconsciente em outros. Mas alguns esclarecimentos básicos a respeito da consciência são necessários.

Resumidamente, o instinto e a inteligência não se separam, assim como nada no humano se fragmenta, mas está em interações sucessivas. Mas pode-se considerar, para efeito didático, que o conhecimento instintivo é isento do esforço do raciocínio, é impensado e, portanto, não passa pela consciência. O conhecimento advindo da inteligência, por sua vez, requer esforço do raciocínio, requer capacidade de analisar, comparar e julgar. Portanto, é pensado porque passa pelas faculdades mentais, pelo raciocínio se tornando consciente. Disto pode-se deduzir que o saber investido é o saber que decorre do instinto e da inteligência do corpo em sua totalidade e na interação contínua entre suas partes. Ele pode ser, ao mesmo tempo, inconsciente e/ou consciente, pensado e/ou impensado, instintivo e/ou inteligente, guardando

<sup>14</sup>No original: "Si nous pouvions nous dépouiller de tout orgueil, si, pour définir notre espèce, nous nous en tenions strictement à ce que l'histoire et la préhistoire nous présentent comme la caractéristique constante de l'homme et de l'intelligence, nous ne dirions peut-être pas *Homo sapiens* mais *Homo faber*."

<sup>15</sup>Para maiores esclarecimentos trazidos sobre essa discussão no campo da Psicologia moderna, sugere-se a leitura de Rey (1935) e Wallon (1942).

as características do instinto e da razão ao mesmo tempo e, por outro lado, pode-se considerar que o saber constituído é o saber racional logo das capacidades de raciocinar. Logo menos completo e mais limitado. Entretanto, esse é o saber que interessa à academia. Propõe-se a retornar sobre essa questão posteriormente.

## **A CONSCIÊNCIA HUMANA: A CRIAÇÃO DO TRABALHO**

Sem a pretensão de aprofundar a discussão concernente à consciência humana, limita-se aqui a trazer algumas considerações a respeito dessa característica tão enigmática do homem. O primeiro problema que se coloca é, inicialmente, o de saber o que se entende por consciência, pois sua definição conduz a colocar o problema de forma diferente.

Nesse sentido, é importante distinguir a consciência enquanto fenômeno mental ligado à percepção e a construções mentais e enquanto consciência moral referente a regras de ética. A consciência, no que se refere aos fenômenos mentais, compreende a consciência do mundo em relação com a percepção do mundo exterior, dos seres vivos dotados ou não de consciência no ambiente ou na sociedade. Compreende ainda a consciência de si e do que se passa no espírito de uma pessoa, tais como as percepções internas, os aspectos da sua personalidade e das suas atitudes. Trata-se de um termo susceptível de significações diversas, de acordo com o contexto.

Um campo da filosofia associa a consciência ao espírito e, por oposição ao cérebro, à matéria física e biológica. Seus debates se dão sobre as ligações entre um sistema puramente físico e uma inteligência consciente, dos conceitos e dos estados mentais. Já para os psicólogos e os cognitivistas, a consciência não designa o conjunto das atividades mentais, mas “somente” o que nos dá o sentimento de estar no mundo, de ver, de pensar e de agir. A consciência se oporia então ao inconsciente (CHAPELLE, 2001).

A consciência humana é uma forma superior do psiquismo, e Engels (1979), na *Dialética da Natureza*, escreve que o trabalho criou o homem e a consciência humana. Segundo Leontiev (1978), a consciência humana é mutável, visto que ela se transforma de maneira qualitativa ao longo do processo do desenvolvimento histórico e social. Isso significa que a estrutura da consciência humana se modifica de acordo com a estrutura da atividade humana. Para Dortier (2006, p.35), uma segunda característica da consciência é a de saltar constantemente de um centro de interesses a outro. William James (1892) usava a expressão “*flot de conscience*” para definir o conjunto das imagens furtivas que desfilam na cabeça e que conduzem de uma preocupação a outra.

Para Bergson (1919), consciência é memória ou acumulação do passado no presente e antecipação do futuro precisamente, porque ela é chamada a fazer escolhas e para escolher é preciso pensar no que se poderá fazer e se lembrar das consequências, vantagens ou desvantagens do que já foi feito. Precisa-se prever ou antecipar e se lembrar. Daí conclui-se que a consciência humana é ligada a um cérebro. O cérebro é um órgão de escolha, que faz parte do sistema nervoso que compreende o próprio cérebro, uma medula, nervos, e tudo que compõe o corpo metafísico e biológico. Bergson não deixa de indicar que se faz necessário considerar todo o corpo para se compreender a consciência. Isso se comprova em seu livro *L'énergie spirituelle*:

Consciência significa inicialmente memória. À memória pode faltar amplitude; pode abranger apenas uma pequena parte do passado; ela pode reter apenas o que acaba de acontecer; mas a memória está lá, onde a consciência não está. Uma consciência que conservaria nada do seu passado, que se esqueceria continuamente a si mesma, pereceria e renasceria a cada instante. Como definir de outra forma a inconsciência? [...] Toda consciência é, portanto, memória-conservação e acumulação do passado no presente (BERGSON, 1919, p.818).

Mas o conceito de consciência, em Bergson, é também atenção à vida:

Mas a consciência é antecipação do futuro. Considere a direção do vosso espírito em qualquer momento: você verá que ele se ocupa do que é, mas em vista, sobretudo do que será. A atenção é uma espera, e não existe consciência sem certa atenção à vida. O futuro está lá; ele nos chama, ou melhor, ele nos puxa pra ele: essa tração ininterrupta, que nos faz avançar [...] é motivo também pelo qual agimos continuamente. Toda ação é um caminhar na vida (BERGSON, 1919, p.818).

Assim, pode-se afirmar que se a consciência é essencialmente duração é porque a qualquer vivência de consciência corresponde sempre certa relação, sempre singular, do presente com o passado.

Parece, portanto, que a consciência, originalmente imanente a todo ser vivo, dorme onde não há movimento espontâneo e se exalta quando a vida se apoia na atividade. Pode-se verificar que, quando uma das nossas ações deixa de ser espontânea para se tornar automática, a consciência se afasta parcialmente. Ao aprender a dirigir um carro, por exemplo, começa-se por tomar consciência de cada um dos gestos e movimentos que se executa, porque ele resulta de uma decisão e implica uma escolha. Em seguida percebe-se que esses movimentos se encadeiam entre eles e se determinam mais mecanicamente uns aos outros, dispensando assim a necessidade de tomar decisão e de fazer escolhas. A consciência que se tinha diminui e pode até desaparecer por completo até que seja novamente convocada. Quando essa consciência se esvaece por completo, não impedindo que as tarefas, os gestos, os movimentos, as ações ou o trabalho sejam realizados, isso se dá graças ao saber investido no corpo-si.

Pode-se observar que os momentos nos quais a consciência atinge maior vivacidade são aqueles de dramáticas do uso de si por si mesmo, em que se hesita entre duas ou mais decisões a tomar, quando se percebe que o futuro depende do que será feito no presente. As variações de intensidade de consciência parecem, portanto, corresponder à soma mais ou menos considerável de escolha que se distribui no comportamento. Tudo faz pensar que é assim a consciência em geral.

Bergson (1955) considera que a consciência e a materialidade apresentam formas de existência radicalmente diferentes e, mesmo antagônicas, que se arranjam bem ou mal entre elas. A matéria é necessidade, e a consciência é liberdade, mas a vida é precisamente a liberdade se inserindo na necessidade, convertendo-a em seu proveito. Quando a consciência aparece, ela pode ofuscar o instinto.

Para que o pensamento torne-se distinto, é necessário que ele se expresse em palavras. Torna-se claro o que se tem no espírito quando se pega uma folha de papel e alinha os termos que se interpenetram uns ao lado dos outros.

Assim, a matéria distingue, separa, resulta em individualidades e, finalmente, em personalidades, tendências e ideias finalmente claras e evidentes. Por outro lado, a matéria provoca e evidencia a exigência do esforço. O pensamento que é apenas pensado, a obra de arte que é apenas concebida e o poema que é apenas um sonho não valem ainda a pena. Faz-se necessária a realização material do poema em palavras, da concepção artística em estátua ou em quadro, e tudo isso exige esforço proveniente da ação sobre o mundo. O esforço promove o sofrimento, mas é igualmente precioso, pois é graças a ele que se tira do autor mais do que se tinha e porque geralmente ele se lança acima de si mesmo. Esse esforço não teria sido possível sem a matéria pela resistência que ela coloca e pela docilidade a que se pode levá-la. Ela é, às vezes, o obstáculo, o instrumento, o estímulo, testa a força, convoca ao trabalho em seu sentido mais amplo de possibilidade de criação e de transformação e à intensificação do esforço. Essa situação foi vivenciada pelos trabalhadores-estudantes do curso Superior em Gestão da Produção Industrial da PUC MINAS ao elaborarem a monografia de conclusão de curso.

Na medida em que esses trabalhadores-estudantes eram solicitados a escrever sobre suas vivências no trabalho, materializando suas memórias, eles reclamavam que a cabeça doía, porque o esforço era grande para “desembolar as ideias”. Eles iam tomando consciência de algo que já estava adormecido neles porque havia se automatizado, visto que a consciência já havia se retirado. Assim, a monografia de conclusão de curso fazia com que fossem colocados em palavras e sistematizados seus saberes investidos. Esses saberes eram denominados por eles “ideias” porque não ousavam nomeá-los “saber”. Mas tais “ideias” que “emboladas”, confusas e obnubiladas, quando expressas ou colocadas no papel, refletidas e confrontadas ao saber constituído se tornavam preciosas e verdadeiras tochas que iluminavam os “labirintos do pensar”. Constatava-se, com frequência, que o mais difícil era encontrar a ponta do fio das ideias para retirar o véu que cobria o saber investido presente no corpo-si dos trabalhadores-estudantes. Depois disso, tudo se tornava mais fácil na difícil tarefa de localizar, combinar e formalizar saberes.

## **A RELAÇÃO ENTRE SABER INVESTIDO E INSTINTO**

Para estabelecer uma linha de separação nítida entre os homens e o resto do mundo animal, os filósofos invocaram a capacidade humana de fazer abstrações. O homem é uma substância pensante. O único ser que pensa porque é também o único ser que trabalha. Por causa da capacidade de pensar, o homem vive em constante situação de dramáticas. A Ergologia quando propõe o dispositivo dinâmico de três polos, assim como o curso GPI quando propõe aos trabalhadores-alunos a aventura de entrar nos “labirintos do pensamento” e a partir da relação entre os saberes investidos em seus corpos-si e os saberes constituídos apresentados pelos professores nas diversas disciplinas do curso, faz um constante convite para que esses trabalhadores-alunos sejam também incluídos na dinâmica de produção de saberes sobre o trabalho e sobre eles mesmos. Mas ao mesmo tempo não subestima as dificuldades que se apresentam sempre que eles são solicitados a

falar do trabalho. Essa dificuldade é discutida por Schwartz (1992) no texto clássico “C’est Compliqué”, em que considera que ao falar do seu trabalho o trabalhador experimenta um sentimento frequente de insuficiência e de inferioridade vivenciada no uso dos conceitos. Portanto, um problema existente no nível da linguagem que merece uma atenção especial que não será dada neste texto.

A capacidade de abstrair permite elaborar conceitos, para dar formas à realidade. A realidade para Bergson é um conjunto de imagens veiculadas pelo cérebro. O corpo é a imagem fundamental desse conjunto de imagens, denominado um “centro de ação”, que organiza as demais com o intuito de possibilitar a ação dos indivíduos sobre o mundo. Nesse sentido, a percepção está ordenada por necessidades. O perceber é a etapa anterior ao agir. Pode-se assim destacar o caráter pragmático da percepção. O real será sempre descortinado com o intuito de fornecer informações que deem conta de uma prática. O fenômeno da memória não deve ser tomado como algo em si. O cérebro, como diz Bergson (1999), não é o lugar da produção de imagens, pois ele as veicula apenas: “É o cérebro que faz parte do mundo material, e não o mundo material que faz parte do cérebro.” Mas o homem tem dificuldades de se afastar da realidade. E, quando tem necessidade de trabalhar sobre conceitos, de pensar em desaderência,<sup>16</sup> há um sofrimento, porque isto exige reflexão e intelectualização.

A partir da aparição do homem na terra, os humanos são curiosa exceção. De acordo com Dortier (2006), o *homo habilis*, o *homo erectus* e o *homo ergaster*, que apareceram em algum lugar na savana africana há cerca de dois milhões de anos, puseram-se a fabricar instrumentos de todas as espécies e, antes de aprender a dominar o fogo, lançaram-se na construção de cabanas. Em seguida, o *homo sapiens* inventou os instrumentos de osso, a cerâmica, a agricultura e a metalurgia. Até aos dias atuais, o homem inventa para fazer avançar a sua própria humanidade e responder às necessidades do meio. Porque é próprio do humano não permanecer na inércia, visto que o Homem é dotado de um saber que está em constante evolução, que o capacita à criação e transformação do seu mundo e de si mesmo.

O uso das mãos para a realização de tarefas cada vez mais complexas no trabalho gerou a necessidade de um cérebro que pensa. Ao fazer instrumentos que ampliavam a capacidade da mão, o homem criou uma cultura, acumulada de geração a geração. À medida que o trabalho humano se complexificava, o mesmo se dava com o cérebro humano. A humanização exige cada vez mais um cérebro que controle os movimentos mais complexos do corpo.

Talvez devêssemos ser mais vigilantes em relação a estes “conhecimentos quase antropológicos” que levaram o homem a criar objetos. Leroi-Gourhan (1964, p.33), discípulo de Bergson, abriu perspectivas originais para compreender o significado da evolução concomitante das técnicas e dos hominídeos que nos permitem deduzir que, desde o começo da evolução hominídea (posição de pé, face curta, mão livre durante a locomoção e posse de instrumentos amovíveis), o homem tinha um saber antropológico. Ao nascer, o indivíduo encontra-se na presença de um corpo de tradições próprias à sua etnia e sobre planos variados. De acordo com

<sup>16</sup>Segundo Yves Schwartz, aderência é um fenômeno do qual a significação é estreitamente vinculada à situação concreta vivenciada aqui e agora, ou seja, no momento e no lugar em questão. A desaderência, por sua vez, é um fenômeno do qual a significação é desvinculada da situação vivenciada aqui e agora.

esse antropólogo, a tradição é biologicamente tão indispensável à espécie humana quanto o condicionamento genético o é para as sociedades de insetos.

A este saber Canguilhem ([1965] 2003, p.14) denomina “saber biológico” que está no corpo, mas de maneira inconsciente. Quando é necessário teorizar e reorganizar esse saber, para torná-lo consciente, o homem faz um esforço intelectual para compreender e interpretar. Esse esforço intelectual é um ato realizado por todo o corpo, incessantemente, e é difícil dizer onde começa e onde termina. Bergson (1955, p.172) afirma que “o esforço intelectual, para interpretar, compreender e prestar atenção, é um movimento do ‘esquema dinâmico’, na direção da imagem que o desenvolve”.

O saber investido é um saber presente no corpo humano a partir do estado embrionário que é, pouco a pouco, aperfeiçoado pelo corpo em atividade. E pode-se mesmo dizer que o saber investido é como o instinto, para Bergson. Um conceito caro a esse filósofo. Para ele o instinto é uma faculdade que faz com que os animais, que não têm inteligência, tenham instrumentos, como os homens. Todavia, para aqueles, os instrumentos fazem parte do corpo, eles os utilizam como uma extensão do seu corpo.

## **PARA SE TECER ALGUMAS INCONCLUSÕES**

Descobrir a origem tanto quanto traçar algumas características do saber investido foi o objetivo deste texto. Viu-se que o saber investido caracteriza-se como um saber ligado ao instinto, que é o pensamento em aderência, escondido no corpo-si e que cada ser humano tem um saber investido, certamente, na medida do seu próprio corpo-si. É um saber que se pode mesmo denominar biológico, que está no corpo-si de maneira embrionária e inconsciente, que necessita de uma ação desencadeadora, geradora, que impulsiona e estimula provocando movimento de debate entre saberes antecedentes e a tentativa de reelaboração parcial de novos saberes. Resumidamente, o saber investido é, por conseguinte, o saber inato de uma coisa ou o conhecimento natural, que tem a sua origem no desenvolvimento da espécie humana ou na atividade. Porque a ação julgada útil pela espécie ou por um dos seus representantes gera um hábito, e o hábito, culturalmente transmitido, torna-se saber investido.

Assim, veem-se, num corpo humano, milhares de células trabalharem juntas com um objetivo comum, dividirem entre si as tarefas, viverem cada uma por si e ao mesmo tempo em que as outras se conservam, se alimentam, se reproduzem e respondem às ameaças de perigo por reações defensivas adequadas, como não pensar aos tantos saberes investidos neste corpo? Trata-se de um saber sem arquétipo, em aderência, e sensível. Assim devemos considerar o saber investido no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial da atividade. Como um processo de transformações qualitativas que acarreta também modificações no corpo-si.

Nesse sentido, quando o trabalhador escreve uma monografia de conclusão de curso com base na sua experiência de trabalho e de vida, ele passa por processos de transformações profundas que mudam a sua relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. E ele se inscreve em um regime de produção de saberes que se amplia incansavelmente, questiona e atualiza os conceitos acadêmicos ou também denominados saberes constituídos.

## REFERÊNCIAS

- BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou massification**. Paris: A. Colin, 1998.
- BEILLEROT, Jacky (Dir.). **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris: L'harmattan, 1996.
- BERGSON, Henri. **Essai sur les données immédiates de la conscience**. Paris: Éditions Garnier-Flammarion, 1955.
- \_\_\_\_\_. **L'Énergie Spirituelle**. Paris: PUF, 1919.
- \_\_\_\_\_. **L'Évolution créatrice**. Paris: PUF, 1962.
- \_\_\_\_\_. **Matéria e memória**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERTHOZ, Alain. **Le sens du mouvement**. Paris: Odile Jacob, 1997.
- BLONDEL, Charles. **Introduction à la psychologie collective**. Paris: Armand Colin, 1964.
- CANGUILHEM, Georges. **La connaissance de la vie**. Paris: Vrin, 2003.
- CHAPELLE, Gaëtane. Conscience. Un état mental insaisissable? **Sciences Humaines**, n.34, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Du rapport au savoir**. Éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.
- DORTIER, Jean-François. Les nouveaux territoires de la psychologie. **Sciences Humaines**. Les grands dossiers des Sciences Humaines, n.3, 2006.
- DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. Glossário da ergologia. *Laboreal*, v.4, n.1, p.23-28, 2008. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582234396587;63882>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **L'Archéologie du Savoir**. Paris: Gallimard, 1969.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 24.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- GUILLAUME, P. Sur la mémoire musicale. **L'année psychologique**, v.50, p.413-422, 1949.
- HATCHUEL, Françoise. **Savoir, Apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir**. Paris: La Découvert, 2005.
- JAMES, William. **Abrégé de psychologie**. Paris: L'Harmattan, 1892.
- \_\_\_\_\_. **Compendio de psicología**. Madrid: Daniel Jorro, 1916.
- \_\_\_\_\_. **Psychology: Briefer Course**. 1890. Traduction française: Précis de psychologie, Les empêcheurs de penser en rond. Paris: [s.n.], 2003.
- LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEROI-GOURHAN, André. **Le geste et la parole I, technique et langage**. Paris: Albin Michel, 1964.
- MEYERSON, Ignace. La mentalité primitive. **L'année psychologique**, Paris, v.23, 1922.
- MOUNOUD, Pierre. Le passage de représentations partielles à des représentations d'ensemble. **Enfance**, Tome 47, n.1, p.5-31, 1994.
- REY, André. **L'intelligence pratique chez l'enfant: observations et expériences**. Paris: Alcan, 1935.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Caderno de Serviços Sociais da PUC**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.9-18, jul. 1993.

SCHWARTZ, Yves. **Travail et philosophie, convocations mutuelles**. Toulouse: Octarès, 1992.

\_\_\_\_\_. La communauté scientifique élargie et le régime de productions des savoirs. Les territoires du travail. **Les continents de l'expérience**, Marseille, n.3, mai.1999.

\_\_\_\_\_. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe**. Toulouse: Octarès, 2003.

\_\_\_\_\_. L'expérience est-elle formatrice? **Education Permanente**, Paris, n. 158 (Les aquis de l'expérience), p. 11-23, 2004

\_\_\_\_\_. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, v.35, n.1, p.35-48, 2010.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Proposition de Vocabulaire Ergologique**, 2001. Disponível em: <[www.ergologie.com](http://www.ergologie.com)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

SCHWARTZ, Yves; MENCACCI, Nicole. Trajectoire ergologique et genèse du concept d'usage de soi. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 9-13, jan.-jun. 2008.

WALLON, Henri. **De l'acte à la pensée**. Paris: [s.n.], 1942.

**Data da submissão:** 08/04/2015

**Data da aprovação:** 05/06/2015