

Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana*

For a ecology of the learning human being - the love as epistemological principle in Humberto Maturana Romesín

VALDO BARCELOS**



RESUMO – Este texto é a síntese de alguns anos de estudos e pesquisas onde as idéias do pensador chileno Humberto Romesín Maturana são tomadas como uma referência importante para o entendimento do processo educativo. A ênfase é buscar contribuir para a construção de um processo de aprendizagem humana, que tenha como ponto de partida alguns valores como: solidariedade, cooperação, acolhimento e reconhecimento do outro. Neste texto, discuto a idéia de Maturana do amor como o princípio epistemológico para a construção de uma aprendizagem que privilegie a cooperação entre os seres humanos e não a competição. Esta idéia está ancorada na tese de que nos construímos humanos não pela competição e sim pela cooperação.

Descritores – Humberto Maturana; aprendizagem humana; amor e epistemologia.

ABSTRACT – This text is the synthesis of some years of studies and research where the ideas of the Chilean thinker Humberto Romesín Maturana, are taken as an important reference for the agreement of the educative process. The emphasis is to search to contribute for the construction of a learning process human being, who has as starting point some values as: solidarity, cooperation, shelter and recognition of the other. In this text I argue the idea of Maturana of the love as the epistemológico? principle for the construction of a learning that privileges the cooperation between the human beings and not it competition. This idea is anchored in the thesis of that in we construct human beings to them not for the competition and yes for the cooperation.

* Pensador latino-americano de nacionalidade chilena. Nascido no ano de 1928. Estudou medicina na Universidade do Chile. Doutorou-se em biologia pela universidade de Harvard nos Estados Unidos da América do Norte. Professor Titular da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile. Professor na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação no Chile. Professor no Instituto de Terapia Familiar de Santiago-Chile. Professor convidado de várias universidades mundiais. Doutor Honoris Causa pela Universidade Livre de Bruxelas. Por muitos é reconhecido como um dos maiores pesquisadores atuais sobre a BIOLOGIA DO CONHECIMENTO.

** Prof. Dr. Adjunto do Departamento de Administração Escolar-PPGE-Centro de Educação da UFSM-Membro do GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social).
E-mail: vbarcelos@terra.com.br

Artigo recebido em: setembro/2006. Aprovado em: outubro/2006.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 581 – 597, Set./Dez. 2006

Key-words – Humberto Maturana; learning human being; love and epistemology.



PRIMEIRAS PALAVRAS, PARA INÍCIO DE CONVERSA¹

Uma criança que cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar (MATURANA, 2002, p.12).

Este texto é uma síntese de alguns anos de estudos e pesquisas, onde as idéias do pensador Humberto Romesín Maturana são tomadas como uma referência importante para o entendimento do processo educativo. Em meu caso particular de estudo e pesquisa, o diálogo com as idéias deste pensador se iniciou através de estudos e pesquisas com vistas a contribuir com a formação de professores(as) no que diz respeito ao trabalho com as questões ambientais no cotidiano da escola.

É desta perspectiva que busco, neste texto, contribuir com algumas reflexões sobre o processo de *aprendizagem humana*. O acréscimo da expressão humana à aprendizagem se faz necessária aqui, na medida em que é uma constatação o fato de que não só apenas os seres humanos aprendem. Outros seres vivos também são capazes de aprender. De maneira diferente e/ou particular. No entanto, viabilizam sua existência num processo de relação, de interação com outras formas de existências. Nesta perspectiva epistemológica, o mais adequado, no momento, é dizer-se que os processos de aprendizagem não variam apenas no que diz respeito às pessoas envolvidas mas, sim, se diferenciam, também, conforme as espécies as quais pertencem os indivíduos em questão.

Paradoxalmente, mesmo com todo o imenso repertório de conhecimentos e de saberes, que possibilitariam a prática de uma docência baseada nas interações humanas (TARDIF, 2005) já reunidos, ainda persistem entre nós algumas práticas educativas que desconsideram algumas premissas básicas que envolvem o ato de aprender e de ensinar. Uma destas premissas é a relação. Uma relação onde vários podem ser os pontos de partida. No entanto, um deles merece especial atenção e há que se fazer muito esforço para não negligenciá-lo: a possibilidade de trabalho levando em consideração as representações dos(as) educandos(as) (PERRENOUD, 2000), bem como dos(as) demais envolvidos(as) no processo. Como não lembrar, nestas situações, o que já ensinava, desde longa data, o antropólogo e pensador inglês Greoggy

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 581 – 597, Set./Dez. 2006

Bateson que nos desafia dizendo que as crianças sempre foram ensinadas, desde suas primeiras experiências escolares, e até mesmo pré-escolares, a denominar e a definir as coisas, que a cercam, por critérios puramente objetivos e estanques e não “através de sua relação com as outras coisas” (BATESON, 1979, p.25).

Outra questão antiga e ainda persistente no campo educacional é: quando ocorre, ou, em que momento se pode dizer que a aprendizagem está ocorrendo. Para Maturana (1998), o processo de aprendizagem ocorre sempre que a atuação de qualquer organismo passa por variações perceptíveis por ele e/ou pelos envolvidos no processo ecológico relacional. Um relacionamento que se constitui a partir do entrelaçamento entre o racional e o emocional. É deste entrelaçamento que, para Maturana, advém as coerências operacionais de nossos sistemas de argumentação. Via de regra, entendemos nossas argumentações racionais sem levar em conta as emoções envolvidas no processo e que, em última instância, são elas (as emoções) que fundam, que dão sustentação de origem a estes argumentos ditos racionais.

Surge então outra pergunta: como podem, as emoções constituírem o fundamento da racionalidade? Para responder essa pergunta, o autor se apóia na explicação sobre o surgimento da linguagem. Parte da evolução dos primatas, que levou a hominização do seu cérebro, relacionando-a com o surgimento da linguagem.

Maturana não aceita como válida a argumentação corrente de que a linguagem constitui-se através de um sistema simbólico de comunicação. Para ele, a linguagem está relacionada com “coordenações de ação”, mas não com qualquer coordenação de ação, “apenas com coordenações de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar de coordenações consensuais de ações” (MATURANA, 1998, p.20). E se a linguagem acontece como coordenação consensual de conduta, só poderia surgir no decorrer de um modo de vida dos nossos ancestrais fundado no compartilhar de alimentos e “no prazer da convivência e no encontro sensual recorrente, no qual os machos e as fêmeas convivem em torno da criação dos filhos, que pode dar-se, e há de se ter dado, o modo de vida em coordenações consensuais de ações” (MATURANA, 1998, p.22).

Ações em coordenações que constituem a linguagem. Fora de uma interação recorrente de seres vivos na aceitação mútua produz-se separação, e na separação não se poderia esperar o surgimento da linguagem.

Maturana vai além em sua argumentação e nos desafia a pensar sobre a possibilidade de que todas as nossas ações estão fundamentadas no *emocio-*

Educação

nar. Tal proposição é difícil de ser aceita por nós, ocidentais em particular, na medida em que aceitar isto seria ir de encontro à premissa do predomínio do racional em nossos processos de viabilização da existência. No processo de aprendizagem isto também ocorreria desta mesma maneira: o emocionar visto como uma limitação do racional.

Defenderei neste texto outra possibilidade. Para tanto, apoiar-me-ei na alternativa defendida por Maturana (1998; 2004) de que ao contrário de uma limitação, o emocionar é a própria condição de possibilidade da aprendizagem humana. Uma das formas de percebermos este modo de pensar e de agir, que desconsidera as emoções, é que com muita facilidade, frequência e porque não dizer veemência, nos jactamos de sermos constituídos como seres racionais. Isto nos leva a não perceber o “entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano”. Para o autor, ao agir assim somos como que impedidos de perceber que “Todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 1998, p.15).

Esta breve introdução teve como finalidade apresentar a minha proposta que é orientar meu texto na perspectiva de refletir sobre o processo de *aprendizagem humana* pela emoção, pela amorosidade, pelo cuidado. Enfim, pelo acolhimento no amor e não na competição. É desta perspectiva que partem muitos dos estudos de Maturana, para quem o ato de aprender se constitui num fenômeno complexo que envolve as múltiplas dimensões do humano em seu indissociável processo de *ser* e de *estar* no mundo. Nas palavras de Maria Cândida Moraes, uma estudiosa de suas idéias no Brasil, o ato de educar acontece numa relação de integração entre corpo e espírito no *ser* e no *fazer*, pois quando isto não acontece o que temos é a instalação de um processo de alienação da pessoa que, muito provavelmente, a levará para uma perda do “sentido social e individual no viver” (MORAES, 2003, p.05).

É para evitar esta perda de referência – social e individual - do espaço e do tempo em que nossa vida acontece, que defendo neste texto, um olhar sobre a aprendizagem que privilegie a liberdade imaginativa; a amorosidade na relação pedagógica; o cuidado de si, como pressuposto para a aprendizagem de qualquer conhecimento; o reconhecimento do outro como legítimo na sua diferença e em seu modo de ser e de estar no mundo, e, por último, mas sem encerrar a lista, a aposta numa relação ecológica de cooperação entre àqueles e àquelas que estão envolvidos(as) no acontecimento da *aprendizagem* como um fenômeno. Fenômeno que acontece, na proposição de Maturana (1997), em função das mudanças na configuração do sistema nervoso em função de alterações ocorridas em seu organismo. Neste sentido, para Maturana e Varela (1997, p.133) a aprendizagem como um fenômeno de transfor-

Educação

mação do sistema nervoso, associado a uma mudança condutual deste, que acontece sob manutenção da autopoiese só ocorre devido ao contínuo acoplamento entre a fenomenologia estado-determinada do sistema nervoso e a fenomenologia estado-determinada do ambiente. As noções de aquisição de representações do ambiente ou de aquisição de informação sobre o ambiente, em relação com a aprendizagem, não representam qualquer aspecto do operar do sistema nervoso.

Os autores afirmam, também, que acontece o mesmo com nossa memória e com as lembranças que nos acontecem, e que são, ao fim e ao cabo, descrições elaboradas por um observador de fenômenos, que têm lugar em seu domínio de observação, e não no domínio de operação do sistema nervoso, e que, portanto, têm validade somente no domínio das descrições, onde ficam definidas como componentes causais na descrição da história condutual.

Acredito que estas referências iniciais podem nos auxiliar na busca de pontos de partida promissores, para a construção de comunidades de conversação e de aprendizagem, onde sejamos todos aprendentes e ensinantes envolvidos com a busca da edificação de um mundo social e ecologicamente mais justo (BARCELOS, 2006). Um processo de desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem humana que, como sugere Humberto Mariotti (2000), outro estudioso das idéias de Maturana, atente para o fato de que a solidariedade é o ponto fundamental da aprendizagem. Pois se trabalharmos no sentido de incentivá-la estaremos nos envolvendo numa teia produtiva onde se cria um ambiente em que seja facilitado e incentivado gestos e atitudes de cooperação, tolerância, acolhimento do outro. Enfim, de amorosidade.

DO AMOR, DA AMOROSIDADE E DA APRENDIZAGEM COM O OUTRO

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem (MATURANA, 2000, p.13).

Partindo da idéia de que somos todos e todas, capazes de aprender (FREIRE, 1997) e, mais que isto, que estamos aprendendo alguma coisa o tempo todo na relação com alguém, desde que assim o desejamos, a afirmação acima de Maturana parece ser de uma simplicidade incontestável. Porém,

Educação

o fato de ser assim tão simples, não significa que a tenhamos incorporado em nossas ações educativas e menos ainda nas políticas organizativas dos espaços e dos tempos escolares. Ou seja: nos territórios de acontecimento da aprendizagem escolar.

Ainda persiste entre os profissionais da educação a angustiante questão de se está ou não a criança aprendendo. Para Maturana (2002), ela estará aprendendo sim e por uma razão muito simples: o que está em jogo neste processo de aprendizagem é o enriquecimento, a ampliação das condições das crianças para a reflexão e para a atuação concreta frente ao mundo e não na sua transformação em alguém diferente de seu ser.

Uma das maneiras mais fáceis de negar à criança o direito de exercício de construção livre de seu ser é através da orientação que se pode imprimir ao processo de aprendizagem escolar. Não seria nenhum exagero afirmar que nosso processo educativo escolar muito pouco, ou quase nada, leva em conta no que diz respeito à escuta² dos desejos, vontades, silêncios, enfim, do diálogo com o imaginário da criança em processo de aprendizagem escolar.

Esta ausência de escuta inviabiliza uma das proposições decisivas para o processo de aprendizagem no pensamento de Maturana: a *conversação*. A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar, Maturana (1977, p.72) chama de “conversar”, e chamo de conversação o fluir, no conversar, em uma rede particular de linguajar e emocionar.

Este necessário e permanente *conversar* entre sociedade/escola/sociedade não tem outro sentido que não o de abrir espaços para o rompimento com a representação dualista e mecanicista hegemônica quando se trata da produção de conhecimento e da aprendizagem na sociedade moderna. Uma visão hegemônica que não só primou pelas separações – corpo/mente, indivíduo/sociedade, cultura/natureza, espírito/matéria, emoção/razão, passado/presente/futuro – como se construiu a partir de critérios de verdade e de infalibilidade da ciência. Uma ciência que foi adotada como a única maneira de produzir conhecimento e caminhos para o entendimento dos fenômenos bio-psico-sócio-antropológicos. Enfim, uma ciência onde o primado da razão foi levado as suas últimas conseqüências (MORIN, 1982;1986;1995; BOAVENTURA SANTOS, 2000).

Outra verdade muito cara aos tempos modernos, e que não mais se sustenta, é a relação entre interioridade e exterioridade. Paradoxalmente, a ciência moderna foi quem acabou fornecendo inúmeras e importantes pistas denunciadoras de que o mundo/ambiente que nos cerca não é uma mera exterioridade. Ao contrário, cada um de nós, homens e mulheres, é um micro-

Educação

cosmo. Um micro-universo com uma história e uma memória que é ao mesmo tempo individual/coletiva e universal/particular. Entre as tantas conseqüências desta constatação está uma que considero de fundamental importância para o processo de aprendizagem humana no e com o mundo. Refiro-me ao fato de que nossa mente é, ao mesmo tempo, instituinte e instituidora dos fenômenos ligados à vida. Esta indissociabilidade, entre o processo cognitivo humano e o ambiente, já foi explicitada séculos atrás nas palavras, por exemplo, de Arthur Schopenhauer (1788-1860) quando este afirmou que “*O mundo é minha representação*”. No entanto, é no mundo contemporâneo que a comunidade científica dita “normal” começou a abrir suas portas para a aceitação de que somos seres ao mesmo tempo criados e criadores de mundos. Algo semelhante àquilo que o Prêmio Nobel de Química Ilya Prigogine definiu como sistemas complexos que merecem uma escuta poética em detrimento da mera relação experimental, onde tudo aquilo que não é humano passou a ser um mero objeto de sua ação. Daí decorre, entre outras questões, a representação do mundo como um imenso laboratório de experimentações, e a “natureza” como um interlocutor estúpido a ser decifrado (PRIGOGINE, 1984; 1991).

É nesta “escuta poética da natureza”, proposta por Prigogine (1991), que pode ser viabilizada pela idéia de *escuta* e de *conversa* proposta por Maturana. Tal abertura para uma aprendizagem ecológica, envolvendo seres humanos e mundo, pode dar-se através da profecia na escuta e na conversação. Pois como define Maturana (1988; 2000; 2004) é na linguagem que nós seres humanos existimos e damos sentido à nossa existência. É nela, e através dela que, para este autor, se tornou possível à evolução humana a partir de nossos ancestrais primatas.

No entanto, para que este conversar aconteça, outra condição é fundamental: refiro-me ao fato, já apresentado no início deste texto, de que somos, além de racionais, emocionais. O fato de assumir minha condição de ser racional não deve, nem pode, anular, obscurecer, ou secundarizar minha condição de ser emocional. Quando esta secundarização/anulação acontece estamos virando as costas para a possibilidade de entendermos algo fundamental para o processo histórico e cultural do processo de aprendizagem: o fato de que a história da humanidade é decorrente da capacidade de emocionar-se. Nossa história é uma conseqüência de desejos, de vontades, muito antes que de necessidades. Por exemplo, para Maturana (2004), aquilo que denominamos de recursos naturais, só o são, na medida em que os chamamos de recursos naturais em nosso processo de conversação, o que nada mais é que uma conseqüência de desejos de homens e mulheres desejantes.

Educação

O exercício da amorosidade, como uma possibilidade do emocionar-se está, para Maturana (2004), condicionada ao processo de *linguajar*³ humano. Ao viver em comunidade, estabelecemos espaços de convivência a partir de relações no emocionar-se. É no entrelaçamento decorrente deste vivenciar de relações amorosas que se estabelece o conversar. O autor sustenta que todo o viver humano acontece em redes de conversação, pois são as emoções que, ao fim e ao cabo, acabam definindo nossas ações.

Recorro a uma passagem mais longa do autor, no livro *Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano*, para, através de suas próprias palavras, melhor explicitar a que me refiro ao falar do emocionar-se como ponto de partida para uma relação de aprendizagem que tenha como princípio a possibilidade da amorosidade pois,

É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa outra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe. Nós humanos existimos na linguagem, e todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar – resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar. A existência humana faz com que qualquer ocupação humana aconteça como uma rede específica de conversações. Esta é definida em sua especificidade pelo emocionar, que por sua vez define as ações que nela se coordenam (MATURANA, 2004).

O amor como uma das coordenações desse emocionar se constitui numa dinâmica da aceitação de um organismo vivo por outro de forma, espontânea, viabilizando assim a coexistência entre os mesmos. Visto desta forma o amor em seu componente biológico não requer qualquer tipo de justificativa para acontecer. Para Maturana (1997, p.184), ele “acontece por que acontece e permanece enquanto permanece”. A partir desta proposição uma relação de aprendizagem num espaço de amorosidade tem uma abertura muito grande para uma relação de aceitação e, conseqüentemente, para um acolhimento ecológico do outro. O processo de socialização, inerente a aprendizagem, tem muito mais chances de acontecer no amor. O autor é enfático sobre isto ao afirmar que se acontece o amor acontece à socialização. Já em situação contrária – na ausência do amor – é certo que a socialização não aconteça. Ou seja: a aprendizagem de uma vida na solidariedade, na cooperação e no acolhimento só será realmente possível se tiver como pressuposto uma conversação num linguajar de amorosidade. Para Maturana (1997, p.185), o amor é “O fundamento do fenômeno social e não uma conseqüência dele, e que os fenômenos sociais, em um domínio qualquer de interações duram somente enquanto o amor persistir nesse domínio”. Constitui-se, por-

Educação

tanto, numa abertura de espaços e de possibilidades de existência para um outro em coexistência conosco, num mesmo domínio particular de interações. Continua Maturana sua defesa do amor como princípio de aprendizagem para a socialização afirmando que

O amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificação racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece. O amor é sempre à primeira vista, mesmo quando ele aparece após circunstâncias de restrições existenciais que forcem interações recorrentes; e isso é assim porque ele ocorre somente quando há um encontro em congruência estrutural, e não antes. Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre (MATURANA, 1997, p.185).

No entanto, existem muitas dificuldades e interditos que tornam árdua e, às vezes, inviabilizam, uma aceitação pacífica e menos traumática de tal proposição defendida até o momento. Ciente disso Maturana não espera uma adesão instantânea, e, muito menos massiva, a essas idéias. Não vou aqui declinar de toda uma gama de aspectos históricos, científicos e culturais que têm impedido uma reforma em nossas estruturas de pensar (MORIN, 1991), de maneira geral e, em particular no pensar educativo. Como forma de fazer justiça com o autor, e com suas idéias que estou aqui trazendo, vou apenas abordar duas justificativas que o mesmo apresenta para a resistência e dificuldade de aceitação de sua proposição do amor como um princípio epistemológico para a construção do conhecimento.

O primeiro é que

Queremos que o amor seja algo especial, e dizer que ele é um fenômeno biológico, uma mera congruência estrutural que resulta na recorrência de interações, não é agradável, destrói um mito. O amor não é um fenômeno especial do ser humano, mas em humanos ele pode se dar em algumas poucas dimensões, como a envolvida na simples coexistência do viajar juntos, em um trem, em respeito mútuo; ou pode se dar em muitas dimensões como quando duas pessoas vivem juntas, como um casal que se ama; ou pode mesmo se dar nas dimensões peculiares de coexistência como a de alguém que tem um animal de estimação. O que é especialmente humano no amor não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humanos.

Educação

O segundo é que

Queremos que o amor seja uma consequência da socialização, não sua fonte, porque nós queremos que as relações que destroem o amor, como a competição, sejam relações sociais legítimas. A competição é anti-social. A competição, como uma atividade humana, implica na negação do outro, fechando seu domínio de existência no domínio da competição. A competição nega o amor. Membros das culturas modernas prezam a competição como uma fonte de progresso. Eu penso que a competição gera cegueira, porque nega o outro e reduz a criatividade, reduzindo as circunstâncias de coexistência. A origem antropológica do Homo Sapiens não se deu através da competição, mas sim através da cooperação, e a cooperação só pode se dar como uma atividade espontânea através da aceitação mútua, isto é, através do amor.

Percebo, mesmo em uma rápida reflexão sobre idéias e conceitos tão complexos, uma das grandes dificuldades para reestruturarmos nossa maneira de ser e estar no mundo é, justamente, a resistência em reformular a nossa estruturação rígida e dicotômica de pensar e agir hegemônico do processo educativo até então praticado em nossa cultura. Um processo educativo em que a capacidade de aprender ficou reduzida à dimensão de nossa racionalidade. Desconsiderando, e em alguns casos até mesmo negando, as demais dimensões e potencialidades de nosso organismo bio-psico-antropológico-cultural e social.

Ao ser dada uma hegemonia quase total ao racional criam-se as condições ecológicas para o desenvolvimento de uma relação, ao fim e ao cabo, anti-social. Negamos, com a supremacia da razão, a possibilidade daquilo que nos faz seres humanos: a nossa maneira particular e especial de viver juntos numa *conversação* que nos faz seres sociais capazes de criar espaços de coexistência solidária e amorosa através de um linguajar comum.

Não por acaso vivemos um momento da civilização onde se reclama tanto das tiranias, das injustiças sociais, econômicas, ideológicas, das catástrofes ecológicas que estão a colocar em risco não apenas a sobrevivência da espécie humana mas, sim, de todo o planeta terra. Ao refletir sobre a possibilidade da barbárie planetária, Maturana (1995, p.15) faz uma inquietante pergunta a todos e todas àquelas pessoas que ainda acreditam que a educação, através de seus processos de instituição da pessoa tem alguma contribuição a dar. O autor nos deixa a seguinte e desafiadora questão: *se Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa? Ele começa a aprender isso já na sua própria família?*

Educação

A resposta que tenho, para estas indagações, não vou reproduzir aqui, entre outros motivos, pelo fato de que acredito serem muito parecidas com a dos demais que se propuserem a responder. Apenas quero acrescentar mais duas questões a estas postas pelo autor:

- qual é o primeiro grupo social organizado com o qual todo ser humano estabelece suas primeiras relações de conversação? Respondo: a família. É nela que as primeiras aprendizagens acontecem;
- qual é o segundo grupo social que a criança conhece tão logo começa o processo educativo dito escolar? Respondo: a escola onde irá participar da educação infantil.

Desnecessário seria dizer que nestes dois espaços a criança encontra, prioritariamente, para se relacionar, pessoas adultas. Na família, o pai e a mãe, depois os irmãos mais velhos se eles existirem. Na escola irá, certamente, conviver com outras crianças, no entanto, quem organiza este espaço de convivência serão os educadores, no caso pessoas também adultas. É fácil perceber onde estou querendo chegar com este meu raciocínio. Estou trazendo novamente para a cena o que já foi aqui apresentado das idéias de Humberto Maturana (2002), quando ele costuma dizer que uma criança que cresce no respeito *por si mesma* e num ambiente de cooperação, acolhimento e amorosidade, será capaz de aprender qualquer coisa e adquirir todas as habilidades e competências que desejar quando adulta. Seu aprendizado será tão mais facilitado quanto mais de amor e de acolhimento for seu ambiente de coexistência. Não nos esqueçamos que as crianças não nascem nem amando nem odiando ninguém. Elas vão amar ou odiar na mesma medida, e proporção, em que forem amadas ou odiadas.

Acredito, assim, que o mundo será mais ou menos violento quanto mais violentas forem as relações estabelecidas na infância por nossas crianças. Crianças não são meros forasteiros neste mundo. São como viajantes que chegam em nossa casa pela primeira vez – nesse planeta também (BARCELOS, 2004). Há que tratá-las com amor, cuidado, acolhimento, respeito e, acima de tudo, pensar com muito carinho sobre nossas práticas educativas. Práticas, essas, muito condicionadas pelo que é entendido como processo de aprendizagem, bem como, o que com ele queremos. Só há uma maneira das crianças aprenderem a cuidar mais deste planeta: é aprendendo a cuidar, também, de si. Sem cuidado de si, dificilmente, haverá cuidado do outro. Para encerrar este tópico e me encaminhar para algumas de minhas considerações finais deixo uma última reflexão: *tratar as crianças com amor é o melhor legado de aprendizado que poderemos lhes deixar.*

Educação

Contudo, há uma outra questão ainda a ser discutida e o farei a seguir. É mais um alerta feito por Maturana (2002). Para ele, ao falarmos de amor, cuidado, solidariedade, cooperação, estamos falando de algo que não se ensina: *valores*. Há, portanto, que vivenciá-los. A escola é um dos territórios privilegiados para a vivência prática e simbólica de valores.

De quais valores estamos falando então, quando nos referimos à aprendizagem que é o tema deste texto?

(CON)VIVENDO, (RE)CONHECENDO E APRENDENDO

O que é especialmente humano no amor, não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humanos (MATURANA, 1997).

Início a parte final deste texto com uma pequena história contada pelo educador Pierre Calame, em seu livro *Missão Possível* (2001). Conta este educador que no Líbano existe uma associação que se chama “Jardim de saída”. A entidade se ocupa da reintegração social de crianças que foram atingidas pela guerra ou por atos terroristas no seu país ou em países vizinhos. Essa instituição tem uma missão importantíssima e, ao mesmo tempo, difícilíssima: ela se ocupa da reintegração social de crianças que foram atingidas pela guerra ou por atos terroristas no seu país ou em países vizinhos. O mais certo seria dizer que essa instituição trata da reintegração dessas crianças com elas mesmas, num primeiro momento e, posteriormente, com as demais pessoas. São tão grandes os sofrimentos psíquicos porque passam algumas crianças nestas áreas de conflitos bélicos que não basta tratar seus ferimentos e dores físicas, há que dar muita atenção, também, aos seus sofrimentos psíquicos. Ou seja: reeducar estas crianças para a possibilidade da amorosidade.

O diretor dessa instituição, o Educador Albert Abi Azzar, além de dedicar-se ao trabalho de cuidado e acolhimento das crianças também dirige uma escola de formação de professores e professoras para trabalhar com crianças vítimas de violências decorrentes dos conflitos bélicos tão frequentes naquela região. Esse educador costuma relatar uma de suas atividades mais importantes e com a qual sempre inicia o trabalho educativo das crianças que chegam até sua escola. Estas crianças têm em média entre seis e oito anos de idade. O professor coloca essas crianças dentro de um ônibus e sai com elas a passear pela cidade. Nas primeiras vezes que saem para a rua nem sequer descem do ônibus. O ônibus estaciona numa rua central e, portanto, bastante movimentada. As crianças ficam nas janelas observando atentamente os prédios, os automóveis e, principalmente, olhando para as pessoas que circulam

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 581 – 597, Set./Dez. 2006

na calçada junto às janelas. As crianças são incentivadas a olhar bem para as pessoas que passam próximas das janelas do ônibus. As crianças têm, assim, sua primeira aula sobre o conhecimento. É uma aprendizagem sobre como se pode (re)conhecer o outro.

Com esse simples exercício pedagógico as crianças exercitam a aprendizagem de duas lições fundamentais para a edificação de um mundo social e ecologicamente mais justo, através de um processo de aprendizagem solidária e menos competitiva.

Primeira lição

As crianças aprendem que as outras pessoas são muito parecidas com elas. Apenas isso. Nada mais;

A segunda lição

Tão importante e uma consequência da primeira, é que as crianças aprendem que as outras pessoas não são, necessariamente, suas inimigas. Portanto, não há porque temê-las. Não há porque ter raiva delas.

Essa singular história vem reafirmar aquilo que defende o pensador chileno Humberto Maturana (1995), quando afirma que as crianças não nascem amando muito menos odiando ninguém em particular. Elas são ensinadas a isto. Aprendem tão bem que se transformam em adultos capazes de destruírem a si, ao outro e, como podemos perceber nos tempos contemporâneos, até mesmo o planeta. Como vem nos advertindo, há tempos, o pensamento ecologista.

COMPETIÇÃO NÃO RIMA COM APRENDIZAGEM: COOPERAÇÃO SIM

Darei atenção, a partir de agora, para uma questão que considero fundamental para o processo de aprendizagem e que é aceita histórica e culturalmente como uma verdade pelas diferentes tendências teóricas em geral e, em particular, pelas teorias educativas no campo da aprendizagem: refiro-me à idéia de que o ser humano é *competitivo* por natureza.

O pensador Humberto Maturana vem, desde longa data, tentando demonstrar através de suas pesquisas no campo da biologia, da cognição e da antropologia-social o equívoco desta idéia. O autor recorre às origens da sociedade humana para defender sua tese da cooperação como o valor fundamental para a humanização de nossa espécie. Sua principal argumentação está no fato de que nos constituímos como humanos pela linguagem e não

Educação

pela utilização de instrumentos. Instrumentos, estes, feitos através do desenvolvimento da habilidade das mãos. Seria, segundo tal processo, que o cérebro humano se desenvolveria dos cerca de 430cm cúbicos para os atuais cerca de 1.500cm cúbicos.

Maturana (1998) discorda desta via de instituição do humano. Para ele, nossa destreza e sensibilidade atuais decorrem da delicadeza necessária para descascar as pequenas sementes que serviam de alimento, já que só *ocasionalmente* os nossos antepassados praticavam a caça – isto cerca de 3,5 milhões de anos atrás. Por outro lado, como as mãos já estavam formadas neste período, elas tiveram um papel decisivo na humanização, não pela construção de instrumentos, mas sim, pelo exercício da *carícia* entre os indivíduos do grupo. Isto se justifica pelo fato da mão ser o órgão que mais facilmente se molda as diferentes partes e superfícies do corpo, de forma delicada e suave⁴. Algo muito próximo ao que hoje podemos chamar de sensual e amoroso. O autor defende que a evolução histórica do cérebro se deve à linguagem. Vamos a um exemplo dado pelo autor:

Quando um gato brinca com uma bola, ele está usando as mesmas coordenadas musculares que nós. Se algo que temos nas mãos cai ao solo, acabamos nos envolvendo num jogo igual à brincadeira realizada pelo gato. Os macacos fazem isto com uma elegância igual ou ainda maior que a nossa, apesar de sua mão não se estender como a nossa (MATURANA, 1988, p.19).

Maturana arremata dizendo: “O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar” (1998, p.19). Vale ressaltar que, para Maturana, a linguagem está relacionada não a qualquer coordenação de ação, mas sim, apenas com aquelas *coordenações de ações* que se estabelecem de forma *consensual* entre os envolvidos no processo de *conversar*. Ou seja, no processo de *conversa*ção. Processo, este, responsável pela aprendizagem.

Retorno, agora, para o tema da competição e da cooperação e sua relação com a aprendizagem. Partindo do princípio defendido por Maturana (1998; 2001) de que as espécies se definem pelo seu modo de vida, pela permanência de processos de convivência e não por uma estrutura genética em particular, o fenômeno da competição que se estabelece entre os seres humanos em seu espaço cultural e que acarreta a negação do outro, e em muitos casos, seu aniquilamento como indivíduo e até mesmo como grupo,

Educação

não se dá no âmbito do biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua auto-poiese e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los.

Segundo esta proposição, quando dois animais se encontram frente a um alimento, e apenas um come, isto não se configura num processo competitivo. O que aconteceu é que um comeu e o outro não. E “Não é, porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma” (MATURNA, 1998, p.21).

Já no caso das relações humanas, e em seu âmbito de convivência, a competição se faz através, justamente, do processo cultural e não biológico. A vitória, que pode significar a conquista do alimento, se constitui na derrota daquele que não o conseguiu. A competição exige que se queira derrotar o outro. Ou seja: ela só ocorre quando isto for desejável. Tal fenômeno não se dá no âmbito biológico não-humano. Por isso que se pode afirmar que

A evolução dos seres vivos não se dá através da competição e sim da preservação de um determinado modo de vida. No qual o linguajar pode surgir como uma variação circunstancial à sua realização cotidiana, que não requer nada especial. Tal modo de vida se deu nas coordenações de conduta de compartilhar alimentos passando-os uns aos outros nos espaços de interações recorrentes da sensualidade personalizada, que trazem consigo o encontro sexual frontal e a participação dos machos na criação dos filhos, presentes em nossos antepassados há 3,5 milhões de anos (MATURANA, 1998, p.20).

Desta citação concluo que é através da manutenção, através dos tempos, de um certo modo de viver que se constituem determinados valores. Um conjunto de valores que condicionam ações. Foi através da convivência prazerosa, do partilhar consensual e afetivo de alimentos e carícias, entre machos e fêmeas, entre pais e filhos, que se edificou um dado modo de vida. Modo de vida, esse, que assegurou a continuidade desta ou daquela espécie ou população. Foi este modo de vida em coordenações pactuadas e consensuais de ações, num linguajar específico, que constituiu a linguagem. Linguagem, esta, *particular*, nossa instituidora como humanos.

Particular, aqui, significa dizer: um processo caracterizado pela partilha, pela cooperação, pelo acolhimento, pelo carinho e amorosidade. Ou seja: algo que acontece no *emocionar-se* e que pode ser aprendido desde que se

Educação

abram espaços que incentivem tais possibilidades de *aprendizagem* e não outras. Que outras?

Por exemplo, à *competição*.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, V. Educação ambiental, infância e imaginação – uma contribuição ecologista à formação de professores(as). *Revista Quaestio-Uniso*, V. 6. n. 1. p. 33-45. Sorocaba, 2004.
- _____. (In) *Visível cotidiano – memória, educação e ecologia*. Porto Alegre: AGE, 2006.
- BATESON, G. *Mente e natureza – a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- BOAVENTURA SANTOS, S. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.
- CALAME, P. *Missão Possível – Pensar o futuro do planeta*. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MARIOTTI, H. *As paixões do ego – Complexidade, Política e Solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- MATURANA, M.R. *La realidad: objetiva o construída? Fundamentos biológicos Del conocimiento*. Barcelona, 1996.
- MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In.: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- _____. H.; REZEPEKA, N. S. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Workshopsy, 1987.
- _____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- _____. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 197.
- _____. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, H.R.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 581 – 597, Set./Dez. 2006

MORAES, M.C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Rio de Janeiro: VOZES, 2003.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. *Ciência Com Consciência*. Lisboa: Europa-América, 1982.

_____. *O Método III - O Conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América, 1986.

_____. *Terra Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

PERRENOUD, F. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *A Nova Aliança*. São Paulo: EDUSP, 1991.

_____. *Le Monde*. São Paulo: Ática, 1984.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

TARDIF, M. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

¹ A expressão *conversa* aqui empregada é no sentido que Humberto Maturana (2004) dá para a mesma. Segundo este autor, a existência humana acontece no processo relacional do *conversar*. Nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de *conversar*. *Conversar* é, para Maturana, o entrelaçamento entre o racional e o emocional no processo da linguagem.

² A palavra *escuta* aqui utilizada é intencional. Com ela quero ressaltar a importância de, mais que ouvirmos o que a criança tem para dizer, ou está dizendo, há que parar para lhe dar atenção. Ou seja: dar à palavra *escuta* seu sentido de origem: *auscultare*: dar atenção ao que vem de dentro. Dar espaço para a voz do interior. Ouvir *o* e *com* o coração e não apenas com a razão.

³ *Linguajar*, para Maturana (1978), é o processo de conversação entre os seres humanos através de sua linguagem. Linguagem, esta, decorrente de um fenômeno biológico relacional constituído de interações recorrentes, sob a forma de um fluxo de coordenações de coordenações de comportamentos consensuais entre um certo grupo ou comunidade de conversação.

⁴ Mais detalhes sobre este processo, defendido por Maturana, podem ser encontrados, em outras obras suas como: *Emoções e linguagem na educação e na política* (1998); *Ontologia da realidade* (1997); *Da biologia à psicologia* (1998). *La realidad: objetiva o construída?* (1995).