

## UM OLHAR ECOLOGISTA DA APRENDIZAGEM HUMANA - O AMOR COMO ATITUDE PEDAGÓGICA EM HUMBERTO MATURANA<sup>1</sup>

BARCELOS, Valdo – UFSM – vbarcelos@terra.com.br

GT: Educação Ambiental / n.22

Agência Financiadora: CNPq

### Primeiras palavras, para início de *conversa*<sup>2</sup>

Este texto é uma síntese de alguns anos de estudos e pesquisas onde as idéias do pensador chileno Humberto Maturana, são tomadas como referência para o entendimento do processo educativo. Em meu caso particular de estudo e pesquisa, o diálogo com as idéias de Maturana se iniciou através de estudos e pesquisas com vistas a contribuir para 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* como um devir ecológico. 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 defendia o antropólogo e pensador inglês Gregory Bateson que nos desafia dizendo que as crianças sempre foram ensinadas, desde suas primeiras experiências escolares e até mesmo pré-escolares, a definir as coisas, que a cercam, por critérios puramente objetivos e estanques e não “*através de sua relação com as outras coisas*” (BATESON, 1979:25).

---

<sup>1</sup> Pensador de nacionalidade chilena. Nascido no ano de 1928. Estudou medicina na Universidade do Chile. Doutorou-se em biologia pela universidade de Harvard. Prof. 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. *Dr. Honoris Causa* pela Universidade Livre de Bruxelas.

<sup>2</sup> A expressão *conversa* aqui empregada é no sentido empregado por Maturana (2004) onde *Conversar* é o entrelaçamento entre o racional e o emocional no processo da linguagem.

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 às 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 que dão sustentação 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. 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, 1998:20). E se a linguagem acontece como coordenação consensual de conduta, só poderia surgir no decorrer de um modo de vida dos nossos ancestrais fundada na cooperação, por exemplo, ao compartilhar 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, 1998:22), 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 *emocionar*. 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 ainda visto como uma limitação do racional.

Defendo 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 numa perspectiva ecologista (REIGOTA, 1995). Da mesma forma, este emocionar nos impulsiona para a busca da criatividade tão necessária na educação ambiental (EA) e para o exercício de um olhar que contemple a diversidade (SATO, 2000). É desta abertura para a diversidade que podem surgir alternativas de trabalho em EA que contemplem a complexidade das questões ecológicas contemporâneas (LOUREIRO, 2004; ZAKRZEWSKI, 2003).

Uma das formas de percebermos o modo de pensar e de agir, que desconsidera a complexidade dos fenômenos que envolvem a vida e as emoções como o território principal de nosso devir ecológico 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, 1998:15).

Esta breve introdução teve como finalidade apresentar a minha proposta que é orientar meu texto uma perspectiva da EA como uma educação política (REIGOTA, 1995). Sintetizando: pensar e organizar 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, 2003:05).

É para evitar esta perda de referência – social e individual mencionada por Moraes anteriormente - 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 social. 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 (1997:133) a aprendizagem como um fenômeno de transformação 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 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. Um processo de desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem humana que, como sugere Mariotti (2000), um 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. Tal proposição está, também, em acordo com o que propõe Boaventura Santos (2000) quando defende a construção de um conhecimento que reconheça as diferenças étnicas e culturais dos povos e gerações envolvidas, caminhando, assim, para a edificação de uma ciência prudente para uma vida decente.

Adianto que minha abordagem da obra de Maturana não se dará através de uma leitura linear da mesma. Os textos de Maturana pesquisados, foram abordados levando em

consideração a complexidade e simultaneidade com que o autor trata os conceitos hegemônicos da aprendizagem humana buscando, permanentemente, estabelecer um diálogo entre idéias, teorias, teses e as atitudes dos seres humanos frente ao mundo que vivem. Para este texto foram selecionadas e serão mencionadas, prioritariamente, as obras e passagens de escritos de Maturana onde o tema da aprendizagem humana merece atenção especial do autor. Tal seleção não segue uma ordem seqüencial de datas das passagens escolhidas, nem se pauta numa leitura linear. Ao contrário, faz-se um percurso às vezes recorrente. Contudo, outras obras e passagens serão também trazidas para análise e reflexão, principalmente, em função da especificidade desta pesquisa: o trabalho com a EA na educação em geral e no cotidiano da escola em particular.

Portanto, a análise que farei não se restringirá a uma obra específica ou a alguma fase da produção deste autor. No entanto, privilegiarei algumas obras<sup>3</sup> segundo alguns critérios, tais como: (1) A relação explícita feita por Maturana entre os modelos de aprendizagem humana e suas possíveis implicações sobre as questões ecológicas contemporâneas (2) A possibilidade identificada pelo autor desta pesquisa de promover a aproximação entre passagens da obra e a questão aqui pesquisada. Estou me referindo a situações em que Maturana não faz menção direta, explícita, às questões ecológicas, mas que serão explicitadas pelo pesquisador (3) A identificação de proposições, análises e críticas feitas por Maturana que possam contribuir como subsídios teórico-epistemológicos para a criação de alternativas de intervenção nos problemas ecológicos na sociedade de maneira geral e no processo educativo escolar de maneira particular (4) A relação feita implícita ou explicitamente por Maturana entre as atitudes e as emoções humanas e algumas das proposições ecologistas e da EA, tendo como objetivo entender as possíveis origens do processo de degradação ecológica no mundo contemporâneo (5) Da análise feita por Maturana sobre a trajetória seguida pela humanidade, com ênfase na análise de suas idéias sobre aprendizagem, evolução, relações culturais e atitudes de *competição* ou de *cooperação*, bem como suas possíveis repercussões sobre a crise ecológica atual.

## **Sobre o amor, a amorosidade e a aprendizagem com o outro**

---

<sup>3</sup> As obras estarão sendo referenciadas e identificadas no momento de sua análise no decorrer do texto, conforme seu título na publicação original.

Partindo da idéia de que somos todos(as), capazes de aprender (FREIRE, 1997) e que estamos aprendendo alguma coisa o tempo todo na relação com alguém, desde que assim o desejamos. Nessa perspectiva, a afirmação de Maturana (2000:13) de que a função da educação é escolar é permitir o crescimento das crianças como pessoas “*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*”, parece de uma simplicidade incontestável. Porém, o fato de ser tão simples, não significa que a tenhamos incorporado em nossas ações educativas e menos ainda nos espaços e tempos de aprendizagens escolares.

Ainda persiste entre grande parte dos 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 escuta<sup>i</sup> 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 (1977:172) 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 e antiecológica 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 para o entendimento dos fenômenos bio-psico-sócio-antropológicos (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 microcosmo. 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 numa perspectiva ecologista. 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, dominado (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 professada 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 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. O exercício da amorosidade, como uma possibilidade do emocionar-se está, para Maturana (2004), condicionada ao processo de *linguajar* 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 (1997:184) 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 (1997:185) 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, portanto, 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 ecológico 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 forçam 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, destroem a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre (MATURANA, 1997:185).

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 sobre as questões ambientais. Como forma de fazer justiça com o autor, e com suas idéias que estou aqui trazendo, vou apenas apresentar 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 com ênfase na cooperação e não na competição

*A primeira 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.

*A segunda 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. Conclusão: se optarmos por uma relação ecológica, onde a cooperação se sobrepõe à competição e anulação do outro, estaremos invertendo a lógica da racionalidade como fonte

primeira da ação humana. Estaremos nos pautando na emoção como aquilo que nos faz humano.

Percebo, mesmo em uma rápida reflexão sobre idéias e conceitos tão complexos, que 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 hegemônica 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.

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 (1995:15) faz uma inquietante pergunta a todas àquelas pessoas que ainda acreditam que a educação, através de seus processos de instituição da pessoa tem alguma contribuição a dar pois

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?

A resposta que tenho, para estas indagações, não vou reproduzir todas aqui, entre outros motivos, pelo fato de que acredito serem muito parecidas com a dos demais que se propuserem a respondê-las. 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 organizado? Respondo: a escola. É onde participará 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 ideias de 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. 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.*

Contudo, há uma outra questão ainda a ser discutida e o farei a seguir. É mais um alerta feito por Maturana (2002) e que entendo como uma importante contribuição para a educação em geral e para a EA em particular. 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 estou falando então, quando nos referimos à aprendizagem e a EA que é o tema deste texto?

### ***(Con)vivendo, (re)conhecendo e aprendendo***

Início a parte final deste texto com uma pequena história contada pelo educador Pierre Calame, em seu livro *Missão Possível* (2001). Conta ele que no Líbano existe uma associação que se chama “Jardim de saída”. Essa instituição tem uma missão importantíssima e, ao mesmo tempo, difícilíssima: ocupa-se 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. Reeducação estas crianças para a possibilidade da amorosidade.

O diretor dessa instituição, o Educador Albert Abi Azzar, além de dedicar-se ao trabalho de acolhimento das crianças também dirige uma escola de formação de professores(as) para trabalhar com crianças vítimas de violências. Azzar relata uma de suas atividades mais importantes, e com a qual sempre inicia o trabalho educativo das crianças. Elas têm em média seis anos de idade. O professor coloca essas crianças dentro de um ônibus e sai a passear pela cidade. O ônibus estaciona numa rua bastante movimentada. As crianças ficam nas janelas observando atentamente os prédios, os automóveis e, principalmente, olhando para as pessoas que circulam junto às janelas. As crianças são

incentivadas a olhar bem para as pessoas que passam próximas do ônibus. Elas têm, assim, sua primeira aula sobre o conhecimento. É uma aprendizagem sobre como se pode (re)conhecer o outro. Com esse simples ato pedagógico as crianças exercitam a aprendizagem de duas lições fundamentais para a edificação de um mundo social e ecologicamente mais justo, solidário e menos competitivo.

**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 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 destruir 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 nem com EA: cooperação sim***

Passo agora para uma questão que considero fundamental para o processo de aprendizagem que se hegemonizou em nossa cultura e que é aceita como uma verdade pelas diferentes tendências teóricas em geral e, em particular, pelas teorias educativas no campo da aprendizagem: à idéia de que o ser humano é *competitivo* por natureza. Defendo a idéia de que tal proposição está na origem de grande parte de nossos problemas ambientais contemporâneos. Maturana vem, desde longa data, tentando demonstrar através de suas pesquisas no campo da biologia, da cognição, da antropologia-social e da cultura 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 pela utilização de instrumentos. Instrumentos, estes, feitos através do desenvolvimento da habilidade das mãos. Seria, em função de tal processo, que o cérebro

humano teria se desenvolvido dos cerca de 430cm<sup>3</sup> para os atuais cerca de 1.500cm<sup>3</sup>. Maturana 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. Carícia, gesto imprescindível para o exercício do cuidado e do acolhimento. 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 suave. 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 e dá um exemplo

Quando um gato brinca com uma bola, ele está usando as mesmas coordenações 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, 1988:19).

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 ecológico de *conversar*. Ou seja, no processo de *conversação*. Processo, este, responsável pela aprendizagem.

Retorno para o tema da competição e da cooperação e sua relação com a aprendizagem e a EA. 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, não ocorre na esfera do biológico. Para ele “*Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua autopoiese 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. 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 e mais ainda, no caso dos humanos, quando somos levados a planejar essa competição que anula o outro. Tal fenômeno não se dá no âmbito biológico não-humano, pois

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, 1998:20).

Desta citação concluo que 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 se constituiu a linguagem. Linguagem, esta, *particular*, nossa instituidora como humanos. Linguagem construída numa relação ecológica de cooperação e não de competição. Isto 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 abram espaços que incentivem tais possibilidades de *aprendizagem* e não outras. Que outras?

Por exemplo à *competição*.

## **Bibliografia**



- 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, 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. WORKSHOPS, 1987.
- Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. UFMG, 1998.
- A ONTOLOGIA DA REALIDADE**. Belo Horizonte. UFMG, 1997.
- 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.
- 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.
- 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.

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.

---