

## DESFAZENDO NÓS: EDUCAÇÃO E AUTOPOIÉSE

*“Nós nem sempre aceitamos as perguntas que nos são formuladas, ainda quando dizemos que as aceitamos. Aceitar uma pergunta significa mergulhar-se na procura de sua resposta.”*

*Humberto Maturana*

A busca da autonomia do indivíduo tem marcado de forma especial o campo da Educação Popular. O esforço de construir uma pedagogia libertadora tem sido a marca dos muitos caminhos trilhados pelas práticas educativas populares, em busca do fortalecimento das suas organizações e de seus movimentos.

Esse é o pressuposto essencial sob o qual as reflexões deste artigo se desenvolvem. Nas práticas de Educação Popular o empenho maior, sobretudo nas décadas de 60 e 70, esteve direcionado para o desenvolvimento do processo de conscientização dos grupos populares. Acreditava-se que este seria o caminho para a autonomia individual. Este artigo revisita essa questão, pretendendo evidenciar paradoxos colocados nas práticas educativas populares que, apesar do discurso da autonomia, cultivaram, de certa forma, a dependência.

Cabe, inicialmente, um importante alerta: tem-se aqui como referência para essas reflexões o registro de práticas de educação popular. Isto significa que, interessa menos o discurso de Paulo Freire sobre os pressupostos do processo de conscientização - fonte de inspiração dessas práticas - que a sua materialização. O olhar está direcionado, portanto, para a prática educativa que tomou para si a apropriação de um discurso, ou seja, interessa aqui o trabalho pedagógico realizado em determinadas experiências de Educação Popular e que tiveram como inspiração o pensamento freireano.

Assim, não se pretende aqui pensar sobre as possibilidades de uma correspondência entre o discurso de Paulo Freire e as práticas de Educação Popular. O eixo que orienta este trabalho é diverso: objetiva-se refletir *a partir de* alguns limites colocados no desenvolvimento daquelas práticas, especificamente no que se refere à compreensão do processo de conhecimento. Pensar *a partir de* possui também o significado de problematizar aquelas práticas, deparando-se com novas perguntas sobre o processo de conhecimento.

## **Educação e Conscientização: variações materiais de um discurso**

A necessidade de uma compreensão crítica diante dos problemas sociais tem colocado educadores e educadoras diante do desafio da universalização de uma educação de qualidade. Ao campo da Educação Popular coube historicamente a tarefa de cultivar uma sensibilidade social necessária para uma reorientação das práticas educativas. Esse foi, desde o final da década de 50, o desejo que impulsionou os sujeitos da Educação Popular.

Imbuídos dessa tarefa emancipatória, educadores e educadoras empenharam-se na politização dos sujeitos da educação popular. Julgou-se que, através da apropriação de um discurso politicamente correto ocorresse um desencadeamento de uma série de ações de pessoas “conscientizadas”, ações essas reveladoras de uma sensibilidade social. Ser “conscientizado” tornou-se, para muitos, ter um “esclarecimento científico” da realidade. A noção de conscientização estaria atrelada a um ato de conhecimento, a uma aproximação crítica da realidade.

Neste sentido, a noção de conscientização evocou necessariamente uma compreensão particular do processo de ensino e de aprendizagem: quanto mais conhecimento o indivíduo tiver, maior será a sua capacidade de movimentar-se criticamente no mundo, mais essencial será a sua apreensão da realidade, mais as contradições sociais serão desveladas por ele, mais conscientizado ele estará.

O pressuposto epistemológico subjacente à idéia de conscientização tende a afirmar a idéia de que o conhecimento é um processo de armazenamento de informações. Nesta concepção, dissocia-se o conhecer (entendido como aquisição de informação) do fenômeno do conhecer, considerando que quanto mais informação o indivíduo tiver armazenado sobre a “natureza em si”, mais objetivo e portanto, mais verdadeiro, será o seu conhecimento.

Assim, a compreensão que predomina tem como fundamento básico a idéia de que o conhecimento é um processo evolutivo dos processos cognitivos das pessoas e que cabe a elas processar e manipular informações adquiridas do mundo que as rodeia. Ou seja, o

conhecimento é tido como um processo de acúmulo de informação sobre o mundo. Daí o entendimento de que “conscientizar” seria um convite para a captação da verdade. Dessa compreensão advém a idéia de que a Educação Popular seria um esforço de capacitação científica e técnica dos grupos populares.

Subjacente a este entendimento está a idéia de que a consciência do homem comum, desinformado, é alienada, surgindo aí a “quase naturalidade” do processo que tratou de divulgar a necessidade de transmitir conteúdos. No seu limite, houve até mesmo quem associasse o desenvolvimento da consciência crítica a um processo de repetição, considerado “*o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular*”(Gramsci, 1986,p.27).

A afirmação de que práticas educativas populares desenvolveram uma relação passiva de assimilação de conhecimentos é reconhecidamente problemática. Entretanto, esta síntese está ancorada em trabalhos de pesquisa nos quais pesquisadores têm apontado essa particular contradição entre o discurso proclamado e a ação pedagógica desenvolvida.

Como primeira ilustração, pode-se destacar as reflexões de Caetano(1995) sobre o processo de educação e de formação no Instituto Cajamar - INCA.

O INCA foi o primeiro instituto de formação popular de caráter nacional. Fundado em 1986, sob a presidência de Paulo Freire, o Instituto pretendeu dar resposta às demandas de formação das organizações dos movimentos populares, do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores.

É fundamental destacar aqui não apenas o inegável valor histórico do surgimento de uma organização popular, num país que construía a sua redemocratização. Destaco também uma lição para a Pedagogia: após a existência de uma entidade nacional que tratava da sistematização, produção e socialização do conhecimento, e que não se constituía como uma escola, tornou-se impossível conferir unicamente ao sistema educacional a identidade de espaço destinado à educação “formal”.

É o reconhecimento do valor da experiência do Instituto Cajamar para a história política do Brasil que permite destacar possibilidades e limites no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. É neste sentido que Caetano(1995) evidencia um paradoxo entre a Carta de Princípios do INCA e a organização do seu trabalho pedagógico de formação.

Na sua Carta de Princípios, o INCA destaca a busca pelo desenvolvimento de uma metodologia de trabalho distanciada da mera reprodução de “*teorias prontas e acabadas*”, objetivando recuperar “*o valor da experiência prática vivida pelos trabalhadores na luta diária da sobrevivência*”, submetendo “*a experiência prática de cada um e de todos a crivo rigoroso do raciocínio crítico coletivo*”, desenvolvendo nos sujeitos “*a capacidade e o gosto para teorizarem suas próprias experiências*”(Caetano, 1995,p.47).

Apesar do discurso de inspiração freireana, Caetano(1995) destaca um certo descompasso ocorrido pela presença de elementos próprios do marxismo-leninismo na prática pedagógica do INCA. A autora oferece como exemplo, dentre outros, os seguintes pontos: o vanguardismo presente na proposta de formar dirigentes; a hierarquia, presente até mesmo nas regras estabelecidas para ter acesso aos cursos; o centralismo, que reproduz uma “casta” dominando a maioria (Caetano, 1995,p.85).

Esse descompasso evidenciado por Caetano também permeou a prática de experiências menores, mais modestas, como relata Piacentini(1985).

Ao analisar o significado político-pedagógico dos movimentos de Educação Popular na periferia de Florianópolis-SC, a autora registra uma pedagogia cujos alicerces estão assentados na idéia de que “*os moradores não sabem o que e como fazer, precisam ser ensinados*”(Piacentini, 1985,p.259).

É interessante sublinhar a crítica elaborada pela autora: para ela, o esforço de imprimir uma identidade ao morador como aquele que não sabe está relacionada à necessidade de conduzir o pensamento do outro(Piacentini, 1985,p.259).

Evidencia-se aqui o discurso que afirma ser o caminho da autonomia individual vinculado à necessidade de pensar a partir da própria vida, do cotidiano vivenciado, prevaleceu a idéia, no interior das práticas populares, de que os grupos populares não podem conquistar a sua consciência operando sobre si mesmo. Não existiria um processo espontâneo de aquisição de consciência. Existiria, na verdade, a necessidade uma educação política que facilitasse a assimilação de informações exteriores ao grupo popular. O “entender” foi reduzido à apropriação de uma lógica vinda “de fora”, pré-concebida, alheia ao saber popular.

Pode-se encontrar muitas passagens que ilustram essa questão. Christofolletti(1994), por exemplo, ao estudar a idéia de educação como facilitadora do processo de transformação social a partir de duas experiências de Educação Popular – uma em Rio Claro-SP e outra em Rondônia, registra o pressuposto de que muitas pessoas que ali estão possuem uma “consciência alienada” não participam, são conformistas, não possuem consciência crítica, embora considerem suas vidas difíceis(Christofolletti, 1994,p.76).

Uma síntese interessante dessa questão pode ser destacada a partir do seguinte relato: diante da fala cotidiana de que “*entender eles entendem(...) mas deixam de lado (...), deixam por entender e pronto*”(Dias, 1986,p.136), educadores populares optaram pelo silêncio diante desse “mistério” e, cegamente, passaram a afirmar a necessidade de reprodução de um discurso homogeneizador que, em tese, garantiria a participação popular.

O esforço registrado por Dias(1986) de garantir a apropriação de um conhecimento pré-estabelecido e (con)sagrado como a verdade - supostamente a única forma possível de acesso a uma reflexão crítica - se desenvolve no interior de uma configuração dilemática: as pessoas entendem mas não se sensibilizam, entendem mas “*deixam de lado*”, entendem mas “*deixam por entender e pronto*”.

O que está posto aqui é o sentido dos acontecimentos e das descobertas para nós. Quando se trata de Educação Popular, cujos objetivos estão voltados para a organização popular e para a realização de um processo de emancipação, o conhecimento, que significa o desenvolvimento do saber, está indissociavelmente ligado à questão do sentido, do significado atribuído por um determinado grupo social.

Refletir sobre processo de conhecimento, e, por conseguinte, de aprendizagem é, antes de tudo, falar da construção de significados. Uma pessoa aprende um conteúdo quando é capaz de imprimir-lhe um significado. E esta discussão, que transita entre a psicologia do desenvolvimento e as biociências, é essencial para a revisão dessa noção tão comum no campo da Educação Popular, a “conscientização”, já que tende a uma visão reducionista do processo de aprendizagem.

Assim, apesar do discurso da necessária troca de saberes a partir de um olhar para si mesmo, o que inclusive apontaria para uma ruptura paradigmática, algumas experiências de Educação Popular se moveram no interior do mesmo corte epistemológico, o empirista,

segundo o qual existe uma realidade objetiva, exterior ao indivíduo, e que tem um conteúdo em si mesma. Daí o entendimento de que esta realidade deveria ser única, verdadeira e igual para todos.

Essa base fluida e nômade, inspirada em Freire e muitas vezes ancorada em Lênin é bem traduzida por um militante num congresso de uma organização de esquerda, realizado em 1980. Dirigindo-se a um companheiro de organização, o militante exclamou indignado: “*Você trocou Lenin por Paulo Freire!*” (Sader, 1988, p.167).

Até então estávamos – e muitos ainda estão – prontos para proclamar um particular discurso: o caminho para a emancipação é a conscientização. É preciso ver, com atenção, que esse caminho foi traçado sinuosamente, eivado por análises mecanicistas, lineares e constituídas por muitas misturas – Lênin, Gramsci, Freire, sem destacar aqui a forte presença da Igreja Católica através de seus teólogos. Tudo isso não indicou, como se pode pensar inicialmente, uma falta de clareza ou de “pureza teórica”; o que estava posto, antes de tudo, na riqueza daquele momento histórico, era a necessidade de buscar novos caminhos, já que os conhecidos não ofereciam respostas.

Para explicarmos o processo de “conscientização”, fomos capazes de buscar explicações nas ciências sociais e na política. Sob o discurso da emancipação e da libertação, práticas de Educação Popular restringiram o processo de reflexão, desencadeando novas expressões de submissão. No interior desse processo, esquecemos de uma questão fundamental: “*só podemos conhecer o conhecimento humano (experiências, percepções) a partir dele mesmo*” (Maturana e Varela, 1995, p.18).

É essa inscrição corporal do conhecimento que pode indicar a superação da idéia de conscientização. A aprendizagem é um processo social e biológico e, portanto, não pode ser explicada unicamente por perspectivas sociológicas.

Nesse caminhar, e como não poderia deixar de ser, novas perguntas foram formuladas: a reflexão crítica é um processo que se dá partir da apropriação de conhecimentos? como conhecemos? qual é a dinâmica que colocamos em movimento para construir novos significados? O processo cognitivo permite um entendimento individual e autônomo?

## **Educação e Autopoiése: reflexões sobre a autonomia do indivíduo**

Como discutimos anteriormente, tem-se privilegiado, na área da Educação Popular abordagens mentalistas do conhecimento, que concebem o processo de ensino e de aprendizagem como “*uma espécie de transação entre mentes*”(Assmann, 1996,p.33). No entanto, este modelo está cada vez mais distante de uma correspondência mínima com as descobertas feitas pelo campo da biociências.

Para pensar o processo de aprendizagem como autopoiético, recorro, primeiro, ao poema de Cecília Meireles, *Aluna*:

*“Conservo-te o meu sorriso  
Para, quando me encontrares,  
Veres que ainda tenho uns ares  
De aluna do paraíso...”*

*Leva sempre a minha imagem  
A submissa rebeldia  
Dos que estudam todo o dia  
Sem chegar à aprendizagem...*

*- e, de salas interiores,  
por altíssimas janelas,  
descobrem coisas mais belas,  
rindo-se dos professores...*

*Gastarei meu tempo inteiro  
Nessa brincadeira triste;  
Mas na escola não existe  
Mais que pena e tinteiro!*

*E toda a humana docência  
Para inventar-me um ofício  
Ou morre sem exercício  
Ou se perde na experiência...”*

Ser autônomo é poder elaborar suas próprias leis, compreender as conexões que se realizam no interior do seu próprio pensamento. Ser autônomo é “*ser aluna do paraíso*”, é buscar nas salas interiores as descobertas mais significativas. O caminho da aprendizagem é bem esse que, a despeito de toda a humana docência já praticada, procura em si mesmo a beleza das coisas, como diz Cecília Meireles.

A aprendizagem que chega por altíssimas janelas do eu, é necessariamente uma síntese individual. Seguindo essas primeiras pistas, evidencio uma ruptura essencial, aquela referente ao dualismo produtor-produto, também afirmado pelo processo de “conscientização”: o indivíduo, enquanto organização, tem como produto ele mesmo, isto é, ele é ao mesmo tempo produtor e produto do processo de conhecimento.

A partir dessas indicações, podemos indagar: o que significa dizer que o processo de conhecimento se realiza “*em salas interiores*” e “*por altíssimas janelas do eu*”?

É neste momento que o conceito de *autopoiésis* surge relevante.

Ao definir o conhecimento como algo biológico, Humberto Maturana afirma que vida é conhecimento. Nesses termos, o conhecimento pertence a qualquer forma de vida, não provém de fora, realizando-se pela forma através da qual o indivíduo organiza suas relações como externo. Nesta perspectiva, o conhecimento é compreendido como um processo de auto-organização do indivíduo, isto é, ele se realiza pela e nas relações que o indivíduo constrói com o seu entorno.

Nas palavras de Maturana e Varela

*“se uma célula interage com uma molécula X, incorporando-a a seus processos, o que ocorre como consequência dessa interação é determinado não pelas propriedades da molécula X, mas pelo modo com que essa molécula é ‘vista’ ou tomada pela célula quando esta a incorpora em sua dinâmica autopoiética. As mudanças que ocorrem nela como consequência dessa interação serão determinadas por sua própria estrutura como unidade celular. Portanto, na medida em que a organização autopoiética determina a fenomenologia biológica ao conceber os seres vivos como unidades autônomas, um fenômeno biológico será qualquer*



*fenômeno que envolva a autopoiese de pelo menos um ser vivo” (Maturana e Varela, 1995,p.92).*

Devo esclarecer que esse processo auto-organizativo não corresponde a uma mera resposta frente aos estímulos do meio. O que está colocado é que o indivíduo, frente aos estímulos, acaba por transformá-los ativamente, segundo suas próprias exigências. Desta compreensão, segue a afirmação de que o conhecimento não se organiza em função das exigências externas e sim de exigências internas, do próprio indivíduo.

Se o indivíduo, através de suas observações, introduz uma ordem no que vê, já que ele, ao olhar, reconhece semelhanças, regularidades, estabelece o que mais ou menos importante, mais ou menos semelhante e regular, o processo de assimilação de uma informação não está na dependência da qualidade da assimilação - como estaria o pressuposto do processo conscientizador -, mas está relacionada, sobretudo, ao modo como essa informação é “vista” pela dinâmica autopoietica do indivíduo.

Revisitemos a noção de jornada de trabalho. Para os operários da construção civil da cidade de João Pessoa, a noção de jornada de trabalho implica não apenas no tempo socialmente necessário para a produção de mercadorias, como sugere a lógica do capital, mas também tempo necessário para se chegar ao canteiro de obras e para sair dele e chegar em casa. (Formiga, 1997,p.37).

É interessante esse exemplo dos operários da Construção Civil porque permite a seguinte reflexão: apesar de conhecer o que se define oficialmente como jornada de trabalho, o operário traduz e confere outro significado, modificando profundamente aquela noção a partir da sua vida. Na fala do operário

*“Normalmente eu trabalho aqui na obra nove horas por dia, mas da hora que eu acordo pra hora que eu chego em casa custa mais de doze(...)Eu acordo de quatro e meia da manhã. Saio daqui de cinco horas. Chego em casa de seis e quinze ou seis e meia; quer dizer, isso aí tá contando, tudo é hora de trabalho” (Servente in Formiga, 1997,p.37).*

Assim, a organização autopoietica tem como referência a sua identidade autoproduzida, isto é, ela se realiza primeiramente pela sua capacidade de constituir significados próprios. Isto significa que o processo autopoietico é um processo de individualização através do qual propriedades intrínsecas da autonomia dos indivíduos não captam a informação do exterior, mas acolhem o seu entorno como fenômeno interpretativo (Maturana e Varela, 1997,p.48).

É interessante a síntese que Hugo Assmann(1998) apresenta sob o título “*tese geral sobre a autoorganização da corporeidade viva*”:

*“A forma de dizê-lo pode parecer esquisita, mas de fato nós não experimentamos o mundo tal como nos parece que o experimentamos. Aquilo que experimentamos acerca da realidade está submetido a uma espécie de artimanha ou truque da organização auto-referencial do nosso sistema nervoso. Toda ação ou reação sobre a realidade é mediada pelas estratégias do sistema vivo e auto-organizativo que somos. Ele tem lá seus motivos para ‘ligar’ ou desconsiderar tais ou quais níveis entre si(...) Enquanto organismo vivo, somos também um sistema perceptivo e cognitivo. Em cima do que nos advém ‘de fora’, construímos ativamente a nossa imagem do real. Somos criadores do ‘nosso mundo’, inventores do ‘nosso mundo’, fabuladores e sonhadores do ‘nosso mundo’, transformadores do mundo real porque, em primeira instância, transformadores do nosso próprio ‘mundo interno’ mediante uma fantástica evolução intra-organísmica. Nossos órgãos, e assim também nosso cérebro/mente, são órgãos evolutivos, cuja lei suprema é a adaptabilidade. Não há no mundo para nós a não ser mediante a ‘nossa leitura’ do mundo, corporalizada no sistema auto-organizativo que somos”(Assmann, 1998, p.61).*

Esta questão é fundamental porque desloca o eixo das nossas preocupações quando a referência é a busca pela autonomia do indivíduo: nenhum organismo está interessado em saber se o seu conhecimento corresponde ou não à verdade. Esta não é uma questão relevante para a sua sobrevivência. Tem-se como desafio, não mais pensar na apropriação de

conteúdos reveladores de uma verdade única e universal; trata-se de colocar como pressuposto a pluralidade de idéias, a multiplicidade de verdades construídas individual e coletivamente.

Não basta apenas ouvir a palavra do outro para entendê-la. Para a compreensão, é necessário atentar para um movimento silencioso e autopoietico, que confere e possibilita a emergência do sentido traduzido numa linguagem.

É possível afirmar também que o entendimento de que o processo de conhecimento tem uma dinâmica autopoietica descaracteriza e imobiliza, tornando até mesmo inoperante, a noção de senso comum já eu que, a princípio, todo o conhecimento se move no interior um uma complexa teia individual despossuída de níveis hierárquicos.

Considerando essas descobertas, certamente está posta a necessidade de ressituar as concepções de educação e as práticas educativas, desfazendo as estruturas ainda rígidas e fechadas do fazer pedagógico. Se o que impulsiona a nossa reflexão é a idéia de que o conhecimento se realiza por um movimento auto-organizativo – e aí reside a possibilidade de autonomia individual – torna-se necessário desenhar um novo perfil para a prática educativa popular.

### **Considerações Finais**

Talvez os educadores populares estejam caminhando sobre o fio de uma navalha: de um lado, deparam-se com a não possibilidade de compreender os processos cognitivos caso considere a existência de um “mundo objetivo” que nos informa; de outro lado, podem deparar-se com outra cilada, a do caos e da arbitrariedade, da ausência de objetividade onde tudo é possível. Maturana e Varela sugerem que *“temos de aprender a seguir o caminho intemediário – andar sobre o fio da navalha”*(1995,p.163).

É certo que andar sobre o fio da navalha requer uma postura que contemple o relativismo. Mas abrir mão de certezas é condição para o acolhimento de novas perguntas e também é a passagem que permite dar visibilidade aos erros:

*“Mas então, ousei comentar,*

*estais ainda longe da solução...*

*-Estou pertíssimo, disse Guillaume, mas não sei de qual.*

*-Então não tendes uma única resposta para vossas perguntas?*

*-Adso, se a tivesse ensinaria teologia em Paris.*

*-Em Paris eles têm sempre a resposta verdadeira?*

*-Nunca, disse Guillaume, mas são muitos seguros de seus erros.”*

*Umberto Eco - O Nome da Rosa*

## **Bibliografia**

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação – rumo à sociedade aprendente.**

Petrópolis:Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Metáforas Novas para Reencantar a Educação – epistemologia e didática.**

Piracicaba:UNIMEP, 1996.

CAETANO, Miriam Expedita. **Educação para a transformação ou para mudar as**

**algemas de mão? Um estudo sobre educação e formação no Instituto Cajamar-**

**INCA.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CHRISTOFOLETTI, Elisabete de Lourdes. **Educação Popular, consciência facilitadora**

**do processo de transformação social: uma leitura a respeito do movimento de**

**consciência de adultos.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 1994.

DIAS, Romualdo. **A Metodologia na Educação Popular: um projeto educativo da Igreja**

**Católica na Arquidiocese de Vitória, no Espírito Santo.** Dissertação de Mestrado,

Universidade Estadual de Campinas, 1986.

FORMIGA, Leomarcos Alcantara. **Imagens do Trabalho: um estudo sobre as**

**percepções dos operários da construção civil sobre a qualidade de vida no**

**trabalho.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa,

1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro:Civilização

Brasileira, 1986.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

\_\_\_\_\_. **De Máquinas e Seres Vivos: autopoíese - a organização do vivo**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

MEIRELES, Cecília. **Flor de Poemas**. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1986.

PIACENTINI, Telma Anita. **O Morro da Caixa d'água: o significado político-pedagógico dos movimentos de Educação Popular na periferia de Florianópolis, Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

SADER, Eder. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1988.