

EDUCAÇÃO E SOFRIMENTO: MARCAS DE UM PARADIGMA

Nize Maria Campos Pellanda – UNISC*
Beatriz Rocha Araujo – UNISC**
Patricia Schneider – UNISC***

Resumo

Com essa comunicação pretendemos apresentar um relato de uma pesquisa em andamento sobre sofrimento dos estudantes como consequência de práticas educativas que não contemplam necessidades fundamentais dos seres humanos em termos biológicos, epistêmicos e ontológicos. Essas necessidades estão sendo apontadas por pesquisas transdisciplinares recentes sobre o funcionamento dos seres vivos. Essas práticas didáticas são consideradas na pesquisa como altamente inibidoras do ser/conhecer. Essa inseparabilidade das dimensões da realidade é a marca principal da investigação pautada no paradigma da complexidade fazendo contraponto com as questões da fragmentação da modernidade que representam um foco importante de análise. O quadro teórico de fundo para análise dos dados é construído a partir de ciências que constituem o movimento de auto-organização (MAO) focalizando principalmente as teorias biológico/cognitivas da Biologia do Conhecer de H. Maturana e F. Varela e Complexificação pelo ruído de H. Atlan. Os dados referem-se a duas fontes principais de coleta: conversas com crianças de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas estaduais de duas cidades diferentes e depoimentos de educadores em forma de história de vida. Nessa apresentação serão discutidos apenas os dados referentes à primeira parte pois a segunda parte ainda não foi analisada. Esclarecemos que trata-se de uma pesquisa em andamento e, por esse motivo, não aparecerão aqui situações conclusivas mas sim uma ênfase no devir da pesquisa. A partir desse quadro teórico, são feitas as análises cujo eixo situa-

*Professora adjunta da Universidade de Santa Cruz do Sul. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1962), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e doutorado sanduiche em Educação - Miami University - Ohio- EUA (1992). Fez estágio de Pós-doutoramento na Universidade do Minho. Email: nizepe@uol.com.br

**Bolsista de iniciação científica, possui graduação em Psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: baraujo.psi@bol.com.br

***Bolsista do(a): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, FAPERGS, Brasil.

na questão da (não)construção de sentido na escola. Usamos sentido como aquilo que emerge da ação humana e, portanto, como produção dos seres humanos no bojo de sua ação sobre a realidade.

Nessa perspectiva, ele faz parte integrante do processo de conhecimento que, por sua vez, não se separa do processo de viver.

Palavras-chave: educação; sofrimento; complexidade; acoplamento estrutural; biologia do conhecer.

Introdução

A educação contemporânea, apesar de todas as iniciativas para torná-la mais humanizante, acabou por se constituir num conjunto de práticas estranhas às necessidades dos seres humanos e, por esse motivo, causadora de impedimento de acoplamento com a realidade. Essas dificuldades trazem sofrimento aos envolvidos nos processos educativos porque atingem o âmago do processo de construção do conhecimento entendido aqui como inseparável do próprio viver. Há uma forte clivagem entre educação e vida. As pessoas implicadas no processo educativo não somente não encontram sentido para as suas vidas naquilo que estudam como também suas necessidades orgânicas não ficam contempladas nesse modelo educacional. Os estudos, nesse sentido, são muitos e reveladores de uma realidade dramática que está sendo expressa no sofrimento dos jovens na atualidade. (CUKIER, 1996); (PELLANDA, 1992); (BATESON, 1991, 1999); (OLIVEIRA, 1999, 2004) (MATURANA, 1995). E mais, apesar de todo o avanço das ciências cognitivas e pesquisas a elas associadas a escola ocidental de modo geral, respeitadas importantes exceções, continua desconhecendo ou simplesmente não usando nas suas práticas pedagógicas alguns princípios fundamentais que estão a emergir com as ciências da complexidade e que dizem respeito a questões epistemológicas e neurofisiológicas principalmente. Começamos por razões históricas originadas na modernidade articulando esses elementos com os dados de uma pesquisa sobre sofrimento e educação que estão sendo analisados à luz dos pressupostos oriundos do Movimento da Auto Organização. Essa denominação se deve ao epistemólogo francês Jean-Pierre Dupuy que identificou

similitudes lógicas em ciências complexas que emergiram ao final da primeira metade do século XX e nos anos iniciais do período subsequente. Assim, Dupuy estabeleceu relações formais entre a termodinâmica de Ilya Prigogine, os estudos da I e II cibernética desenvolvidos por N. Wiener Heinz von Foerster respectivamente, os trabalhos em Biologia de H. Maturana e F. Varela bem como de Henri Atlan e as pesquisas antropológicas de René Girard. O eixo comum estabelecido por

Dupuy foi o princípio da auto-organização (DUPUY, 1996). Esses estudos nos oferecem o arcabouço teórico para a sustentação de nosso processo de pesquisa. Mais recentemente, encontramos os estudos de Clara da Costa Oliveira da Universidade do Minho (Portugal) que focalizam a Educação como processo auto-organizativo (OLIVEIRA, 1999). Nosso foco está na questão do sentido numa perspectiva ampliada, ou seja, ele é entendido aqui em sua acepção cognitiva complexa que atinge uma gama que vai do sentido psíquico, mental até aquilo que Varela pensou como um sentido biológico para a ontogenia do humano tendo em vista o funcionamento desses através da autoorganização (WEBER, 2002). Entendemos sentido como aquilo que emerge da ação humana e, portanto, como produção dos seres humanos no bojo de sua ação sobre a realidade. Nessa perspectiva, ele faz parte integrante do processo de conhecimento. A partir das considerações feitas colocamos nosso problema: As práticas formalistas e fragmentadoras das dimensões do fazer, do ser e do conhecer podem redundar em dor e sofrimento e, portanto, em impedimentos do desenvolvimento integral para os alunos das escolas que adotam práticas tradicionais? Para perseguir essa questão recorremos a um conjunto de pressupostos que explicitaremos a seguir e, na seqüência, traremos alguns dados da pesquisa em desenvolvimento para analisá-los à luz do referido quadro teórico.

1. Complexidade, educação e vida “Aprender a pensar: nossas escolas não têm a menor idéia do que isso significa.” F. Nietzsche A abordagem da realidade e do conhecimento na modernidade, com algumas excessões importantes, trabalhava com a idéia de estabilidade, fragmentação e objetividade. Ora, esses são pressupostos muito distantes da vida concreta de cada ser humano e, por esse motivo, a filosofia e a ciência se afastaram muito da vida pulsante, das emoções, etc. Com Nietzsche, fazendo “filosofia a martelo”, começa uma alerta sobre a petrificação dos conceitos e

uma denúncia da perda de autonomia dos seres humanos. Esse pensador desconstrói a centralidade da racionalidade abrindo caminho para se pensar a educação em termos de vida e potência. E por aí ataca a educação que impede os jovens de serem autores e de experimentarem-se (NIETZSCHE, 1983). Nietzsche realiza algo muito importante para a filosofia e para a ciência que é colocar a linguagem como um elemento fundador do humano. Mais tarde, Wittgenstein iria resgatar isso de forma genial em sua filosofia da linguagem. Heidegger também seguiria por esse caminho da preocupação com o papel da linguagem no humano. Nessa linhagem de estudiosos da importância da linguagem para o humano surge Humberto Maturana a partir de uma nova Biologia de inspiração cibernética. Esse cientista trará novamente nas suas pesquisas a pergunta sobre o humano ao mostrar o funcionamento dos seres humanos em termos de uma inseparabilidade ser/conhecer/falar/fazer.

Ele se pergunta então: “O que é o humano?” (MATURANA, 1994, p.242). Para responder a essa questão ele procura na linguagem e na amorosidade as respostas. E não faz isso especulando, como durante muito tempo se tratou as questões da cognição, mas a partir de rigorosos 3 estudos empíricos. Diz ele numa tentativa de resposta à questão colocada: Os seres humanos, se originam na história dos primatas bípedes a que pertencemos há pelo menos três milhões de anos atrás com a origem da linguagem e no viver no entrelaçamento do linguajar e do emocional que chamamos conversar. Nessa história, a emoção fundamental é o amor como domínio das ações que constituem o outro como legítimo outro na convivência. Como resultado dessa história, os seres humanos existem no entrecruzamento de muitas conversações (op.cit). Com essas reflexões, Maturana faz uma abordagem complexa da Biologia . Ele afirma, então, que nós, seres humanos, somos seres linguísticos, amorosos e, ao mesmo tempo determinados por uma certa estrutura biológica. Ou seja, a linguagem, os laços amorosos e um funcionamento cognitivo autônomo nos constituem como seres humanos.

2. Patologias da escola e sofrimento

Os pressupostos complexos acima descritos são ignorados pela escola. O que vemos em nosso país e também fora dele, pelo contrário, é uma preocupação em reforçar esse formalismo da

educação separada do viver como é o caso muito em voga hoje, por exemplo, do trabalho com as competências e similares que aparecem travestidos de inovações pedagógicas a partir de descobertas científicas mas, na verdade, se constituem nas velhas práticas mecânicas que vêm com outras roupagens. O que fazem esses tipos de abordagem é afastar ainda mais o educador das necessidades vitais dos seus alunos.

Podemos destacar aqui alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem que se constituem em verdadeiras patologias comprometendo o acoplamento dos seres humanos com a realidade.

Em primeiro lugar trata de uma “despersonalização” para usar as palavras de von Foerster (1996). Isso marca a patologia de uma cultura que exclui a subjetividade da ciência concebendo um “universo sem sujeito” (op.cit). Trata-se, portanto, de uma prática esquizofrênica no sentido de uma cisão entre quem aprende e o que se aprende. Usamos aqui o termo esquizofrênico a partir de suas origens gregas: esquizo – cortado e frenus – inteligência.

José Cukier, psicanalista argentino tem se dedicado às consequências em termos de enfermidades psíquicas resultantes do que ele chama de “ensino defeituoso”. Esse seria marcado principalmente pela ausência de ternura no vínculo escolar como ainda pela dissonância entre as necessidades do educando e as práticas institucionais. Para 4 semantizar essa patologia ele criou o termo didactogenia, ou seja, as doenças causadas pela didática (CUKIER, 1996).

Clara Oliveira, estudiosa da temática da educação e processos auto-organizativos chama atenção para a necessidade de pensarmos as práticas educativas na perspectiva da auto-organização.

Pensando sob o ponto de vista do observador, o que é imprescindível se considerarmos a questão da autonomia de cada ser como um sistema fechado para informações, ela diz o seguinte: Quando pretendemos educar pessoas não podemos esquecer que os objetivos que estipulamos representacionalmente nas interações que elas empreendemo são objetivos que existem no nosso âmbito observacional, e não nos seus domínios fenomenológicos. É claro que ao educarmos seres humanos, também eles sistemas observacionais, podemos tratá-los como operários do primeiro grupo. Só que ao quisermos que um organismo observacional tenha por representação as de um outro organismo observacional, estamos a esquecermos que as representações observacionais se

encontram dependentes (são consequência e causa) do funcionamento autopoietico de todo o restante organismo. Pretender que um organismo observacional pense pensando que um outro organismo observacional pensa, só pode ter dois resultados: 1) o organismo recusa-se organicamente a assim funcionar (e essa recusa vai ser também importante para a sua autopoiesis futura) ou 2) aceita observacionalmente a sua atuação face a instruções exteriores (OLIVEIRA, 1999, p. 74). Com essas reflexões a autora nos aproxima das novas tendências científicas da complexidade e nos ajuda a repensar as práticas educativas muito distantes das novas descobertas.

Gregory Bateson, um dos membros mais representativos do Movimento Cibernético também vai pensar a educação na perspectiva cibernética considerando a ausência dos “padrões que conectam” como a negação do todo sistêmico e, por isso deformadora. O que Bateson focaliza, traz de volta, mais uma vez, os padrões que estamos tratando aqui: a fragmentação profunda da cultura que vivemos apontando mais especificamente para a questão da separação vida x conhecimento.

Com esses elementos batesonianos nascidos no berço da cibernética podemos pensar a escola ainda através do pressuposto de Double Bind (duplo vínculo) de Bateson (1999). Esse conceito foi elaborado por ele para servir às suas pesquisas antropológicas com populações fora do circuito ocidental bem como em pessoas portadoras de esquizofrenia no ocidente. No primeiro caso, ele observava relações familiares ambíguas em termos de dupla mensagem que era passada aos sujeitos confundindo-os. O que os adultos esperavam em termos do comportamento das crianças não deveria responder à mensagem original. Ora, Bateson reconhecia aí uma causa de patologia. Mas, de acordo com a postura cibernética desse cientista, um fato isolado de dupla mensagem não constituiria uma repercussão futura de patologia, mas sim um padrão que se repetiria. Ao se repetir esses padrões, configurava-se uma determinada cultura que se auto-conservava em termos de padrões que alimentavam os seres humanos atingidos por esses procedimentos. Trata-se de uma relação que implica num ato violência contra os sujeitos do contexto e, por isso, implicaria também em desamor. Isso poderia ser identificado também em nossa cultura no cotidiano de algumas famílias que são repressoras com os seus filhos afirmando que tomam determinadas atitudes para o bem deles. Para Bateson, quando isso se estabelece

profundamente na infância como um padrão familiar é praticamente impossível para o indivíduo dele escapar. Esse padrão acaba por configurar uma distorção na comunicação.

Na cultura moderna configurada a partir das fragmentações que temos apontado aqui, parece ter havido uma marca muito forte em termos de Double Bind. Essa característica está muito presente na escola como também em muitos outros diferentes espaços como o trabalho, as rodas de amizade, etc. Tudo parece girar em torno de ambiguidades: a hipocrisia social é um claro exemplo dessa cultura. As pessoas tratam muito bem sujeitos que encontram na sociedade e, longe deles, são críticas e pouco caridosas em relação a eles. Essa emergência patológica de uma cultura fragmentada pode ser um instrumento teórico muito importante para entendermos a cultura escolar.

Um mecanismo fundamental do viver para Maturana e Varela (1990) é o do acoplamento entre sujeito e meio que eles chamam de acoplamento estrutural. Trata-se de um processo constituinte e recursivo dos seres humanos que funciona de forma integrada cognição/subjetividade.

Ora, a escola é justamente aquele ambiente que não facilita o acoplamento dos sujeitos por não oferecer condições, a partir dos quais, os seres humanos possam selecionar elementos que façam sentido para sua ontogenia (OLIVEIRA, 1999).

3. O fluxo da pesquisa e algumas emergências

A coleta de dados dessa pesquisa está sendo realizada em turmas de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental de duas escolas da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul localizadas em duas cidades diferentes. Esses dados são coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas e conversações livres com as bolsistas da pesquisa. Também serão coletados dados de história de vida de dez educadoras. Não 6 trataremos aqui desses últimos porque essas narrativas ainda não foram recolhidas. Trata-se de uma pesquisa em andamento o que significa que não temos elementos conclusivos, mas o que será analisado nesse momento são as emergências de um processo investigativo em trânsito.

A análise e discussão dos dados estão sendo feitas a partir de alguns padrões e marcadores. Não trabalhamos com categorias porque acreditamos que elas não são adequadas para lidar com uma realidade complexa e sempre em devir. As categorias essencializam os fenômenos e isso

compromete o tipo de abordagem que estamos querendo atingir.

Uma primeira dimensão dos dados é pensada em termos de “padrões que conectam” tal como foram concebidos por Gregory Bateson no sentido de uma realidade que vai se configurando através da repetição de padrões (1991). Uma segunda dimensão de tratamento dos dados são os marcadores que correspondem aos pressupostos teóricos mais importantes do quadro teórico usado e que vão sendo aplicados à realidade emergente em termos de princípios vivos que vão configurando a realidade desses sujeitos.

Assim, o que percebemos com mais intensidade de padrões que se repetem nas respostas são aqueles referentes ao sofrimento dos sujeitos na escola. Pelas respostas apresentadas vamos inferindo que o sofrimento está relacionado com a falta de sentido do que aprendem, com a negação do falar, com a dupla mensagem da escola, com a fragmentação aprendizagem/vida, com a ausência do prazer das tarefas escolares, com o medo das provas, com o impedimento da autoria e com a naturalização de uma escola onde o prazer e o sentido estão ausentes. A falta de sentido está relacionada com todos esses padrões, mas podemos focar o maior problema em torno da negação do conversar, pois sem linguagem não podemos construir realidade e conhecimento e, portanto, sentido. No conjunto de respostas não aparecem nunca elementos que mostram a abertura para construção de sentido. O que aparece sempre é a dicotomia mal-estar em sala de aula e o prazer do recreio ou de outros espaços de convivência e conversação como o refeitório, por exemplo. É muito intensa a expressão da necessidade de falar e como essa necessidade é negada na escola. Aparece ainda a cisão entre o discurso oficial da escola e o que realmente rola no processo educativo. Bateson, como vimos anteriormente, chama isso de Double Bind. Isso cria um padrão de distorção na comunicação e de fragmentação que atinge profundamente o desenvolvimento sadio das 7 crianças. Isso é expresso nas respostas da seguinte forma: - perguntados se gostam da escola eles respondem, na maioria das vezes, que a escola é importante para o futuro, para se arrumar um emprego, etc. Ou seja, as respostas são formais, repetem clichês que ouvem em casa. Mas o interessante é que na medida em que vão sentindo mais confiança com as entrevistadoras vão deixando sair alguns desabafos que contradizem algumas respostas formais.

O mais preocupante em tudo isso é a naturalização dessas práticas pelos alunos. Perguntados se tivessem oportunidade de inventar uma escola de seu jeito as respostas se dividem: uns dizem que não dá para ser diferente e outros pensam apenas nos espaços de prazer (reforma do ambiente do recreio, do refeitório e menos brigas entre os colegas). Alguns pensam numa escola “sem provas” e onde se possa falar e dar risadas. Bateson chama a atenção para a ausência de vida na escola. A reflexão abaixo é dramática, mas se fomos pensar no que ocorre no cotidiano escolar corresponde às palavras desse cientista. Por acaso os professores sabem que levam consigo o beijo da morte que tornam insípido tudo quanto tocam, e então, se negam sabiamente a tocar ou ensinar qualquer coisa que tenha importância para a vida real? Ou não será que portam o beijo da morte porque não se atrevem a ensinar nada de importância para a vida real? O que se passa? (BATESON, 1991, p.7).

As respostas das crianças apontam para essa direção.

Para Atlan, as patologias da escola estariam ligadas à negação da interpretação dos conteúdos pelos sujeitos e a exigência de “colar-se à realidade” (1992, p.124) o que, obviamente, pelos critérios que estamos considerando, é anti-natural pois não existe uma realidade objetiva independente da ação do sujeito que conhece. A resposta de um aluno entrevistado ilustra o que foi dito: “Se tu é legal com eles (os professores), eles vão ser legais com nós sabe. É só fazer o que pedem...”

Com base nesses padrões, selecionamos os marcadores para análise. São eles a autopoiesis (o processo auto-organizativo de cada sujeito), a linguagem como constituinte do humano, a dimensão rede do ser humano incluindo aqui a questão da amorosidade e o acoplamento estrutural e as noções de entropia/neguentropia. Esses elementos são considerados aqui como necessidades fundamentais para o viver humano, como constituintes de sujeito, de conhecimento e de realidade e não meros complementos. A negação deles pela escola se constitui em violência aos seres humanos na medida em que impede o livre fluir do processo de viver e, portanto, o próprio processo de acoplamento estrutural.⁸ A aprendizagem é um fenômeno biológico e comunicacional. Isso quer dizer que a sobrevivência é uma questão de acoplamento com a realidade e a linguagem é um fator

fundamental. “Na medida em que os seres humanos são sistemas autopoieticos, todas as suas atividades como organismos sociais devem satisfazer sua autopoiesis” (MATURANA; VARELA, 1980, p. XXVI).

Os seres humanos se constroem na linguagem tanto na sua dimensão ontogênica como cognitiva. Portanto, o processo autopoietico (auto-construção) se dá através de um processo de linguajar emocional. A negação dessa característica básica do viver na escola é profundamente grave em termos autopoieticos, pois o que está se negando, sistematicamente, é a oportunidade das crianças se desenvolverem com todas as condições que necessitam para tal. E o que vemos é uma incidência muito grande de respostas das crianças que indicam não somente a proibição do conversar mas como isso vem acompanhado de sofrimento. A necessidade de conversar é constitutiva do humano enquanto a escola está noutro registro: o da transmissão, o da correspondência simétrica entre o pensamento e a realidade, o da homogeneização, o do não reconhecimento da autonomia de seres que precisam conversar para se construírem na emoção.

Maturana nos diz que: “Tudo o que nós, seres humanos, o fazemos como tal, o fazemos nas conversações. E aquilo que não fazemos nas conversações, de fato, não o fazemos como seres humanos” (1999, p. 47).

Um outro elemento é a amorosidade. As crianças precisam ter a sensação de que são vistas e, ao mesmo tempo, precisam participar das redes de amizade da escola porque são seres sociais. Maturana fala da “dor de não ser visto” (2006). Um dos alunos comenta sobre os seus professores “não dão bola para a gente e xingam a gente ainda. Imagina só.” Outros insistem na necessidade de contar coisas para os amigos.

...as crianças não aprendem coisas, eles se transformam na convivência com o professor ou professora. Vê-se que as crianças se transformam de um ou outra maneira. Se a situação os nega, então aprendem esse viver, no qual são negados, com todas as características de sofrimento que isso traz consigo. Encontramos mais tarde com meninos de 16 anos que não “estão nem aí”, porque sua vida não tem sentido, porque nem se quer sabem respeitar a si mesmo (MATURANA, 1995, p. 17).

Com esses padrões vão se formando seres humanos que, ao não encontrar sentido no que

fazem na escola, não encontram sentido em si mesmos. Nessas condições, não desenvolvem autonomia e auto-estima e, por isso, ao não conseguir dizer sim a si mesmo, afirmando-se a si próprio, não podem dizer não às drogas (op.cit). 9 O sofrimento com as provas é evidente e aparece na maioria das respostas. Aqui, o grande equívoco da metafísica cartesiana que nos passou a idéia de que o outro existe como um objeto concreto fora de nós. O que o ocorre é somos sistemas observantes que não podemos saber o que se passa noutro sistema autônomo. Ao julgarmos o que o aluno sabe ou sabe estamos fazendo de acordo com os nossos próprios padrões de observadores e que não corresponde à realidade do outro. Essa realidade e a cognição aí implicada depende da ação de cada um em relação ao seu meio. E aí não avaliamos as operações mentais e corporais que um sujeito constrói para se acoplar à realidade, não avaliamos nem mesmo a pobreza do ambiente cheio de limitações que nós educadores oferecemos aos alunos. O que avaliamos é a correspondência simétrica entre o pensamento e um mundo supostamente existente for a dos sujeitos. E esse mundo não existe, é puro delírio. Nossa educação é delirante na medida em que não existe cognição sem a ação efetiva de um sujeito sobre a realidade. Com isso, alimentamos recursivamente um padrão de negação do outro, de enfraquecimento da auto-estima porque inviabilizamos a invenção sem a qual não existe cognição nem sujeito. O sofrimento que se segue a esse processo não somente é inevitável como devastador.

Sufrimento ou invenção? A bifurcação necessária ... cada vez que negamos nossas características biológicas de seres recoletores e compartilhadores de alimentos que formam sistemas sociais fundados no prazer da convivência e não na competição, geramos neurose. H. Maturana

Esse não é um relatório final de pesquisa, mas apenas um artigo que organiza as idéias de um processo em trânsito. Por esse motivo, os dados recolhidos e as reflexões sobre eles deram ênfase num processo em devir. A noção da cognição como um fenômeno biológico e inseparável da vida esteve no centro de nossas preocupações nesse texto. O que se seguiu como consequência foi a questão da produção de sentido e as implicações de sua negação pela escola. Nessa perspectiva, consideramos a organização biológica com o processo de produção de sentido para o viver constituindo a ontogenia desse organismo. É importante que se esclareça aqui que a aprendizagem é

inerente ao viver e, portanto, ela acontece independente da escola. Mas, por outro lado, como somos seres de terceira ordem (vivemos em comunidade) a importância da dimensão social é crucial no acoplamento 1 estrutural. E aí entra a escola com a negação de um ambiente que favoreça as relações sociais produtoras através das conversações e a amorosidade. Isso reverte contra o sujeito, pois dificulta sua interação com o seu ambiente. Outro nível deste desse impedimento de interação seria o que diz respeito às questões do próprio processo de conhecer/viver no sentido da complexificação pelo ruído. O trabalho interno de organização a partir do ruído é fundamental para que haja desenvolvimento, ou seja, complexificação. O objetivo da escola, diferentemente do princípio foersteriano da “ordem pelo ruído” parece ser o da “ordem pela ordem”. Sem ruído, isto é, perturbação, que dispare os processos cognitivos não há cognição/sujeito porque não há construção de autonomia gênese dos processos de auto-organização e, portanto, de autopoiesis. Não há sendas a serem selecionadas para palmilhar e o sujeito vai perdendo aos poucos a capacidade de iniciativa e invenção, sentido fundamental do viver.

EDUCATION AND SUFFERING: MARKS OF A PARADIGM

Abstract

Education and suffering: marks of a paradigm - With the present work we intended to present a report of a research that is going on which is about the students' suffering as a consequence of educational practices that do not contemplate the human beings' fundamental needs in biological, epistemic and ontological terms. Such necessities are being pointed by recent transdisciplinary researches focusing the alive beings' functioning. Those didactic practices are considered, in the research, as highly inhibiting the being/knowing. That inseparability of the reality dimensions is the principal characteristic of the investigation based on the paradigm of the complexity making a counterpoint with the issues of the modernity fragmentation that represent an important focus of analysis. The theoretical background frame for the data analysis is built starting from sciences that constitute the self-organization movement focusing mainly the

biological/cognitive theories of the Biology of Knowing by H. Maturana and F. Varela and Complexification through the noise by H. Atlan. The data refer to two main sources of collection: conversations with children from 5th to 8th grades of the Elementary School from state schools of two different cities and educators' depositions in form of life history. In the presentation it will be discussed only the data regarding to the first part because the second has not been analyzed yet. We highlight that it is a research in process and, for that reason, it will not be shown here conclusive situations but an emphasis in the coming of the research. From that theoretical frame, we do the analyses which axis is located on the issue of the (non)construction of senses in the school. We use *sense* standing for something that emerges from the human action and, therefore, as the human beings' production in the center of their action over the reality. In that perspective, the sense is integral part of the knowledge process, which, for its turn, does not separate itself from the living process.

Key-words: education; suffering; complexity; structural joining; biology of knowing.

Referências

ATLAN, Henri. Entre o cristal e a fumaça. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BATESON, Gregory. Epiritu y naturaleza. Buenos Aires: Amorroutu, 1991.

_____. Steps toward the ecology of the mind.. Nova York, Harper,1999.

CUKIER, José. A educação escolar: agente de mudança psíquica positiva ou agente didaticopatogenizante? In: PELLANDA, L.E.; PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, L.E.C. Psicanálise hoje: uma revolução do olhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUPUY, Jean-Pierre. Nas origens das Ciências Cognitivas. São Paulo: UNESP, 1996.

MATURANA, Humberto. Da biologia a psicologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. El sentido del humano. Santiago. Dolmen, 1994.

_____. Transformaciones. Santiago: Dolmen, 1999.

_____. Palestra em Porto Alegre promovida pela ONG Parceiros Voluntários 2006.

MATURANA, H.; VARELA, F. Autopoiesis and cognition. Boston: D. Reidel, 1980.

_____. El arbol del conocimiento. Santiago: Universitária, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich. Nietzsche. São Paulo: Abril, 1983. Coleção “Os Pensadores”.

OLIVEIRA, Clara da Costa. A educação como processo auto-organizativo. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. Auto-organização, Educação e Saúde. Coimbra: Ariadne, 2004.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Escola e Produção de Subjetividade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 1992.

Von FOERTER, Heinz. Las semillas de la cibernética. Obras escogidas. Ed. Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa, 1996.

WEBER, Andreas. The “surplus of meaning”. Biosemiotic aspects in Francisco Varela’s philosophy of cognition. Cybernetics & Human Knowing. Copenhagen: Soren Brier Editor. Vol. 9, N° 2, 2002.