

PESQUISAR O SINGULAR EM EDUCAÇÃO: O EXEMPLO DE GREGORY BATESON¹

Bernd Fichtner

Resumo

A construção de conhecimento científico tem sua base metodológica no conceito de aproximações cada vez mais precisas à realidade. Na perspectiva da ciência e das disciplinas científicas isso significa que a realidade é mais ou menos já compreendida e entendida. A pedagogia e a psicologia de desenvolvimento, por exemplo, já sabem mais ou menos o que é uma criança ou um adolescente. Uma alternativa encontra-se no nível de teoria e de arte, nas possibilidades de "olhar da posição do novo". Isso é concretizado no pensamento de Gregory Bateson e na sua conceptualização de aprendizado - aplicado numa experiência inovadora e prática de educação.

Palavras-chave: crise da ciência e das disciplinas científicas, possibilidades de "olhar da posição do novo", educação.

RESEARCHING THE UNCOMMON IN EDUCATION: GREGORY BATESON'S EXAMPLE

Abstract

The methodology to construct scientific knowledge is based on the concept of approximation to reality with constantly growing accuracy. From a scientific point of view, reality has already been more or less comprehended and understood. Developmental pedagogy and psychology already know more or less what is a child or a teenager. An alternative to this might as well be provided by theory and art, more especially by the possibilities that they present "to look at reality from the standpoint of the new". This idea shall be explicated more concretely through Gregory Bateson's thought and his theoretical concept of learning - and then applied to an innovative form of educational practice.

Key-words: crisis of science and the scientific disciplines, possibilities "to look from the standpoint of the new", education.

¹ Versão corrigida e elaborada de uma palestra na Mesa Redonda "Pesquisar o Singular em educação: instrumentos analíticos e práticos de base Vygotskyana, Bakhtiniana e Batesoniana". IV Fórum de Investigação Qualitativa – II Painel Brasileiro/Alemão de Pesquisa 18, 19 e 20 de Agosto de 2005 – Juiz de Fora

1. A crise das disciplinas científicas e uma resposta

A ciência se esforça – com maior ou menor êxito – para conseguir aproximações cada vez mais precisas à realidade.

Com uma aproximação cada vez mais precisa da realidade pesquisada, a ciência acredita que essa realidade na sua essência já é entendida e compreendida. A psicologia de desenvolvimento já sabe o que é desenvolvimento psíquico e a pedagogia já sabe o que é uma criança. A pesquisa sobre adolescentes sabe o que é um adolescente. A didática sabe o que é ensinar e o que é aprender. Certamente encontramos algumas partes, algumas áreas que ainda não são bem entendidas. Por exemplo, os adolescentes e suas ligações com as novas tecnologias de informação e comunicação, a mudança atual de valores morais e éticos destes adolescentes, etc.

Na perspectiva das disciplinas científicas, todos os problemas aparecem resolvíveis. Uma consequência lógica disso: a importância dos métodos e da metodologia (metodologia: a avaliação e a análise do sistema dos métodos ao respeito da sua objetividade, sua “reliabilidade” e sua validade).

Wanderley Geraldi (2005) critica esta direção e orientação, mais ou menos técnica, para os métodos e para a metodologia com as palavras:

“Nenhum vôo é permitido, exceto aquele que obedece às regras do que é requerido para a construção de novos enunciados”. Uma polícia discursiva (ou, uma polícia das ciências disciplinares B.F.) está pronta para voltar ao já firmado, ao já previsto, ao já estatuído, ainda que estivesse lá por ser dito. E há que fazer isso com rigor.”

A filosofia e a arte, porém, indicam que esta idéia de uma aproximação cada vez melhor do conhecimento da realidade é *uma ilusão*. A filosofia e a arte nos dizem que cada problema resolúvel faz parte de um problema irresolúvel.

Teorias e também obras de arte não se referem aproximativamente a uma realidade empírica, mas absoluta e precisamente a uma realidade ideal de representações modeladoras.

No olhar da teoria e no olhar de arte, a realidade nunca é já compreendida, ao contrário, ela é indeterminada, aberta. Neste olhar, nós não sabemos o que é “uma criança”, “um adolescente” ou o que é “ensinar e aprender”. A pedagogia e a história da pedagogia sabem o que é um “jardim de infância”. Para a arte isso é bem diferente.

Se quisermos entender o que significa pensamento científico, no contexto de uma disciplina científica, devemos nos deter mais minuciosamente *nesta interação* entre concepção positiva e técnica, por um lado, e *reflexão filosófica/artística* por outro lado. Gostaria de caracterizar esta reflexão filosófica e artística como “o olhar da posição do novo”.

“Olar da posição do novo” exige aceitar o metafórico no processo de percepção, o que significa ver algo como algo (isso é isto). Nós não percebemos sons como fenômenos físicos, movimentados pelo ar e com certas frequências, mas como sons “altos” ou “baixos”. Em uma outra cultura, sons são percebidos como “jovens” ou “velhos”.

Cada metáfora articula uma contradição essencial: a metáfora não diz “isso é uma árvore”, a metáfora diz “a árvore é um herói”. No processo de compreensão do primeiro enunciado, opera-se com um conceito de *árvore* e conhecer este conceito é conhecer o significado da expressão. A metáfora, no entanto, diz “A é B”, fórmula que não pode ser confundida com a relação matemática “A = B”², porque em “A é B”, a metáfora diz: “isso é isto” e, ao mesmo tempo, “isto não é isso”. A metáfora propõe a validade de algo e ao mesmo tempo a sua não-validade.

A metáfora não reflete semelhanças; não apresenta algo que seja comum entre objetos, fenômenos e processos; algo que está já pronto, disponível e preestabelecido. *A metáfora cria e constrói, fundamentalmente, relações.*

A base deste trabalho de construção de relações está na capacidade humana de *ver algo como outro algo*. Esta capacidade semiótica representa um princípio basicamente humano no sentido que Shalin apontou: “*para os homens, o mundo é sempre um mundo como*”. Nas metáforas se articula esta capacidade básica com a qual os homens fazem as suas experiências compreensíveis a si mesmos e constroem seus sistemas de referência.

Nesta capacidade metafórica (isso é isto), se articula uma lógica absolutamente contrária ao pensamento dedutivo baseado em silogismos de tipo: “todos os homens são mortais – Sócrates é um homem – Sócrates é mortal”. Acho que a lógica metafórica na nossa percepção, no

² Na discussão sobre a relação de igualdade, Frege mostrou que “A=B” é diferente de “A é B”, cunhando as distinções entre significado (ou referência) e sentido, isto é, o modo de se dar um significado. A metáfora, no entanto, não é uma relação entre sentidos, tal como este conceito é proposto por Frege. Nem uma definição. Não vamos explorar aqui as possibilidades de compreensões que as distinções fregeanas abrem para uma reflexão sobre a linguagem e sobre as línguas particulares.

nosso olhar, tem muito a ver com um lógica pré-verbal – o que foi pesquisado intensamente por Bateson e Vygotsky. Bateson caracteriza esta lógica pré-verbal com a marca “metáfora de grama”: “grama morre” - “homens morrem – homens são gramas”. Ao respeito de um salmo famoso do velho testamento: “Todo a carne é grama e toda a magnitude de homens é como a flor de grama”.

Metáforas são como crianças: impressionam o seu ambiente de uma maneira específica. Elas portam o novo, o não previsto. Representam enfoques de relevâncias junto com uma orientação para o futuro. Como uma criança é uma promessa de vida, vida que não é preestabelecida em seus passos.

Na capacidade de olhar algo com algo se articula a capacidade fundamental, com a qual os seres humanos transformam o mundo e no qual eles vivem num mundo compreensível. Talvez este princípio antropológico seja constitutivo para a formação sistêmica de nossas experiências. No nível da vida quotidiana, da religião, da arte e da ciência, este princípio funciona diferentemente como meio de formação de sistemas – um principio sistêmico.

Metáforas não têm só uma função constitutiva na formação cítrica de nossa experiência, mas também para as mudanças, transformações e reestruturações delas. As fronteiras e limites de uma área preestabelecida de experiências podem ser destruídas, quebradas e alargadas. Uma relação estandardizada e automatizada pode ser assim rompida.

2. O “Olhar da Posição do Novo” no pensamento de Bateson

2.1. Anotações biográficas

Bateson é contemporâneo de Vygotsky e de Bahktin. Nasce em 1904, na Inglaterra, em uma família acadêmica da alta burguesia. Durante toda sua vida, Bateson escreveu e publicou fora do mercado acadêmico, não conquistando por isso nem fama, nem renome e muito menos glória. Na vida acadêmica, jamais fez parte do corpo docente estável de qualquer universidade. No final da sua vida, foi convidado por alguns de seus seguidores para atuar como professor visitante em várias universidades norte-americanas. Foi graças a estes trabalhos que conseguiu sustentar-se economicamente. Faleceu em 1980, vítima de um câncer de pulmão.

Em Cambridge, Bateson começou a estudar biologia, especializando-se em taxonomia. Cedo ele se deu conta de que não era isso o que realmente queria. Com 20 anos, graduou-se e viajou para as ilhas de Galápagos, seguindo as pistas de Darwin.

Dedicou-se, então, à antropologia e foi mandado em 1929 para Nova-Guiné para realizar estudos de campo, nos quais usou uma taxonomia formal (muito problemática), que ele mesmo já tinha criticado quando estudava na universidade. Mas os seus estudos de campo forneceram o material para uma pesquisa que ele apresentou em 1920 em Cambridge. Este trabalho foi publicado em 1936 e hoje é considerado como uma ruptura nas ciências sociais. Bateson interessou-se pelo que está além da cultura, pesquisado uma teoria transcultural, cujos conceitos também deveriam ter valor para outras sociedades e outras culturas. No centro desta pesquisa estão as relações entre o indivíduo e a sociedade, com uma perspectiva analítica da psicologia social, psiquiatria e ciência política. Esta perspectiva o acompanhou por toda a vida.

Uma outra ruptura inovadora foram seus estudos de campo realizados junto com a sua esposa, Margaret Mead, em Nova-Guiné e em Bali, publicados em 1942 como “Balines Charakter: A photographic Analysis”. Baseado em fotos, como meio para construir conhecimento científico, aparece aqui uma nova concepção do que é socialização. Ao mesmo tempo, estes estudos marcam o final do seu período etnológico. Bateson começa a interessar-se cada vez mais pelos problemas de uma nova epistemologia da comunicação.

Em 1942, num seminário, ele conheceu os princípios da abordagem sistêmica com os seus conceitos de “feedback”, “feedback-negativo”, “digital” e “análogo”, além do conceito de “autodeterminação”. Em suma, os elementos que pouco tempo depois N. Wiener sistematizou com a denominação de “cibernética”. A comunicação tornou-se agora seu grande desafio. Para Bateson, comunicação representa um sistema dinâmico que funciona em “laços”, em voltas, que nunca se pode entender através da lógica linear. O grande objetivo e, ao mesmo tempo, o grande desafio, é a aplicação dos princípios da abordagem sistêmica nas ciências humanas, pesquisando a comunicação de todos os seres vivos.

Desde o ano 1952 Bateson passou a se interessar pelos paradoxos da comunicação. Foi fundador do grupo ‘Palo Alto’, com o qual colaboravam psiquiatras, psicoterapeutas, padres e médicos. No ano de 1956, este grupo publicou a famosa teoria do “duplo vínculo ou dupla mensagem”, como uma causa possível da esquizofrenia. Esta teoria torna-se rapidamente famosa criando um forte eco na pesquisa experimental e clínica.

Dez anos depois, Bateson deixou este grupo porque se considerava, sobretudo, um estudioso da epistemologia da comunicação e, assim, a psiquiatria representaria somente uma área possível de

aplicação. Bateson começou ocupar-se, então, com a comunicação das baleias. Este projeto de pesquisa foi interrompido porque os seus resultados não ofereceram uma confirmação do dogma de Skinner e do Neo-Behaviorismo.

A publicação de Bateson é muita pouca: No ano de 1972, foi publicada uma coleção de artigos sob o título “*Steps to an ecology of minds*”; no ano de 1979, uma monografia: “*Mind and nature. A necessary unity*”. Após sua morte, em 1987, foram publicados os livros “*Angels Fear*” por sua filha e “*A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*” por Rodney E. Donalson, em 1991.

Considero Gregory Bateson um dos mais importantes pensadores do século passado, o fundador ou co-fundador da perspectiva ecológica, ou melhor, ecossistêmica, dos processos da vida. Todo o seu pensamento exige uma emenda, uma correção das abordagens bem estabelecidas, das modalidades e maneiras normais de olhar e de entender. Já nos seus primeiros trabalhos antropológicos ele olha para os seus dados com uma perspectiva insólita, relacionando-os com as áreas mais diferentes, como a cibernética, a biologia, a sociologia, a história, a lingüística, as psicologias e a arte. Não conheço um outro estudioso que é capaz de descobrir numa forma de uma folha da árvore, no corpo de um caranguejo e na gramática de linguagem, os princípios comparáveis da sua própria organização. Encontra-se nas obras dele frases como:

Um ser vivo que é vencedor na luta contra seu ambiente está destruindo a si mesmo.

A ciência nunca prova algo.

Não existe uma experiência objetiva.

A lógica é um modelo pobre de causa e efeito

A causalidade nunca efetua algo que está atrás dela.

Raramente encontra-se um estudioso como Bateson que reúne na sua pessoa uma fantasia científica tão abrangente, um olhar e intuição para o que é essencial, um humor, calor e, *last not least*, a capacidade para um “understatement”.

2. 2. O Olhar da Posição do Novo: a pauta que conecta

Certa vez, Bateson começou um curso para alunos de arte apresentando-lhes uma concha grande em forma de espiral. “Gostaria de ouvir os seus argumentos, que me convençam que este objeto é o resto de um ser vivo” (1993, p. 16).

Nessa aula, os alunos descobriram que a espiral de uma concha é uma forma que pode aumentar numa direção sem alterar suas proporções básicas. Uma espiral é uma figura que conserva sua forma,

suas proporções, na medida em que ela cresce em uma das suas dimensões por adição no seu extremo externo. Os alunos descobriram também que uma concha representa algo que fica idêntico a si mesmo, exatamente pelas suas mudanças. Finalmente, os alunos descobriram que crescimento, como forma biológica de desenvolvimento, coloca exigências formais para o organismo - uma delas é realizada através da forma da espiral. Bateson centraliza todos estes tópicos no que a figura dessa concha representa: um sistema de proporções, “uma pauta que conecta” (1993, p.21).

A respeito desta “pauta que conecta”, Bateson apresenta outras versões, propostas e interpretações. Viver significa comunicar - contexto / moldura.

Os enfoques da epistemologia batesoniana são as pautas, que conectam as estruturas, as interações, a qualidade em lugar da quantidade. São as pautas que conectam o que ele quer elaborar, as ligações, as estruturas no mundo orgânico da natureza, também como as ligações no mundo dos indivíduos e da sua sociedade, e no mundo supra-individual do espírito.

Com outras palavras, a Epistemologia batesoniana pertence à ordem da qualidade, do concreto, do palpável, do sensível e não pode se construir no campo da abstração, na esfera da razão pura, fora da concretude de uma realidade empírica.

2.3. A base deste Olhar

Na conceitualização do “contexto”, Bateson concretiza “a pauta que conecta”. Ele delinea o seu conceito de “contexto” partindo da teoria dos tipos lógicos de B. Russel, cujo teorema essencial poderia ser expresso pelos seguintes enunciados: entre os elementos e o seu conjunto existe uma ruptura; nenhum conjunto pode ser um elemento de si mesmo. Uma ilustração pálida deste teorema pode ser dada no contexto “restaurante”: pode-se pedir e comer uma salada, um filé, um pedaço de bolo, mas não o conjunto dos pratos, o cardápio.

Em outras palavras, elemento e conjunto fazem parte de diferentes tipos lógicos, eles são subordinados a diferentes normas e regras. O que acontece num contexto nunca se pode explicar e entender através dos mecanismos de nível subordinado, no caso, através do nível dos elementos. Os fatores de um contexto se compreendem só pelo seu nível, ou pelo contexto superior. O que é o inteiro está sempre numa meta-relação com as suas partes ou elementos. Infrações e violações contra esta regra dos diferentes tipos lógicos têm como consequência *erros*.

Mas, a realidade mesma não parece dar muita importância a essas regras lógicas. Encontramos múltiplas formas de equiparação ou identificação dos diferentes tipos lógicos nos jogos, nas piadas, nos sonhos e, sobretudo, na arte.

Atribui-se a Groucho Marx a seguinte expressão: “Nem sonhando me viria à mente a idéia de ser sócio de um clube que me aceitasse como sócio”. Também um dos contos de Simões Lopes Neto termina com a personagem na carroça, com toda sua mudança, dizendo: “Em cidade que João Teodoro é prefeito, João Teodoro não mora”. Em ambos, o efeito humorístico se deve precisamente ao não cumprimento do princípio dos tipos lógicos.

Bateson apresenta o potencial metodológico dos níveis lógicos, ou dos contextos em diferentes níveis lógicos, na sua conceitualização de níveis / tipos lógicos de aprendizagem.

3. Os níveis de aprendizagem como tipos lógicos

No ano 1969, Bateson publicou uma versão elaborada da sua teoria de aprendizagem, através de uma hierarquia complexa de processos de aprendizagem. Um esboço breve:

- APRENDIZAGEM 0: a reação não sofre nenhuma correção ou mudança.
- APRENDIZAGEM 1: mudança na eficiência específica da reação por a correção de erros
- APRENDIZAGEM 2: mudança no processo de APRENDIZAGEM 1
- APRENDIZAGEM 3: mudança no processo de APRENDIZAGEM 2
- APRENDIZAGEM 4: uma mudança no processo de APRENDIZAGEM 3. (Provavelmente não se encontra em nenhum organismo na terra. Talvez nos anjos ?)

- Na APRENDIZAGEM 1 se encontram todas as formas de aprendizagem analisadas pela teoria estímulo - reação: habituação, condicionamento pavloviano, condicionamento operante, aprendizagem mecânica. (aprender *algo* – o objeto de aprendizagem se apresenta só na forma de resistência).
- APRENDIZAGEM 2: aprender o aprender. Isto é aprender *sobre algo*. Aprende-se aqui, em qualquer forma, *o contexto ou a estrutura* da APRENDIZAGEM 1. Os resultados de APRENDIZAGEM 2 são o “Habitús”, ou o “caráter”, ou o “Self”. A individualidade de uma pessoa é constituída e construída de resultados e acumulações da

APRENDIZAGEM 2. Uma condição essencial para cada forma de APRENDIZAGEM 2: um problema, uma situação de um problema. O objeto é percebido como tarefa, que exige um certo esforço. O sujeito, aqui, não está mais agindo inconscientemente, mas sim um indivíduo, que está avaliando a si mesmo continuamente, a despeito do sucesso ou não-sucesso. APRENDIZAGEM 2 é uma generalização fundamental dos resultados de APRENDIZAGEM 1.

- Mas a transição de APRENDIZAGEM 1 à APRENDIZAGEM 2 não é limitada só aos homens e também não é fundamental para desenvolvimento humano. Principalmente, este nível é também possível para todas os mamíferos (O macaco “Sultan” de Köhler; o golfinho de Bateson).
- Bateson nos diz que o único tipo de aprendizagem que não se encontra em nenhuma outra espécie, a não ser a humana, tem a ver com a transição para APRENDIZAGEM 3.
- APRENDIZAGEM 3: esta aprendizagem é um evento muito raro, é resultado de contradições produzidas pela APRENDIZAGEM 2. No nível de APRENDIZAGEM 3, um indivíduo aprende a controlar a sua própria aprendizagem, a dar uma nova orientação à própria aprendizagem. Surge uma consciência de seu próprio *habitus* e é uma conscientização das condições nas quais este *habitus* foi construído.
- Em que consiste o mecanismo peculiar de APRENDIZAGEM 3? APRENDIZAGEM 3 é produto de situações de duplo vínculo. Um resultado bem conhecido de uma situação contínua e sem saída é a esquizofrenia. Ela é uma transformação profunda da consciência do sujeito, causada por contextos no quais o sujeito não tem nenhuma chance ou nenhuma possibilidade de reagir numa meta-nível às mensagens contraditórias, ou aos comandos contraditórios que este sujeito recebe.

4. Escursão pelo duplo vínculo

Bateson e os seus colegas elaboraram uma descrição geral das contradições internas do chamado “o duplo vínculo”. Numa situação de um duplo vínculo, o indivíduo recebe duas mensagens que se negam ao mesmo tempo. Na situação de um duplo vínculo, este indivíduo normalmente não tem condições ou capacidade de comentar estas mensagens,

quer dizer, o indivíduo não tem nenhuma possibilidade de uma meta-comunicação.

Um exemplo da filosofia Zen: “Se você diz, este bastão é real, te bato. Se você diz, este bastão não é real, te bato com ele. Se você não diz nada, te bato também”. Existe só uma solução: o aluno pega o bastão do maestro e o quebra. Isso significa uma quebra, uma ruptura da situação, construindo um novo meta-nível, no qual o professor não é mais o professor e o aluno não é mais um aluno.

Bateson demonstrou como a APRENDIZAGEM 2 traz certos resultados, num experimento genial com um golfinho no Instituto de Pesquisas Marítimas, no Havaí. Bateson trabalhou com os instrutores enquanto eles ensinavam os golfinhos a se apresentarem em espetáculos públicos. O processo começou com um golfinho não treinado. No primeiro dia, quando o golfinho fez alguma coisa diferente, como saltar para fora da água, o instrutor usou um apito e, como recompensa, deu-lhe um peixe. Sempre que o golfinho se comportava daquela maneira, o instrutor usava o apito e jogava-lhe um peixe. Logo, o golfinho aprendeu que o seu comportamento lhe garantia um peixe: ele o repetia continuamente, sempre esperando uma recompensa.

No dia seguinte, o golfinho surgiu e executou o seu salto, esperando um peixe. Não o teve. Durante algum tempo ele repetiu o seu salto, inutilmente. Irritado, fez alguma outra coisa, como uma viravolta. O instrutor, então, usou o apito e deu-lhe um peixe. Sempre que o golfinho repetia aquela nova proeza, na mesma sessão, recebia a recompensa. Nenhum peixe para a proeza de ontem, somente para alguma coisa nova.

Esse padrão foi repetido durante 14 dias. O golfinho surgia e realizava a proeza que aprendera no dia anterior, sem nenhum resultado. Muitas vezes, executava as proezas de alguns dias atrás, só para conferir as regras. Mas, só era recompensado quando fazia alguma coisa nova. Provavelmente, isso foi bastante frustrante para o golfinho. Contudo, no décimo quinto dia, de repente, ele pareceu ter aprendido as regras do jogo. Entusiasmou-se e apresentou um espetáculo surpreendente, incluindo oito novas formas diferentes de comportamento, quatro das quais jamais haviam sido antes observadas na espécie. O golfinho parecia ter compreendido não apenas como gerar o novo comportamento, mas também as regras sobre como e quando gerá-lo. Os golfinhos são inteligentes.

Um último detalhe: durante os 14 dias Bateson observou que o instrutor jogava peixes para o golfinho fora da situação de treinamento. Bateson ficou curioso e questionou essa atitude. O instrutor respondeu: "Ah! Isso é para manter as coisas em termos amigáveis, naturalmente.

Afinal, se não tivermos um bom relacionamento ele não vai se dar ao trabalho de aprender alguma coisa”.

Esse caso mostra muito bem o potencial *produtivo* e, ao mesmo tempo, *patogênico das contradições internas*, dentro de APRENDIZAGEM 2. Mas isto não mostra a quebra, a ruptura, para chegar até a APRENDIZAGEM 3. Bateson pensa que só os homens conseguem, às vezes, chegar a este nível.

Podemos resumir num geral: no nível de APRENDIZAGEM 2, o objeto é percebido como problema, que tem uma dinâmica objetiva fora do sujeito. No nível de APRENDIZAGEM 3, o sistema do objeto é percebido de tal maneira que o próprio sujeito faz parte do sistema. Além disso, a qualidade do sujeito se transforma radicalmente. Com as palavras de Bateson: individualidade é o resultado ou a acumulação da APRENDIZAGEM 2. Na medida (extensão) em que o homem chega à APRENDIZAGEM 3, aprende a perceber e agir no contexto de contextos – o seu próprio “Self” torna-se irrelevante. O “Self” não é mais o enfoque central e principal para estruturar as experiências.

Já a tentativa de chegar no nível 3 não é sem perigo e alguns indivíduos vão fracassar. Na psiquiatria, são freqüentemente caracterizados como psicóticos. Outros se tornam os famosos inocentes deste mundo: a fome liga-os diretamente ao comer. Para os mais criativos, a identidade pessoal se dissolve numa ecologia ou estética abrangente de uma interação cósmica. O fato que alguns deles sobrevivem parece um milagre – mas alguns se salvam graças à capacidade de concentrar-se mesmos nas coisas pequenas (bagatelas) da vida. São os homens que o poeta Blake descreveu na sua poesia famosa

“Auguries of Innocence”

To see a world in a Grain of Sand
And a Heaven in a Wild Flower,
Hold Infinity in the palm of your hand,
And Eternity in an hour.

Cada particularidade - assim Bateson conclui seu artigo – é vista no seu potencial de olhar o inteiro.

Terminando, gostaria de apresentar um exemplo prático na sala de aula. Trata-se de um grupo de crianças durante o período de primeira à quarta série, num experimento inédito que um professor realizou durante quatro anos, na Alemanha. Gostaria de apresentar este exemplo como tarefa para mim e também para vocês.

Trata-se aqui de um caso de APRENDIZAGEM 3? Quais sintomas apontam isso? Qual qualidade da APRENDIZAGEM 3 claramente produz transformação?

5. O ‘ensino primário’ no projeto do Professor Falko Peschel /Alemanha

Trata-se de um projeto concreto, de quatro anos, numa escola elementar, em que um professor (Falko Peschel) deixou nas mãos dos alunos – da primeira a quarta série – a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Neste projeto, não existiam livros didáticos, nem currículo, nem jogos pedagógicos, ou nenhum destes elementos da parafernália pedagógica a que estamos acostumados. Existiam folhas em branco, que as crianças deveriam preencher com suas idéias, seus conceitos, suas necessidades e seus desejos. Claro que existiam materiais auxiliares para este processo, mas eram os instrumentos mais simples, mais básicos: listas de letras, de números, de posições para sistema numérico, etc.

Foram 32 alunos que começaram, com seis ou sete anos, uma primeira série muito diferente das outras. Eles deveriam organizar seu dia de escola: conteúdos, organização, disciplina, horário e, sobretudo, relações com o conhecimento. As diferenças existentes entre as crianças, respeitadas e aceitas, foram as bases para esta forma de auto-organização e auto-regulação. A abertura foi o princípio fundamental desta aprendizagem.

Todos os alunos aprenderam a ler e a escrever. Foi um processo mútuo de aprender e ensinar ao mesmo tempo. Quando os alunos queriam aprender eles mesmos se ocuparam em esclarecer o conteúdo, organizar os materiais necessários, decidir os caminhos a percorrer. As crianças aprenderam a escrever e, através do escrever, aprenderam a ler. A ortografia não foi aprendida por leis gramaticais ou exercícios repetitivos e cansativos, mas pela prática de escrever, ler e olhar.

Ao final dos quatro anos de trabalho, o professor pediu uma avaliação externa, rígida e severa - de acordo com os padrões da educação formal na Alemanha - e o resultado de todas as crianças, com respeito à capacidade de escrever, à compreensão de textos e ao conhecimento de ciências naturais e exatas foi 30 por cento superior ao da média nacional. E o mais importante foi que todas as crianças entraram no ensino secundário (correspondendo à segunda etapa do ensino básico no Brasil) com uma bagagem de segurança e auto-estima não contabilizada na avaliação externa.

Muito mais surpreendente do que os resultados obtidos no currículo foram os resultados da integração social destas crianças que, em vez de apresentarem padrões e regras comportamentais, determinavam cada minuto de convivência pelo direito de opinar e decidir e por um respeito efetivo, e não demagógico, à decisão da maioria.

Neste exemplo, uma “anomalia selvagem” dentro da escola, surpreende a autenticidade das relações existentes entre alunos e professor. Todos se debruçaram sobre um problema real: como aprender o que a sociedade exige, sem ferir a originalidade, a unicidade, o tempo individual e a necessidade social de cada um de seus membros? E mostraram que se pode aprender até mesmo aquilo que um currículo estranho define, sem usar essa pedagogia arrogante que se outorga o direito de definir não só o que estudar, mas também como estudar, pois ela dita o que é bom para cada um, reduzindo todos à uniformidade e, por isso mesmo, perdendo a riqueza das relações com a alteridade.

6. Um Metadiálogo

FILHA: Pai, quanto é que tu sabes?

PAI: Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.

FILHA: Não seja assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes?

PAI: Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso um quarto dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos meia libra.

FILHA: Mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?

PAI: Hum! Conheci uma vez em Inglaterra um rapazinho que perguntou ao pai: “Os pais sabem sempre mais do que os filhos?”, e o pai respondeu: “Sim”. A pergunta seguinte foi: “Pai, quem inventou a máquina de vapor?”, e o pai disse: “James Watt”. Então o filho respondeu: “Mas então porque é que não foi o pai dele que a inventou?” (Bateson, Metadiálogos 1998).

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory e Ruesch, Jurgen. *Communication. The Social Matrix of Psychiatry*, New York, W.W. Norton & Company, 1951 (com reedições em 1968 e 1987. Versão francesa: *Communication et Société*, Paris, Seuil, 1988.

BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*, São Francisco, Chandler, 1972. Versão francesa: *Vers un écologie de l' esprit*, Paris, Seuil, Tomo 1: 1977; Tomo 2: 1980.

BATESON, Gregory. *Mind and Nature. A necessary Unity*, New York, Dulton. Versão portuguesa: *A natureza e o espírito. Uma unidade*

- necessária*, Lisboa, Quixote, 1987 e Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1993. Versão francesa: *La nature et la pensée*, Paris, Seuil, 1984.
- BATESON, Gregory. *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. Donaldson, Rodney, E (org.). New York, Harper Collins, 1991. Versão francesa: *Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1996.
- BATESON, Gregory e Bateson Mary Catherine. *Angels Fear. Toward an Epistemology of the Sacred*, New York, Macmillan Publishing Company, 1987. Versão francesa: *La peur des anges*, Paris, Seuil, 1989.
- BATESON, Gregory: *Metadiálogos*. (Prefácio, tradução e notas de Carlos Henriques de Jesus. 2.a edição) Gradiva, Lisboa, 1998.
- BATESON, Mary Catherine. *With a Daughter's Eye*, New York, William Morrow and Company, 1984. Versão francesa: *Regard sur mes parents. Une évocation de Margaret Mead et de Gregory Bateson*, Paris, Seuil, 1989.
- GERALDI, João Wanderley: *È possível investir nas enunciações sem garantias dos enunciados já firmados?* Palestra na Mesa Redonda "Pesquisar o Singular em educação : instrumentos analíticos e práticos de base Vygotskyana, Bakhtiniana e Batesoniana". IV Fórum de Investigação Qualitativa – II Painel Brasileiro/Alemão de Pesquisa 18, 19 e 20 de Agosto de 2005 – Juiz de Fora.
- LIPSET, David. *Gregory Bateson. The Legacy of a Scientist*, Boston, Beacon Press, 1982.
- WINKIN, Yves. *A nova comunicação. Da teoria ao trabalho de campo*, Campinas, Papyrus Editora, 1998. (veja: ETIENNE SAMAIN: Rumo a uma epistemologia da comunicação. Em: Ciberlegenda. Número 5, 2002 www.uff.br/mesticii/samain1.htm - 15.agosto 2005)