

PEDAGOGIA DA HOMINIZAÇÃO: indicativos antropológicos

André Baggio^(*)

Resumo

Tomando-se por base o reconhecimento da falência do modelo de educação baseado em antropologias essencialistas, com sua visão dicotômica e linear do humano, no texto, propõem-se novos paradigmas para a educação. O desafio é orientar a prática educativa na senda de uma antropologia que contemple o processo de hominização como marca registrada da natureza humana, o que é feito com base nos estudos de Edgard Morin.

(*) Professor de Filosofia da Educação da Universidade de Passo Fundo, doutorando em Educação-UNIMEP

Neste ensaio, pressupõe-se que a educação não deve passar por processos de tombamento. Diferentemente da arquitetura, à pedagogia (entendida como processo educativo com maior reflexão) não basta restaurar e reconstituir. Isso porque seus alicerces, suas bases, são insuficientes, são considerados hoje equivocados e até mesmo abusados de certo grau de periculosidade. É necessário destruí-los, reelaborá-los sob nova antropologia, que busque recuperar o paradigma da natureza humana esquecido da hominização. Sem essa mudança de concepção sobre a estrutura básica, as inovações no ensino não passarão de pintura nova em prédio velho.

Para a tarefa de indicar novos pressupostos antropológicos à educação,⁽¹⁾ utilizou-se como principal base de pesquisa o livro de Edgar Morin, *O Enigma do Homem - para uma Nova Antropologia*.

I Antigos pressupostos antropológicos

Os paradigmas antropológicos tradicionais caracterizam-se pela predeterminação do humano, por visão dicotômica e linear.

1.1 Predeterminação

As predeterminações apresentam-se através dos paradigmas *essencialistas*. O pressuposto disso é que existe uma essência humana fixadora da sua condição.

São variantes de tal enfoque:

- o humano já nasce, independentemente do meio, com suas possibilidades determinadas pelo que ele é, em essência, via determinação genética, pelas idéias inatas (Descartes) ou pela qualidade de sua alma (Platão);
- essa natureza humana poderá ser vista como bárbara, perversa e animalesca (termo que indica atitudes não racionais,

⁽¹⁾ Texto desenvolvido com base na disciplina **Ideologia: linguagem-cultura**, ministrada pelo prof. Amálio Pinheiro, UNIMEP, I Sem.-1995.

instintivas) e, portanto, deverá sofrer a interferência da sociedade através de ação educativa marcada pela disciplina, pela intervenção do meio. Neste aspecto, notam-se as características da Pedagogia Tradicional;

- outro viés é pensar a natureza humana como essencialmente boa. O humano nasce bom e puro. É a perspectiva romântica de que o humano só apresenta atitudes perversas devido à influência negativa das sociedades complexas. Surge desse conceito antropológico a idéia do *hom selvagem*, ou seja, o humano é melhor quanto mais próximo permanecer de sua natureza, quanto menor a complexidade de sua cultura. Muito desta noção de humano é incorporada e desenvolvida pelo ideal escolanovista, na sua disposição pela não-interferência (ou a menor possível) da sociedade sobre o indivíduo;

- outra possibilidade é a de o humano ser predeterminado pela sua passividade. É a visão empirista. O humano não traz nada de bom ou de mau, nenhuma idéia inata. O humano nasce tábula rasa (Locke); o mundo externo imprimirá nele todo o tipo de influência.

Assim, o predeterminismo coloca o humano sob a tirania do meio ou sob o império dos genes. Seja como for, pressupõe o homem concluso no processo hominizante.

1.2 Dicotomia

Característica do pensamento tradicional, com forte influência do pensamento grego, é a criação de linguagem dicotômica pela qual o humano é percebido, tratado, educado. Antigo paradigma antropológico opõe natureza à cultura (MORIN, 1975:94); fragmenta o humano em razão-emoção, corpo-alma, matéria-espírito e o conhecimento com base na identidade e na não-identidade (PINHEIRO, 1994:15-27).

O nefasto desse tipo de compreensão está na distinção, por vezes oposição, lançada sob aspectos humanos indissociáveis.

1.3 Linearidade

A concepção antropológica dos educadores, via de regra, é a do veio-vindo: o homem surgiu, foi se desenvolvendo... e veio-vindo; precisou sair das matas... e veio-vindo; seu cérebro foi crescendo...e veio-vindo; começou a caçar... e veio-vindo; criou a linguagem simbólica... e veio-vindo; foi se organizando socialmente... e veio-vindo; veio-vindo, veio-vindo até chegar ao que é hoje, numa seqüência lógica e constante.

Com uma criança aconteceria processo semelhante. Ela nasce, vai tendo contato com o mundo, vai se desenvolvendo, vai acumulando conhecimento, mais conhecimento, mais experiência e vai-indo, vai-indo, até se tornar adulto.

Pedagogicamente, é possível pensar nessa perspectiva antropológica em que, sabendo-se o nível de conhecimento do aluno num determinado momento, através de teste de sondagem, poderá se estabelecer o plano de curso e de aulas e, tomando por base isso, prever o estágio em que esse aluno estará em tempo futuro.

2 Novos indicativos antropológicos

Homínização

O homem não nasce homem: é ponto no qual as ciências humanas está hoje de acordo. De tudo quanto constitui a humanidade - a linguagem e o pensamento, os sentimentos, a arte, a moral, de tudo quanto a civilização levou milênios a conquistar - nada passou para o organismo do recém-nascido; cumpra-lhe adquiri-lo pela educação (Reboul, 1988:33).

Essa visão antropológica representa significativo avanço para a prática pedagógica com relação ao pensamento inatista para o qual o homem já é, por natureza, ou por antecipação, o que deverá ser, em que a criança deverá ser educada para si mesma, para poder desenvolver-se. Mas, a tal posição, ainda que tenha seus méritos (e os têm), e que hoje esteja difundida e seja aceita no

nível universitário, faz-se necessário indicar os limites com base em novas perspectivas antropológicas.

Dizer que o homem não nasce homem, mas se faz pelo processo educativo, ainda é pensar o humano essencialmente já concluído, com possibilidades previamente estabelecidas. O humano, na relação com a cultura, faz-se de modo *sui generis*. Ele não só atualiza sua natureza, mas extrapola-a e modifica-a. A pedagogia, para se atualizar com os patamares científicos, precisa compreender que não existe o homem, nem antes de nascer, nem quando nasce e nem mesmo depois de sua inserção social; o que existe é a hominização (ATLAN, 1992:183).

A hominização é aberta; prima pelo movimento, pelas transformações constantes e pelas inter-relações. É algo a construir-se sempre, de modo diferente e, por vezes, inesperado. Pensar pedagogicamente, tomando por base a hominização, é saber que qualquer indicativo sobre o desenvolvimento da criança, suas capacidades de aprendizagem, etc., é localizado e temporário. Indicativos fazem-se convenientes, mas somente enquanto tal, não enquanto lei. Talvez nossos avós estejam percebendo isso mais que os professores, quando dizem que "não se faz mais criança como antigamente", ainda que não saibam que o princípio de invenção e de evolução são próprios do cérebro do sapiens (MORIN, 1975:137).

Por que pedagogia da hominização? Porque foi a hominização que gerou e foi gerada pelo sapiens-demens. Só que esse processo não foi algo estanque, que esteja findado. Os pressupostos da hominização continuam; a hominização continua, ainda que cada vez operacionalizando e sendo operacionalizada *num* e *por um* sistema de maior complexidade.

Integração antropológica

As ordens psicológica, sócio-cultural e biológica são partes que interagem, privilegiando as intercomunicações em detrimento da gradação. Elas não podem ser tidas como compartimentadas e sobrepostas hierarquicamente uma sobre a outra. Aquilo que é o mais biológico - o sexo, a morte - é, ao mesmo tempo, aquilo que está embebido de símbolos, de cultura! (MORIN,

1975:136). É a perspectiva em que podemos compreender que o humano é sistema único biopsicoquímicosociocultural, possibilitado pela integração federativa, fortemente intercomunicante, do cérebro do sapiens (Idem).

É preciso pensar a educação com base na superação do paradoxo que fragmenta o humano, privilegiando aspectos inatos em detrimento do adquirido ou vice-versa, pois o sapiens só foi possível na integração biocultural e, privado dessa integração, o sapiens seria um débil mental, incapaz de sobreviver a não ser como um primata do mais baixo nível (MORIN, 1975:92).

Brecha antropológica

Aspecto existencial ignorado pela antropologia tradicional é o de que o humano caracteriza-se enquanto ser-em-falta. Chegamos até o sapiens, e só nos é possível viver enquanto tal, não apenas numa situação de incompletude, mas, provavelmente, pela incompletude, ou mais ainda, pela necessidade de preenchimento ou compensação deste inacabamento ontogenético (MORIN, 1975:87) que nos leva a produzir e a explorar novas aptidões pelo sentimento existencial da falta, que é a manifestação inquietante da incompletude.

Diferentemente e até contrariamente dos demais mamíferos, o humano sofreu processo de aniquilamento dos programas inatos, dos comportamentos estereotipados, ao mesmo tempo que adquiria plasticidade e disponibilidade de muito amplas... não só lingüísticas, mas também operacionalmente lógicas, heurísticas e inventivas (MORIN, 1975:91).

O processo educativo só é possível em razão do inacabamento que a hominização trouxe consigo. Caso contrário, o humano, ontologicamente, rejeitaria a aprendizagem e não teria por que construir-se na inter-relação com a cultura, pois seria já um ser pronto. Aqui volta a questão de que o homem não nasce homem e não se faz, a rigor, nunca, pois mesmo o adulto é inacabado, não estando isso tanto nas características anatômicas ou fisiológicas secundárias quanto no inacabamento potencial do cérebro (Idem: 89). A educação acontece não somente porque o humano permite, mas, acima de tudo, porque lhe é necessidade vital.

Neguentropia

Aquilo que chamamos de evolução de aprendizado não é, e nunca foi, processo linear e não condiz com uma lógica finalista, tipo teilhardiana.⁽²⁾ A evolução não é um continuum, mas uma soma de modificações esporádicas, com muito longas épocas chamadas de estagnação, sob a ótica evolutiva, mas que são, na realidade, de estabilidade (MORIN, 1975: 95).

Essa estabilidade, ao mesmo tempo em que é buscada e necessária, precisa ser superada, sob pena de o humano entrar em estado de entropia, que é caminho para a apatia generalizada.

A lógica da neguentropia, isto é, da disposição própria para o sistema auto-organizado complexo - para a vida, no seu sentido mais amplo, englobando também o homem e o espírito - para utilizar as forças de desorganização a fim de manter e desenvolver sua própria organização, para utilizar as variações aleatórias, os acontecimentos perturbadores, a fim de aumentar a diversidade e a complexidade (MORIN, 1975:95s).

É necessário que a pedagogia se desenvolva numa perspectiva lógica da neguentropia. Isso significa primar pelo diferente, pelo desconhecido, pelo estético (interacionismo) na construção do conhecimento, do humano.

Incerteza

Aquilo que, no sapiens, se torna subitamente crucial é a incerteza e a ambigüidade da relação entre o cérebro e o meio ambiente (MORIN, 1975:112).

⁽²⁾ Pierre Teilhard de Chardin, paleontólogo jesuíta francês, aproximava em seus estudos ciências, filosofia e teologia. No livro *O Fenômeno Humano* (1955), desenvolveu concepção evolucionista desde o nível inorgânico da matéria até o mais alto nível espiritual, sempre obedecendo a uma lógica finalista-immanentista, pela qual o homem e todo o universo caminham para um ponto final de amadurecimento e perfeita união com a realidade divina.

A incerteza não está para o sapiens por questão de insuficiência instrumental, é condição antropológica. Nosso sistema cerebral não é parte natural e irmão gêmeo do universo. Todas as mensagens que chegam ao cérebro são ambíguas e precisam ser interpretadas de modo a reduzir a incerteza por meio de operações empírico-lógicas (Idem).

A própria lógica da neguentropia introduz o inusitado, permite flexibilidade e implica a possibilidade do erro. Como diz MORIN, o homo sapiens é condenado ao método chamado, precisamente, "de tentativas e de erros" (Idem).

Talvez o esforço humano em estabelecer verdades, a necessidade de superar o provável e de dizer o que é, estejam justamente ligados a essa condição insuportável em que a hominização nos colocou e que nos impulsiona a buscar compensações, ainda que momentâneas, na logicidade do conhecimento estabelecido. Uma pedagogia da incerteza precisaria reconhecer tal zona de incerteza entre o cérebro e o meio ambiente (MORIN, 1975:112) e que não há identificação entre indivíduo e objeto, entre real e imaginário. O erro grassa na relação dos sapiens com o meio ambiente, na relação consigo próprio, com outrem, na relação de grupo com grupo e de sociedade com sociedade (Idem).

Descomedimento

O sapiens é constitutivamente descomedido. Talvez exigido pela sua falta, ontológica, ele transpõe as necessidades consideradas vitais, se pensarmos em outros mamíferos. Seus desejos são naturalmente ilógicos, aleatórios e ilimitados, porque sua falta também é incompletável.

O excesso é característica humana, é exigência de sua condição e, provavelmente, um dos responsáveis pelos sapiens. Por isso, pensar uma antropologia fundamental que não dê lugar à festa, à dança, ao riso, às convulsões, ao prazer, à embriaguez, ao êxtase (MORIN, 1975:114), é atitude dissimuladora que não ajuda a nos conhecermos melhor, ao contrário, provavelmente, nos

leva à tentativa de redução da afetividade em benefício da inteligência (Idem), o que não caracteriza o sapiens.

Ordem e desordem

A visão tradicional de mundo, seja ela teológica, filosófica, científica, etc., sempre colocou a desordem em oposição à ordem. Para que o universo pudesse existir, a desordem precisou ser eliminada. A ordem é que cria. Vale para o mundo físico, para sua mecânica, como também para o mundo biológico. O homem, por sua complexidade, talvez tenha precisado, e precise ainda, de mais ordem que os demais.

A superação dessa visão faz-se necessária pela constatação de que onde a ordem impera de modo absoluto, radical, constitui-se sistema fechado, girando sobre si próprio, sem nenhuma possibilidade da novidade, do imprevisível, do aleatório; não há ruído, pois todos estes elementos constituem quebra da ordem.

Esse tipo de ordem talvez só aconteça nos buracos negros do universo, onde a ordem, a força unificadora, é tão grande que não permite nem mesmo à luz se manifestar.

O humano, no entanto, está longe disso tudo, ele é louco-sábio... A ordem humana comporta a desordem (MORIN, 1975:118). Mais que isto: a ordem humana, enquanto resultado de progressos da complexidade (Idem), é composta de ordem e de desordem, ambas são inerentes. A hominização acontece por causa *da, com e apesar da* desordem (Idem). Num sistema hiper-complexo como é o humano, suas opressões são minizadas, embora aumentem suas aptidões organizacionais, em especial sua aptidão para a mudança (MORIN, 1975:122).

Faz-se necessária uma pedagogia do erro e da desordem, mais próxima de nossas condições antropológicas, para superarmos a educação tradicional, que é a da verdade, da ordem e da repetição. A educação tradicional não

coloca seus alunos em fila, numa rígida disciplina, por questão de sadismo, mas porque acredita na ordem e no progresso, ou no progresso somente pela ordem, e, por isso, termina sendo educação que nada cria e tudo copia.

Do processo pedagógico exige-se complexificação que impulse o humano ao uso pleno de suas aptidões, para que surjam novas aptidões e igualmente possam ser exploradas.

Abstract

Taking as a base the knowledge of the failure of the educational model based on essentialist anthropologies, with its dichotomous and linear vision of the human being, new paradigms are proposed for education in the text. The challenge is guiding educational practice in the path of an anthropology that may regard hominization as a trademark of human nature, which is done based on Edgard Morin's studies.

Referências bibliográficas

- ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça - ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. *O fenômeno humano*. Porto: Tavares Martins, 1970.
- MORIN, Edgar. *O enigma do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PINHEIRO, Amálio. *Aquém da identidade e da oposição*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia de educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1988.