

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: 2001

PAULO DA SILVA QUADROS

Pós-doutorando - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP)
psquadro@gmail.com

Para se falar de uma obra do pensador Hugo Assmann (1933-2008), é necessário primeiro fazer-se alguns considerações relevantes em relação a toda a sua trajetória intelectual, a fim de esclarecer os vínculos com sua formação acadêmica e os pensadores de grande renome internacional, com os quais ele pôde conviver pessoalmente, ao longo do tempo.

Nascido em Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, Hugo Assmann graduou-se em Filosofia, Sociologia e Teologia. Fez especialização em Comunicação Social, pós-graduação em Sociologia pela Universidade de Frankfurt, na Alemanha, e doutorado em Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma. Sua experiência com docência e pesquisa perfaz passagens como professor-visitante por inúmeras universidades estrangeiras de prestígio internacional, tais como: Universidade de Münster, na Alemanha (1969-1970); Universidad de la República, em Montevideo, Uruguai (1971); Universidade Católica do Chile, em Santiago do Chile (1972-1973); Universidade Nacional e Universidade da Costa Rica, na Costa Rica (1974-1980). Desenvolveu atividades na área de Pós-graduação em Educação, na Universidade Metodista de Piracicaba, no interior de São Paulo, orientando mestrados e doutorandos na área de Filosofia e Epistemologia da Educação. É considerado um dos principais fundadores da Teologia da Libertação na América Latina, tendo como obra de referência dentro desta linha de pensamento “Teología desde la praxis de la liberación”, publicada em 1973. Além disso, trabalhou ao lado de grandes pensadores brasileiros em educação, a saber: Rubem Alves, Leonardo Boff e Paulo Freire.

Portanto, a partir de tais informações, pode-se perceber como o pensador Hugo Assmann se

destaca por suas preocupações no cenário educacional, de um ponto de vista filosófico, significativamente ligadas ao contexto dos valores humanos, como: tolerância, alteridade, inclusão social, sensibilidade, estética e solidariedade. Dentro do cenário de inserção dos meios tecnológicos contemporâneos, Assmann quer acreditar na possibilidade de um novo e rico potencial de emancipação humana, em que as noções de coletividade tendem a reconfigurar potencialmente seus papéis a partir de novos espaços de comunicação, interação e participação na vida cotidiana, com a presença destes novos meios midiáticos no cotidiano das pessoas, em geral.

A obra *Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente*, de Hugo Assmann, apesar de ter sido publicada já há bastante tempo, ainda traz indagações atemporais e a-espaciais, num sentido em que a compilação e síntese de ideias arrojadas permanecem presentes no cerne do pensamento educacional que urge pelo caráter inovador, pluriculturalista e socialmente insertivo.

Do ponto de vista estético e conceitual, o livro se divide em três partes principais, em que o autor tenta articular ideias e pensamentos de grande complexidade para novos sentidos de se pensar e fazer educação a partir da inserção das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar.

A primeira parte, *Aprendência: A Unidade entre Processos Vitais e Cognitivos*, define as transformações pelas quais a sociedade humana tende a passar em detrimento dos novos usos sociais que possam ser dados à presença das tecnologias na vida como um todo. Esta primeira parte se subdivide em 11

subtópicos que investigam epistemologicamente o que é educar, historicamente e na atualidade, e qual o sentido da educação que precisaria permear todo o contexto pedagógico, desde o ambiente propício ao exercício educacional até o grau de envolvimento afetivo entre os sujeitos cognoscentemente aprendentes e educantes. Os temas destes 11 subtópicos perfazem uma apresentação em forma de premissas tésicas, antitéticas e sintéticas, em que são apresentadas: a dimensão do cenário idealizado (sociedade aprendente e ambiente de sensibilidade solidária); a ação pedagógica vital (reencantar a educação); a compreensão da complexidade do que é aprender e do seu processo em contínua transformação; a necessidade de ampliação do cenário de referências interpretativas para o redimensionamento da ação pedagógica necessária; os fundamentos biocientíficos do que é a ação de aprender na natureza e no ser humano; o campo sensorial das linguagens, os neologismos conceituais e as novas linguagens científicas e sensitivas, reconfiguradoras de percepções pedagógicas (árvore do conhecimento, rizomas, aprendência, teorias de campo; os valores educacionais emergentes (organizações aprendentes, escola aprendente, transdisciplinaridade e viragem epistemológica, o campo ético-político no enfoque epistemológico – a questão da racionalidade técnica, a perspectiva de construção de novas realidades, a inserção de realidades abertas). Por último, são tratadas algumas notas sobre a teoria das inteligências múltiplas do neurocientista americano Howard Gardner, sugerindo algumas reservas críticas e outros fundamentos que ampliam a visão do que é inteligência. Para defender amplamente seu ponto de vista, ele enuncia as três correntes do cognitivismo a partir de metáforas perceptivas: o simbolismo (metáfora do computador), o conexionismo (metáfora da rede) e o dinamicismo (metáfora dos sistemas dinâmicos, complexos e adaptativos), expondo que as ideias de Gardner estariam ainda fundamentadas dentro da primeira corrente. Com o intuito de abrir mais os horizontes das discussões em relação à inteligência e à sensibilidade, Assmann emprega autores que fornecem outras dimensões reflexivas, enunciadas ao longo de seu *insight* estético-epistemológico, por exemplo: o colombiano Luiz Carlos

Restrepo (analfabetismo afetivo, cognição afetiva, cérebro social), o espanhol António José Marina (teoria da inteligência criadora) e Michel Maffesoli (razão sensível). Na verdade, o último subtópico trata-se da tentativa de desconstrução de visões ainda predominantes no hemisfério pedagógico, as quais se contrapõem às inovações sugeridas pelo incremento das tecnologias de informação e comunicação, ocorrido a partir de meados dos anos 90 do século XX, cenário a que o autor nos quer chamar a atenção para aprofundamento de questões.

A segunda parte do livro se traduz pela tentativa radical de se romper com a linearidade do discurso científico e pedagógico, estruturado em cadeia sequencial de conceitos, em grande parte, nos livros didáticos, paradidáticos e de apoio à atividade docente. O título *Aprender na Era das Redes: Glossário de Conceitos* sugere uma mudança paradigmática no modo não apenas de pensar, mas também de sentir e agir, com reflexos no próprio modo discursivo, em que a linguagem acaba por revelar a sinergia entre o pensamento e os aspectos atitudinais decorrentes, em consonância com a virada epistemológica da era das redes. Para Assmann, a era das redes se caracterizaria por uma nova fonte de sensibilidade solidária, amparada nas questões da hipertextualidade, conectividade e transversalidade, retrazidas e sugeridas pelo potencial tecnológico de transformação de contradições históricas entre incluídos e excluídos. Para elaborar a sua abordagem hipertextual, conectiva e transversal de glossário terminológico, Assmann alega ter se nutrido do pensamento de diversos autores contemporâneos fundamentais, como: o nobel russo de química Ilya Pregogine, mentor do conceito das estruturas dissipativas aplicadas a sistemas complexos e adaptativos; o pensador francês Edgar Morin, filósofo da complexidade, dentro de uma perspectiva culturológica; os neurocientistas e ciberneticistas chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana, que estudaram e fundamentaram os processos de auto-organização e autopoiese nos seres vivos e máquinas e; o filósofo francês Pierre Lévy, que elaborou as noções de inteligência coletiva e ecologia cognitiva (ecosistemas cognitivos), para esclarecer os elementos de coletivismo

cognitivo distribuído em rede, presentes nas tecnologias de informação e comunicação da era digital. A própria organização do glossário reflete toda esta visão, o que prescinde de uma leitura estética, filosófica e epistemológica, em termos do processo de sua criação, sendo que imagens como autopoiese, rizoma, hipertexto, entre outras podem ser perfeitamente empregadas para apreendê-lo melhor, em termos conceituais. Outro ponto de relevância é claramente a inter-relação das tecnologias de informação e comunicação com processos cognitivos vinculados ao norteamento de preocupações pedagógicas, lembrando-se claramente a proposta do item <PROVOC> idealizado por Assmann. Dentro do Glossário tudo se conjuga como um pensamento transversal com vários *links* de interconexões (1999, p. 184-185):

Sociedade da informação, sociedade do conhecimento e sociedade aprendente. Três conceitos interligados que, até certo ponto, explicam-se mediante a ênfase explicitada em seu último elemento. Estas expressões contêm, portanto, níveis de problematização um pouco diferentes em cada caso. Os numerosos documentos do Conselho e das diferentes Secretarias e Programas da União Europeia pelas três expressões dão ainda preferência à primeira, talvez em parte pela coincidência terminológica mais fácil nos diferentes idiomas da UE [*cf. capítulos 1 e 13 deste livro*].

Transdisciplinaridade. Enfoque científico e pedagógico que torna explícito o problema de que um diálogo entre diversas disciplinas e áreas científicas implica necessariamente uma questão epistemológica. A transdisciplinaridade não pretende, de forma alguma, desvalorizar as competências disciplinares específicas. Ao contrário, pretende elevá-las a um patamar de conhecimentos melhorados nas áreas disciplinares, já que todas elas devem embeber-se de uma nova consciência epistemológica, admitindo que é importante que determinados conceitos fundantes possam transmigrar através (trans-) das fronteiras disciplinares. Os cientistas e pedagogos, que mais se dedicaram a temas como complexidade, auto-organização e similares, são também os maio-

res fatores da transdisciplinaridade [*cf. Hipertexto, Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade e o capítulo 9 deste livro*].

Transversalidade, Razão transversal. Transversal significa o que passa de través ou obliquamente (rua transversal). O termo provém da geometria. *Transversalidade* tornou-se uma das metáforas para não linearidade. Noção próxima à transdisciplinaridade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, o conceito se torna bastante peculiar, porque apenas os temas ético-humanistas levam o nome de Temas Transversais. Em Reformas Educacionais (Espanha, América Latina) o conceito aparece com alguma frequência. *Razão transversal* é o nome que o filósofo alemão Wolfgang Welsch dá ao tipo contemporâneo de razão que não se organiza segundo esquemas hierárquicos, mas de forma transversal, como a que possibilitam os hipertextos, a Internet, o CD-ROM, os multimeios. Trata-se de uma lógica do transitar/transmigrar; um modo de pensar e agir segundo uma racionalidade em trânsito. <PROVOC> Mike Sandbothem, filósofo alemão, fala das três características da era dos multimeios e da internet: *hipertextualidade, interatividade, transversalidade*. Acrescentemos modestamente uma sílaba: *transversatilidade* [*cf. Hipertexto, Transdisciplinaridade e o capítulo 9 deste livro*].

Esteticamente, percebe-se como o glossário articula primeiro elementos dentro de uma visão geral, perfazendo vários campos de conhecimentos inter-relacionados. Por último, a partir do item <PROVOC>, o autor tenta estabelecer campos de relações com a pedagogia. Muitas vezes, ele acaba por lançar mais indagações finais neste item, mostrando como há muitas questões ainda em aberto e que merecem ser adequadamente discutidas com vistas a aprimorar o debate pedagógico contemporâneo. O termo <PROVOC> também serve para caracterizar uma ambiguidade entre o comando computacional <ENTER> e a ativação de sinapses cerebrais, fazendo claramente uma ponte conceitual entre o incremento das tecnologias digitais e o campo das ciências cognitivas, ao estabelecer curiosamente o campo pedagógico como um elo ou uma

sinapse neuronal que incita novas percepções indagativas. No final, ele propõe outros termos ou capítulos que possuem níveis de relações como o termo apresentado. De certa forma, o glossário se apresenta com uma grande rede de significações inusitadas, que servem para atestar como tais conceitos despertam a imaginação criadora do pensador. Em vista disto, ele dissocia claramente entre o uso de um dicionário e um glossário em questão de liberdade imaginativa (idem, p. 125):

Talvez sejam estas algumas das diferenças entre um dicionário e um glossário:

- o dicionário se atém aos usos consagrados, o glossário fareja usos novos;

- o dicionário define termos, o glossário alude a conceitos.

Ambos são apenas instrumentos.

Não dispensam o pensamento próprio.

Os dois têm humores diferentes:

- o dicionário é realista: é mata-burro mesmo:

- o glossário é sonhador: acredita no desejo de caminhar e vai abrindo veredas. Aspira estar na mochila de excursionistas de ideias.

Mas glossários não são veredictos,

Nem teses doutrinárias

Apenas farejamentos.

Não se estranhe, pois, que neste

Não se disfarce a proposta

De usar as palavras como brinquedos.

Referências bibliográficas, de tantas que haveria, melhor dispensá-las.

No final de diversos verbetes, sob a pouco hermética senha <PROVOC> (= provocação), instigam-se conexões, geralmente de cunho pedagógico.

Que se divirtam quanto me diverti, ou mais.

A terceira parte, intitulada Tempo Pedagógico: Chronos e Kairós na Sociedade Aprendente, trata da questão do redimensionamento do binômio espaço-tempo em detrimento do uso das tecnologias de informação e comunicação, que segundo Assmann, correestruturam o tempo em novas perspectivas de sociabilidade e que precisam ser devidamente compreendidas para se entrelaçar o tempo vivo dos sujeitos aprendentes com o tempo escolar. Neste aspecto, o autor apresenta diversas definições do tempo para a compreensão de sua historicidade e etimologia: cronológico, mítico,

biológico, psicológico, histórico, natural, cíclico, fractal (experiência pós-moderna de aceleração e fragmentação), dinâmico, estático, cíclico, astronômico, entre outros. O autor faz uma incursão pelos vários aspectos culturais interpretativos que redefiniram a questão do tempo perante o entendimento do que é a finitude e existência da natureza, o campo da metafísica, o uso da racionalidade técnica e o redescobrimiento da complexidade do tempo como: vivência sensível, aspecto sensorio-corporal e senso de pluritemporalidade.

Como se não bastassem tantas referências de conceitos e noções inquietantes metafóricamente analogizadas, após estes três densos capítulos de equacionamentos pedagógicos, o autor sugere ainda que o leitor “Solte o seu imaginário” (p. 237) para se adensar mais no repertório reflexivo. Nisso, o autor fornece uma bibliografia específica sobre o tempo, contendo tanto materiais impressos quanto materiais que encontrou, pesquisando pela própria internet, como referenciais novos e intrigantes. Por último, são referenciadas o que denomina como “leituras de embalo”, para que o leitor tenha suporte teórico no qual se basear para estudos posteriores, dentro de uma ou mais linhas conceituais que tragam um nova perspectiva para seus estudos e pesquisas na área de educação e epistemologia diante das questões trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação na atualidade.

Conclusivamente, a leitura do livro de Assmann requer um cuidado em pormenor com todos os aspectos referentes à composição da obra – diagramação, editoração, organização do texto e conteúdo, *design* gráfico, seleção de conteúdos, uso de fontes referenciais, estilo de linguagem (ensaística, poética, filosófica, científica, humorística e lúdica), bem como a seleção de cores e letras, imagens de ilustração –, pois vários gêneros textuais estão presentes na configuração estilística de sua obra.