



ISSN impressa: 15187039

ISSN eletrônica: 23176091

Fundamentos noéticos para a educação: o princípio amor e a transcendência

PATRICIA MARIA FORTE RAULI¹

RICARDO TESCAROLO²

Resumo

Na entrada do terceiro milênio, emerge uma constatação desconcertante: a vida humana e a integridade do planeta estão em risco. Atingida diretamente por tal condição, a educação enfrenta o desafio de repensar-se, de reorientar-se para que possa assumir um compromisso com a vida em todas as suas dimensões. Partindo dessas considerações, o presente artigo apresenta os resultados da investigação desenvolvida no âmbito de um Programa de Doutorado em Educação. A pesquisa, de cunho conceitual, teve como objetivo geral investigar o contexto da metamorfose civilizatória contemporânea, propondo fundamentos de base noética (amor, transcendência, ética da responsabilidade, criatividade e transformação) para a educação. Ao propor um *logos* noético, busca restaurar dimensões enfraquecidas pelo racionalismo moderno, reunindo a razão à sensibilidade, a materialidade à espiritualidade, assim como a imanência à transcendência. A escolha do ensaio como estilo e da fenomenologia-hermenêutica como método assume o caráter interpretativo e provisório do conhecimento, buscando envolver a linguagem com a vida, em uma perspectiva cocriadora e esperançosa para a educação. Nesse sentido, a escola assume sua condição não meramente como espaço (*tópos*), mas como projeto (*utopia*) de evolução.

Palavras-chave: Educação. Noética. Amor. Transcendência. Fenomenologia-hermenêutica.

Abstract

At the beginning of the third millennium, a striking finding arises: human life and the integrity of the planet are at risk. Directly affected by this condition, Education needs to be refocused to make a commitment to life in all its dimensions.

This paper presents the results of a research carried out within a Doctoral Program in Education. The research aimed to investigate the context of contemporary civilization metamorphosis, proposing the fundamentals of Noetical education – Love, Transcendence, Ethics of Responsibility, Creativity, and Transformation Principle – in order to discuss about them in the context of educational practice and didactic-pedagogic action. Proposing a noetic *logo*, it is important to restore some dimensions weakened by modern rationalism, bringing together ratio and sensitivity, materiality and spirituality, immanence and transcendence. The choice of the essay as a written style and the phenomenology-hermeneutics as investigation method, adopts the interpretation of knowledge in its temporary condition, trying to involve the language with life and the co-creative hopeful perspective with education. In this sense, the school takes its condition not merely as a place (*topos*), but as a project (*utopia*) of evolution.

Keywords: Education. Noetic. Co-creation. Sustainability. Phenomenology-Hermeneutics.

Resumen

En la tercera entrada del milenio surge un hecho desconcertante: la vida humana y la integridad del planeta están en riesgo. Directamente afectados por tal condición, la Educación enfrenta el desafío de repensar, de reorientarse para que pueda hacer un compromiso con la vida en todas sus dimensiones. En base a estas consideraciones, este trabajo presenta los resultados de la investigación llevada a cabo como parte de un Programa de Doctorado en Educación. La investigación, la naturaleza conceptual, tuvo como objetivo investigar el contexto de la metamorfosis de la civilización contemporánea, proponiendo noética básica fundamentos (el amor, la trascendencia, la ética de la responsabilidad, la creatividad y la transformación) para la educación. Al proponer un *logos* noéticos, busca restaurar dimensiones debilitados por el racionalismo moderno, recogiendo a la sensibilidad de la razón, la importancia de la espiritualidad, así como la inmanencia a la trascendencia. La elección de la prueba como el estilo y la fenomenología, la hermenéutica como método asume el carácter interpretativo y provisional del conocimiento, tratando de involucrar a la lengua a la vida en una cocriadora y la perspectiva esperanzadora para la educación. En este sentido, la escuela asume su condición no sólo como un lugar (*topos*), sino como proyecto (*utopía*) de la evolución.

Palabras clave: Educación. Noética. Amor. Trascendencia. Fenomenología-hermenéutica.

Introdução

Na entrada do terceiro milênio, emerge uma constatação desconcertante: a vida humana e a integridade do planeta estão em risco. Atingida diretamente por tal condição, a educação enfrenta o desafio de repensar-se, de reorientar-se para que possa assumir um compromisso com a vida em todas as suas dimensões.

A despeito dos importantes avanços de ordem científica e tecnológica empreendidos ao longo da Modernidade, o projeto de crescimento material ilimitado, iniciado com a revolução industrial e cultivado ao longo de todo o século XX, chega agora a um ponto de esgotamento. A exploração de recursos naturais exigidos para a manutenção de níveis cada vez mais elevados de consumo exerce pressão crescente sobre a Terra, destruindo sistemas vitais dos quais dependem a humanidade e incontáveis outras espécies.

Diante da banalidade do mal (ARENDEI, 2011) que tomou conta da civilização moderna, já não parece mais possível que nos eximamos de realizar uma reflexão consciente e responsável acerca do papel da educação e, especialmente, da prática docente. Urge, pois, à semelhança de Macrez (2002), um questionamento a respeito dos meios formativos capazes de educar os seres humanos para que assumam suas responsabilidades como cidadãos do mundo, levando-os a amar e respeitar a vida, ultrapassando a perspectiva eminentemente técnica e utilitarista subsumida pela educação.

Conforme o alerta de O'Sullivan (2004, p. 19), se estamos educando “[...] para um mundo que leva à extinção dos seres vivos, precisamos reconsiderar as forças mais profundas em ação nos nossos programas educacionais”. Tal percepção, “[...] implica inaugurar um novo patamar de civilização, mais amante da vida, mais eco amigável e mais respeitoso, dos ritmos, das capacidades e dos limites da natureza” (BOFF, 2012, p. 10).

Na perspectiva de Juliatto (2009, p. 21), a missão educacional ultrapassa a dimensão da instrução, cuja tarefa é preparar a pessoa para ganhar a vida. Educar é mais do que isso: “é preparar a pessoa para viver”.

Partindo dessa problematização, o presente artigo apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida no âmbito de um Programa de Doutorado em Educação. A pesquisa, de cunho conceitual, utilizou-se do método fenomenológico-hermenêutico e teve como objetivo geral investigar o contexto da metamorfose civilizatória contemporânea,

propondo novos fundamentos – de base noética – para a educação e para a formação de professores, de modo a comprometer a escola com a missão cocriadora da vida.

A revolução noética

Do grego *noûs, nouí*, a noética se refere à faculdade de pensar, inteligência, sabedoria, reflexão, espírito, discernimento.

Foram os filósofos da Grécia Antiga os primeiros a buscar uma explicação para o *noûs*, os fenômenos da consciência, do conhecimento e do eu. Todavia, o florescimento moderno dessa concepção se deve às contribuições do filósofo, paleontólogo e teólogo Teilhard de Chardin, que, na década de 1940, buscou sistematizar a compreensão a respeito do processo de evolução do pensamento e da consciência humana.

Para Chardin (1970), a noosfera representa a camada formada pelas ideias, pelo pensamento humano. Ao analisar a gênese e a expansão da vida, o pensador francês intuiu a existência de um único e vasto processo que culminou na edificação dos sistemas nervosos: do surgimento da geogênese, biogênese, psicogênese, para, enfim, chegar à noogênese. Nesse sentido, surge uma nova perspectiva que considera:

[...] não só o pensamento a fazer parte da Evolução como uma anomalia ou um epifenômeno; mas a Evolução tão redutível e identificável a uma marcha para o Pensamento que o movimento da nossa alma é a expressão e a medida dos próprios progressos da Evolução. O Homem a descobrir, segundo a vigorosa expressão de Julian Huxley, que ele próprio não é mais do que a Evolução que se tornou consciente de si mesma (CHARDIN, 1970, p. 237).

Em virtude das propriedades biológicas do pensamento, os seres humanos se encontram em um ponto singular que “[...] domina a fração inteira do Cosmos atualmente aberta à nossa experiência. Centro da perspectiva, o Homem, ao mesmo tempo centro da construção do Universo” (CHARDIN, 1970, p. 7).

Partindo da concepção teilhardiana, Marc Halévy, pesquisador das ciências da complexidade, postulará um sentido inovador para a existência humana: dar a luz à revolução noética. Segundo o autor, vivemos

hoje na Terra o surgimento de um novo grau: “Graças ao homem e por ele, a vida pode começar a dar à luz o espírito” (HALÉVY, 2010, p. 14). A partir do húmus sociosférico, vivemos a germinação da árvore noosférica e, diante desse desafio, há dois cenários possíveis: o fechamento da humanidade na sociosfera, e seu possível definhamento, ou a tomada de consciência de que somos parte do cosmos e temos um papel que nos supera infinitamente.

De acordo com o autor, para que um novo grau possa surgir na escala cósmica da complexidade, cada degrau anterior deve estar suficientemente acabado. Da fotosfera (estágio da energia pura e vibrante) passa-se à nanosfera e litosfera (expressões da matéria na forma de átomos e moléculas e, em seguida, na forma de agregados cristalinos ou viscosos); depois passamos à vida em sua dimensão animal e vegetal (biosfera) e na forma de associações humanas (sociosfera); e, enfim, ao espírito (na forma de noosfera e gnosisfera) (HALÉVY, 2010).

Cada realidade cósmica se acha intimamente presente em toda realidade e encontra sua plena realização nessa presença mútua. A história do universo é a história do aparecimento de um sistema galáctico, no qual cada novo nível de expressão emerge pela pressão no sentido da auto-transcendência: do hidrogênio, submetido a uma temperatura de milhões de graus, surge o hélio; em seguida, após formarem-se como oceanos de fogo no céu, originam-se as estrelas; da explosão de algumas delas constitui-se a poeira cósmica e a partir desta formam-se o sistema solar e o planeta Terra (BERRY, 1991). A Terra se exprime no esplendor de formas vivas até surgir o humano como “[...] aquele momento em que o universo em evolução ganha autoconsciência” (BERRY, 1991, p. 140). O humano aparece, então, não apenas como ser terreno, mas como ser cósmico. Logo, “na nossa consciência, na consciência de cada um de nós, a Evolução descobre-se a si própria [...]” (CHARDIN, 1970, p. 237).

A partir dessa compreensão, depreende-se que o processo de complexificação em direção à emergência da noosfera depende da manutenção de uma biosfera sadia, forte e diversificada, pois os seres humanos constituem o elo entre a biosfera e a noosfera: a ponte entre a vida e o espírito. “A equação humana é simples: no homem, não há vida sem espírito e não há espírito sem vida” (HALÉVY, 2010, p. 85). Conforme Chardin (1970, p. 41), uma consciência “[...] é tanto mais perfeita quanto mais rico e bem organizado é o edifício material que ela forra”.

E, assim, conforme Boff (2012), para que esse novo grau possa emergir, é preciso que realizemos a transição da atual dimensão centrada no ego, nos negócios, no mercado e no local, para uma dimensão mais ampla, centrada na humanidade, na natureza e no planeta. Precisamos, na atualidade, de criatividade para projetar não apenas outro mundo possível, mas “[...] outro mundo necessário no qual todos possam caber, hospedar uns aos outros e incluir toda a comunidade de vida sem a qual nós mesmos não existiríamos” (BOFF, 2012, p. 16).

A emergência da noosfera traz como pressuposto a superação do antropocentrismo arrogante, bem como a necessidade de uma reconciliação saudável entre a biosfera e a sociosfera. Isso supõe a busca de um novo sentido e de um projeto que transcenda a própria humanidade, compreendendo o papel dos seres humanos como cocriadores conscientes em cumprimento de uma missão cósmica. Implica, igualmente, que a humanidade assuma sua missão inovadora e cocriadora.

Portadora da revolução noética, a existência humana ganha um novo sentido, tornando-se mensageira de uma responsabilidade cósmica, pois, a partir do momento em que o ser humano atravessou o limiar da consciência reflexiva, “[...] ele mesmo dirige o destino da evolução do mundo e de suas forças, tomando sempre mais em suas mãos o próprio destino, dentro do mistério da liberdade” (ZILLES, 2001, p. 63).

Portanto, ao situarmos a noética como um novo fundamento, estamos propondo uma dimensão de escolha, criação, consciência, responsabilidade e, acima de tudo, busca de esperança para a educação.

Percurso metodológico

A pesquisa, de cunho conceitual, utilizou-se do método fenomenológico-hermenêutico.

A fenomenologia ampara-se na perspectiva heideggeriana, que parte da historicidade e da temporalidade do ser, buscando a compreensão para o *dasein*, isto é, “o modo de ser do homem no mundo”. Sugere, assim, o rompimento das dicotomias sujeito-objeto, essência-aparência, corpo-alma, propondo a compreensão menos como conhecimento e mais como um “inserir-se no mundo” (HERMANN, 2002, p. 32-37). Nesse contexto, a compreensão do mundo ocorre como hermenêutica dentro de um projeto interpretativo que se efetua pela linguagem.

No domínio das abordagens qualitativas, a hermenêutica se coloca como alternativa no sentido de uma mudança de eixo: da descrição do mundo, que se configura como a tarefa central da metafísica moderna, para a interpretação do mundo.

Conforme Sanches (2004), a relevância da hermenêutica para a compreensão do sentido da existência humana decorre da tomada de consciência de que a compreensão acerca do mundo que nos rodeia se dará sempre a partir do ponto de vista do observador humano.

Partindo da concepção do ser humano como “ser-no-mundo”, a hermenêutica busca reunir a individualidade à percepção do contexto. Assim, para compreender o fenômeno privilegiado nesta pesquisa – a noética como fundamento emergente para a educação –, buscou-se problematizar o contexto contemporâneo, de maneira ressignificá-lo a partir de uma racionalidade renovada, considerando o ser humano como sujeito cocriador das realidades e da vida. A partir dessa compreensão, buscou-se descrever os atributos noéticos e seus desdobramentos sobre a prática educacional.

Fundamentos noéticos da educação

A noética exige o abandono da ideia da Terra como mero objeto a ser explorado com vistas à satisfação não apenas das necessidades, mas dos caprichos humanos. Implica, portanto, a mudança de modos de vida baseados no consumismo e individualismo, na superação da cultura do desperdício e do descartável, não apenas dos bens materiais, mas dos relacionamentos humanos, para que possamos desenvolver culturas de suficiência, responsabilidade e solidariedade.

Destarte, o compromisso com uma missão evolucionária transformadora exige que a educação incorpore e desenvolva, para além das qualidades indispensáveis à manutenção das camadas biosférica e sociosférica, os fundamentos necessários à expansão do húmus noosférico. Para tanto, ao longo da pesquisa, estabelecemos cinco categorias que constituem a base para fundamentar uma educação comprometida com o desenvolvimento noético: o amor, a transcendência, a ética da responsabilidade, a capacidade criativa e o princípio da transformação.

O presente artigo apresenta dois desses princípios: o amor e a transcendência. Tais categorias configuram não apenas fundamentos

filosóficos para a educação, mas desdobram-se em ações efetivas que necessitam estar refletidas no planejamento e na prática dos educadores.

O princípio amor e a transcendência na escola

Conquanto as instituições sociais tenham buscado, ao longo dos séculos, reprimir, regulamentar e canalizar o amor, este se manifesta sub-repticiamente “em todo o lugar”. E, assim, será possível que a humanidade continue a crescer e viver “[...] sem se interrogar francamente sobre o que ela está permitindo que se perca em termos de verdade e de força em seu incrível poder de amar?” (CHARDIN, 2005, p. 10).

Tal questionamento instiga-nos a refletir a respeito do papel do amor no contexto da metamorfose civilizatória, impulsionando-nos a desconstruir a noção corrente que privilegia a ideia de dominação e de luta em favor de uma perspectiva amorosa, solidária e misericordiosa entre os seres humanos e entre estes e a natureza.

Considerado em sua realidade biológica, o amor – “a afinidade do ser com o ser” – não é exclusivo do ser humano, mas, antes, representa uma propriedade geral de toda a vida. Dessa forma, molda-se em variedade e em graus às diversas formas que assume a matéria orgânica: nos mamíferos reconhecemo-lo pela paixão sexual, instinto maternal ou parental, solidariedade, entre outras. Já mais abaixo, na árvore da vida, as analogias se atenuam até tornarem-se quase imperceptíveis. Todavia, se em um estado rudimentar não existisse qualquer propensão interna para a união (até mesmo nas moléculas), seria fisicamente impossível ao amor surgir mais acima, no estado hominizado (CHARDIN, 1970, p. 290). Nesse nível, então, o amor passa a constituir o “co-ser (ser com) e o coexistir” (CHARDIN, 2008, p. 314).

Também Boff (1999, p. 111) compreende o amor como fenômeno cósmico e biológico, que se revela como a grande força de agregação, simpatia e solidariedade. Em sua perspectiva, a partir da linguagem amorosa, as pessoas recriam o sentimento de pertença a um mesmo destino e a uma mesma caminhada histórica.

Para Maturana e Varela (1995, p. 263), o amor é o fundamento biológico do fenômeno social. Como seres humanos, “só temos o mundo que criamos com outros”. E ao ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo só podemos chegar pelo encontro com o outro, em um ato que

habitualmente chamamos de amor, ou seja, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. Tudo o que limita a aceitação do outro destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, o humano. Descartar o amor como fenômeno social seria negar tudo o que nossa história nos legou. Só a aceitação do outro ao nosso lado permite-nos criar esse mundo em comum.

Todas as ações humanas acontecem em um espaço de ação especificado estruturalmente como emoção. Se quero perguntar-me qual é a emoção que tem a ver com o social, tenho que me perguntar qual é a emoção que funda o social. O social é fundado sobre a aceitação mútua, a aceitação do outro na convivência, no amor (MATURANA, 2001). Conforme o autor, os seres humanos se desenvolveram sob condições de recursão e conservação da recursão nas coordenações consensuais de comportamento. Para que isso pudesse ocorrer, foi necessária uma emoção que tornasse possível a recorrência das interações na convivência, ou seja, “a emoção fundamental na história dos hominídeos é o amor” (MATURANA, 2001, p. 97). Sendo assim, a história dos seres vivos não se realiza pela competição, mas pela conservação de certos modos de vida. A competição é um fenômeno humano no qual a emoção central resulta na negação do outro.

Portanto, não foi a luta pela sobrevivência do mais forte que garantiu a persistência das pessoas até os dias de hoje, mas a cooperação e a coexistência entre elas. Foi a partir do compartilhamento da coleta, da caça e dos afetos que os hominídeos, de milhões de anos atrás, passaram a “ser humanos” (BOFF, 1999, p. 111).

Semelhante posição é confirmada por Bronowski (1992) quando refuta a ideia da existência de um instinto animal responsável pela guerra e pelos conflitos humanos. Dirá o autor: “Como se nós, à semelhança do tigre, ainda tivéssemos de matar para viver ou, tal qual o sabiá-laranjeira, defender o território do ninho”. Assim, “a guerra, a guerra organizada, não é um instinto humano” (BRONOWSKI, 1992, p. 88). Estudando a história dos povos primitivos, o autor constata que as primeiras ações organizadas com intuito de atacar o outro tiveram origem há dez mil anos, quando os agricultores começaram a acumular reservas de alimentos e foram, então, abordados pelos povos nômades. Assim, a própria guerra é entendida muito mais como uma forma altamente organizada de cooperação para o roubo do que como um instinto voltado ao conflito.

A estrutura do Ocidente foi construída sobre o estereótipo guerreiro do herói vitorioso, exacerbando a competição, a concorrência e a dominação. A entrada na era noética pressupõe o fim do mito guerreiro e um de seus valores fundamentais será a paz, mas em sentido afirmativo (HALÉVY, 2010, p. 87).

De fato, a paz “[...] é mais do que a ausência ou a suspensão da guerra; é um bem positivo, um estado de felicidade que consiste na ausência de temor, na tranquilidade para aceitar as diferenças!” (RICOEUR, 2006, p. 34). Por conseguinte, é preciso que a humanidade ultrapasse o sentido negativo da paz que está “[...] quase que exclusivamente baseada na força das armas e não na facticidade ou intencionalidade do amor e solidariedade!” (RODRIGUES, 1991, p. 163). Nesse sentido, o educador para a paz necessita percorrer o caminho que parte dos objetivos mínimos da paz negativa para conduzir o processo educativo em direção à ideia mais profunda da completa ausência de violência (PALACIOS, 1991).

O reconhecimento do amor como fundamento do social (MATURANA; VARELA, 1995), do humano e de toda a vida exige que a escola reconsidere seu lugar e valor em meio ao processo educativo. Da mesma forma, reclama sua contribuição no que diz respeito à desconstrução do mito guerreiro – a ideia de que a sobrevivência de nossa espécie foi assegurada pela luta e competição – em favor de uma perspectiva pacífica, não discriminatória e inclusiva.

Nesse sentido, não basta que a escola reconheça o ser humano como um nó, uma teia de relações, o que já vem sendo colocado nas propostas de uma educação ecológica e sistêmica. Para além disso, é preciso “ser um nó de relações cordiais”, conforme inspiração de Francisco de Assis (*apud* BOFF, 1997, p. 86-87).

Todavia, ao observarmos as práticas escolares, constatamos, de maneira geral, a prevalência de uma cultura que privilegia a individualidade, a competição, as relações de dominação, quando não de exclusão. Nessa perspectiva, afirma-se que a escola necessita incorporar, em seu planejamento, em seu currículo e em suas práticas, interações que se dão na convivência cordial, na aceitação do outro, na solidariedade e na dialogicidade.

Amor e dialogicidade se confundem, pois não há diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e às pessoas. “Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2005, p. 91-92). Sendo fundamento do diálogo,

o amor é, também, diálogo, não sendo, portanto, possível que se realize em uma relação de dominação.

A compreensão de que o social não se funda na luta e na competição, mas na tolerância mútua e no amor, supõe uma ampla reformulação do sistema educativo, tanto na maneira como organiza suas ações como, principalmente, nas relações que se estabelecem em seu interior. Implica, pois, a construção de relações cordiais e dialógicas, capazes de alimentar os sentimentos de pertença comum, misericórdia, solidariedade e paz. Em decorrência, vale insistir, impõe-se a reconfiguração do planejamento pedagógico e da ação didática no interior da sala de aula, fazendo prevalecer processos que privilegiem a cooperação, o compartilhamento, a convivência e a colaboração.

Reforça-se, pois, a perspectiva de uma educação dialógica, na qual ambos – educandos e educadores – assumem a posição de sujeitos. Para que esta possa viabilizar-se, é preciso que as metodologias de ensino-aprendizagem focadas prioritariamente no professor, e na sua palavra como a única, abram espaço para a escuta e para a fala do outro, para dar a palavra ao outro.

O diálogo deve ser iniciado antes mesmo do encontro entre educador e educando em uma situação pedagógica. Precisa estar presente já na reflexão que se faz em torno do conteúdo programático. Em uma perspectiva bancária, em que o educador deposita seu programa nos alunos, essa reflexão não faz sentido. No entanto, para o educador dialógico, o conteúdo programático não é uma imposição, uma doação do conhecimento. Não é um ato de A para B ou sobre B, mas de A com B, mediatisados pelo mundo (FREIRE, 2005).

Essa compreensão exige uma reorientação na forma como se realiza o trabalho de gerir o currículo, pois, de maneira geral, os professores são contratados para ministrar disciplinas, adentrando a sala de aula sem informação alguma a respeito dos projetos pedagógicos, restringindo-se ao conhecimento dos programas, bibliografias e horários de suas disciplinas. Postula-se, portanto, que tal função deveria ser exercida prioritariamente pelos próprios professores.

Tal proposição refuta a ideia do currículo estático como um amontoado de conhecimentos previamente selecionados a serem depositados pelo professor sobre o aluno, passando a ser considerado um processo aberto de cocriação. Viabiliza-se, assim, a concepção do currículo escolar como

“[...] rede capaz de estabelecer uma relação ativa entre o agente formador, o sujeito que aprende e o conhecimento” (TESCAROLO, 2005, p. 6).

A concepção de rede como metáfora, imagem ou paradigma na concepção do conhecimento contrapõe-se diretamente à ideia de cadeia, encadeamento lógico, linearidade, bem como às suas correspondentes determinações pedagógicas relacionadas com os pré-requisitos, seriações, planejamentos e avaliações. Contudo, certas práticas escolares, como a utilização do livro didático, favorecem a cristalização, bem como dão a aparência de absoluta necessidade de determinados percursos na rede, em detrimento da perspectiva aberta, diversificada e não linear possibilitada pela metáfora em questão (MACHADO, 1995).

Nessa perspectiva, a escola precisa disponibilizar-se a rever sua rígida estruturação, de maneira a possibilitar novas formas de organização que considerem a fluidez e as infinitas possibilidades de inter-relacionar e associar os conhecimentos.

Ao lado do atributo amor, uma educação voltada ao ingresso na era noética, comprometida com a evolução humana, cósmica e planetária, exige ainda o desenvolvimento de um segundo grupo de fundamentos, relacionados às capacidades exclusivamente humanas de perguntar pelo sentido da vida, projetar e transcender. E no momento em que a sociedade moderna instaura uma ordem desencantada e dessacralizada para a existência, despojando o mundo exterior de qualquer finalidade ou sentido, tal afirmação merece ainda maior atenção.

O desencantamento do universo, que atinge sua expressão maior na Modernidade, coisifica, quer dizer, objetiva o mundo. Essa objetivação nega ao mundo a capacidade de abrigar a intencionalidade, de expressar seu sentido de encarnar e comunicar finalidades e valores. Assim, objetivar o mundo é despojá-lo de todas as categorias subjetivas, como sentido e finalidade (TARNAS, 2008).

Ao instaurar essa ordem desencantada e dessacralizada, a Modernidade retira dos seres humanos qualquer sentido para o ser e o viver, restringindo a vida ao ato de comprar, possuir e consumir. Nesse contexto, “[...] matou o vir a ser, trocou o ser pelo parecer e naufragou no ter. E sobrou uma angústia enorme nas almas”. E, quando não há mais projeto, “só resta o sujeito ou o objeto” (HALÉVY, 2010, p. 85).

Para Machado (1995, p. 70), nos seres humanos, os desejos, projetos, sonhos e ilusões entretencem-se, “[...] constituindo o combustível ou

o alimento da própria vida; em múltiplos sentidos, que vão do físico ao espiritual, não ter projetos é encaminhar-se para a morte”. A capacidade de elaborar projetos pode ser identificada como a característica mais verdadeiramente humana: somente os seres humanos são capazes de projetar como também de viver sua própria vida como projeto. Contudo, não basta aos seres humanos alimentarem-se de projetos individuais, pois carecem de projetos coletivos, que estimulem ações individuais articuladas à construção do significado de algo maior. Nessa reflexão, resgata-se o sentido da utopia (MACHADO, 1997).

Para aqueles que nutrem o projeto social e político da emancipação humana, a utopia se coloca como um horizonte que se afasta quando nos aproximamos, mas que serve, todavia, ao avanço (ENTROPIA, 2008).

As utopias representam formas radicalizadas de projetos e visam à comunidade humana em seu conjunto. Elas decorrem de um modo imaginário racional e se distinguem dos projetos pelo caráter operatório apresentado: enquanto um projeto se apresenta munido de elementos “[...] que instrumentam as ações transformadoras e apontam no sentido de sua realização, uma utopia não considera sequer a discussão sobre os caminhos ou a possibilidade de sua realização” (MACHADO, 1997, p. 69),

Tal perspectiva é compartilhada por Halévy (2010), quando afirma que a humanidade necessita superar o egocentrismo característico da Modernidade, considerando-o apenas como uma etapa necessária para que os seres humanos se livrem do mito, dos demônios e dos medos imaginários. Para tanto, necessita fundar um projeto que vá além de si: um sentido, um significado, uma justificativa para sua existência.

Estudando o fenômeno da “vontade de sentido”, Viktor Frankl (1990) constata que a sociedade industrial e de consumo, bem como a ciência moderna, parecem ter abandonado esse fenômeno existencial humano. Do modo como é descrito pelas ciências, o mundo perde seu significado. O que não quer dizer, no entanto, que o mundo seja sem significado, mas apenas que a ciência é cega com relação a ele. “O sentido está fora do campo perceptivo da ciência. Ele não é descrito por nenhum enfoque científico” (FRANKL, 1989a, p. 52).

Perguntar-se se o sentido da vida é um ato especificamente humano e se a capacidade de questionar-se a respeito do sentido da vida é um sintoma de amadurecimento espiritual, significa que a pessoa não se limita ao que lhe dizem os ideais e os valores tradicionais, mas tem coragem de

lutar por um sentido, de procurá-lo por conta própria. A consciência é o órgão do sentido: é graças à consciência que os seres humanos se tornam capazes de compreender o apelo ao sentido que cada situação. A vontade de sentido constitui um dos aspectos básicos de um fenômeno antropológico fundamental a que se deu o nome de transcendência de si mesmo. A autotranscendência do existir humano consiste no fato essencial de que a pessoa sempre “aponta” para além de si próprio, na direção de alguma causa a que serve ou de alguma pessoa a quem ama. E é somente na medida em que o ser humano se autotranscende que é possível realizar-se, tornar-se real a si próprio (FRANKL, 1989b).

O ser humano necessita uma tensão fecunda entre dois polos: entre aquilo que ele é e aquilo que ele deve ser; uma tensão existencial entre o ser e um sentido do que ainda está por realizar. É essencial ao ser humano “[...] a capacidade de transcender-se a si próprio em função de um sentido, e não em função do seu bem-estar interior” (FRANKL, 1989a, p. 29). A autotranscendência da vida indica o fato fundamental que ser humano significa estar em relação com alguma coisa ou com alguém diferente de si. E a existência desmorona se não for vivida essa qualidade da autotranscendência (FRANKL, 1989a).

Refletindo a respeito dessa condição, Boff (2010) utiliza a metáfora da galinha e da águia. Enquanto a primeira expressa a situação humana em sua imanência – no seu cotidiano, na dimensão inevitável de limitações e sombras que marcam a vida –, a segunda representa sua dimensão transcendente – a vida em sua criatividade, em sua capacidade de sonhar e romper barreiras. Também para o autor, o ser humano precisa unir sua dupla condição de enraizamento e abertura, luz e sombra, céu e terra. Necessita saciar a dupla fome que o acomete: a fome de pão e a fome da espiritualidade.

Em tal sentido, compreende-se a escola como espaço de antecipação, da imaginação de uma sociedade ideal, do inédito-viável (FREIRE, 1992, p. 205), de um futuro melhor para todos os seres humanos, sustentável para o planeta, da possibilidade de autotranscendência. Isso implica uma filosofia da educação como espaço de reflexão do projeto a ser desenvolvido por nossa sociedade na busca de seu destino e de sua civilização (SEVERINO, 1994).

Conforme Juliatto (2012, p. 138), a escola não pode ser apenas o espaço da aprendizagem das ciências ou das profissões, mas da reunião

da imanência com a transcendência, do ser com o vir a ser. O educador não pode descuidar-se de sua dupla função: “passar elementos de ciência e também proporcionar-lhes experiências de transcendência”. É a partir do contexto existencial que nos rodeia que poderemos entender e encontrar o sentido da vida e a conseqüente contribuição a dar para a transformação da realidade. E, uma vez que é do contexto existencial que brota a fonte do sentido da vida, é preciso olhar para esse contexto e esforçar-se para compreendê-lo.

Emerge então a proposição da educação como espaço de problematização da realidade. A educação problematizadora não aceita um futuro pré-dado, tampouco um presente bem comportado; ela identifica os seres humanos como seres que caminham para a frente, em busca do ser mais. É nessa condição que se encontram as raízes da própria educação como manifestação exclusivamente humana, isto é, “[...] na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm” (FREIRE, 2005, p. 84). A educação, pois, configura-se como um quefazer permanente.

Não há, pois, utopia verdadeira “[...] fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 91).

Da consciência de sua presença no mundo e de seu inacabamento, fundamenta-se a ideia da história como tempo de possibilidade, e não de determinismo. O que não é possível, afirma Paulo Freire (2000), é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. A utopia implica uma denúncia e um anúncio, não se confundindo, portanto, com idealismo, tampouco com algo irrealizável. Conforme afirma: “Para mim o utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 27). “Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante” (FREIRE, 1996, p. 115).

As utopias, projetos e valores constituem ingredientes fundadores da ideia de educação, pois a própria palavra – do latim, *educatio* – sempre teve seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos. “Sem dúvida, não há projeto sem futuro e, simetricamente, na medida

em que a realidade é uma construção humana, pode-se afirmar que também não há futuro sem projeto” (MACHADO, 1997, p. 96).

Nessa perspectiva, Rifkin (2012) destaca a importância do desenvolvimento de atividades comunitárias, realizadas na forma de extensão ou mesmo voluntariado, as quais possibilitam o envolvimento de docentes e discentes com os problemas da comunidade, reforçando o sentimento de pertença, os vínculos sociais e a solidariedade.

Da mesma forma, a inclusão curricular de disciplinas que envolvam o aluno com as comunidades locais e suas realidades possibilita o exercício de uma aprendizagem problematizadora e solidária.

Uma escola comprometida com a transcendência necessita partilhar um projeto coletivo, envolvendo docentes, discentes, gestores e comunidade. A necessidade dessa partilha requer a reflexão conjunta a respeito de sua missão, visão, objetivos e metas, entendendo os educadores, mais uma vez, como sujeitos de ação-reflexão, e não apenas como meros executores.

Considerações finais

Diante da magnitude da crise ora instalada, momento em que a humanidade enfrenta a escolha entre um colapso global ou um avanço evolucionário, não parece mais possível que nos furtemos de realizar uma profunda reflexão a respeito de nossas responsabilidades para com o presente e o futuro da vida.

Em tal contexto, este ensaio representou, exatamente, tal exercício de discernimento. Uma tentativa (*ensaio*) de interpretação da chamada metamorfose civilizatória contemporânea, que se fez “entretecendo” passado e presente, com vistas a vislumbrar um futuro inédito, mas viável.

A escolha do ensaio como estilo e da fenomenologia-hermenêutica como método implica-nos como sujeitos – rompe com a crença na neutralidade, certezas e verdades absolutas –, aventurando-se, em um caminho sinuoso, a envolver a linguagem com a vida. Pois é esse o entendimento que temos como educadores: a certeza de que a educação necessita comprometer-se com o respeito e amor pela vida.

Foi, portanto, na busca de comprometer a escola com uma missão evolucionária, cocriadora da emergência de uma nova etapa civilizatória, buscando superar a cosmologia moderna estritamente racionalista e utilitarista, que empreendemos nossa reflexão.

Nesse sentido, enfatizamos a ideia do professor como um hermenêuta – um intérprete de seu tempo –, construindo as pontes entre a linguagem, a subjetividade, a ciência e a ética, edificando ligações entre um presente caótico e um futuro renovado. A hermenêutica surge então como ferramenta possível para a interpretação das realidades de forma a permitir sua ressignificação a partir de um *logos* noético.

Ao propormos um *logos* noético, reafirmamos a ideia de superação, a qual possibilita negar o que não é mais pertinente, mas conservar o que ainda prevalece como conhecimento justificado. Permite, assim, “religar” as dimensões separadas pelo racionalismo moderno, reunindo a razão à sensibilidade, a materialidade à espiritualidade e a imanência à transcendência, possibilitando, assim, transformar (metamorfosar) a existência.

Ao almejar uma cosmologia transformadora, reafirmamos a ideia de que nossa visão de mundo não representa apenas a maneira como contemplamos o mundo, mas estende-se para fora para construir novos mundos. É acreditando em nossa capacidade criadora que reafirmamos uma perspectiva infinitamente esperançosa para a educação. Educação que se realiza como processo cocriador da realidade e da vida. Nessa perspectiva, a escola assume sua condição não meramente como espaço (*tópos*), mas como projeto (*utopia*) de evolução.

Recebido em: 6/09/2015
Aprovado em: 22/11/2015

Notas

1. Doutora em Educação. Presidente do colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado em Biotecnologia Aplicada à Saúde da Criança e do Adolescente das Faculdades Pequeno Príncipe. Vice-presidente da Sociedade Brasileira de Bioética, regional Paraná. E-mail: patricia.rauli@fpp.edu.br
2. Doutor em Educação. Realizou estágio pós-doutoral na Fordham University, nos Estados Unidos (2011-2012). E-mail: rtescarolo@gmail.com

Referências

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- BERRY, Thomas. **O sonho da terra**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BOFF, Leonardo. A imagem que São Francisco tinha do ser humano. In: LELOUP, Jean-Yves; BOFF, Leonardo. **Terapeutas do deserto**: de Filon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Durckheim. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 65-91.
- _____. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. **Sustentabilidade**: o que é - o que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRONOWSKI, Jacob. **A escalada do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHARDIN, Pierre Teilhard. **O fenômeno humano**. 3. ed. Porto: Imprensa Portuguesa, 1970.
- _____. **Sobre a felicidade, sobre o amor**. Campinas: Versus, 2005.
- _____. **O fenômeno humano**. São Paulo: Cultrix, 2008
- ENTROPIA. **Revue d'étude théorique et politique de la décroissance**. Décroissance et utopie, Lyon, n.4, printemps, 2008.
- FRANKL, Viktor Emil. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. São Paulo: Santuário, 1989a.
- _____. **Sede de sentido**. Tradução de Henrique Elfes. São Paulo: Quadrante, 1989b.
- _____. **A questão do sentido em psicoterapia**. São Paulo: Papirus, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALÉVY, Marc. **A era do conhecimento.** Princípios e reflexões sobre a revolução noética no século XXI. São Paulo: UNESP, 2010.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

JULIATTO, Clemente Ivo. **O horizonte da educação.** Sabedoria, espiritualidade e sentido da vida. Curitiba: Champagnat, 2009.

_____. **Ciência e transcendência: duas lições a aprender.** Curitiba: Champagnat, 2012.

MACHADO, Nílson José. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Ensaio transversais:** cidadania e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MACREZ, Joëlle. **L'autorisation noétique:** par quels cheminements parvient-on à la réalisation de soi? 2002. Thèse (Doctorat en Psychologie de l'Éducation) – Département des Sciences de l'Éducation, Université de Paris VIII, 2002. Disponível em: <www.barbier-rd.nom.fr/Macrezresume.html>. Acesso em: 20 ago. 2011.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Workshops, 1995.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora:** uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PALACIOS, Jose Joaquin Gomez. **Educar para la paz.** Madrid: Editorial CCS, 1991.

RICOEUR, Paul. Introdução. In: AHLMARK, Per et al. **Imaginar a paz**. Brasília: UNESCO, Paulus Editora, 2006. p. 27-35.

RIFKIN, Jeremy. **A terceira revolução industrial**. Como o poder lateral está transformando a energia, a economia e o mundo. São Paulo: M. Books do Brasil, 2012.

RODRIGUES, Roberto. **Fundamentos da logoterapia**: na clínica psiquiátrica e psicoterapêutica. Petrópolis: Vozes, 1991. v. 1

SANCHES, Mário Antonio. **Bioética**: ciência e transcendência. São Paulo: Loyola, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

TARNAS, Richard. **Cosmos y psique**. Indicios para una nova visión del mundo. Girona: Atalanta, 2008.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

ZILLES, Urbano. **Pierre Teilhard de Chardin**: ciência e fé. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.