

DESENCONTROS E ENCONTROS NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Maria Preis Welter¹
Alain Baderha Kalema²
Pedro Vinicius Preis Welter³

RESUMO

O presente artigo volta seu foco para a educação humanizadora no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que discute sobre o papel da escola no processo de humanização. Num primeiro momento aborda os desencontros no processo da humanização, como o individualismo/egoísmo e a competição e suas implicações no contexto pedagógico. Na sequência a pesquisa traz reflexões sobre a concepção de interdependência e a teoria da complexidade. Propõe uma relação intrínseca entre pensamento complexo e solidariedade. É preciso reconhecer que a interdependência somente é reconhecida na perspectiva da complexidade. Acena ainda para uma educação voltada para a afetividade, o emocional, o cuidado, a cooperação sem esquecer o conhecimento e a aprendizagem. Contudo, existem novas possibilidades e esperanças que acenam para uma educação humanizadora, sendo que a escola e o agir pedagógico tem uma função social, o que requer a união entre sensibilidade social e eficácia pedagógica.

Palavras-chave: Educação humanizadora; Interdependência; Complexidade; Solidariedade.

ABSTRACT

This article focuses on humanizing education in the school context. This is a bibliographical research that discusses the role of the school in the humanization process. At first, it addresses the mismatches in the humanization process, such as individualism/egoism and competition and their implications in the pedagogical context. Next, the research brings reflections on the concept of interdependence and the theory of complexity. It proposes an intrinsic relationship between complex thinking and solidarity. It must be recognized that interdependence is only recognized from the perspective of complexity. It also calls for an education focused on affectivity, emotionality, care, cooperation, without forgetting knowledge and learning. However, there are new possibilities and hopes that beckon for a humanizing education, being that the school and the pedagogical action have a social function, which requires the union between social sensitivity and pedagogical effectiveness.

Keywords: Humanizing education; Interdependence; Complexity; Solidarity.

¹ Professora do Curso de Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FAI - UCEFF. Mestre em Educação. E-mail: pedagogia.itapiranga@uceff.edu.br

² Professor do Curso de Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FAI - UCEFF. Mestre em Teologia. E-mail: alain@uceff.edu.br

³ Estudante do curso de Letras Inglês - UNIASSELVI. E-mail: pvpw@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vivemos no século XXI com uma forte dose de indicadores de ameaças à destruição da vida. Vivemos ainda mergulhados numa espécie de convicção tácita de que existe um consenso universal em relação aos pressupostos da lógica do mercado. Em consequência dessas convicções iteramos desencontros econômicos, culturais e educacionais que implicam desencontros humanos.

Por outro lado, parece bastante animador saber que caberá à educação um dos papéis determinantes na criação de sensibilidade social necessária para re-orientar e re-estimular a humanidade para vivências mais dignas para todos os seres humanos. Essa re-aposta na educação indica que estamos no limite da incompreensão entre os seres humanos. Parafraseando Maturana e Varela (1995, p.14): “parece que o grande, poderoso e aparentemente indestrutível navio, que é nossa moderna civilização, irá colidir contra a grande massa submersa de nosso formidável auto-engano. Falta reflexão profunda, falta revisão da responsabilidade pessoal capaz de permitir a mudança de curso e possibilitar um eco para sobreviver ao momento do iminente naufrágio e do grito de 'salve-se quem puder”.

Neste trabalho discute-se uma educação que tem como desafio levar os(as) educandos(as) a uma visão complexa e de interdependência com o mundo. A aposta é de que uma educação com esta visão permite caminhar humanizadores. Strieder (2002, p.199) ratifica: “Se o processo educacional continuar omissivo, ou melhor, insistente no mero eixo reprodutivo, o desastre humano seguirá inelutavelmente a sua trajetória”. É também uma aposta como a manifestada por Strieder (2002, p.207) e outros tantos que: “Somente avivando o vivenciamento concreto de esperanças é que novos e maiores sonhos podem ser gestados”.

Acredita-se que a educação tem fundamentalmente uma função humanizadora, essa proposta educativa precisa situar-se necessariamente na complexidade, na interdependência e na convivência.

Diante da evidência da incompletude humana e do reconhecimento da interdependência, vemos reacender a esperança da melhorabilidade do entendimento entre os humanos. Assim, discute-se o re-encontro da humanidade e, para essa consolidação, a visualização da escola como entidade também responsável pelo desafiador, mas fascinante processo da humanização. A educação surge então como um jogo de ressignificações, onde cita-se fortemente a sua função humanizadora.

DESENVOLVIMENTO

Interrogar sobre as razões de um projeto de humanização é interrogar, ao mesmo tempo, o ser humano contemporâneo e seus valores, a cena social e a realidade global. Para Peter Sloterdijk, a palavra humano sempre evoca um contra quê, uma vez que constitui o empenho para retirar o ser humano da barbárie. Peter Sloterdijk desencadeou uma enorme polêmica com a palestra intitulada, “Regras para o parque humano”. Uma palestra que toma como ponto de partida o diagnóstico heideggeriano da crise do humanismo, a denúncia nietzscheana da domesticação apequenadora do homem pelo homem e as recomendações de Platão sobre a arte de pastorear seres humanos. Sloterdijk (2000, p.32) declarou a falência do humanismo quanto à tarefa de domesticar a animalidade humana. O ser humano poderia até ser definido como a criatura que fracassou em seu ser animal:

O que ainda domestica o homem, se o humanismo naufragou como escola da domesticação humana? O que domestica o homem, se seus esforços de auto-domesticação até agora só conduziram, no fundo, à sua tomada de poder sobre todos os seres? O que domestica o homem, se em todas as experiências prévias com a educação do gênero humano permaneceu obscuro quem – ou o quê – educa os educadores, e para quê? Ou será que a questão sobre o cuidado e formação do ser humano não se deixa mais formular de modo pertinente no campo das meras teorias da domesticação e educação?

A polêmica se deu em função de Sloterdijk ter proposto ao conselho de cientistas e filósofos a criação de um discutível Parque Genérico Humano (*Menschenpark*), como reservatório para salvar e aprimorar a espécie da imbecilidade e brutalização induzida pelas mídias.

Sloterdijk (2000, p. 46) parece enxergar, nas práticas genéticas, um reforço aos impulsos inibidores que os meios tradicionais de educação não mais conseguem gerar em proporção suficiente para se opor ao crescente embrutecimento da sociedade contemporânea de massas, submetida a uma onda sem precedentes, pelos meios de divulgação da indústria dos entretenimentos.

Contudo, muitas vezes nos deparamos com questões instigantes como: O que é um ser humano? Como e onde aprendemos a ser humanos? Diante do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, como ocorre o desenvolvimento humano?

Morin em “Os sete saberes necessários à educação do futuro” apresenta os sete vazios profundos. Dentre eles o terceiro vazio, que segundo Morin (2001) não se ensina em nenhuma

parte de maneira fundamental: o significado de ser humano. A condição humana está desintegrada.

Destaca-se a existência de fatos que indicam a deshumanização da espécie humana. Somos sem dúvida responsáveis pelo percurso que temos tomado. Será que ainda vamos a tempo de evitar um desastre? O desafio é problematizar e refletir o processo de construção da des/humanização.

Segundo Morin (2003, p.117): “Por toda parte onde o *homo* continua a pretender-se *sapiens*, onde imperam o *homo faber* e o *homo economicus*, a barbárie está sempre pronta para ressurgir”. Strieder (2002, p.153) adverte “Quando o crime e a corrupção, a pobreza e o abuso são aceitos e passam a fazer parte do ser da sociedade, os diques sociais da justiça e da condição humana cedem em cima e embaixo, também sob o peso da convivência”.

Ainda continua em voga a ideia de que a modernização e o crescimento econômico são o caminho para a solução dos problemas sociais. Também não pode-se esquecer que vivemos no cenário de uma guerra social sem precedentes na história da humanidade. Seres humanos vivem numa pobreza abjeta, e grande parte passa fome todos os dias. Muitas pessoas, a maioria crianças, morrem anualmente de fome e outras sobrevivem, mas gravemente subnutridas. Por outro lado é inaceitável, diante do atual potencial tecnológico de produção material e de alimentos, a existência da fome. É possível diagnosticar uma fratura societária marcada pela exclusão social e cultural (resultando no crescimento da massa sobrando que já atinge enormes contingentes da população mundial); a violência cotidiana e a degradação ambiental trazendo como resultado um estilo de vida individualista e consumista e a perda dos laços de solidariedade entre as pessoas e, no interior das comunidades. Segundo o relatório de pesquisa do professor Roque Strieder e Carla Pilla (2002, p.283), com base em algumas respostas dos pesquisados:

os seres humanos não alimentam alternativas socialmente solucionadoras para a problemática humana da inclusão de todos. Seria também ingenuidade considerar que culturalmente estamos prontos para que o amor seja o elemento dinamizador nos relacionamentos humanos. O bem comum ainda não está na ótica admissível dos seres humanos e estes são incapazes de ações inteiramente gratuitas e desinteressadas.

No entanto, a deshumanidade da economia de mercado gera massas sobrando, seres descartáveis. Nesse sentido, Strieder (2000, p.109) alerta: “O desumano da economia de mercado globalizado é o abominável ato de descaso para com os seres humanos, a centralização dos esforços na acumulação de capital, no lucro a qualquer preço”.

Segundo Morin (2001, p.85): “Ainda que solidários os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo”.

Além disso, estarrece o índice de aumento de suicídios, de alcoolismo e de consumo de drogas. Concorde-se com Morin (2003, p. 242) quando relata que “a humanidade não consegue parir a humanidade”. Vale aqui reproduzir importante reflexão questionante de Strieder (2002, p.163):

Como são, então, construídos os campos dos sentidos nos quais o respeito e o desrespeito para com o outro parecem condenados a uma convivência conflitual interminável? Como foi possível termos construído, em nome da civilização, um ser humano capaz de odiar o/a outro/a com uma virulência que o/a destrói, mesmo que nesse ato corra o risco da sua própria destruição?

O filósofo Giorgio Agambem trata de um pensamento instigador que contribui na análise política das sociedades contemporâneas. Recorda uma esquecida e obscura figura jurídica latina, o *Homo sacer*. Aquele cuja morte não tinha caráter sacrificial e cujo assassinato não representava uma pena jurídica. O *Homo sacer* era um João-ninguém que podia ser morto sem ocasionar nenhum transtorno público.

Giorgio Agambem (2002) insiste que o *Homo sacer* está mais vivo do que nunca nas democracias capitalistas contemporâneas. Ele está sujeito a uma “vida nua”, aquela que só tem a si própria, desprovida de qualquer direito humano mais elementar.

Zygmunt Bauman, no livro “Vidas desperdiçadas”, faz um prognóstico assustador: o crescimento incontrolável do “lixo humano”, seres humanos descartáveis, não aproveitados e reconhecidos em uma sociedade cada vez mais seletiva. Bauman (2005) compara a vida em sociedade ao “Big Brother”, e tal qual insinua o programa, não precisa fazer algo para merecer a exclusão, ela é inevitável.

No entanto, é a afetividade a força ou energia que nos conecta e vincula com todos os seres vivos e essa emoção é o amor. Segundo Boff (1999, p.128): “É o amor, a justa medida, a ternura, a carícia, a cordialidade, a convivialidade e a compaixão que garantem a humanidade dos seres humanos. Através desses modos-de-ser, os humanos continuamente realizam sua autopoiese, vale dizer, sua autoconstrução histórica”.

E Boff (1999, p. 111-112) vai além:

Sem o cuidado essencial, o encaixe do amor não ocorre, não se conserva, não se expande nem permite a consorciação entre os seres. Sem o cuidado não há atmosfera

que propicie o florescimento daquilo que verdadeiramente humaniza: o sentimento profundo, a vontade de partilha e a busca do amor.

Segundo Boff, existe um difuso mal-estar da civilização que aparece sob o fenômeno do descuido, do acaso e do abandono, ou seja, da falta de cuidado. Há um descuido e um acaso pela vida inocente de crianças; pelos pobres e marginalizados; pelos desempregados, aposentados e de milhões de excluídos do processo de produção; dos sonhos de generosidade; da sociabilidade nas cidades; pela dimensão espiritual do ser humano, pela inteligência emocional; pela coisa pública, corrupção e jogo de poder; políticas pobres para os pobres; da reverência indispensável para cuidar da vida e de sua fragilidade; com o planeta terra; com a habitação, quando muitos vivem em favelas sem qualquer qualidade de vida. Para Boff (1999, p. 20-21), quando no intuito de resolver estas mazelas, muitas vezes usam-se remédios insuficientes. Mais especificamente escreve:

Face a esta situação de falta de cuidado, muitos se rebelam. Fazem de sua prática e de suas falas permanente contestação. Mas sozinhos sentem-se impotentes para apresentar uma saída libertadora. Perderam a esperança. Outros perderam a própria fé na capacidade de regeneração do ser humano e de projeção de um futuro melhor. [...] Outros têm fé e esperança. Mas propõem remédios inadequados aos sintomas de uma doença coletiva. Não vão à causa real das mazelas. Tratam apenas dos sintomas.

Porém, acredita-se no ser humano, isso significa que continuamos a sonhar e a ter esperança no poder criativo e solidário do ser humano para reconstruir a realidade. Uma sociedade diferente, que não seja somente a imagem invertida, a sombra projetada desta aqui.

A visão de complexidade convida para uma reforma no pensamento educacional. É um apelo por uma educação reflexiva, uma escola em que os conhecimentos sejam flexíveis, conviva com as diferentes formas de pensar e que proporcione a formação de seres humanos capazes de con-viver na complexidade de relações.

A noção de interconectividade, existente entre as entidades e os fenômenos da natureza, leva a compreender que os seres humanos aprendem não apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções, os sentimentos.

A criação de consensos sobre o operar de nossos processos de aprendizagem social é vista como alternativa válida para reduzir as tensões sociais e reverter o processo de desintegração das sociedades modernas, levando-as, em contrapartida, a uma construção social de colaboração mútua.

Não tem-se mais certeza de como educar as crianças, como se relacionar com as pessoas. Também Morin (2001, p.23) nos ajuda a compreender a crise de paradigmas quando não

encontramos mais justificação, explicação e condições para a compreensão de nossos problemas, de nossa vida pessoal e do nosso fazer social. “O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é irracional. A racionalidade deve conhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento”.

Não há dúvida que a visão mecanicista/reducionista de mundo provocou a unilateralidade de nosso pensamento, levou a uma concepção de sociedade competitiva, à crença no progresso material ilimitado, ao conhecimento determinista, cheio de certezas, desencadeando controle cada vez maior do homem sobre a natureza, a exclusão e alienação da maioria dos seres humanos e uma crise planetária. De acordo com Morin (2003, p.294): “A origem do *homo sapiens* aparece ao fim de um longo processo de hominização. A nova origem, que virá talvez de nossa incerta agonia planetária, será possivelmente o início da humanização”.

É necessário considerar que os problemas do isolamento e distância entre humanos são sistêmicos, ou seja, estão intimamente interligados e são interdependentes. Não podem ser entendidos no âmbito da metodologia fragmentada que é a característica de nossas disciplinas acadêmicas e das ações dos organismos governamentais. Tal abordagem não pode resolver as dificuldades, limitar-se a transferi-las de um lugar para outro na complexa rede de relações sociais e ecológicas. Uma resolução só poderá ser implementada se a estrutura da própria teia for mudada, o que envolverá transformações profundas em nossas instituições sociais, em nossos valores e ideias. Maturana (2001) aposta que não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração.

A escola não pode mais ser um espaço onde se gestam adequações ao discurso patriarcal da luta e da guerra e, portanto, não é mais um espaço voltado prioritariamente para instruir e responder positivamente às demandas de um mundo competitivo, enfatizado por Marx e Darwin.

A concepção marxista enfatiza o conflito e a luta. Para Marx, a luta de classes era a força propulsora da história. Ele sustentava que todo progresso histórico importante nasce do conflito, da luta e da revolução violenta. A ênfase dada à luta, na teoria de Marx, e a ênfase de Darwin na luta dentro da evolução biológica, a ideia da vida como um luta constante pela existência, foi vigorosamente promovida no século XIX pelos darwinistas sociais. Essa evolução enfatiza exageradamente o papel da luta e do conflito, esquecendo o fato de que toda luta ocorre na natureza dentro de um contexto mais amplo de cooperação. Maturana e Rezepka (2000, p.85) ressaltam:

Não pertencemos a uma história evolutiva centrada na agressão como emoção-guia de nosso devir, mas podemos cultivar a agressão; não pertencemos a uma história evolutiva centrada em relações de dominação e sujeição, mas podemos cultivar as relações hierárquicas e nos alienar-mos na dominação e submissão.

Uma sociedade não pode se basear somente no egoísmo e na competição. É equivocada a concepção de que todo entrelaçamento dos desejos humanos se resume na dimensão competitiva. Diante do crescente número de excluídos de uma condição de sobrevivência digna, é preciso resgatar relações de solidariedade e de cooperação. Capra (1997, p.193) adverte: “A vida é muito menos uma luta competitiva pela sobrevivência do que o triunfo da cooperação e da criatividade”.

Para Morin, o egocentrismo não conduz somente ao egoísmo. Entre os humanos o egocentrismo pode desenvolver um excesso de egoísmo; já o altruísmo pode prolongar-se além da sua sociedade e tornar-se humanitário. O sujeito sofre a pressão de duas forças contraditórias: o egoísmo e o altruísmo. Nesse sentido, Morin (2003, p.77) afirma: “A subjetividade comporta, assim, a afetividade. O sujeito humano está também potencialmente destinado ao amor, à entrega, à amizade, à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio. Fechado sobre si mesmo ou aberto pelas forças de exclusão ou de inclusão”.

Já não resta dúvida quanto a existência de uma crise relacional decorrente das formas des-encontradas de um fazer que não está adequado ao viver. O ser humano sente um enorme vazio em relação aos valores da aceitação e do respeito. Um vazio alimentado em valores que se medem na referência ao outro como alguém em contínua competição obrigando à sua negação.

Desta forma, necessita-se de um profundo reexame das principais premissas e valores de nossa cultura, de uma rejeição daqueles modelos conceituais que duraram mais do que sua utilidade e justificativa. Dominando nossa cultura durante centenas de anos, modelaram nossa moderna sociedade ocidental e influenciaram significativamente o resto do mundo. Compreendem um certo número de ideias e valores que estiveram associados a várias correntes da cultura ocidental. Incluem, além da crença de que o método científico é a única abordagem válida do conhecimento; a concepção do universo como um sistema mecânico composto de unidades materiais elementares; a concepção da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência e a crença do progresso material ilimitado, a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico. Essas ideias e esses valores estão seriamente limitados e necessitam de uma revisão radical. Isso implica, necessariamente, novas formas conceituais.

No momento atual, a humanidade revela que conceitos antes descritos como certos e imutáveis tendem a desmoronar, dando lugar a novos princípios, a vácuos, e desejos de espera por caminhos novos, conceitos e valores muito diferentes dos que hoje perpassam a sociedade.

O *Homo sapiens sapiens* é um vir-a-ser. Como humanizar é um desejar-ser, o *Homo sapiens sapiens* é ainda, e talvez continue sendo, um projeto inacabado. Strieder (2002, p.55) afirma que:

Na condição de vir-a-ser somos apenas um possível e na condição de um possível nos tornamos inviáveis diante de pré-visões e de determinismos. O ser humano como um possível emerge da contingência do acaso e de indecifráveis aleatoridades. Um ser humano total mas intotalizável na finitude dos endobramentos e desdobramentos de sua epigênese.

A evidência da incompletude humana está cada vez mais presente. Nenhuma ciência ou concepção é possuidora da verdade absoluta sobre a humanidade e seu processo de humanização. Construimos o sentido da vida ao vivê-la. Strieder (2002, p.34) escreve:

O ser humano é [...] indivíduo, espécie, entorno sócio cultural, num complicado processo de humanização. Seus traços e formas, seus desejos e necessidades, seu tudo e seu nada, caminham dispersos. Quando se aglomeram e reaglomeram esses mesmos indivíduos como uma espécie em seu entorno cultural e social renovam sua carga de paixões, desejos e necessidades. É no aglomerar e reaglomerar dispersante que ocorre a emergência de relações organizacionais cada vez mais vastas e mais complexas.

A afirmativa de que o *Homo sapiens* é um projeto inacabado, reacende a esperança na melhorabilidade do entendimento entre os humanos. Não é um processo simplificável, passemos a olhá-lo com seu teor de complexidade. Sendo o ser humano um vir-a-ser, vale conferir a importante declaração de Strieder (2002, p.17):

A perspectiva de entendimento entre os seres humanos se parece mais como uma terra virgem praticamente inexplorada. O esforço intenso na longa trajetória dos humanos, não conseguiu muito mais do que ocupar e lotear de forma esparsa algumas poucas regiões do entendimento humano.

As ponderações com relação a visão de ser humano oscilam diante da possibilidade de conviver em colaboração ou não viver na colaboração mútua. Strieder faz relação a um pêndulo, cuja frequência oscila ora para a extremidade pessimista e ora para o lado otimista. Também aprendemos a olhar o ser humano e o mundo através de janelas que nos levam a ver somente alguns aspectos da realidade, cegando para outros tantos. E cremos que o que vemos é toda a

realidade ou toda a verdade. Essa dificuldade cultural, de acordo com Strieder (2002, p.19), estende-se para os diversos espaços de convivência, da seguinte forma:

Visão fragmentária da realidade, organização disciplinar do conhecimento, exagerada tendência individualista, aposta inefável para vivências competitivas, descompromisso coletivo na construção de futuros mais promissores e, como consequência disso, uma radical indiferença com relação a concepções de interdependência. Assim tal qual o movimento isolado do pêndulo, concebido isoladamente e isento de contradições, os problemas dos indivíduos são vistos como problemas isolados. Dessa forma o único responsável pelo problema é o diretamente envolvido.

Efetivamente, muitos não reconhecem a interdependência, levando-os a pensar que somos indivíduos ou grupos sociais autônomos e independentes. Nesse sentido Assmann e Jung (2000, p.77) afirmam que “a própria noção de interdependência de todas as pessoas na sociedade não faz parte do cotidiano de uma boa parte de população”. Vivemos uma cultura individualista, na qual não percebemos a necessidade do outro e, sem perceber que a interdependência é um fato, do qual não podemos nos esquivar. Assim, como nas disciplinas do currículo, não sentimos necessidade de estabelecer correlações, as crianças crescem sem se darem conta de que as suas ações individuais interferem no contexto vivencial.

As ações de cooperação, a partir de relações de amor, devem ser centrais nas atividades escolares e substituir as apostas no sucesso individual e na competição que ainda estão norteando a vida em sociedade e o imaginário social. Para Strieder (2002, p.196): “Ensonha-se uma mentalidade que permita refletir profundamente a gênese da nossa condição humana tendo presente a colaboração e a ajuda mútua”. O desenvolvimento individual depende da interação social, da própria formação, do próprio mundo de significados em que se existe. É função do viver com os outros. A aceitação do outro é então o fundamento para que o ser autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo. Ao reconhecer nos outros a legitimidade de sua existência, o sujeito se encontrará livre também para aceitar legitimamente em si mesmo todas as dimensões que possam ocorrer em seu ser e que têm sua origem precisamente no todo social. Laços sociais são construídos comunitariamente. Eles exigem a existência da solidariedade e a existência daqueles que admitem a convivalidade com o outro. São eles que garantem a continuidade da existência humana.

Para Maturana (1995), para que isso venha a acontecer, contamos com dois aliados: o altruísmo biológico – o impulso fundamental de cooperar com nossos semelhantes. Muitas vezes despercebido, no entanto presente desde o começo de nossa vida, torna-se condição

básica e possibilitadora do fenômeno social, o outro é a necessidade que temos de fazer parte de grupos humanos e de operar em consenso com eles.

Se a ação de cooperação social mútua surge na condição primária do social, o compartilhar tal conhecimento pode expandir nossos espaços de cooperação e realização mútua. Por isso, o desenvolvimento socioeconômico da comunidade humana encontra-se no mesmo eixo do processo de desenvolvimento da vida individual e, portanto, não pode o primeiro se realizar às expensas deste último, sem se transformar num mecanismo constitutivamente antisocial. O saber do futuro será multicultural, isto é, se complementa no outro e ampliará a condição humana.

É desafio educacional, o desejo/esforço para resgatar a convivência colaborativa e comprometer-se com o salvamento das vidas de todos(as). Acreditar que é possível construir uma educação com sensibilidade social.

Aprender a viver e conviver é um grande desafio do processo educativo. É fundamental o reconhecimento da diversidade, o auto-respeito e o respeito pelos outros. A educação com base no respeito mútuo, compromissada com as relações de colaboração, salva vidas. Do contrário, uma educação descompromissada com a criação de climas favoráveis de convivência, continuará destruindo vidas. Aposta-se com Strieder (2002, p.197) que “na condição de seres humanos e na condição de educadores/as, acreditamos que a educação tem compromisso de ser criadora de acessos para a construção de campos de sentido em favor da defesa da vida”.

Enquanto a maioria das pessoas ainda pensa e age localmente, com a globalização vivemos a interdependência, o que requer uma visão global. Somos uma parte do todo. A metáfora do mundo não é mais a máquina, mas o holograma, como argumenta Capra (1997), ou seja, em cada parte está o todo. A partir desta concepção precisa-se pensar as ações humanas dentro de um todo. Elas não estão isoladas e suas consequências interferem na complexidade. Vale destacar a importância de trabalhar para a formação de uma cultura planetária. Neste cenário, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se imperativo da educação. A educação que se pauta na interdependência da humanidade está de acordo com a teoria da complexidade, pois realiza a formação humana no cuidado. Ela se pauta na solidariedade, é um conceito que extrapola os limites territoriais e ganha dimensão de respeito a um todo mais complexo.

O desafio é educar as nossas gerações para recompor laços de solidariedade entre os seres humanos e expandi-la para outras espécies, animais e vegetais. Mas, e acima de tudo, se queremos um mundo melhor em que a solidariedade e o cuidado façam parte, temos de oportunizar para os(as) educando(as) e educadores(as) a vivência dessas situações. Não há

mudança possível sem perceber que pertencemos a uma espécie que deve se solidarizar com a vida.

Segundo Morin (2000), a missão da educação é refletir e discutir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

A sensibilidade solidária, o amor, a empatia, a compaixão, a esperança, a utopia (são temas que tem haver com o sentido das nossas vidas), são conteúdos teóricos difíceis de serem tratados de maneira objetiva e racional. Elas se dão no contexto de relações interpessoais. Strieder (2002, p.212) faz referência significativa quanto ao compromisso da educação em relação a criação de esperança. Para ele:

No imenso e difícil desafio que a humanidade está enfrentando passa a ser compromisso da educação habilitar-se a abrir horizontes de esperança. Compromisso que pode iniciar pela renovação dos campos semânticos que ostentam muita linguagem azeda, muito pessimismo que machuca e faz adoecer. A inclusão e o uso cotidiano de linguagens afirmativas, linguagens convidantes, linguagens esperançadoras, que fazem sentido para a vida concreta de docentes e discentes é tarefa in-adiável se o desejo for possibilitar sendas de felicidade possível, enquanto também comprometimento com futuros abertos, factíveis e construíveis.

A palavra solidariedade está cada vez mais presente nos conceitos de diferentes propostas de solução dos problemas sociais e ecológicos. Então questiona-se: até que ponto somos animais solidários?

A solidariedade não é algo que se encontra pronto, como natural do ser humano. A solidariedade se constrói. Como criar uma ética universal baseada na solidariedade? Como comprometer a educação, apesar dos mecanismos competitivos da economia de mercado, para a criação de sensibilidade solidária?

Morin (2001), acredita ser necessário estabelecer um pensamento transdisciplinar, que nos leve à capacidade de ligar, religar, juntar, re-juntar as ideias, capaz de nos permitir re-começar a pensar/repensar novos caminhos e trajetórias. Construir/reinventar nossas vidas, estabelecer uma maneira nova de viver e ver o mundo por meio de uma ação e práxis coletivamente engajadas.

Assmann e Jung (2000) fazem algumas ponderações no que se refere a linguagens sobre solidariedade: solidariedade não é palavra de um só significado, nem é termo unívoco, mas polissêmico e por vezes ambíguo. Não é terra virgem, mas com vastas áreas pouco cultivadas. Se refere muitas vezes a situações emergenciais clamorosas (no caso de acidentes graves, desastres), nesse caso a sensibilidade solidária é mais unânime. Quando se trata de calamidades

persistentes, (como exclusão social, analfabetismo, miséria), tendem a desaparecer do noticiário e a indiferença tende a esvaziar a sensibilidade solidária. As ocupações semânticas do discurso da solidariedade muitas vezes obedeceram a propósitos precisos (solidariedade com...), outras servem como novo discurso emergente. Remetem a pressupostos que, muitas vezes, não ficam explícitos. Se distinguem nitidamente os apelos a situações emergenciais transitórias das questões da solidariedade como ingrediente éticopolítico na busca de soluções estruturais e sustentáveis para os problemas amplos de caráter persistente. Se transformou em bandeira abrangente para enfrentar a crise civilizacional do mundo de hoje (muitas vezes as linguagens carecem de pontes mediadoras para alcançar o plano operacional); porém, existe uma série de linguagens que buscam pontos de articulação do fortalecimento da sensibilidade social, pedagogicamente unidos a anseios individuais e coletivos concretos. Assmann e Jung (2000, p.75) escrevem: “a solidariedade como atitude, ou a solidariedade como questão ética, nasce do reconhecimento de que a solidariedade/interdependência é um fato, uma necessidade para a vida da e na sociedade”.

Porém, a sociedade ainda não reconhece e compreende a solidariedade, pois antes é preciso reconhecer a interdependência e coesão social como um fato fundamental para a vida. Mas, Assmann e Jung (2000, p. 76-77) advertem “O conhecimento da interdependência e o problema da coesão social é uma condição de possibilidade para uma atitude pessoal e social de solidariedade, mas não conduz necessariamente a essa atitude. Pois, entre o conhecimento e a nova atitude há desejos e interesses”.

A sensibilidade social não é algo que predomina nas pessoas. Elas ainda preferem viver isoladas, como se suas ações não interferissem na vida das demais pessoas, ou seja, não conseguem perceber as relações de interdependência. A visão fragmentada da realidade, o individualismo exacerbado, o incentivo à concorrência dificultam o conhecimento e o reconhecimento da interdependência e da coesão social.

Não aprendemos ver as relações de interdependência, e, ela é uma questão de aprendizagem. Nas escolas, as disciplinas funcionam quase sempre como segmentos autônomos com pouca ou quase nenhuma relação com as disciplinas do curso. Dividimos em partes na busca de verdades que se confundem com certezas. Capra (1997, p.23): salienta que “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”.

Segundo Assmann e Jung (2000, p.81), o primeiro passo para uma atitude de solidariedade ativa, é o reconhecimento de que estamos, de fato, interligados. Eles questionam:

“será que o conhecimento teórico é suficiente para levar as pessoas a uma atitude solidária?”. Para eles, solidariedade não é um problema que pode ser resolvido somente com alguma matéria específica, com a introdução de temas transversais, pois ela tem a ver com a própria forma de ver o mundo e a vida. Sem uma profunda transformação epistemológica, teremos dificuldades em reconhecer a interdependência como um fato. Assmann e Jung (2000, p.134) afirmam:

A sensibilidade solidária é uma forma de conhecer o mundo que nasce do encontro e do reconhecimento da dignidade humana dos que estão “dentro e fora” do sistema social; um conhecimento marcado pela afetividade, empatia e compaixão (sentir na sua pele a dor do/da outro/a). Por isso mesmo, é um conhecimento e uma sensibilidade que estão comprometidos, que vivem a relação de interdependência e mútuo reconhecimento de um modo existencial, visceral, e não somente intelectual.

A educação, além de “cuidar” das formas do aprender e do conhecimento, está também encarregada de incluir a sensibilidade solidária na dinâmica do desejo das pessoas. Inovar a maneira de educar, criar as competências sociais que devem dar suporte prático à sensibilidade. Compartilha-se a preocupação de Assmann e Jung (2000, p.90) quando salientam que “A nossa principal preocupação, ao tratarmos da questão educacional e solidariedade, consiste na integração ou inclusão da massa dos/das excluídos/as na vida social, nas condições de possibilidade de viverem uma vida digna e prazerosa”.

A educação para a solidariedade persistente se perspectiva como a mais avançada tarefa social emancipadora. A solidariedade prioriza o padrão das capacidades qualitativas dos seres humanos, reconhece o poder criativo, dignifica a condição humana, solidifica laços sociais compromissados com a preservação da vida. A educação tem como tarefa conectar-se à rede de solidariedade, comprometendo-se com a criação de mais sensibilidade humana.

No mercado, entre as tendências de exclusão e inclusão, é a exclusão que predomina. Dentro dos novos horizontes que se anunciam, não se aceita mais a exclusão, nem o mero contentar-se com a constatação da miséria. Reintegrar excluídos é a semântica da solidariedade, imprescindível elemento definidor da vida, da alegria e do prazer. E a educação tem um papel determinante na criação de sensibilidade social, unindo-a com experiências efetivas de aprendizagem. Acredita-se, assim como Assmann (1999, p.28) de que:

A humanidade chegou numa encruzilhada ético-política, e ao que tudo indica não encontrará saída para a sua própria sobrevivência, como espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade.

Nós seres humanos temos a biologia de animais que partilham. A cooperação é central na maneira humana de viver, pois somos animais amorosos e sem ele o humano desaparece. Assmann (1999, p.66) afirma:

O ser humano “funciona” melhor, a sós e em convivialidade social, com altas doses de euforia e discretas doses de cobrança à consciência. Por isso mesmo, é obra de suma delicadeza, sensibilizar seres humanos para metas solidárias, porque não se trata de “criar consciência” num sentido racionalista, mas de desencadear processos auto-organizativos-cognitivos e vitais – em direção a um mundo mais solidário”.

A educação tem o compromisso com a sobrevivência, a qualidade de vida do futuro deste planeta e, fundamentalmente, com a construção de um mundo onde caibam todos. Neste sentido, o tema da solidariedade, é desafio de uma educação para a humanização. Como afirmam Assmann e Jung (2000, p.104):

A única forma de nos realizarmos como seres humanos é reconhecendo e assumindo a nossa condição humana. É isto que nos possibilita vivermos as alegrias da vida, mas também os momentos tristes e angustiantes. Esse assumir a nossa condição humana pressupõe o reconhecimento do/a outro/a que nos lembra das nossas inseguranças. Este reconhecimento mútuo só é possível se cultivarmos e vivermos a sensibilidade solidária e o horizonte de esperança. Educar para a esperança é uma das chaves para educar para a sensibilidade solidária.

Construiu-se a concepção de que o processo evolutivo para humanização centrou-se na competição, mas isso não quer dizer que nos seres humanos não temos aptidões para a solidariedade. Como Maturana (2001), também aposta-se num ser humano que sabe conviver com o(a) outro(a) como legítimo outro(a). A visão de ser humano criado pelos economistas, dificulta e inibe o desenvolvimento de espaços de efetiva convivência social. Mas o nosso desafio implica conceber um ser humano além de competitivo no mundo globalizado, desenvolver consensos solidários. Questiona-se conjuntamente com Assmann e Jung (2000, p.145): “É possível organizar uma sociedade ou uma economia social só com um princípio?”. Existe um único caminho necessário para a superação e para a emancipação dos(as) excluídos(as)?

Além disso, a sociedade deveria desejar profundamente relações de cooperação no lugar de relações conflitivas da competição. Aposta-se com Strieder (2002, p. 61-62):

No complexo mundo relacional dos humanos as plicas rizomáticas, nas quais circulam nossos desejos e nas quais se lançam nossas existências, é também resgatável um sentido humanizador da convivência. Se, no imaginário das grandes bifurcações, nos quais o vir-a-ser humano in-habita também as bordas e nem todas se movem sob a

estreita ótica competitiva, o reconhecimento mútuo e a colaboração marcam presença por detrás do conflito competitivo.

Talvez já gastamos demasiada energia no esforço em torno da competição. Strieder (2002, p. 232-233) enfatiza que “quanto mais linguajamos de competição e insistimos na necessidade do enfrentamento mais criamos espaços de convivência assentados na competição e na anulação do outro”. É necessário construir uma nova ética para o entendimento humano. Substituir a capacidade humana para desencontros, por sentimentos de cooperação e de colaboração mútua. Para que esse processo ocorra, precisa tornar-se desejável pelo ser humano. Também será preciso rever nossas concepções e refletir alternativas, sem cristalizá-las em verdades absolutas e nem mágicas. Segundo Strieder (2002, p.63):

É na incompletude do constante vir-a-ser humano que se gesta a elasticidade e a versatilidade da construção estratégica de novos projetos relacionais. A linhagem hominídea, alicerçada na linguagem e na mútua colaboração iniciou um processo humanizante. Movida por desejos e, entornando novos oceanos desejantes, mantém sua evolução ontogênica interfaciando-se na compossibilidade de sua estrutura autopoietica, desejando revitalizar sua dinâmica vivencial.

Implica desejar mover pequenas ações de ordem prática no cotidiano em defesa da vida. Os fatores de antvida como agressão, miséria e exclusão que fazem parte do contexto vivencial, precisam ser factíveis de correção. Talvez o século XXI possa ser marcado pela restauração da confiança básica, da sensibilidade cooperativa e de inclusão do outro. Neste sentido Strieder (2002, p.183) alerta: “Nem a solidariedade e nem a responsabilidade são resultados de exortações, mas sim, de um profundo sentimento de aceitabilidade do outro”. Então, como afirmam Assmann e Jung (2000, p.205):

Precisamos de uma teoria do desejo que inclua, junto à existência de propensões competitivas, uma radical propensão humana para o encontro e o reconhecimento solidário mútuo. Não somente para criticar – já basta de criticar/denunciar por criticar/denunciar -, mas para possibilitar que as pessoas e a própria sociedade possam perceber melhor lampejos de desejos de reconhecimento solidário que iluminam de vez em quando as noites escuras das nossas vidas marcadas pela competitividade e insensibilidade.

Como vencer a exclusão senão promovendo uma nova cultura de solidariedade? A solidariedade, vital para a sociedade, é também tarefa da educação, ou seja, a inclusão de sensibilidade solidária na dinâmica do desejo das pessoas. Neste contexto a escola está polvorosa diante do desafio de também educar. Maturana (2001, p.34) apresenta pistas fascinantes quando escreve que educar significa:

recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão.

Segundo Maturana, nosso cérebro está relacionado com a história da linguagem, uma história de vida que envolve coleta, caça, compartilhar alimentos, convivência recorrente na sensualidade e nas coordenações de ações. A cooperação, a ajuda mútua e os cuidados para com os outros, são princípios fundamentais da humanização, da sensibilidade humana e social.

Desta maneira, a escola está recheada de novos desafios e dentre eles cita-se fortemente a sua função humanizadora. Construir na escola, dentro da escola, um verdadeiro espaço de “ecologia social” onde possam ser vivenciadas experiências profundamente humanas, criar um verdadeiro laboratório de relações humanas ricas de significados. Uma escola especialista na arte de educar para a convivência. Esses desafios precisam ser conscientemente assumidos no contexto da complexidade.

CONSIDERAÇÕES

A educação precisa levar em conta o conhecer e o com-viver, sem egoísmo, apontando o pensamento complexo e o método transdisciplinar como possíveis caminhos. Uma sociedade solidária só é possível por meio de uma nova e complexa compreensão da interdependência. A aposta está numa educação para a complexidade e religar nas teorias, nos conhecimentos, os laços indissociáveis da teia da vida. Está feito o convite-compromisso para as escolas requalificarem o convívio solidário.

Amor, empatia, compaixão e cooperação são indissolúveis do nosso plano biofísico e social/humano. A escola e o agir pedagógico tem uma função social, o que requer a união entre sensibilidade social e eficácia pedagógica. O educador tem o compromisso de proporcionar, além da excelência pedagógica, um clima esperançador no contexto escolar. Educar tem tudo a ver com sedução, porque pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem, ou seja, união profunda entre processos vitais e processos de conhecimentos.

As apostas são muitas. Os ensaios são inúmeros. Estamos convidando as escolas, para se transformarem em entidades educativas, alimentando a desejabilidade de se constituírem verdadeiros laboratórios de humanização.

Que faça parte dessa transformação a vivência efetiva do conversar, a vivência da afetividade, do respeito, das atividades de cooperação, da ajuda mútua, todas solidamente fundamentadas no compromisso e na responsabilidade de construir espaços de convivência nos quais a justiça e a construção da felicidade sejam o jeito de caminhar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Homo Sacer**: O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ASSMANN, Hugo & SUNG Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. 2. ed. Brasília: Letra Viva, 2000.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas, SP: Editora Psy, 1995.

MATURANA, Humberto & REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Cristina Magro e Vitor Paredes (Org). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Voz (Org) Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade a identidade humana**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano: Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

STRIEDER, Roque. **Educação e Humanização: por uma vivência criativa**. Florianópolis, SC: Editora Habitus, 2002.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.
WATTE, Cleidiana; STRIEDER, Roque. **A simbiogênese como pré-suposto de uma educação para a humanização**. São Miguel do Oeste: UNOESC, 2003. Relatório de Pesquisa.

PILLA, Carla; STRIEDER, Roque. **Dos misantropos aos anthropos: rumo à humanização**. Visão Global. UNOESC. São Miguel do Oeste: McLee, nº 20, dez. 2002.