

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

PEDRO PAULO SOARES DA SILVA

HUGO ASSMANN: DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO À
EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE.

SÃO BERNARDO DO CAMPO
2017

PEDRO PAULO SOARES DA SILVA

**HUGO ASSMANN: DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO À
EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE.**

Dissertação apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, para obtenção do grau de Mestre.

Orientação: Prof. Dr. Jung Mo Sung.

**SÃO BERNARDO DO CAMPO
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

Si38

Silva, Pedro Paulo Soares da
Hugo Assmann: da teologia da libertação à educação para a solidariedade /
Pedro Paulo Soares da Silva -- São Bernardo do Campo, 2017.
119fl.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de
São Paulo - Escola de Comunicação, Educação e Humanidades Programa de
Pós-Graduação em Ciências da Religião São Bernardo do Campo.
Bibliografia

Orientação de: Jung Mo Sung

1. Educação e solidariedade 2. Assmann, Hugo, 1933-2008 – Crítica e interpretação 3. Teologia da libertação I. Título

CDD 370.115

A dissertação de mestrado intitulada “HUGO ASSMANN: DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO À EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE”, elaborada por Pedro Paulo Soares da Silva, foi apresentada e aprovada em 20 de março de 2017, perante a banca examinadora composta por Prof. Dr. Jung Mo Sung (Presidente/UMESP), Prof. Dr. Nicanor Lopes (Titular/UMESP) e Prof. Dr. Allan da Silva Coelho (Titular/UNIMEP).

Professor Dr. Jung Mo Sung
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Professor Dr. Helmut Renders
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Pós-Graduação em Ciências da Religião

Área de Concentração: Religião Sociedade e Cultura

Linha de Pesquisa: Religião e Dinâmicas Psicossociais e Pedagógicas

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me fortaleceu nos momentos mais tortuosos.

Ao meu filho João Vitor, por entender minha ausência.

À Andreia Christe, pelo amparo nos momentos de angústia.

Aos meus sobrinhos, Vinicius, Ágata, Julia e Vitória, filhos de coração e fonte de inspiração.

Aos meus irmãos Anderson, Lilian e Eleni, pela inspiração dada no decorrer da minha vida.

À Noêmia Santos, pelo importante apoio que possibilitou minha chegada ao mestrado.

À Ir. Libera Lucia Zanin, pelas mensagens diárias que me fortaleceram durante a caminhada.

À amiga Sueli Costa, pelo suporte prestado nos momentos difíceis que passei nestes dois anos.

À Helena Raquel de França Costa, pela ajuda nas correções desse trabalho.

À Ana Maria Fonseca, por todo auxílio prestado durante o curso.

Ao professor e orientador Jung Mo Sung, pela orientação, respeito e amizade.

À professora Sandra Duarte e aos professores Lauri Emilio Wirth e Claudio de Oliveira Ribeiro, pelo conhecimento compartilhado durante as disciplinas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, pela excelência.

Ao CNPq, pois sem o apoio recebido por meio de bolsa de estudo este trabalho não seria realizado.

Dedico esse trabalho ao meu pai, Pedro Soares da Silva Filho (in memoriam), que me ensinou a não desistir perante as dificuldades.

Também à minha mãe Cícera Soares dos Santos Silva, forte guerreira e meu porto seguro.

Uma educação que não é capaz de revelar progressivamente o sentido do ato de se esforçar para aprender também não é capaz de revelar um sentido de vida mais humano. Assim, ao invés de colaborarmos com a realização da vocação “para humanização”, podemos reforçar as tendências da desumanização.

Jung Mo Sung

SILVA, Pedro Paulo Soares da. Hugo Assmann: da teologia da libertação a educação para solidariedade. 2017. 119p. Dissertação (mestrado em Ciências da Religião), Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP.

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar uma análise sobre a teologia aplicada à educação, em especial a Teologia da Libertação à educação solidária, no pensamento de Hugo Assmann. Após longo tempo exilado no exterior, lecionando, dando palestras e pesquisando, ao retornar ao Brasil Assmann traz consigo uma grande bagagem de conhecimento, que contribui de forma expressiva a maneira de pensar a Teologia da Libertação, a relação entre teologia e economia e, a relação entre teologia e educação. Ao trabalhar educação, Assmann vai além da sala de aula, envolve também a troca de experiências buscando a preparação para o mundo do trabalho, uma solidariedade social, uma busca pela superação das diferenças sociais opressoras e, principalmente, o desenvolvimento do indivíduo como um todo, não se esquecendo de suas particularidades. Para que isso ocorra é necessária uma conversão para a solidariedade, que implica em reencantamento da educação. A boa nova consiste hoje, segundo Assmann, também em educar como significado de defender a vida, não negando o mercado como tal, mas dando maior ênfase à tendência da inclusão do que à exclusão, visando a superação das desigualdades sociais. Em termos gerais, este trabalho se propõe a estudar a relação entre teologia e educação no pensamento de Hugo Assmann, em especial, questões relacionadas a espiritualidade, a educação e a solidariedade.

Palavras-chave: Hugo Assmann, teologia da libertação, educação, espiritualidade, solidariedade.

SILVA, Pedro Paulo Soares da. Hugo Assmann: liberation theology education for solidarity. 2017. 119p. Thesis (MA in Religious Studies) – School of Communication, Education and Humanities, Methodist University of São Paulo, São Bernardo do Campo, SP.

ABSTRACT

The current paperwork seeks to present an analysis about the theology applied to education, specially the liberation theology to solidarity education, at the Hugo Assmann's thought. After a long time teaching, giving lectures and researching abroad, Assmann returns to Brasil and brings a knowledge that contributes significantly to the way of understanding the liberation theology, how theology and economics are related and also the relation between theology and education. While discussing education, Assmann reaches beyond the classroom, he also involves the exchange of experiences searching for the preparation for the labor market, for the social solidarity, a search for overcoming the oppressive social inequality and mainly the full development of the individual as a whole, not disregarding his particularities. In order for this to happen, a conversion to solidarity is necessary, which results in the re-enchantment of the education. The good news is, according to Assmann, that educators are also life defenders, not denying the market as such, but giving more attention to the tendency of inclusion than the one of exclusion, aiming for the overcoming of social inequalities. In general, this work has the purpose of studying, from Hugo Assmann's point of view, the relation between theology and education, specially the issues related to spirituality, education and solidarity.

Keywords: Hugo Assmann, liberation theology, education, spirituality, solidarity.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Hugo Assmann: Uma Breve História.....	20
1.2 Hugo Assmann e a Teologia da Libertação.....	27
1.3 A Teologia da Libertação e sua Dimensão Política.....	33
1.4 A Experiência Espiritual e a Opção Pelos Pobres.....	38
1.5 A Questão da Exclusão Social.....	41
2. O PENSAMENTO TEOLÓGICO- EDUCACIONAL DE ASSMANN.....	49
2. 1 A questão da corporeidade e o Homem.....	50
2.2 Assmann e a questão da auto-organização.....	58
2.3 O olhar educacional de Assmann.....	64
2.4 Educação e o capitalismo.....	69
2.5 Hugo Assmann e o Reencantar a Educação.....	74
3. HUGO ASSMANN E A QUESTÃO DA ESPIRITUALIDADE E A EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE.....	82
3.1 – O Conceito de Solidariedade Mecânica e Orgânica.....	82
3.2 As Conversões Epistemológicas, Éticas e Espirituais e a Educação para Solidariedade.....	86
3.2.1. Conversão epistemológica.....	87
3.2.2. Conversão ética.....	93
3.2.3. A conversão espiritual.....	96
3.3 - A questão da sensibilidade solidária e a exclusão.....	99
3.4 Educar para solidariedade, um caminho para a mudança.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	114

INTRODUÇÃO

A minha relação bem complicada, de muito conflito com o ambiente escolar se deu muito cedo. O ambiente pré-escolar era ruim e eu, imerso em minha introspectividade, relacionava-me com poucas pessoas e chegando ao ciclo básico I (atual fundamental I) a situação piorou, pois não era atrativo para mim. Esse fato acabou gerando certas crises que se estenderam nos anos seguintes. Estudava em uma escola pública de periferia, cercada de muita pobreza, fato que dificultava ainda mais o aprendizado. Por outro lado, conheci ótimos professores, apaixonados pelo ato de ensinar, professores que me ensinaram a importância de vencer através dos estudos, de superar aquela realidade pelo uso da razão e não pela força. Creio que esses fatos foram os grandes precursores desse projeto.

Realizei o ensino médio também em colégio público e, logo após, fui cursar o magistério. Após a conclusão deste e agora com um filho, comecei a trabalhar na Secretaria do Bem-Estar Social da minha cidade onde realizava cadastro da população no Bolsa Família. Essa experiência contribuiu para que eu conhecesse um pouco mais da realidade social que me cercava. Após alguns meses, iniciei na Secretaria Municipal de Saúde de Campos do Jordão como contratado e conheci um pouco mais o sofrimento da população. Embora meu envolvimento com Pastorais da Igreja Católica se desse desde os meus 11 anos, foi no período de maturidade que fizeram mais sentido.

Após o término do contrato na SMS no ano de 2005, ingressei através de concurso público, na Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão, no cargo de Auxiliar Técnico de Educação Infantil e, nos dez anos que se sucederam, trabalhei parte como Aux. Tec. Ed. Infantil e parte como coordenador Técnico de Educação Infantil.

No ano seguinte após desistir de cursar Engenharia Aeroespacial devido ao alto custo, ingressei como bolsista no curso de Teologia na Faculdade Dehoniana de Taubaté, concluído no ano de 2010 e tive o primeiro contato com os textos de Jung Mo Sung e, conseqüentemente, ocorreu meu primeiro contato

com a obra de Hugo Assmann. No ano de 2010, com o término da Faculdade de Teologia, iniciei uma pós-graduação em Docência no Ensino Superior, nesse mesmo período, iniciei meus estudos no curso Técnico em Edificações no Instituto Federal de São Paulo e após alguns problemas de saúde, resolvi abandoná-lo. No ano de 2012 iniciei meus estudos em Administração Pública pela Universidade Federal de Ouro Preto, mas devido a incompatibilidade de horário, após dois semestres, tranquei-o. Eu já havia voltado a estudar música no Conservatório Musical Fêgo Camargo, na cidade de Taubaté, onde estudei Teoria musical e Flauta transversal até o ano de 2015, no que também iniciei licenciatura em História na Universidade Metropolitana de Santos, o que me possibilitou um maior interesse na leitura crítica acerca da história da América Latina, tema que Assmann dedicou grande parte de sua obra.

Sou educador e profissionalmente atuo na área de Ensino de História e de Música. No período de 2013-2014, atuei como professor de Música na Sociedade de Educação e Assistência Frei Orestes Girard, na cidade de Campos do Jordão. Foi uma experiência que me proporcionou uma vivência maior nesse âmbito religioso educacional. Junto aos educandos de diversos seguimentos religiosos compreendi o valor de educar para a convivência com a diversidade religiosa e outras que fazem parte desse contexto social.

Trabalhando com pastorais, no setor público e com as Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora de Fátima, percebi a necessidade das escolas estarem se empenhando cada vez mais para um reencantamento da educação, que mostre que educação e religião podem caminhar juntas, para propiciar a seus alunos ferramentas necessárias à superação das desigualdades sociais que os assombram e, a viverem em comum solidariedade.

Como coordenador Técnico de Educação Infantil, no atendimento aos pais, aos alunos e no convívio com funcionárias nas escolas, percebi a necessidade de uma formação, não somente profissional, mas para a vida delas enquanto pessoa. No período de 2014-2015, atuei como professor de História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede Estadual de Ensino de São Paulo e percebi uma similaridade no sistema educacional que visa preparar o discente

para o mercado profissional, utilizando um modelo de educação mecanicista que se importa com outros fatores que auxiliam a formação do aluno como um todo.

Hugo Assmann, por sua vez, articula o pensamento teológico e educacional como alternativa a essa visão mecanicista da educação, procurando demonstrar que cabe à educação, aliada a pressupostos místicos/teológicos, a construção de novos paradigmas que contribuam na preparação dos alunos para atuarem de forma mais humana na sociedade. Precisamos de conhecimento, mas de um conhecimento que envolva a ciência e os valores ético-morais. Com isso é necessário que haja uma sensibilidade para com o outro, tendo em vista que ser solidário é ser sensível a dor do outro, é procurar colocar-se no lugar do outro para entender o que o outro sente.

Nesse sentido, Hugo Assmann com suas obras, nos oferece importantes chaves de leitura para a busca de uma educação mais solidária. Esse trabalho não pretende analisar a Teologia do Desenvolvimento, linha trabalhada por Assmann entre os anos de 1961 a 1970, ainda que esse tema seja de grande valia e tenha produzido grandes textos, como o artigo publicado em 1968, na *Revista Vozes*, nº 62, "*Tarefa e limitações de uma teologia do desenvolvimento*", que já demonstravam uma preocupação com os problemas sociais, pois não é de grande relevância para o desenvolvimento desse trabalho.

Também não é intenção desse trabalho analisar o tema Teologia da Revolução, linha trabalhada por Assmann em um segundo momento, apresentada em seu livro *Opressão Liberação: Desafio aos cristãos*, publicado no Uruguai, em 1971, onde aponta essa mudança de direção (da teologia do desenvolvimento para a teologia da revolução). Assim como a anterior, não é de relevância para os objetivos a que esse trabalho se propõe.

Esse trabalho também não analisará o conceito de Idolatria do Mercado, ainda que esse tema seja um dos mais importantes em sua carreira, pela mesma razão de que também não está diretamente ligado a intenção desse trabalho. Utilizaremos alguns de seus conceitos para um melhor entendimento da relação entre teologia e economia, que nos ajuda a entender um pouco sobre a questão

da desigualdade social, o que nos contribuirá, mais a frente, a entender o papel da educação segundo Assmann.

Não busca também analisar profundamente todos os aspectos da Teologia da Libertação, uma vez que para isso seria necessário analisar, além de Hugo Assmann, outros grandes expoentes que contribuíram incisivamente para a expansão da mesma. Pretendemos trabalhar aqui a Teologia da Libertação a partir da ótica de Assmann, sua contribuição, assim como o desenvolvimento da mesma dentro de seu pensamento.

Quando pensamos em trabalhar a Teologia da Libertação aqui, entende-se que trabalharemos a conceituação realizada por Assmann no decorrer de suas obras. Buscaremos expor o conceito de verdade, ética e estratégia, marxismo e cristianismo, a fé como práxis e o pensamento do cristianismo. Tais conceitos ultrapassam a utilização limitada apenas à Teologia da Libertação e também são encontrados em seus trabalhos de teologia e economia, nos quais surge uma das maiores obras da sua vida, "*A Idolatria do Mercado*", escrita em parceria com Franz J. Hinkelammert. Dessa forma o estudo de tais conceitos se torna imprescindível para o entendimento de toda sua obra.

A intenção também não é trabalhar a educação de maneira genérica ou monolítica; buscamos, ao adentrar o pensamento educacional de Assmann, analisar a junção ou cooperação mútua entre teologia e educação, em especial Teologia da Libertação e educação solidária, pois o mesmo busca apresentar um modelo educacional preocupado com a formação do corpo discente não apenas para o trabalho, ainda que o mesmo considere de grande importância para a vida. Assmann demonstra uma preocupação tanto com o corpo discente quanto com o docente e suas pesquisas se direcionaram prioritariamente para questões educacionais no interior da Sociedade do Conhecimento. Assim como Paulo Freire, ele acredita em uma educação dialógica e em uma construção do conhecimento de mão dupla. Dessa forma, busca a convergência da educação para a superação da desigualdade social.

De acordo com Jung Mo Sung, a educação tem como um dos seus desafios o de reencantar a vida, oferecer possibilidades, envolver o princípio de

solidariedade (Sung, 2006). Assmann também caminha nessa direção. Temos observado que a educação, na atualidade, apresenta-se muitas vezes de maneira oposta, gerando uma perda da autoestima, uma apatia e desinteresse. A boa nova proposta por Assmann consiste em educar como significado de defender a vida, não negando a necessidade do mercado nas economias complexas, mas dando maior ênfase a tendência da inclusão do que a da exclusão.

Desta forma surgem algumas questões como: De acordo com a proposta de Assmann, de que maneira Teologia e educação podem contribuir para a superação da desigualdade social? De que forma a Teologia e espiritualidade podem contribuir para uma melhoria educacional? O presente estudo pretende aprofundar as perguntas relacionadas, justificando os temas abordados.

A questão da espiritualidade perpassa toda a obra de Assmann e é exatamente essa espiritualidade que potencializa uma conversão para uma educação para a solidariedade. De acordo com Assmann, a educação permeada pela espiritualidade e direcionada para a solidariedade, traz um reencantamento, uma nova vida a educação e conseqüentemente para a sociedade.

A utilização da teologia, em especial a Teologia da Libertação, já demonstrou ser de grande valia para a educação. Podemos encontrar traços da mesma em autores consagrados como Paulo Freire, que produziu com sua educação libertadora e problematizadora, uma proposta educacional mais humana.

Na educação, Assmann desenvolve uma reflexão de como a educação pode ajudar na formação de uma sociedade mais justa. Em seus estudos desenvolve conceitos como corporeidade e educação, curiosidade e prazer de aprender, metáforas novas para reencantar a educação, pois se nota que sua teologia aplicada e sua sensibilidade quanto ao sofrimento do povo traz um novo olhar sobre como lutar contra a exclusão social. De acordo com Assmann, “o sujeito de mero corporativismo já se alastrou. Não dá para silenciar o fato de que, também nas instituições educativas, há uma grande quantidade de pessoas encahadas no mero negativismo”. (ASSMANN, 2012, p. 23). Diante dessa

realidade, a união entre espiritualidade, educação e solidariedade tem demonstrado ser uma importante ferramenta na luta contra a exclusão social.

Uma das alternativas propostas por Assmann para sair deste modelo educacional seria um reencantamento do cerne pedagógico. Ele afirma que: *“reencantar a educação significa colocar ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem”* (ASSMANN, 1998, p. 29). Para que tais experiências de aprendizagem sejam capazes de *“salvar”* vidas e de reorientar a humanidade, “o reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica, visando a uma educação solidária. Portanto, o compromisso ético-político do (a) educador(a) deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançado no próprio contexto escolar” (ASSMANN, 1998, p. 34).

Hugo Assmann critica o neoliberalismo, uma vez que o mesmo concebe o ser humano como um ser incapaz de solidariedade no âmbito da economia e da sociedade e, com isso, deposita somente no mercado a tarefa da solidariedade social. Na visão de Assmann, “os seres humanos não são naturalmente tão solidários quanto parecem supor nossos sonhos de uma sociedade justa e fraternal” (ASSMANN, 1998, pág. 20), não somos impregnados de “instintos naturais” adequados para isso. Com isso ele afirma que não devemos colocar o complicado problema da educação para solidariedade ou a conversão para solidariedade em segundo plano. Assmann não está querendo dizer que os seres humanos sejam naturalmente perversos ou antissolidários, mas alerta para uma ingenuidade antropológica que pode nos levar a descuidar dessa importante tarefa de educar para a solidariedade, isso dentro do grande objetivo de educar para o mundo do trabalho e para um sentido de vida mais humano.

Metodologicamente, esta pesquisa faz uma revisão bibliográfica sobre Hugo Assmann e sua relação com a educação, espiritualidade e solidariedade. Nosso principal objetivo é o de analisar como Hugo Assmann articula o pensamento teológico e educacional na sua luta pela superação da desigualdade social e por uma educação mais solidária. Pesquisar o pensamento de Hugo Assmann, em especial seus escritos sobre Teologia da Libertação e Educação, é

uma proposta desafiadora para a academia, no nosso caso as ciências da religião. Pesquisamos muitos autores, mas o nosso foco é apresentar o pensamento de Hugo Assmann e suas propostas para uma educação solidária. Portanto, foi necessário selecionar dentre esses muitos autores os de maior relevância para a finalidade dessa pesquisa, levando em consideração sua abordagem direta, que faz referência direta ao autor, e indireta, que ajudam a fundamentar e entender o pensamento de Assmann, mesmo sem possuírem estrita relação. Dentre esses autores destacamos Jung Mo Sung, Paulo Freire e Edgard Morin.

Os três capítulos deste trabalho seguem a seguinte orientação: no primeiro capítulo, apresentamos o autor por intermédio de sua história e também de seu contexto. Parte de nossa reflexão sobre Hugo Assmann está relacionada com as produções de seu primeiro período, no qual ele estrutura a Teologia da Libertação e o segundo período, em que trabalha a sua crítica teológica ao mercado. Nesse capítulo apresentaremos a Teologia da Libertação e a dimensão política, traremos um pouco do tema sobre experiência espiritual e opção pelos pobres e também abordaremos um pouco sobre a questão da exclusão social, na ótica de Hugo Assmann.

O segundo capítulo será dedicado a apresentação do pensamento teológico educacional de Assmann e destacaremos a importância do pensamento desse autor na ampliação e buscas de novas alternativas de se trabalhar o conhecimento em um mundo em constante mudança, visando aos mecanismos de superação ou, pelo menos, a amenização da exclusão social. Para isso, trabalharemos o conceito de auto-organização e o paradigma da complexidade, em que Assmann nos fornece importantes pistas para uma educação mais eficiente. Seu olhar educacional vai além do modelo educacional tradicional mecanicista, pois trabalha a relação entre educação e o capitalismo e a necessidade de um reencantamento da educação.

No terceiro capítulo, analisaremos a relação da espiritualidade e educação segundo o pensamento de Assmann. Buscaremos diferenciar as noções de solidariedade - mecânica e orgânica -, mas também a diferença entre a solidariedade como fator social de interdependência – que a educação dentro do

paradigma da complexidade poderia se resolver – e a solidariedade como uma exigência ética, que por sua vez exige empatia/compaixão com o excluído e a conversão. Posteriormente, procuraremos demonstrar como a espiritualidade leva a pessoa à solidariedade, que não existe a priori, mas é um modo de ver e viver a vida e as relações humanas e sociais.

1. HUGO ASSMANN E A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

Neste primeiro capítulo, apresentaremos o autor estudado por intermédio de sua história, o contexto histórico da América Latina e sua obra anterior a fase em que estuda o tema da educação. Iniciamos esse capítulo apresentando um pouco da sua trajetória, sua relação com a teologia e com o exílio. Hugo Assmann teve um importante papel na formulação da Teologia da Libertação, logo, consideramos de grande importância adentrarmos um pouco nesse pensamento de Assmann. Em seu livro "*Teologia desde la praxis de la liberacion*", considerada a sua obra mais madura nesse período, desenvolve, um profundo exame acerca da linguagem da libertação e também acaba por dar um certo relevo às razões que justificam sua inserção na teologia.

Um terceiro ponto que pretendemos desenvolver é a relação de Assmann com a Teologia da Libertação e a dimensão política. A Teologia da libertação surge com um movimento político e social no interior de seguimentos cristãos latino-americanos. Hugo Assmann foi um dos pensadores mais importantes nesse contexto. De acordo com o mesmo, a teologia só faria sentido em sua pregação se essa pudesse transformar a realidade social de opressão em realidade libertadora. O ato de pensar a liberdade dos sujeitos é algo que vem caracterizar o ponto de partida para a Teologia da Libertação.

Em um quarto momento trataremos um pouco do tema da experiência espiritual e opção pelos pobres, que é marcada por uma força interna que move os cristãos latino-americanos a vivê-la também como uma das mais profundas dimensões da sua vida humana cristã. Optar pelos pobres nos leva a uma redescoberta da caridade, rompendo com a lógica individualista.

Abordaremos também um pouco sobre a questão da exclusão social. A partir do final da década de 1980 e início de 1990, Assmann começou a trabalhar com o tema da exclusão social. Antes desse período a questão trabalhada era a pobreza e a libertação; agora o problema se agravou e surgiu o fenômeno da exclusão, os descartáveis, que é algo pior do que simples pobreza.

1.1 Hugo Assmann: Uma Breve História¹

Nascido em Venâncio Aires- RS, no dia 22 de julho de 1933, Hugo Assmann realizou seus estudos de Filosofia no seminário central de Porto Alegre (1951-1954). No período de 1954-1958, estudou na Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma, dos Jesuítas. Em 1958 se ordenou padre, em Roma. No ano de 1961, obteve seu título de Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma, com a tese sob o título: “*A dimensão Social do Pecado*”, com orientação do importante teólogo Jesuíta Joseph Fuchs, influente na renovação da Teologia Moral no contexto do Concílio Vaticano II². No ano de 1962 Assmann realizou seus estudos de Pós-doutorado em sociologia com especialidade em comunicação social na Universidade de Frankfurt, Alemanha, sob orientação de Theodor Adorno. Também foi professor visitante na Universidade Münster, Alemanha. Retornando ao Brasil foi vigário na Paroquia Nossa Senhora da Mont Serrat e professor de teologia no Seminário de Viamão, ambos em Porto Alegre. Nesse mesmo período desenvolveu sua obra em torno da Teologia do Desenvolvimento através da revista “*Seminário*” que depois passou a se chamar “*Ponto Homem*” e logo depois trabalhou com a Teologia da Revolução.

Hugo Assmann foi um dos precursores da Teologia da Libertação, mas em um primeiro momento se dedicou a Teologia do Desenvolvimento publicando importantes artigos. Em 1968, Assmann publicou o artigo “*Tarefa e limitações de uma Teologia do Desenvolvimento*”, na edição de número 62, no qual já é possível identificar uma evolução no seu pensamento crítico sócio teológico. Em um segundo momento, podemos notar um avanço no seu pensamento, passando a trabalhar com a teologia da revolução. Seu livro “*Opressão e Libertação:*

¹ Utilizaremos como fonte principal os seguintes artigos: PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Cleiton; BETTY, Christine. Hugo Assmann: da Teologia da Libertação à Educação para a Sensibilidade. <http://www.unimep.br/~bpucci/artigo-hugo-assmann.pdf> Acessado em 01 de julho de 2016; SUNG, Jung Mo. Hugo Assmann: teologia com paixão e coragem. Artigo de Jung Mo Sung. <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/12299-hugo-assmann-teologia-com-paixao-e-coragem-artigo-de-jung-mo-sung> Acessado em 02 de Julho de 2016.

² Concílio Vaticano II teve suas sessões iniciadas no dia 25 de dezembro de 1961, por intermédio da Bula Papal “*Humanae Salutis*”, pelo o então Papa João XXIII, e teve seu término no dia 8 de dezembro de 1965, já sob o Papado de Paulo VI.

Desafios aos Cristãos”, publicado em 1971 no Uruguai, destaca essa direção. Em um terceiro momento, suas reflexões lançam-se sobre a teologia da Libertação, sendo relacionado com Gustavo Gutierrez como um dos fundadores.

De acordo com Mondin:

Com Gustavo Gutierrez, Hugo Assmann é justamente relacionado entre os fundadores da teologia da libertação. Com efeito, no ensaio Teologia de la Liberacion (de 1970, precedendo, por tanto, de dois anos a obra homônima de Gustavo Gutierrez), Assmann foi o primeiro a elaborar de forma sistemática um projeto desta nova teologia, dando-lhe um método preciso, fixando-lhe tarefas específicas e sublinhando a novidade da teologia da libertação frente a outras novas teologias (teologia da esperança, teologia política, teologia da revolução). (MONDIN,1980, p.81.).

Assmann foi um dos primeiros teólogos da Libertação que, com o intuito de que a Teologia da Libertação não caísse em um mero idealismo, utilizou as Ciências Sociais. Em 1964, com o golpe militar, suas tensões com o então Arcebispo de Porto Alegre D. Vicente Sherer se acirraram significativamente, o que acabou culminando com sua mudança para São Paulo, onde começou a lecionar no Instituto de Filosofia e Teologia (IFT), no bairro do Ipiranga. Incansavelmente deu continuidade a seus estudos e publicações teológicas, também viajou por diversos estados brasileiros, dando palestras e aplicando cursos sobre teologia latino-americana. Atuou como teólogo assessor dos bispos brasileiros na Conferência Episcopal Latino-Americana de Medellín³, em agosto/setembro de 1968, que teve três temas fundamentais que permearam os documentos da Conferencia. Eles são: opção pelos pobres, teologia da libertação e Comunidades Eclesiais de Base.

Com o Ato Institucional 5 (AI5), de dezembro de 1968 e também o consequente endurecimento do Regime Militar, Assmann optou por deixar o país e a convite dos teólogos católicos alemães Karl Rahner e de Johann Metz, mudou-se para Alemanha, onde escreveu um artigo sobre teologia e política, em

³ Conferência Episcopal Latino-Americana de Medellín foi um importante marco na Igreja Latino-americana, pós- Vaticano II, contou com apoio do então Papa Paulo VI.

Munique e logo depois, através de mediação de Metz, lecionou na Universidade de Münster, no ano letivo de 1969/1970, a disciplina “*Teologia Latino-Americana*”. Foi justamente nessa época que conheceu, em Munique, a jovem Melsene Ludwig, que se transformou no grande amor da sua vida. Os dois viveram juntos por trinta e nove anos, tiveram dois filhos e também trabalharam juntos por todo esse período.

A convite de um amigo jesuíta, em 1970, Assmann se refugiou no Uruguai, onde trabalhou como pesquisador no centro Pedro Fabra e também como professor, em tempo parcial, na “*Universidad de La Republica de Montevideo*”, onde lecionou a disciplina “*Ética Social*”, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Em Montevideo, Assmann também publica o livro “*Opression-Liberacion*”, em 1971.

Convidado pelos padres Oblatos, no final de 1970 se mudou para Oruro, Bolívia, onde permaneceu até agosto de 1971. Quando houve o golpe de Hugo Banzer, foi obrigado a fugir para o Chile, no auge do governo socialista de Allende. Nesse período trabalhou com os Jesuítas no ISAL (Igreja e Sociedade na América Latina). Na Universidade Católica do Chile, Assmann lecionou por dois anos (1972/1973) a disciplina Comunicação Social. Ainda lá, ajudou na criação do CEREN, “*Centro de Estudios de La Realidad Nacional*”, também ligada a Universidade Católica, onde se publicava “*Cuadernos de La Realidad Nacional*”.

Nesse período conheceu Franz Hinkelammert e Pablo Richard e trabalharam juntos no DEI (Departamento Ecuménico de Investigaciones), em Costa Rica. Nessa mesma época, no Chile, Assmann estava plenamente atuante na Teologia da Libertação. É justamente aí, em 1973, que escreve uma de suas maiores obras “*Teologia Desde La Práxis de La Liberacion*”, considerado por Enrique Dussel como a primeira demarcação da Teologia da Libertação⁴. Ainda nessa época, escreve com Reyes Mate, a importante obra *Marx, K & Engels, F. “Sobre La religión”*, publicada no ano de 1979, pela Editora *Sígueme*, de Salamanca, Espanha. Assmann também participou como assessor teológico, do

⁴ De acordo com Jung Mo Sung, a parte fundamental desse livro, que Dussel diz ser a primeira demarcação da Teologia da Libertação, frente a outras teologias políticas, é de 1971, publicado no Uruguai pela ISAL, um pouco antes do livro de Gustavo Gutierrez, *Teologia da Libertação* (1972). Depois essa parte acabou sendo incorporada no livro *Teologia desde la práxis de la liberacion* de 1973.

movimento “*Cristãos para o Socialismo*”. Após o golpe de Pinochet, no dia 11 de setembro de 1973, Hugo Assmann deixou o Chile juntamente com sua esposa e sua filha recém-nascida Careimi, dirigindo-se, para São José da Costa Rica, passando pelo Peru.

Na Costa Rica lecionou Comunicação na *Universidad da Costa Rica* e Sociologia na *Universidad Nacional*, na cidade de Heredia, de 1974 a 1980. Participou, juntamente com sua esposa e outros teólogos da Libertação, da fundação do DEI, importante centro de estudos da América Latina, onde frequentemente ministrava cursos. Assmann viajou a diversos países dando cursos e conferencias sobre suas pesquisas teológicas. E com Theotônio dos Santos, Franz Hinkelammert, Noam Chomsky, entre outros intelectuais, publicou o livro “*Carter y la lógica del Imperialismo*” (em dois volumes, Costa Rica, 1978), que foi traduzido em várias línguas e mais tarde publicado pela editora Vozes, em 1986, com o nome “*A trilateral. A nova fase do capitalismo mundial*”.

Em agosto de 1976, ajudou a fundar a Associação Ecumênica de Teólogos do Terceiro Mundo, EATWOT. Continuou a levar adiante sua importante e também inovadora reflexão teológica acerca da Economia e junto com o economista Franz Hinkelammert escreveu uma de suas obras mais importante obra “*A idolatria do mercado: um ensaio sobre economia e teologia*” (publicada pela editora Vozes, em 1989). Hugo também publica outras obras relacionadas a essa temática: “*Clamor dos pobres e ‘racionalidade econômica*” (publicada pela Editora São Paulo, 1990), “*Crítica à lógica da exclusão. Ensaio sobre economia e teologia*” (publicada pela Editora São Paulo, 1994).

No ano de 1981, pouco tempo depois que se havia dado a anistia, Hugo Assmann retorna ao Brasil, juntamente com sua esposa e seus dois filhos, a convite do então reitor da Universidade Metodista de Piracicaba, o professor Elias Boaventura e inicia seus trabalhos como docente dessa mesma instituição lecionando Sociologia e Comunicação e sua esposa em atividades de secretaria. O casal nessa época participou da criação da Editora UNIMEP, onde Assmann foi seu primeiro editor. Entre as primeiras obras editadas está o livro de Enrique Dussel “*A Filosofia da Libertação*” (em coedição com a Loyola), 1982, e a tese de doutorado de Bruno Pucci, “*A Nova Práxis Educacional da Igreja: 1968-1979*” (em

coedição com as Paulinas), 1984. Assmann também fez parte do Conselho de Política Editorial da UNIMEP, foi responsável pela criação da “*Impulso*”, nos anos 1987, que surgia como uma revista para dar suporte a constituição da Pós-Graduação na UNIMEP.

Ainda no ano de 1981, Hugo Assmann iniciou suas atividades no Programa de Pós-Graduação em Educação. Assmann orientou quarenta e três dissertações de mestrado e onze teses de doutorado. Foi o primeiro professor da UNIMEP a orientar estudos de Pós-Doutorado tendo como orientando Jung Mo Sung, que apresentou seu trabalho final em 2000. O resultado desse diálogo entre orientador e orientando deste Pós-Doutorado surgiu o livro “*Competência e Sensibilidade solidária: Educar para a Esperança*” (2000).

Durante as décadas de 1980 e de 1990, até 1994, tem predominância em suas publicações, artigos, livros e capítulos de livros sobre questões relacionadas a teologia. Com uma maior integração nas atividades do programa da Pós-Graduação em Educação, a partir do ano de 1994 produziu textos sobre os paradigmas educacionais e a questão da corporeidade.

A partir de 1997 suas pesquisas se direcionaram, prioritariamente, as questões de cunho educacionais no interior da Sociedade do Conhecimento, que acabaram por o acompanhar até o final do ano de 2005, quando por problemas de saúde foi obrigado a encerrar suas atividades no PPGE. Assmann, nos últimos dez anos de sua produção científica, se utilizou constantemente, das contribuições de Edgar Morin e de sua teoria da complexidade.

No campo da comunicação, sua publicação mais importante foi “*A Igreja eletrônica e seu impacto na América Latina*” (1986), na qual realizou uma análise do caráter ideológico dos programas radiofônicos e televisivos em que os tele pregadores norte-americanos detinham todo o controle e também suas repercussões nos movimentos pentecostais latino-americanos.

No campo da educação, seus livros mais conhecidos são: “*Paradigmas Educacionais e Corporeidade*” (1994), três edições; “*Metáforas Novas para Reencantar a Educação: epistemologia e didática*” (1996), três edições; “*Reencantar e Educação: rumo à sociedade aprendente*” (1998), 10ª edição, em

2007, (traduzido para espanhol com o título *Placer y ternura em la educación: hacia una sociedad aprendiente*). “*Competência e Sensibilidade solidária: Educar para a Esperança*”, em co-autoria com Jung Mo Sung, (2000), quatro edições; “*Curiosidade e Prazer de Aprender. O papel da curiosidade na aprendizagem criativa*” (2004), três edições (também já traduzido ao espanhol). “*Redes digitais e metamorfoses do aprender*”, em coautoria com: Rosana Pereira Lopes, Rosemeire Carvalho do Amaral Delcin, Gilberto Canto e Getúlio de Souza Nunes (2005).

Durante os anos de 1998 a 2003, enquanto gozava de boa saúde, realizou diversas conferências sobre educação, especialmente nos estados do Sul, sempre com a presença de um número expressivo de ouvintes. De acordo com Almir Maia, ex-Reitor da UNIMEP:

Hugo, considerado intelectual à frente de seu tempo, era referência internacional na área da teologia e educação e um dos acadêmicos do mais alto nível [...] foi referência para a instituição, pelo seu desenvolvimento acadêmico e científico na área da Educação [...] Hugo trouxe prestígio à UNIMEP, que começava a se afirmar na área acadêmica. (MAIA, 2008).

No dia 22 de fevereiro de 2008, às quatro horas, em uma sexta-feira chuvosa, Hugo Assmann falece, em São Paulo, no hospital onde estava internado. De acordo com Jung Mo Sung, “seu rim já não estava mais funcionando, os pulmões estavam comprometidos. Ele pediu um copo de água para enfermeira e quando ela voltou com a água, ele já não estava mais entre nós”. De acordo com o ex-diretor do colégio Marista de São Leopoldo, assessor da CNBB, Antônio Cecchin:

Hugo Assmann foi um autor que marcou a vida acadêmica dos anos 1960 a 1980, especialmente os que eram da área de Filosofia e Teologia. Agudo, sempre antenado com as grandes questões destas décadas, os seus livros eram disputados, pois era difícil consegui-los no auge das ditaduras militares. Era preciso consegui-los na Espanha, onde a Editora Sígueme os editava. (BETTY; OLIVEIRA; PUCCI, 2008)

Segundo José Carlos Veloso Júnior (2008), as obras de Hugo Assmann se dividem em três fases: teológica, crítica teológica à economia e pedagógica:

Teológica

- Tarefa e limitações de uma teologia do desenvolvimento; 1968.
- Teología de la liberación, 1970.
- La situazione dei paesi sottosviluppati come campo per una teologia dela rivoluzione. In: SHAULL, R.; LOTZ, M; GOLLWITZER, H. (Org.). Dibattito sulla teologia della rivoluzione. Brescia: Queriniana; 1971. p. 204-239.
- Opresión-liberación: desafío de los cristianos, 1971.
- Teología desde la praxis de la liberación, 1973.
- Teología de la liberación, 1974.
- Marx e Engels: Sobre la religión, 1979.

Crítica Teológica à Economia

- A trilateral nova fase do capitalismo mundial; 1986.
- A idolatria do mercado; 1989.
- Clamor dos pobres e “racionalidade” econômica; 1990.
- Desafios e falácias. Ensaio sobre a conjuntura atual; 1991.
- Crítica à lógica da exclusão. Ensaio sobre economia e teologia; 1994.

Pedagógica

- Paradigmas educacionais e corporeidade; 1994.
- Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática; 1996.
- Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente; 2003.
- Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança; 2000.
- Redes digitais e metamorfoses do aprender; 2005.
- Curiosidade e prazer de aprender; 2004.

1.2 Hugo Assmann e a Teologia da Libertação.

Em seu livro *“Teologia desde la praxis de la liberacion”*, considerada a sua obra mais madura nesse período, Hugo Assmann desenvolve um profundo exame acerca da linguagem da libertação e também acaba por dar um certo relevo as razões que justificam sua inserção na teologia. De acordo com Assmann, o termo “libertação implica apenas um julgamento negativo global trazido a realidade presente e, portanto, a urgência da mudança: nada mais que isto. Em si mesma, a palavra pode ter significado tanto revolucionário como reformista. Tudo depende da análise do conteúdo”. (ASSMANN, 1972, p. 155-156).

Segundo Assmann, as razões que acabam por justificar a adoção do termo “libertação”, são as seguintes:

A influência (...) das frentes de libertação nacional com toda a gama de suas variantes. Influíram mais ou menos diretamente também a linguagem das esquerdas. Revolucionários, o vocabulário marxista do novo marxismo latino americano discordante do reformismo dos partidos comunistas da linha moscovita e também da linguagem do movimento estudantil. Outra influência, talvez um pouco mais indireta para a América Latina foi a de H. Marcuse (ASSMANN, 1972, 157-158).

Tais justificativas são puramente externas, que, por si só, acabam não bastando para dar legitimidade à incorporação da linguagem da libertação na teologia cristã. Efetivamente a justificativa real advém de nova tomada de consciência da própria situação e também por parte dos cristãos da América Latina.

Trata-se de uma experiência histórica que tem um peso determinante, pois tocou as consciências. Nós nos apercebemos que historicamente, não somos povos, ‘em via de desenvolvimento’, mas, sim, povos obrigados ao subdesenvolvimento, por estarmos dominados, o que é muito diferente (ASSMANN, 1972, p.158)

Em síntese podemos afirmar que:

O tema teológico político da libertação, pela sua origem e pelo atual contexto histórico, acha-se em evidente paralelismo com o tema sociológico da dependência. Assim como este último abre uma nova fase na consciência social da América Latina, porque subverte a metodologia científica e os modelos teóricos importados das escolas norte-americanas e europeias (absolutamente incapazes de enfrentar a conotação política do problema), da mesma forma o tema teológico e político da 'libertação' inaugura um novo contexto de raciocínio cristão sobre a fé, interpretado como práxis no âmbito de uma determinada situação histórica (ASSMANN, 1972, p. 159-160).

O significado do termo "Libertação" mais adiante passa a ser determinado por Assmann de maneira mais exata distinguindo em três, os usos deste termo: político, filosófico e teológico. "A palavra 'libertação' se propõe três significados: a) a libertação política dos povos e dos estratos sociais oprimidos; b) libertação do homem no curso da história; c) libertação do pecado, raiz de todo mal, como o anúncio do Senhor" (ASSMANN, 1972, p. 165). Ao mesmo tempo que, na teologia tradicional, tais significados eram conservados distintos, separados, também eram da competência de três disciplinas diversas, tal distinção e separação não podem mais serem mantidas numa teologia que acaba por assumir como seu campo teológico inicial, não um certo grupo de verdades reveladas, mas sim a práxis histórica concreta. Para realizarmos um estudo desta práxis devemos valer-nos dos instrumentos epistemológicos adequados, que são esses da filosofia, ciências sociais e políticas.

No âmbito da Teologia da Libertação, tal termo, "libertação", é adotado e compreendido em toda a sua complexa e vasta gama semântica. Todavia, de acordo com Assmann, dentre os vários usos do termo se deve privilegiar um, sendo que este é o político, uma vez que a raiz semântica fundamental da palavra é "a denúncia da dominação, a tomada de consciência dos mecanismos de dependência, a crítica ao desenvolvimento, a oposição ao sistema econômico capitalista, o rompimento com a 'desordem institucionalizada'" (ASSMANN, 1972, p. 166).

Do inerente estudo do termo “libertação” surge a orientação “ortoprática” e não “ortodoxa” que Assmann visa conferir ao seu teólogo. O objetivo de Assmann não é aprofundar o sentido da Revolução Bíblica e da Tradição Cristã, mas sim compreender, criticar e guiar a práxis cristã. Tal fato é manifestado posteriormente quando o mesmo segue definindo a Teologia da Libertação e também determinando os princípios nos quais ela se funda.

Hugo Assmann determina a Teologia da Libertação de muitas maneiras: “raciocínio crítico sobre a práxis histórica” (ASSMANN, 1972, p. 171); interpretação da “práxis dos cristãos como encarnação histórica de sua fé, à luz do Evangelho, à luz da Revelação” (ASSMANN, 1972, p. 171); “praxiologia cristã”, ou seja, uma teoria geral da ação eficaz realizada à luz da fé (ASSMANN, 1972, p. 192).

Podemos verificar, dessa forma, que os elementos constantes destas definições são dois: o elemento da fé e o elemento da práxis. Tais elementos também são construtivos da Teologia da Libertação. Aqui podemos levantar uma questão: De que maneira tais princípios devem ser entendidos? Esta é uma questão de importância central, cuja solução depende toda a impoção e também estruturação do pensar teológico de Assmann.

Em um modelo de Teologia da Libertação de cunho tradicional, os dois elementos citados, fé e práxis, seriam compreendidos o primeiro como elemento formal e o segundo como elemento material: “a práxis era vista como algo ulterior, derivado, isto é, a aplicação de uma verdade existente antes do real” (ASSMANN, 1972, p. 193). Todavia, não é dessa maneira - que Assmann qualifica de dualista e abstrata (ASSMANN, 1972, pp. 193-194) – que as relações entre fé e práxis devem ser compreendidas: não se trata de dois elementos distintos, mas sim intimamente ligadas, constituindo dessa forma, as duas juntas, tanto o aspecto formal como material da teologia. Assmann exclui de fato que a fé esteja em grau de proporcionar elementos próprios para a compreensão, a análise, a verificação crítica da práxis. Segundo ele, a fé não pode ser entendida como uma reserva de verdades na qual o teólogo possa inspirar-se para o estudo da práxis, mas “deve ser interpretado fundamentalmente como práxis” (ASSMANN, 1972, p. 200).

De acordo com Assmann, em uma reflexão crítica sobre a práxis, a teologia deve ter a marca da fé e da sua mediação histórica (como a Bíblia e a história do cristianismo). No primeiro caso exposto não é possível obter conhecimentos e também critérios certos seja porque a exegese bíblica acaba não fornecendo nenhuma certeza, pelo contrário, oferece uma infinidade de interpretações opináveis. Isso se deve ao fato dos eventos históricos narrados pelas Sagradas Escrituras se referirem a situações totalmente diversas daquelas em que vive o homem do nosso tempo (ASSMANN, 1972, p.176-177). No segundo caso não se pode ter afirmações certas uma vez que:

Os critérios com os quais a Igreja verifica a presença ou a ausência da verdadeira fé são arbitrários, em nível institucional e, portanto, estranhos a ausência do problema. São critérios sociologicamente condicionados pela realidade presente destas Igrejas e, às vezes, são consequências de determinados acontecimentos do passado. Seria absoluta falta de realismo supor uma certa maleabilidade na instituição. Com este raciocínio torna-se relativa a importância dos critérios institucionais que, em geral, se consideram, ao invés, os mais importantes, quase os exclusivos (ASSMANN, 1972, p. 201)

Assim sendo, para um efetivo estudo da práxis, o teólogo não pode apelar senão para a práxis. “Seu mundo e sua verdade são a própria práxis. Corta-se o caminho a todo tipo de raciocínio que represente refúgio num mundo verbalista revestido de densidade ontológica” (ASSMANN, 1972, p. 172). “O raciocínio sobre esta práxis eficaz e humana só é válido se emana ‘de dentro’ da ação humana, que a forma consciência crítica, capaz de revisão e de projetos” (ASSMANN, 1972, p. 194-195).

Todavia, a práxis já é o objeto de análise e de crítica por parte das ciências qualificadas (economia, política, sociologia, etc.). Dessa forma, as mesmas também são as disciplinas as quais deve recorrer o teólogo da libertação, se esse quiser obter uma compreensão adequada acerca da práxis e também se quiser dar uma contribuição crítica e construtiva para uma libertação completa da humanidade que sofre com tanta desigualdade social.

Todo esse conjunto acaba por forçar a teologia a ser “segunda palavra”, não apenas frente a práxis, como também frente as ciências humanas. Poder-se-ia dizer que a teologia da libertação é, não só o segundo ato frente ao ato primeiro que é a práxis, mas também a última palavra frente a primeira palavra pronunciada pelas ciências humanas (ASSMANN, 1972, p. 175). Todavia, Hugo Assmann observa que, tal posição da teologia como “segunda palavra” ou “última palavra”, pode de certa forma ser perigosa e dar lugar a abusos, porque “ a teologia costuma dar pouco valor as ciências humanas” (ASSMANN, 1972, p. 175).

De acordo com o que Hugo Assmann afirma até aqui, a respeito das relações entre teologia e ciências humanas, pode se pensar que a dependência da teologia frente a esta última acaba sendo de tamanha profundidade que acaba por tornar vã qualquer contributo seu: a teologia não podendo dispor de mananciais de conhecimentos próprios, acaba não podendo repetir e ratificar senão as opiniões das ciências humanas. Contudo, Assmann não pensa dessa forma. Ele está sempre reivindicando para a teologia uma especificidade que, contudo, parece não estar em grau de esclarecer a causa de sua concepção da fé, que o mesmo almeja estar totalmente imersa na práxis. Assmann explica a especificidade da teologia da seguinte forma:

Um estudo crítico da práxis histórica dos homens é teológico na medida em que abriga nesta práxis a presença da fé cristã. Este é o elemento distintivo entre teologia e as outras formas de raciocínio crítico sobre a realidade. A teologia para de existir onde o interrogativo sobre o sentido da fé foi totalmente eliminado pela realidade. Nesta linha, a nota distintiva do raciocínio teológico consiste naquele ‘a luz da fé, a luz da Revelação’, ainda que se pergunte qual seja o critério desta fé e etc. Fique claro que, com isto, assinalamos apenas o elemento típico da teologia, seu marco distintivo, não do seu conteúdo exclusivo. Trata-se de um ponto de importância capital (ASSMANN, 1972, p. 174-175)

Após analisar o sentido do termo libertação, definir os principais constitutivos da teologia da libertação com as ciências humanas, ter esclarecido as relações entre teologia da libertação e ciências humanas, Hugo Assmann realiza uma breve resenha dos temas dos quais a Teologia da Libertação deve se

preocupar e também a um confronto entre Teologia da Libertação e as outras novas teologias, a da política, a da revolução e a da esperança.

Hugo Assmann assinala alguns argumentos que devem figurar a teologia da libertação, eles são:

- A violência institucionalizada e o pecado;
- Libertação e salvação;
- O mundo como campo de conflitos, onde para eliminação deve ser dirigida a obra da Igreja;
- O Cristo animador da História;
- Criação e salvação: processo de libertação;
- O significado do Cristianismo;
- Presença libertadora em sentido político e antecipação escatológica;
- As escolhas das Igrejas nos anos setenta.

A respeito das relações com as outras “novas teologias”, Hugo Assmann aponta tanto os pontos de contato quanto os pontos de divergência. Dessa forma, por exemplo, a Teologia da Libertação e da Revolução possuem em comum a denúncia e a recusa da situação opressiva em que se situa a grande maioria da humanidade de hoje. Todavia, enquanto a Teologia da Revolução de marca europeia, acaba se satisfazendo em fazer raciocínios abstratos sem dar o devido valor ao contexto histórico concreto e também realiza um certo desenvolvimento da revolução do tipo setorial – levando em consideração a revolução um alvo (uma ação) no qual se busca nas Sagradas Escrituras –, a Teologia da Libertação por sua vez, parte de um determinado contexto histórico (América Latina), propondo-se a colocar uma teologia procedendo da práxis.

O que existe na América Latina são os raciocínios sobre a história com as subsequentes implicações para a fé cristã. Claro, uma teologia que acompanhe o compromisso revolucionário dos cristãos e que se defina como estudo crítico da práxis, não poderá falar de revolução, mas não para arvorar-se em mestra da revolução; ela procurará, isto sim, cortar os freios ideológicos que prendem os cristãos, em nome da fé, a esquemas reacionários de conservação do status quo, buscando colaborar para estabelecer uma presença constante da consciência

cristã no processo revolucionário (...). Talvez a Teologia da Libertação tenha nascido justamente da consciência de que os subtemas não podiam ser isolados do contexto temático mais amplo e do seu conteúdo sociológico. A Teologia da Libertação tende a englobar, ao contrário das outras teologias que tendem a subdividir-se em compartimentos estanques. (ASSMANN, 1972, p. 211-212)

Semelhante é a situação da Teologia da Esperança que tem, em comum com a Teologia da Libertação a recusa da concepção epifânica da história da salvação, e também a aceitação da concepção profética e escatológica. Todavia, a Teologia da Libertação se afasta do abstratismo do qual parece vítima, a Teologia da Esperança da qual “análises são expressas com um vocabulário genérico e as coisas não são chamadas por seus verdadeiros nomes, mormente quando soam como provocação” (ASSMANN, 1972, p. 216).

A Teologia da Libertação não é tanto uma teologia da esperança como substantivo abstrato quanto da esperança em ato nas situações históricas que geram novas esperanças. A Teologia da Libertação se orienta para as raízes experimentais da esperança, para a descoberta das promessas contidas no seio da luta. (ASSMANN, 1972, p. 216).

1.3 A Teologia da Libertação e sua Dimensão Política

A Teologia da Libertação surge com um movimento político e social no interior de seguimentos cristãos latino-americanos. Hugo Assmann foi um dos pensadores mais importantes nesse contexto. De acordo com o próprio, a teologia só faria sentido em sua pregação se a mesma pudesse transformar a realidade social de opressão em realidade libertadora. O ato de pensar a liberdade dos sujeitos é algo que vem a caracterizar o ponto de partida para a Teologia da Libertação.

Dentro desse contexto, o pobre é configurado como ponto teológico privilegiado, tendo em vista que a teologia é configurada por ele e para ele. Partindo da realidade de como os oprimidos experienciam a Deus, é que se faz teologia (Tamez, 1995). Com isso, o que acaba por formular a base “empírica” da Teologia da Libertação é o “cristianismo de libertação”. Löwy vai dizer que: “O

cristianismo de libertação latino-americano é um movimento social-religioso de luta pela libertação dos pobres” (Löwy apud Sung, 2008, p. 16).

No início da década de 1970, Juan Luís Segundo denunciou a absolutização de instituições e sistemas sociais que se aliam às ideologias do mercado capitalista. A linguagem utilizada pelas instituições religiosas com seus fiéis está profundamente marcada pelo capitalismo e também pelo seu cinismo.

A globalização e seu processo trouxeram mudanças nas condições de acesso ao sistema econômico dos países, todavia, tal processo acabou não diminuindo a pobreza e/ou a desnutrição e com isso, o cristianismo de libertação acaba tendo que trabalhar com prazos estimados, uma vez que aquele que tem fome não pode esperar. Tal noção de urgência necessita acompanhar todo desenvolvimento da teologia. Existem problemas graves obscurecidos pelo fato que tendemos a desviar o foco para outros temas menos incômodos (Sung, 2008). Todo discurso religioso necessita de uma crítica referente a tudo que ficou (esquecido), isso não se resume apenas a fala audível, mas também o que vai além.

Em seu livro *Teologia desde la práxis de la liberacion*”, considerado como uma de suas obras mais importantes e também dona de uma profunda maturidade teológica, Hugo Assmann retoma quase que inteiramente o ensaio *“Teologia de la liberacion”*, todavia introduz outros ensaios importantes, nos quais há um enriquecimento da temática libertação e investigada especialmente em dois pontos: O primeiro remete a dimensão política da fé e, logo, da teologia e da vida da Igreja; O segundo ponto diz respeito à distinção entre a libertação marxista e libertação cristã.

Após a constatação que “toda ação humana tem uma dimensão política” (ASSMANN, 1973, p. 19), Assmann explica que a fé também possui uma dimensão radicalmente política:

A fé é a própria ação histórica do homem (ação que descobrimos como sendo essencialmente política) na medida em que, radicalizando a exigência do seu sentido histórico, aprofunda o seu ‘por que’, o seu

significado humano a ponto de encontrar-se com o mistério de Deus na história e nunca fora dela. No encontro deste mistério, que é o mistério-significado de sua história datada e situada, tornam-se relevantes para o homem todas as experiências de investigação do sentimento humano da história que outros fizeram antes dele. É assim que a capacidade de 'ouvir' os desafios de sua história abre ao homem a possibilidade de levar a sério o que os outros ouviram do mesmo modo radicalmente histórico: isto é, abre-o à revelação. Desta maneira, a escuta da revelação não se antepõe como um a priori à realidade histórica do homem; aliás, torna-se concreta somente quando lhe passa através (ASSMANN, 1973, p. 21).

Por conseguinte, se a fé possui uma dimensão essencialmente política, a teologia como reflexão da fé, também adquire, necessariamente um caráter político: “quando hoje se fala de teologia, não é possível supor uma espécie de relação asséptica entre teologia e fé em cada época; torna-se necessário, ao invés, acentuar diretamente a função política das várias formas do ‘fazer teologia’” (ASSMANN, 1973, p. 45).

Não obstante, a dimensão política não se apresenta apenas na fé de cada um ou meditação da teologia; a mesma também acompanha a comunidade eclesial. Uma vez que está no mundo e não somente diante do mundo, a Igreja por sua vez sempre estará encarnada em determinados contextos socioculturais com certas estruturas políticas. Em vista disso, a obra da Igreja necessita ter relevância política. Seria um tanto quanto ilusória buscar um refúgio apolítico na “missão espiritual”. Em contrapartida, a Igreja não possui em si mesma sua razão de ser, porém é chamada a estar a serviço do mundo.

Dessa forma:

A missão da Igreja é a de ter o mundo como ponto de referência. O mundo é o polo estrutural da missão de serviço própria da Igreja. Neste sentido, a Igreja – mesmo sem ser relativa, dado que Deus a quis como parte essencial do seu ‘sim’ amoroso ao mundo – tornou-se relativa ao mundo como ponto de referência (ASSMANN, 1973, p. 145)

No que diz respeito ao projeto político do qual a Igreja deve ser, Assmann vai dizer que se trata de um projeto revolucionário, que compreende a luta de

classes, a queda do domínio capitalista e também a instauração de um sistema socialista.

Por isto, é fundamental traduzir em símbolos, mitos e linguagens acessíveis às massas tudo o que cada ser humano deseja e que constitui a fundamental perspectiva humanista do socialismo: a remoção da exploração numa perspectiva de verdadeira reconciliação (a sociedade sem classes) que deve necessariamente passar pela realização, na forma de luta superadora, dos conflitos reais do presente (luta de classes) (ASSMANN, 1973, p. 188)

Todavia, Assmann levanta a seguinte questão: a luta de classes, como estratégia para a libertação, não acaba sendo incompatível com a prática do amor, que constitui a essência do cristianismo? Hugo Assmann responde a essa pergunta dizendo que o amor Cristão não deve ser um amor platônico, cego, leviano, separado da situação histórica, mas, pelo contrário, o mesmo deve estar mesclado com o tecido vivo da história. Em uma situação concreta é necessário fazer escolhas, tomar posições, criar espaço para o amor, esperança e solidariedade. Onde se estabelece a exploração, a subserviência, a opressão, os cristãos exercerão o amor na medida que estejam interessados na revolução mediante a uma profunda e verdadeira identificação com o estado dos explorados. “A concreta articulação e realização dos justos interesses dos oprimidos representa a concretização histórica do amor” (ASSMANN, 1974, p. 145)

Em síntese, a Teologia da Libertação propõe dar atuação a densidade política da fé cristã e, nos lugares onde vivem os explorados e oprimidos. Tal fato não exige apenas a criação de melhores condições de vida, mas também lutar abertamente contra os poderes constituídos, a revolução política e social, e também a uma radical mudança das estruturas.

De tudo que foi exposto até aqui, podemos deduzir que as teses mais qualificantes da teologia de Hugo Assmann (análise sociopolítica da realidade; a primazia da dimensão política sobre as demais dimensões do indivíduo e da sociedade; subordinação da teoria à práxis, da ortodoxia à ortopraxis; estratégia da luta de classes para se conseguir a libertação) acabam sendo tachadas de

marxistas e aparentam justificar as acusações de uma plena rendição ao marxismo, que muito frequentemente são feitas a Assmann, em especial por autores como Batista Mondin e Lucas F. Mateo Seco.

Contudo, se faz necessário reconhecer, de maneira bem honesta, que Assmann não está disposto a seguir Marx até o final e que o mesmo pretende defender aquele ponto de vista da fé que considera essencial, para que um raciocínio possa se qualificar como teológico. Todavia, em que consiste o critério para justificar a práxis pela qual o cristão dispõe justamente por força de sua fé em Jesus Cristo ao invés de outros motivos?

Assim como muitos outros teólogos do nosso tempo, também refratários em situar a especificidade do cristianismo em verdades de caráter transcendente, Assmann faz consistir em o específico cristão no amar (ASSMANN, 1973).

Contudo o marxismo também não pode lutar por amor? A resposta é sim, mas diferindo do cristão, marxista não consegue em si achar uma razão verossímil quando a luta de classes acaba comportando o sacrifício da própria vida. Karl Marx, aqui, não consegue fornecer nenhuma justificativa. É de conhecimento que Marx não conseguiu dizer nada sobre a radical e também alienante morte, enquanto que, por sua vez, a fé cristã cheia de história, está convencida do fato de que Deus, aquele que ressuscitou Jesus, não é um Deus de mortos e sim de vivos, que a vida “ambiente de Deus”, precisa ser também o “ambiente do homem”.

Tudo isto deve ser entendido de modo histórico trans-histórico, em termos de uma escatologia cristã cujas últimas questões são necessariamente mediadas por questões históricas e imediatas: somente assim se consegue penetrar o miolo do mistério amoroso de saber dar a vida pelos os outros. O marxismo exige o mesmo de todos os revolucionários. Mas não tememos exagerar dizendo que a esta questão definitiva sobre o significado do gesto de dar a vida pelos os outros – gesto de profunda e concreta relevância revolucionária – o marxismo nem se quer tentou reconhecer a importância do problema (ASSMANN, 1973, p. 137)

De acordo com Assmann, há um último vértice do amor na práxis da libertação, onde a potência de doar-se pelos próprios semelhantes, que toca o núcleo das questões humanas ligadas a libertação, do qual a cruz de Cristo é símbolo realidade. De uma forma ou de outra, todas as motivações humanistas pertencentes à luta pela libertação, necessitam questionar-se que sentido tem a práxis radical da morte pelo o outro.

Muitos morrem pelos irmãos, muitos incluem esta possibilidade no próprio projeto de vida, mas sem a possibilidade de 'teologizar' sobre esta opção. Contudo, o que se realiza nesta opção implica numa questão mais radical, a fim de que tal opção seja tomada humanamente, ou seja, com a consciência da plenitude do seu significado histórico (ASSMANN, 1974, p. 79).

Essa matéria mais radical é teológica. O papel da teologia da libertação, enquanto raciocínio crítico quanto a práxis histórica eficiente na linha da libertação, precisa retomar a teologia da cruz tirando-a das suas mistificações que a leva a alienação.

Uma 'teologia da libertação' decidida a refletir sobre a práxis histórica do presente e a resgatar, em função desta, os processos de práxis significativa do passado judeu-cristão – focalizando a práxis radical expressa na morte de Cristo – constituirá uma constante de criticismo indispensável na luta de libertação (ASSMANN, 1974, p. 79)

1.4 A Experiência Espiritual e a Opção Pelos Pobres

A Teologia da Libertação não retrata muito a questão da espiritualidade. Isso se deve ao fato da mesma insistir na inclusão da práxis no conceito de teologia. A relação entre espiritualidade e teologia – preservando suas respectivas identidades – deve ser como a da tecnologia em relação à ciência. A pretensão que toda a Teologia da Libertação seja espiritualidade, aparentemente pode ser

generosa, todavia, não é científica. Tal distinção é necessária uma vez que garante o processo libertador sem comprometer o discurso libertador. A distinção entre teologia e espiritualidade aparentemente é mais didática, porém, não se pode esquecer que uma existe para a outra, uma supõe a outra.

Teologia e espiritualidade da Libertação buscam estar conscientes do lugar social que ocupam. Propõem um modo comprometido de ser cristão. Dessa forma consegue atingir infalivelmente o coração do cristão.

Segundo Mohana:

A espiritualidade libertadora postula um modo engajado de ser cristão. Daí, atinge necessariamente o coração do cristão, pois ninguém caminha ao encontro de multidões de subnutridos, malcheirosos e espoliados apenas porque o cérebro deu corda nas pernas. Sem o elã que procede do coração, nem as pernas avançam, nem os braços se estendem. Esta é uma das razões pelas quais Jesus, o Libertador, tanto insiste na libertação ou na conversão do coração (MOHANA, 1987, p. 69).

A espiritualidade envolve algo muito maior do que apenas a oração, podemos dizer que a oração é uma dimensão da espiritualidade. Nesse sentido Casaldáliga vai dizer que:

Há muita gente que faz muita oração e não tem nada de espiritualidade cristã: só tem oração, uma oração “pura”, dicotômica, separada da vida, segregada, isolada da história, que acaba sendo fanatismo, mecanismo orante (...) ou oração a outro deus. A espiritualidade é mais do que oração (CASADÁLIGA, 1988, p.55).

A experiência espiritual da opção pelos pobres é uma experiência marcada por uma força interna que move os cristãos latino-americanos a viverem a opção pelos pobres, assim como também uma das mais profundas dimensões da sua vida humana cristã.

Optar pelos pobres nos leva a uma redescoberta da caridade, rompendo com a lógica individualista. A espiritualidade da libertação é de uma profundidade

verdadeira, consiste especialmente em “viver com o espírito”, não se reduzindo a práticas externas nem tampouco a interpretações teóricas. Localiza-se na profundidade humana e também no nível da opção fundamental e motivações maiores que dão ânimo às comunidades, ao grupo e a pessoa.

A mesma tem sua concentração no mais urgente, universal e decisivo do universo humano, ou seja, a realidade dos pobres e seu grito pela vida, pela paz, pela justiça, contra a opressão e dominação, e acima de tudo pela liberdade. Hugo Assmann tinha a preocupação de salvar vidas, tal preocupação era evidenciada em todos os seus trabalhos. Segundo Assmann, fé e práxis devem caminhar juntas, a prática do amor é essencial para uma mudança mais profunda quanto a realidade social, o amor por sua vez não pode se restringir apenas a teologia.

Não é verdade que se pode falar de amor só teologicamente: Seria uma presunção e um insulto para todas as manifestações do humanismo, que não precisam da teologia para empenhar-se a favor da libertação do homem, embora muito de sua linguagem é nada mais do que a transposição de uma teologia secularizada. No entanto na prática de libertação e do dom da vida para os companheiros existe uma última presença do amor que é a intrínseca capacidade de dar a vida pelo os outros, que se envolve no núcleo problemas humanos relacionados com a libertação: sua realidade-símbolo é a Cruz de Cristo (ASSMANN, 1972, p.205)

A espiritualidade de libertação não se restringe apenas aos profissionais da espiritualidade. Sua metodologia tem como ponto de partida a realidade, buscando conhecê-la e interpretá-la. Em sua ação tem o intuito de retornar à realidade, para agir sobre ele e transformá-la, procura estar sempre atenta a conjuntura, captar e também viver os processos históricos, tem seu berço na América Latina e com mais veracidade acaba por assumir a identidade, experiências e desafios do continente.

Para Assmann, a opção pelos pobres é sua marca, dessa forma, participa das lutas assume sua causa, e as ascende não apenas a condição de sujeito, mas também a condição de protagonista da sociedade e da Igreja. Está inserida

em uma leitura política e histórica do Evangelho e da Igreja, concebendo a vida do ser humano como um chamado a reconstruir a sua história.

1.5 A Questão da Exclusão Social

A partir do final da década de 1980 e início de 1990, Assmann começou a trabalhar com o tema da exclusão social. Antes desse período a questão trabalhada era a pobreza e a libertação; agora o problema se agravou e surgiu o fenômeno da exclusão, os descartáveis, que é algo pior do que simples pobreza.

Em seu livro *“Crítica a Lógica da Exclusão”*, Hugo Assmann faz um esforço para relacionar a questão da cidadania com a da exclusão social. A intenção de Assmann não é ficar na mera constatação de que tal exclusão é real. Ele busca enxergar causas que geram essa realidade. O autor busca refletir e meditar sobre um fato maior, que vem a ser a vigência de uma lógica da exclusão no mundo atual, onde grande parte da população mundial passa a condição de “massa sobranse” e a insensibilidade da sociedade frente a esse grave problema. Insensibilidade essa que justifica a falta de decisões políticas necessárias para que ocorra uma dignificação de suas vidas.

A exclusão social não tem seu aparecimento de maneira natural, também não é um produto natural da história, pelo contrário, a mesma foi estabelecida no decorrer dos anos sob o crivo da hegemonia do sistema capitalista. A partir desse horizonte de visão, podemos afirmar, por exemplo, que no século XXI se pode notar um preocupante índice exclusão e, de acordo com muitos autores, fora de controle.

Dessa forma, hodiernamente, é possível presenciar fortes cenas, como é o caso de uma grande parcela da população marginalizada, excluída, segundo Assmann uma “massa sobranse” (ASSMANN, 1994, p. 5). De acordo com Gentili e Alencar, “A exclusão se normaliza e, quando isso acontece, acaba se naturalizando. Deixa de ser um problema para ser apenas um dado que, em sua

trivialidade, faz com que nos acostumemos com sua presença” (Gentili e Alencar, 2001, p. 30). Outro fato interessante é que na grande maioria dos casos, os excluídos e marginalizados, acabam por se tornar invisíveis perante a sociedade. Em conformidade com esse fato Frigoto vai afirmar que o dado mais perverso, neste plano, é o processo de naturalização da exclusão, das diferentes formas de violência, inclusive o puro e simples extermínio de grupos e populações (FRIGOTTO apud GENTILI, 1995, p. 94).

Buarque, em 1998, também chamou a atenção para um dado bem preocupante que perdura até os dias atuais em nosso país, confirmando o fato citado anteriormente:

Como um dos resultados dessa modernização, em cada mil brasileiros que nascem vivos, cerca de noventa morrem antes de cinco anos de idade, por fome ou doenças endêmicas. Dos sobreviventes, quase cento e vinte são excluídos desde a infância, sobreviverão marginalizados nas ruas, jamais entrarão em uma escola, não serão beneficiados nem úteis socialmente. Das setecentas e noventa que restam, quinhentas não concluirão as quatro primeiras séries de estudo. Cento e cinquenta não concluirão as quatro séries seguintes do primeiro grau. Apenas cento e quarenta conseguirão passar para o segundo grau. Cem anos depois de um contínuo e intenso processo de crescimento econômico, cada mil brasileiros que nascem, apenas noventa atravessam as dificuldades de sobreviver e são educados até o final do segundo grau (BUARQUE, 1988, p. 15).

Esse dado é um reflexo do modelo liberal, econômico e político do capitalismo burguês tendo seu auge em três grandes nações: Inglaterra, em 1688 com sua Revolução Gloriosa, Estados Unidos, em 1776 com sua luta pela Independência, e na França, em 1789 com a Revolução Francesa, tendo como principal objetivo a separação entre Estado e Sociedade, uma vez que o mesmo é considerado um mediador neutro, com a responsabilidade de respeitar a liberdade econômica dos proprietários⁵.

⁵ Assmann nos ajuda a entender melhor esse processo de funcionamento em seu livro: ASSMANN, Hugo. Clamor dos pobres e “racionalidade” econômica, p. 75, onde apresenta um quadro sintético com as principais ideias.

No Brasil, presenciamos um estado de miserabilidade, no qual a maior parte da população transitou de um estado de ser dado para um fato social marcante. De acordo com Assmann “Trata-se de ingentes multidões de seres humanos descartáveis (*expendable*, como se passou a chamá-los em inglês), que já não se encaixam na ‘lei da rentabilidade’, nem representam ‘valor’ econômico, como eram os escravos” (ASSMANN, 1994, p.5).

O viver um estado de segregação da classe oprimida vem ocasionando um crescente *apartheid* social, cultural e econômico. Isso tudo sob o crivo de um projeto neoliberal excludente, onde a sociedade hierarquiza as questões de uma forma que essa considera normal. Segundo Buarque: “Sem remorsos, a elite convive e usufrui de seus privilégios, ao lado da mais gritante miséria que não vê, tenta esconder ou justificar pondo a culpa nos pobres” (BUARQUE, 1998, p. 17).

De maneira convincente e lamentável, a teoria econômica neoliberal⁶ nos leva a crer, de maneira errônea, numa “liberdade” que, ao contrário de libertar, acaba por deixar o indivíduo sob a tutela das grandes nações, em outras palavras, o Terceiro Mundo sob o poderio do Primeiro Mundo, uma vez que este detém o monopólio do Mercado.

Segundo Assmann:

Os atuais governos da maioria dos países latino-americanos caíram nas malhas da retórica neoliberal. Ela propala que, para nossos países, o mercado ainda não consolidou suficientemente o seu predomínio. A introdução definitiva desse predomínio leva o nome charmoso de “modernização” (ASSMANN, 1991, p. 77).

O principal objetivo de tal teoria é substituir a ética pública pela ética do livre mercado que “supõe trabalhadores que competem livremente no mercado e oferecem o seu trabalho a quem oferecer melhor retribuição. Acontece que no

⁶ Teoria que passou a ser divulgada nos Estados Unidos a partir da década de 70 sob orientação de Friedrich Hayek e Milton Friedman, obtendo seu clímax na década seguinte ao alcançar o mundo, passando a ser assumida pelo capitalismo como a melhor maneira para se alcançar o domínio do Ocidente e do Oriente.

mercado de trabalho comprador e vendedor não são iguais” (COMBLIN, 2001, p.17) e, também, a não aceitação do socialismo, uma vez que o mesmo é considerado “o mal absoluto e a negação do livre mercado” (COMBLIN, 2001, p. 19).

De acordo com o Neoliberalismo, sempre haverá os dominantes e os dominados. Com seu sistema capitalista, a lógica do neoliberalismo, acaba sendo fator predominante no mecanismo gerador da exclusão social e também de uma insensibilidade que é uma particularidade da sociedade contemporânea. Assmann e Buarque, nessa direção, fornecem- nos alguns dados essenciais para podermos entender como funciona a dinâmica dessa lógica:

O neoliberalismo conseguiu criar um sistema de crenças pretendidamente intocáveis, que se alastrou como um verdadeiro clima de verdades pré-estabelecidas. Quem não adere, ou não tem perspicácia para discernimentos críticos - aptidão que depende mais de opções fundamentais do que de meras teorias - sente o sufoco de pressões, dúvidas, internalização de incertezas e, em não poucos casos, debilitamento das opções (ASSMANN, 1994, p. 88).

A pobreza não é um fenômeno novo. Mas agora ela é fabricada, como consequência das decisões de modernização. Passados cem anos, a modernização se apresenta como uma fábrica de miséria. Um fator de incremento da desigualdade e da insatisfação. Como a maior parte dos países da América Latina, o Brasil tem hoje mais fome, pior educação, mais crianças abandonadas, menos confiança no futuro, maior desigualdade do que há trinta anos (BUARQUE, 1998, p. 17-18).

A partir de tais citações podemos verificar que, o sentido último da vida do referido modelo é “ganhar mais dinheiro para ganhar mais dinheiro, sem fim e sem limite, pressupõe a possibilidade de uma acumulação ilimitada de riqueza” (SUNG, 2006, p. 67) e, também, de certa forma “homem é dominado pela produção de dinheiro, pela aquisição encarada como finalidade última da sua vida” (WEBER, 2004, p.31).

De acordo com as citações acima, podemos ver que os autores nos passam a imagem de que o sistema capitalista acaba por proporcionar ao homem

a ideia de que ele também é ilimitado e que por isso seus desejos e realizações são ilimitadas. Dessa forma, o sistema capitalista acaba por oprimir a capacidade do homem de conhecer todo o processo de repressão em si. Podemos perceber também que essa noção de “homem-deus”, se restringe a uma pequena parcela da população, a essa pequena parcela é chamada de “a nova burguesia”⁷.

Segundo Assmann:

A nova sociedade, nascida da terceira revolução capitalista... a nova burguesia (os norte-americanos chamam-lhe “classe média”) impõe a sua cultura, o seu egoísmo, o seu consumismo, e o resto do mundo que se dane. (...) a nova burguesia impõe a sua “cultura da satisfação”, como diz Galbraith. Isola-se no seu consumo privilegiado, reserva-se a si mesma todos os recursos do mundo, nega-se a prever o futuro, ou a encarar os males presentes das imensas multidões de miseráveis. A nova burguesia cultiva uma euforia artificial, porque pode consumir cada vez mais e ignora o resto, nomeadamente, a destruição das massas pobres da humanidade. Por um lado, estamos diante de uma minoria fechada no seu egoísmo integral, por outro lado, jaz aí uma imensa maioria sem poder, sem recursos, os “novos bárbaros”. (...) burguesia inconscientemente muito mais cruel do que todas as anteriores, porque está decidida a deixar morrer de inanição a maior parte da humanidade sem mover um dedo para não sacrificar nada dos bens egoistamente conquistados. (...) já não se pode pensar num simples movimento de libertação, porque se trata de regenerar todo o tecido da sociedade e de fazer um novo modelo social (ASSMANN, 1994, p. 32).

Há a necessidade de se combater tal modelo de modernização que acaba por produzir gradativamente e ampla a miséria. Lutar contra o capitalismo que com seu caráter messiânico, nos diz de maneira sutil, está contribuindo de maneira eficaz para a melhoria da sociedade, quando na verdade não o está.

De acordo com Assmann:

Esse caráter messiânico do capitalismo, que permite que todos os opressores (ou quase todos) se transformem em humildes servidores do

⁷ Para a finalidade desse trabalho utilizaremos o termo nova burguesia como a classe social que traz consigo o principal objetivo que é acumular riquezas.

bem comum, e vivam jubilosos na consciência de sê-lo é o que as esquerdas latino-americanas, com sua incrível propensão a teorias conspiratórias sobre dominadores perversos, apenas agora começam a entender (ASSMANN, 1990, p.19)

Aos “detentores do poder”, não é importante que haja consciência por parte da classe oprimida, de que esteja sendo explorada, uma vez que é mais interessante mantê-los em um nível de consciência ingênua e dessa forma mais fáceis de serem manipulados. Com isso, a educação libertadora e sua proposta de tríade (ação-reflexão-ação) acaba se tornando o caminho que possibilitará o dizer não a um sistema opressor e excludente. De acordo com Assmann:

Parece-me inegável que o fato maior do mundo atual são as lógicas da exclusão e o alastramento da insensibilidade que as acompanha. Como fazer frente a isso? Imaginemos cruamente algo bastante previsível: no plano mundial e nacional, não há horizonte do próximo futuro políticas econômicas e sociais orientadas a salvar todas as vidas humanas existentes. E isso quando as condições científicas e técnicas para fazê-lo já estão dadas. Nas condições atuais de produtividade, a fome se tornou um absurdo inaceitável. Mas não existem os consensos políticos para eliminá-la de vez. A educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade (ASSMANN, 2012, p. 26).

A educação não tem apenas o papel de ensinar a ler e escrever, também precisa desocultar e permitir uma leitura de mundo crítica. Nesse sentido Paulo Freire vai dizer que é necessária uma escola que possua uma visão positiva de seus alunos, que possa possibilita-los a ultrapassarem as fronteiras, a questionarem e debaterem (FREIRE, 2002). Em outras palavras, possuírem uma consciência crítica, livre de uma fanatização também de uma massificação, parâmetros de dominação impostos por uma classe burguesa. A escola deve incentivar, incitar, proporcionar aos discentes uma participação desse respectivo processo de transformação da sociedade, ainda que tal modelo de educação libertadora possa sofrer retaliações por parte dos dominadores, é necessário ousar. Atualmente a educação é o principal mecanismo capaz de proporcionar a uma conscientização de um modelo de cidadania plena, que possui a capacidade

de discutir a inclusão e a exclusão social, e a educação para a solidariedade dentro desse sistema se torna uma importante ferramenta para a superação desse cenário.

Escolas e educadores que, por diversos motivos, não colaboram para preparar alunos (as) para esta nova sociedade e novo tipo de trabalho estão, de um modo ou outro, conscientemente ou não, contribuindo para o aumento ou manutenção da exclusão social. Por isso a renovação profunda da educação é hoje uma tarefa social extremamente prioritária. Escolas atrasadas significam aumento da exclusão. Escolas que se renovam e atualizam significam salvar vidas humanas (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 92).

A responsabilidade não pertence apenas ao sistema educacional, pelo contrário, todos nós temos parte nisso e a partir do momento em que tomamos consciência desse fato criamos condições para podermos tomar novas atitudes e dessa forma tentar reverter essa situação. De acordo com Assmann e Sung:

Hoje, com a hegemonia da ideologia neoliberal no processo de globalização econômica, esse modelo de Estado de bem-estar-social foi sendo deslegitimado e substituído por Estados preocupados fundamentalmente com processos de ajustes econômicos em vista da dinâmica do mercado financeiro (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 92).

Tal mudança no conceito de Estado teve um acompanhamento de uma crescente apatia por parte da população com relação a questão política e também da insensibilidade social quanto ao problema da exclusão social. Nesse sentido, Assmann e Sung vão dizer que:

Esta apatia e insensibilidade, que leva as pessoas a verem o problema dos pobres e problemas estruturais da sociedade como problema dos/as 'outros/as', tem a ver com a incapacidade de ver as relações de interdependência entre todas as pessoas e grupos. O equívoco na percepção da realidade, a falta de uma educação baseada no princípio

da transdisciplinaridade e visão sistêmica do mundo, colabora na manutenção desta situação social inaceitável do ponto de vista ético e sistêmico (ASSMANN; SUNG, 2000 p. 93).

Ainda, segundo esses autores, estar excluído do mercado de trabalho também implica em estar excluído das possibilidades para atender as suas necessidades básicas para se obter uma vida digna. As necessidades básicas vão além das questões materiais, envolve também a necessidade de se sentirem vivas, de sentirem que a vida merece ser vivida. Essa necessidade tem a ver com as dimensões simbólicas da vida.

Assmann e Sung vão dizer que:

Estar excluído/a do mercado consumidor não significa somente ter dificuldades em satisfazer as necessidades básicas (materiais e simbólicas), mas também dificuldades na construção da identidade e no relacionamento com outros grupos sociais. Pois, em uma cultura de consumo, como a que estamos vivendo, o processo de consumo é muito mais que simples relações comerciais. O que uma pessoa consome é um elemento importante na definição da pertença a um grupo e na diferenciação em relação a outras pessoas e/ou grupos. Muitos dos Grupos de jovens são formados a partir do compartilhar os mesmos gostos e padrões de consumo. Sendo assim, estar excluído/a do mercado consumidor significa ter um baixo nível de auto-estima e estar fora das relações sociais significativas e reconhecidas pelas sociedades (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 94).

Em síntese podemos dizer que, os pobres estão incorporados na mesma sociedade, possuindo o mesmo alcance dos meios de comunicação dos meios de comunicação que acabam por socializar a cultura e também os desejos de consumo. Todavia ao achar-se excluídos do mercado ou privados de postos de trabalhos com uma remuneração justa, também estão excluídos do mercado consumidor e conseqüentemente das relações que envolvem um reconhecimento pela parte “boa” da sociedade.

2. O PENSAMENTO TEOLÓGICO- EDUCACIONAL DE ASSMANN

Nesse capítulo realizaremos uma reflexão sobre o pensamento teológico-educacional de Hugo Assmann, que foi um pensador exigente em termos da profundidade antropológica e epistemológica. Destacaremos aqui sua insistência na busca por uma superação dos ranços pertencentes ao desanimo e ao negativismo, que predominam em diversos ambientes educacionais. Enfatizaremos também a sua crítica à visão cartesiana, na qual a mesma acabou por fragmentar e dissecar formas relacionais, conduzindo ao extremo a lógica da exclusão.

No intuito de superar tal lógica, Assmann utiliza-se da teoria da complexidade, com a concepção da auto-organização e também o reconhecimento da interdependência. Ambos os conceitos são de extrema importância, mas insuficientes para impulsionar a sensibilidade solidária. Para ele, a educação tem o papel de reencantar a vida, oferecer possibilidades, vencer desafios, envolver o princípio de solidariedade. Temos observado, porém, que a educação, na atualidade especialmente nas escolas públicas, apresenta-se cada vez mais de maneira oposta, gerando uma perda da autoestima, apatia e desinteresse. A “boa-nova” proposta por Assmann consiste em educar como significado de defender a vida, não negando a lógica do mercado, mas dando maior ênfase a tendência da inclusão do que a da exclusão.

Ao realizar uma mudança na nossa forma de conhecimento, ao modificarmos nossas concepções de vida e também nossas concepções de seres humanos, as relações de cunho social podem encaminhar para redes de cooperação envolvendo diferentes modos de ser, diferentes culturas, diferentes modos de vida e, dessa forma, estabelecendo na desejabilidade humana a esperança do renascimento da sensibilidade humana.

O segundo capítulo será dedicado à apresentação do pensamento teológico educacional de Assmann. Destacaremos a importância do pensamento desse autor na ampliação e buscas de novas alternativas de se trabalhar o conhecimento, em um mundo em constante mudança, visando mecanismos de

superação ou pelo menos amenização da exclusão social. Para isso trabalharemos a questão da corporeidade e o ser humano e apresentaremos o conceito de corporeidade na proposta educacional de Assmann. Trabalharemos a questão da auto-organização, tema em que Assmann nos fornece importantes pistas para uma educação mais eficiente e mostra o seu olhar educacional que vai além do modelo educacional tradicional mecanicista. Veremos também a relação entre educação e o capitalismo e a necessidade de um reencantamento da educação visando introduzir a discussão do terceiro capítulo, que versa sobre a espiritualidade e a educação para a solidariedade.

2. 1 A questão da corporeidade e o Homem

O ser humano é um ser corporificado, dessa maneira não há outra forma de falar desse sem levar em consideração a sua existência corporal. Segundo Strieder (1992), é tal corporalidade que nos permite ser individuais, nos coloca dentro de uma realidade terrestre e também nos permite a comunicação com o meio ambiente e os outros homens. Dessa forma, tanto os direitos quanto os deveres do homem somente adquirem validade quando manifestados em referência a corporalidade.

Podemos perceber que durante toda a história da humanidade, o corpo foi valorizado de diferentes formas pelo o homem. Geralmente suas atitudes com relação ao mesmo foram determinadas pelas religiões e sistemas filosóficos. A partir da apreciação do corpo de alguém pode-se tirar diferentes conclusões com relação a pessoa, tanto sobre sua forma de relacionar-se com seus semelhantes quanto na sua forma de relacionar-se com sua comunidade. De maneira concreta o homem se torna manifesto aos outros por intermédio da expressão corporal.

De acordo com Strieder:

A apreciação do corpo de alguém nos permite tirar conclusões sobre sua pessoa: sobre sua situação na sociedade, sobre o relacionamento com seus semelhantes. As roupas que cobrem o corpo falam de riqueza, de pobreza e de cultura. Revelam-nos funções sociais e religiosas, disposições interiores. Sacerdotes, juizes, militares e reis, muitas vezes, podem ser identificados pelas vestes que recobrem o seu corpo. Além disso, o corpo revela raça, idade, saúde, doença, sexo. Muitas vezes é possível identificar dotes pessoais pela forma como alguém usa a palavra, que é uma expressão corporal. Pela habilidade de suas mãos, o homem produz arte e instrumentos que ampliam a capacidade de seus órgãos. Concretamente, nós nos tomamos manifestos aos outros pela expressão corporal (STRIEDER, 1992, p. 2).

Strieder afirma que não existe outra maneira do homem ter uma participação na realidade humana a não ser corporalmente. Dessa forma qualquer ação em favor do homem de certa forma sempre será uma ação corporal, sendo assim, pode-se afirmar que “o homem é um ser essencialmente corporal” (STRIEDER, 1992). Todavia, quando alguém decide assumir um posicionamento radical, afirmando que o homem é ser corporal, corre o risco de ser chamado de materialista. Isso se deve ao fato de que a tradição filosófica ocidental está imbuída pelo dualismo antropológico.

De acordo com o dualismo antropológico, o homem é entendido como um ser composto por duas substâncias distintas, sendo que uma é hierarquicamente superior a outra (substância espiritual e substância material). Aparentemente o dualismo antropológico tem sua origem em uma certa realidade em que o homem observa de maneira empírica a si mesmo. Na medida em que reflete sua natureza observa dois aspectos em sua existência. Algumas de suas qualidades e atividades são visíveis aos outros, e de certa forma acabam sendo espacialmente localizáveis, todavia, também há processos que só podem ser observados por si só, que aparentemente não possuem ligações estritas a nenhum órgão: podemos citar como exemplo os temores, pensamentos que não são expressos de maneira verbal, desejos e sentimentos, esperanças, memórias e expectativas.

Uma vez que tais processos não são publicamente observáveis são difíceis de localizar, tais processos são interpretados como não físicos, chegando à conclusão que sua origem é de uma entidade não física. A vista disso, o sujeito dos atos não físicos, é denominado como mente (nous) ou alma (psyche). Com isso se sucede a cisão do ser humano em uma realidade mental, espiritual e a outra, material, física. Dentro do dualismo antropológico, essas duas realidades acabam se encontrando dentro de um antagonismo discordante no mesmo

Existe na antiguidade uma desvalorização do corpo em relação à alma, o que acabava refletindo na vida concreta gerando profundas consequências políticas e éticas. Uma vez que existia essa dualidade (corpo e alma), o corpo visto como objeto “inferior” dava margem à escravização do mesmo. Nesse contexto, a escravidão não era vista como algo desumano, tendo em vista que apenas o corpo era escravizado enquanto a alma, tida como parte verdadeiramente humana do homem, permanecia livre. Em virtude de tal visão nem os filósofos se escandalizavam frente ao fato de que a maioria dos habitantes no Império Romano e na Grécia viviam em estado de escravidão, tendo seus corpos sofrendo uma multiplicidade de abusos.

Na filosofia moderna, René Descartes com sua filosofia, além de influenciar de maneira profunda o progresso das ciências naturais, também marcou as análises sobre o homem. O pensamento cartesiano defende um princípio de distinção clara entre duas realidades: uma realidade anímica- espiritual (res cogitans) e uma realidade quantitativa material (res extensa). Dessa forma, a matéria deve ser nitidamente entendida de maneira unívoca. A matéria, de acordo com Descartes, é totalmente distinta do pensamento e também da consciência, ou seja, corpo e alma são absolutamente distintos (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009).

Segundo Descartes, a mente não possui forma, ou seja, é de natureza imaterial, todavia é dotada de capacidade de pensamento e também de outros processos cognitivos, propiciando ao ser humano uma diversidade de informações acerca do mundo exterior (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009). Tal capacidade de pensamento de acordo com o mesmo separa todo o mundo físico da mente. Com isso, para realizar um estudo do pensamento se faz necessário saber separar as reações físicas das emocionais. De acordo com Descartes, o

pensamento é o único ato de fato verdadeiro e que é gerado pela mente, o restante, incluindo todo o mundo material, está sujeito a dúvida, por conseguinte é a única verdade que não pode ser contestada.

Hugo Assmann vai em via reversa a essa linha de pensamento. A máxima de Descartes, “Penso, logo, existo”, em Assmann perde força. O mesmo defende a importância da corporeidade em todo processo de aprendizagem do ser humano. Assim, como já vimos no capítulo anterior, a mesma estrutura de pensamento que Assmann desenvolve na sua teologia em relação ao ser humano, sua concepção de educação, a mente e o corpo caminham juntas, não são coisas distintas, mas formam um todo na corporeidade humana.

No seu livro *“Paradigmas educacionais e corporeidade,”* Assmann traz como tema central a corporeidade, e diz que a corporeidade é de suma importância para se poder repensar radicalmente a educação. A corporeidade como algo real está de certa forma forçando a ciência a superar suas visões, em geral mecanistas, a partir das pesquisas sobre a relação cérebro-mente, ele apresenta suas consequências nos planos políticos pedagógicos.

O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica (ASSMANN, 1995, p. 113).

Para se conseguir alcançar uma atitude mais adequada em relação ao homem, faz-se necessário encará-lo em sua totalidade, tendo em vista o mesmo como ser total em sua corporalidade, como um ser de necessidades e desejos. Segundo Assmann (1995), o chamado socialismo “real” fracassou uma vez que logrou continuar sustentando sua visão antropológica que dicotomiza o “ser-de-necessidades” do “ser-de-desejos”, como se isso fosse possível. De certa maneira, o chamado capitalismo “democrático” acaba fazendo o mesmo, ao reduzir a corporeidade humana à dimensão do desejo, descartando a noção de necessidade, especialmente as necessidades vitais das maiorias empobrecidas da humanidade.

O nosso autor diz que as pedagogias, mesmo aquelas que se auto-intitulam críticas, acabam incorrendo nesse igual equívoco do dualismo antropológico que separa a mente do corpo e não assume a dimensão da necessidade e desejo. Possuem uma grande dificuldade de considerar adequadamente o problema da corporeidade.

A concepção dinâmica do cérebro/mente é particularmente importante para essa discussão e ela aponta para uma pedagogia que aceite com esse entrejogo de certeza e incerteza. Nosso cérebro/mente está neuronalmente predisposto para lidar com vacilações, aguentando-as e superando-as, conforme lhe é conveniente. Esta é uma das pontas mais fascinantes do tema prazerosidade! (ASSMANN, 2012, p. 30).

Segundo Hugo Assmann, o ambiente pedagógico deve propiciar ao aprendiz um ambiente de fascinação e inventividade. A aprendizagem é antes de mais nada um processo corporal, onde todo conhecimento possui uma inscrição corporal e o fato dela vir de sensação de prazer não a coloca em um aspecto secundário. Assmann ainda enfatiza que há a necessidade de reintroduzir na escola o princípio de que toda morfogênese do conhecimento possui alguma relação com a experiência do prazer. Na ausência dessa dimensão, a aprendizagem se torna um processo meramente instrucional. O ato de informar e instruir acerca de saberes que foram acumulados no decorrer do tempo pela humanidade, é um aspecto importante da escola, todavia a experiência de aprendizagem vai além disso, ela implica também na construção e reinvenção personalizada do conhecimento. O prazer aqui entra como dimensão chave.

Em seu livro *“Metáforas Novas Para Reencantar a Educação”*, Hugo Assmann analisa os vários aspectos importantes relacionados com a qualidade cognitiva e social da educação. Ele afirma que a melhoria pedagógica, o processo educacional e o compromisso social devem caminhar juntos, e que há uma pressuposição equivocada de que uma boa pedagogia se resume num bom ensino. O autor defende uma persistência dos processos de aprendizagem, em

que os processos vitais e os de conhecimento despertem novidades fascinantes e motivações positivas.

O autor explica a importância do fato de que a escola não deve ser concebida como simples agência repassadora de conhecimentos prontos, mas como contexto e clima organizacional propício à iniciação em vivências personalizadas do aprender a aprender. Segundo Assmann:

Enquanto organismos vivos, somos também um sistema perceptivo e cognitivo. Em cima dos que nos advém “de fora”, construímos ativamente a nossa imagem do real. Somos criadores do “nosso mundo”, inventores do “nosso mundo”, fabuladores e sonhadores do “nosso mundo”, transformadores do mundo real porque, em primeira instância, transformadores do nosso próprio mundo interno” mediante uma fantástica evolução intraorganísmica. Nossos órgãos, e assim também nosso cérebro/mente, são órgãos evolutivos, cuja a lei suprema é a adaptabilidade. Não há mundo para nós a não ser mediante a “nossa leitura” do mundo, corporalizada no sistema auto organizativo que somos (ASSMANN, 2012, p. 61).

Ele ainda afirma que nosso ser é completamente “mundanal”, sujeito a, e desencadeador de espaço temporalidades que se entrelaçam no interior daquilo que reconhecemos como “nosso mundo” e nosso “eu”:

É por isso que a corporalidade deve ser a instancia referencial de critérios para a educação, para a política, para a economia e inclusive para a religião. Ninguém pode servir aos valores espirituais sem encarná-los em valores corporais (Para a visão ético-política e para a economia, tocamos aqui o ponto chave de uma visão antropológica na qual se vejam e levem em conta conjuntamente os desejos e as necessidades, numa visão antropológica unificada dos potenciais de iniciativa e das disposições solidárias. Isso implica, de certo modo, uma visão pós-capitalista e pós-socialista (ASSMANN, 2012, p. 61

A flexibilidade é um aspecto cada vez mais imprescindível de um conhecimento personalizado e de uma ética social democrática. Fala-se muito em sociedade do conhecimento e agora também em sociedade aprendente. É

importante saber decodificar criticamente e encarar positivamente o desafio pedagógico expressado numa série de novas linguagens.

Diversas circunstâncias produziram o negativismo, no qual aqueles que antes pareciam progressistas e inovadores acabam por desembocar, nas palavras do autor, num “*apartheid neuronal*”, em que as ecologias cognitivas inexistem. Com o conhecimento e o aprender interagindo como assuntos obrigatórios, o mercado que promove as tendências de inclusão e exclusão deve dar lugar a uma relação onde os homens e as máquinas são parte do mesmo processo, todos agindo em prol da vida, do conhecimento. Com isso, a sensibilidade deve abrir caminho para espaços de conhecimento, onde a educação sai do mero discurso e acaba por promover a revitalização do tecido social e do conhecimento, com todos os valores a si inerentes. Os processos cognitivos carecem de uma visão antropológica séria, que mesmo complexa traga lucidez política e ética, onde a solidariedade produza consensos políticos e educacionais, onde a criatividade se revista de ternura e felicidade individual e coletiva.

Em resumo, podemos dizer que para o autor, assim como o prazer e a ternura na educação passa pela experiência sensorial do corpo, a morfogênese do conhecimento tem que ser dinâmica, prazerosa e curativa, com uma pluri-sensualidade que passe pelo cérebro, pelas emoções, e se expresse no corpo. Dessa forma, o monopólio da educação visual-auditiva, por sua vez, dará lugar a uma educação instrutiva e criativa, cheia de encantamentos e acessível, comprometida com o social e centrada no prazer de aprender e ensinar, no qual, a educação se revista novamente de encantos.

Se viver é substancialmente uma atividade cognitiva, não há como não admitir que toda aprendizagem é um processo que acontece no organismo vivo. Aprender é sempre uma atividade corporal. E já que os corpos são, em tudo e a todo momento, movimento e expansões na finitude, todo conhecimento leva essa marca do finito. Nossa completude máxima ocorre na finitude. Sonhar em sair dela, ou alcançar uma totalidade que a supere, é o desejo de um além cujas manifestações nunca saem do aquém (ASSMANN, 2012, p.78).

Em seu livro *“Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente”*, Assmann conflui para um único cenário de reflexão os avanços tecnológicos da informação e da comunicação, as pesquisas sobre o cérebro humano, as novidades da biociência, as profundas transformações da vida cotidiana e as novas ameaças de exclusão social. Partindo dessa nova perspectiva transdisciplinar, os novos desafios que a educação está enfrentando, se transformam de assustadoras em fascinantes.

Com a descoberta das biociências, sabemos que os processos de vida e processos de aprendizagem no fundo são a mesma coisa. E também o novo contexto tecnológico da sociedade de conhecimento torna a aprendizagem, ao longo de toda vida, um imperativo de sobrevivência. Partindo desse contexto, os frutos da educação já não podem apenas resumir-se a conhecimentos acumulados, mas também devem avaliar-se nas experiências de aprendizagem e na competência para continuar aprendendo. Em diversos campos, o mais importante e decisivo é saber descobrir caminhos para aceder a novos conhecimentos, ao invés de apenas concentrar-se no simples repasse de conhecimento supostamente prontos, a educação necessita preocupar também com a ecologias cognitivas que propiciam experiências de aprendizagem.

A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que se vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. É a isto que dou o nome de morfogênese do conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva, cuja clausula operacional (leia-se: organismo individual) se auto-organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com o seu meio (ASSMANN, 2012, p.40).

Assmann manifesta concordância com relação a condição de mutabilidade e incerteza do mundo atual que significou a necessidade da flexibilidade do ato de pensar e de aprender, ou melhor, reaprender a olhar as raízes epistemológicas, sociais e culturais na qual vivemos, para uma melhor compreensão das nossas

potencialidades de criação de um futuro aberto e mundos mais apreciáveis para se viver.

Sustentados por referências teológicas, filosóficas, pela nova antropologia e pelas biociências, as contribuições e reflexões de Assmann permitiram reconhecer o quanto essas afetam todos os processos de aprendizagem e as relações sociais ao produzirem um ambiente de “aprendência”. Suas contribuições possibilitaram uma nova forma, singular, de ler e perceber as múltiplas transformações, em conjuntura aos vários segmentos da sociedade, e também com qual intensidade as mesmas afetam tanto o modo de prestar serviços quanto o modo produção de bens materiais.

Dentro de um contexto, o qual possibilitou reconhecer que tanto a humanidade como sua pluralidade de formas, as organizações sociais passam por transformações, processos evolutivos que acabam por fazer convergir, grande parte da população planetária para centros urbanos. Dessa forma, para uma ressignificação dessa nova situação de ampla urbanização, Assmann se utilizou da expressão “sociedades amplas e complexas”, para dar referência às características que envolvem essa nova realidade social. Para ele é necessário reconhecer que, no campo da educação, a insistência em permanecer-se utilizando ambientes fechados e também de repasse de certezas absolutas, baseadas na ciência cartesiana, é insuficiente. Diz ainda que há a possibilidade de se iniciar um processo substitutivo no imaginário epistemológico, aquilo que acaba por remeter a disciplinas autossuficientes, significados fechados, mensurações exatas e certezas absolutas.

2.2 Assmann e a questão da auto-organização

As diversas concepções acerca das organizações sociais, por intermédio do viés do significado da aprendizagem e também através do viés antropológico do ser humano, como uma inscrição na corporalidade, possibilitaram uma melhor percepção da relevância de novas formas relacionais, nas atividades educativas e também pedagógicas. Assmann contribui de maneira incisiva para a percepção

de como as novas concepções afetam os processos de aprendizagem, como acabam reorientando a interação entre educador e o aprendente⁸, e também na relação dos próprios aprendentes e as novas finalidades, que possui o espaço educacional, na vivência e formação, daqueles que em sala de aula, desejam-se em aprendizagem. Na condição de seres vivos, o ser humano compartilha com outros sistemas vivos e também com o mundo mineral, os nichos vitais. De acordo com Assmann, somos todos sistemas abertos e dinâmicos, e ainda que haja uma profunda interação, direcionam para um fim imprevisível para desdobramento sem intencionalidade.

O embasamento para tais afirmações, Hugo Assmann encontra em Shrödinger (1997), que sustenta que todo ser vivo conserva a sua ordem interna ao construir, em paralelo, uma desordem no meio exterior. Todo ser vivo, ao passo que se organiza, acaba por retirar a ordem na qual o meio ambiente reside, o desorganizando. Hugo Assmann cita outra importante menção acerca da auto-organização apresentado por Crammer e Krempfer, que afirmam:

A matéria viva tem como característica básica a auto-organização e, com isso, a capacidade para a organização de formas, que ela 'envolve' (faz evoluir) e 'produz' (leva para frente) em cada caso, que têm a característica de 'novas' e se inscrevem na linha de uma forma-tempo [...] irreversível e, portanto, 'histórica'. (CRAMMER; KREMPFER, 1992 apud ASSMANN, 1998, p. 59).

Dessa maneira, o ato de estar vivo e também o de se sentir formando com o ambiente que o entorna, se dá em uma relação de interdependência. Tal fato nos conduz a conclusão de que pertencemos a uma complexa cadeia de inter-relações, todavia, sistemas abertos e que estão em constante formação. Na qualidade de sistemas abertos que estão em um movimento permanente e dinâmico, acabamos por coexistir na predominância de um fundamento de auto-organização, isto é, uma interação entre ordem e desordem, entre equilíbrio e

⁸ Assmann preferia a utilização do termo aprendente a utilização de outros termos como educando ou aluno. Isso acontecia devido ao fato que o mesmo acreditava que o referido termo se traduz melhor por sua própria forma, o estado de estar em um processo de aprender constrói e se reconstrói, um ato existencial dinâmico.

desequilíbrio. Na qualidade de sistemas vivos, existimos mergulhados em um mundo de fluxos de matéria e também de energia. Com fundamentos nas teorias sistêmicas e nas biociências, Assmann descreve auto-organização como:

[...] os processos da matéria e especialmente do mundo da vida que precisamente se apresentam como espontâneos e emergentes, sem propósito consciente ou intencional. Designam-se como processos auto-organizativos aqueles que prescindem de planos, porque emergem espontaneamente em decorrência de uma interpenetração de parâmetros caóticos com parâmetros ordenadores. (ASSMANN, 1998, p. 62)

Em virtude disso, podemos afirmar, com Assmann, que:

a vida acontece naquela fronteira fluida, onde se interpenetram os parâmetros ordenadores com os caóticos. Quem entende e aceita isso deixa para trás a visão de que a vida consiste primordialmente em ordenamentos e hierarquizações. (ASSMANN, 1996, p. 42).

Uma vez que a vida não segue, de maneira exclusiva, a hierarquizações e parâmetros ordenadores, a aprendizagem por sua vez é uma urgência envolvendo atividades profundamente conectadas com a criação de mundos e a manutenção da vida.

Tendo em vista que a vida é um acontecer no limite da ordem e do caos, dessa forma não concernem “doses de intenção e consciência explícita”, e nem sequer o artifício específico ou guia as alterações na organização de ser humano. Com potencial de aprimorar processos de auto-organização, as potenciais urgências não são previsíveis, todavia situam-se no campo das inovações e surpresas e não no campo das mesmices e repetições. As implicações que envolvem tais concepções nas quais o ser humano capta do meio, informações por via dos sentidos que aparentemente agem como “janelas” para o mundo. Dessa forma, o ato de ensinar não pode se equiparar a instruir. O ser humano não reage a estímulos do meio em um modelo de cadeia linear de causa e efeito.

Hugo Assmann, referindo-se a Maturana e a Varela, sustenta que as mudanças no indivíduo não são determinadas linearmente por agentes externos com os quais nos relacionamos. Assmann e Sung refletindo sobre a concepção de *'enaction'* de Varela, vão conceber que:

O próprio ato de conhecer implica muito mais do que aferir dados externos à subjetividade de quem conhece. Conhecer é experimentar conjuntamente uma relação cognitiva e desejante, porque todo conhecimento traz consigo uma busca de sentido do próprio ato de conhecimento para aquele que está conhecendo. (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 247)

Segundo os autores, o conhecer entendido enquanto experiência desejante do sentido, é algo muito maior do que o ato de simplesmente recolher dados acerca do mundo, uma vez que conhecer já possui a intencionalidade do querer apostar, avaliar se realmente vale a pena ou não continuar nesse conhecimento, ou seja, conhecer consiste em perceber possibilidades de sentido para mim e para o outro (ASSMANN; SUNG, 2000).

De acordo com Järvillehta, mencionado por Hugo Assmann (1998, p. 37) se levarmos em consideração a concepção sistêmica e nela a unidade que se forma entre o entorno do ambiente e organismo, o conhecimento não constitui em processos de transferências pelo fato de que "Não existem dois sistemas entre os quais pudesse ocorrer essa transferência". A consolidação do conhecimento e a aprendizagem acontecem simultaneamente com as mudanças ocorridas na estrutura do sistema. Isto é:

o aumento do conhecimento representa uma ampliação do sistema e sua reorganização, que torna possíveis novas formas de ação e novos resultados. Segue daí que o conhecimento, como tal, não está baseado em qualquer ação direta dos sentidos. (ASSMANN, 1998, p. 37).

O aprendente aqui, converte-se em um criador ativo, em quem a dinâmica acarreta em uma coparticipação construtiva de seu respectivo processo vital,

assim como também a uma reconstrução do ambiente adjacente. Dessa forma, esse aprender essa criação, tem como efeito uma nova ordem que, para conseguir chegar até lá, ocasionou uma desordem e que possivelmente se manifestou a partir desta.

O que acontece com o aprendente é consequência de sua estrutura, o agente externo, que acaba formando uma unidade, só poderá desencadear uma alteração caso a estrutura pertencente ao aprendente assim o permita. O significado desta vem a ser a importância referente à dinâmica inter-relacional, isto é, as circunstâncias e os seres vivos sempre mudam de maneira conjunta.

Emergente dos processos auto-organizativos pertencentes ao sistema nervoso, a aprendizagem forma uma unidade juntamente com entorno ambiente. Baseado nos estudos realizados por Scott Kelso, Assmann vai dizer que a aprendizagem não é um aglomerado sucessivo de coisas, a aprendizagem consiste em uma cadeia complexa que abrange saltos qualitativos da auto-organização neuronal pertencente a corporeidade viva, onde o organismo individual acaba por se auto-organizar enquanto se mantém dentro de uma acoplagem estrutural com seu meio (ASSMANN, 2012).

Kelso nesse sentido vai afirmar que:

A aprendizagem não se limita a reforçar um traço na memória ou as conexões sinápticas entre inputs e outputs: ela modifica o sistema inteiro. No atual estado das pesquisas, ninguém ainda sabe exatamente o que acontece num sistema complexo como o cérebro humano quando ocorre a aprendizagem. [...]. No atual momento, as observações de que dispomos nos dizem unicamente que, quando as pessoas acabam de aprender algo, sucedeu uma mudança global em seu cérebro (KELSO, apud ASSMANN, 2012, p.40).

Dentro da dimensão auto-organizativa da convivência, da unidade sistêmica, a dimensão da prazerosidade e da afetividade também participam e

estão presentes dentro das reflexões de Assmann, referente a educação. O mesmo afirma que:

O cérebro/mente está feito para a fruição do pensar. Por isso a ênfase no “pensar próprio” – não apenas como pensamento que consegue tomar forma e articular-se, mas também como uma experiência humanamente gostosa – é um tema pedagógico fundamental. O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer (ASSMANN, 2012, p.30).

O ato de reconhecer a unidade sistêmica e a interdependência pressupõe também amar, conhecer e respeitar a todos aqueles que integram o sistema, assim como também as suas inter-relações. Outro fator importante também é que se assume a nossa dependência afetiva com relação aos outros, em relação com os demais seres vivos e também com todos os componentes do entorno ambiente.

Segundo Assmann:

A vida “se gosta”. Por isso os/as educadores/as deveriam analisar de que forma a vida dos/as alunos/as é uma vida concreta que, em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo. Sempre gostou de si, ou ao menos tentou e volta a tentar gostar de si. A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida, transformando os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na “transmissão de conhecimento” supostamente já prontos (ASSMANN, 2012, p. 29).

Uma vez que para Assmann “A vida se gosta”, uma vida concreta em seu mais íntimo dinamismo cognitivo e vital, sempre gosta de si, logo essa desejante dinâmica vital pertencente a cada ser humano não pode ser zerada.

A aprendizagem foi discutida por diversos pensadores que reforçaram a questão da importância da afetividade no decorrer de toda ação pedagógica. Nicolescu (1999) tornou o crescente envolvimento da afetividade como nicho central de sua argumentação ao afirmar que, “Quando ocorre a morte da afetividade, necessariamente ocorre a morte do homem”. Restrepo que também serviu de fonte de apoio a Hugo Assmann, disserta referente a necessidade de superação do analfabetismo afetivo, uma vez que o mesmo significa um certo experimento nas relações de cunho interpessoal. A ausência ou a influência da afetividade acaba gerando uma ampliação do distanciamento que, por sua vez, gera uma dificuldade de aceitação e entendimento daquilo que é tido como diferente ou estranho. Segundo Restrepo: “O que caracteriza nosso pensamento, nossa cognição [...] é precisamente esse comportamento afetivo presente em todas as manifestações da convivência interpessoal” (RESTREPO, 1998, p.19). De acordo com Maturana, ao passo que o aluno aceita a mão do professor, esse acaba por aceitar também a construção de espaços de convivência, de forma que sua maneira de viver se faz progressivamente, mais harmônico com o outro. De acordo com o autor, tal convivência do aluno vai acontecendo de maneira espontânea e também vai configurando um mundo em processo constante que perdura por toda a vida (MATURANA, 1998).

2.3 O olhar educacional de Assmann.

Entender a abrangência da visão educacional de Assmann é um grande desafio, uma vez que ele, dando continuidade a sua luta contra um sistema opressor e excludente durante sua fase de maior produção na teologia da libertação, abraçou a tarefa da educação com a luta pela superação da exclusão social. Ele afirma que na atualidade a educação representa a mais importante tarefa social emancipatória, dado que a identifica com a tarefa de combater a exclusão. Para ele, “a privação da educação é uma causa mortis inegável”, “educar significa defender vidas”, e “sem encarar o cerne pedagógico da

qualidade de ensino, podemos estar sendo convincentes no crime de um apartheid neuronal". (ASSMANN, 2001, p 22- 23). Além disso, a educação para ser eficiente precisa gerar "experiências de aprendizagem que são vividos como algo que faz sentido humanamente gostoso", "como processo de um encantamento e prazer". (ASSMANN, 1996, p. 18-19). Tais afirmações são de uma profundidade que por si só exigem algo maior que sua transformação em slogans repetitivos. Faz-se necessário compreender quais configurações culturais, pedagógicas epistemológicas, dentre outros, possibilitaram o acúmulo dessas diversas carências. Nessa luta de fazer da educação uma "arma" contra exclusão social, Assmann diz que uma das condições mais importantes para a superação do negativismo e também do desanimo seria "curar as doenças de nossas linguagens pedagógicas"

Assmann assim afirma que:

As doenças mais frequentes das linguagens educacionais parecem ser a infecção com os vírus dos desanimo e a necrose dos esquematismos instrucionais. Com sabemos, houve muitos fatores que deprimiram a troca simbólica em nossas escolas e um terrível baixo astral (com algumas exceções, evidentemente). As péssimas condições salariais e a desvalorização profissional dos/das docentes é, sem dúvida, um fator depressor. Mas nem tudo se pode debitar a isso. A hipercrítica pseudo-progressista contribuiu muito para que se chegasse ao tamanho descalabro. Os símbolos linguísticos que envolvem a função docente e podem impregnar a prática pedagógica são pouco motivadores. (ASSMANN, 2001, p.154)

Hugo Assmann denuncia uma supervalorização institucional e, para entendermos tal supervalorização, necessitamos primeiramente de um apoio antropológico. Para Assmann, o ser humano é dotado de uma grande capacidade tanto para entender quanto para observar e também para manipular regras. Ele possui grande habilidade de ajustamento à adestrção e às regras.

Segundo Assmann:

parece que a evolução nos habilitou para funcionarmos razoavelmente bem como animais instrucionais. Talvez a forte semelhança ou quase imutabilidade dos processos didáticos ao longo de séculos se deva ao fato de a escola clássica fazer uma espécie de opção profissional por nosso lado de animal domesticável e adestrável. E não se pode negar que, onde foi implantado e cumprido à risca, este sistema educativo deu apreciáveis resultados na linha do que se propunha, permanecendo mais ou menos fiel a visão mecanicista do corpo proposta por Descartes. Mesmo antes que surgissem, nos últimos cem anos, teorias linguísticas mais elaboradas, sabia-se como direcionar na prática as mentes através do moldeamento dos corpos. Se não se tivesse sabido como é fantástico a permeabilidade instrucional de nossa corporeidade jamais se teria chegado à performance exata das danças, as obediências perfeitas, dos militares, ao treinamento sofisticado dos astronautas, etc. esses êxitos têm obviamente tudo a ver com os processos cognitivos (ASSMANN, 2001, p. 140-141)

Existe uma importância no ato de seguir regras instrucionais, como por exemplo, nas habilidades conceituais e linguísticas, na metodologia científica, no moldeamento dos corpos para provas de atletismo, dançar, dentre tantas outras coisas, porém não se deve reduzir o ser humano, nem os sistemas religiosos e culturais a esse tipo de pensamento único uma vez que o mesmo limita o campo de visão e atuação dos mesmos. Dessa forma, o ato de educar vai além de simplesmente instruir. Educar é construir significados e também possibilitar alternativas de ação.

No pensamento de Assmann, educação, aprendizagem e vida estão interligados. O propósito da vida humana deixa de ser uma preparação para a vida eterna e passa ter uma funcionalidade aqui e agora. Os processos cognitivos e os processos vitais para Assmann são a mesma coisa.

Hugo Assmann indica que a vida implica em processos de aprendizagem, em que se faz necessário admitir que existe uma interação entre o aprendiz e o meio no qual vive, formando desse modo um sistema único, onde o ser humano

coexiste com o ambiente e com outros seres humanos e, que há uma interdependência dos seres humanos entre si. De acordo com Assmann, a tarefa de levar o ser humano a uma sensibilização para metas solidárias deve levar em consideração pressupostos antropológicos. De acordo com ele, os seres humanos

'funcionam' melhor, a sós e em convivialidade social, com elevadas doses de euforia e discretas doses de cobrança à consciência. A conversão dos seres humanos para metas solidárias não busca 'criar consciência' num sentido racionalista, mas desencadear processos auto-organizativos – cognitivos e vitais – em direção a um mundo mais solidário, respeitando e tomando como condições iniciais os processos auto-organizativos atualmente existentes. (ASSMANN, 1998, p. 66-67).

A lógica da exclusão acabou por se enraizar dentro das instituições no mundo atual. Diante desse fato surge o árduo desafio de se criar instâncias públicas que consigam amparar e incentivar conversões individuais e consensos solidários. Em conjunto com a ideia de defender e salvar vidas, de acordo com Assmann, “no atual contexto, a educação para solidariedade persistente se perspectiva como a mais avançada tarefa social emancipatória” (ASSMANN, 1998, p.21). A concepção educacional de Assmann difere das concepções tradicionais ao entender que a educação tem a importante tarefa de estimular sensibilidades para questões sociais e humanas, ao passo que proporciona uma base ética, apta a possibilitar a criação de consensos básicos, que possibilitam possíveis soluções a diversos problemas.

Assmann fez uma crítica apurada acerca da redução da vida útil de instituições educacionais, denunciou a precariedade das condições de empregabilidade, a falta de hospitalidade e a intolerância, a fragmentação dos saberes que causa mais males do que benefícios, a violência da insensibilidade social e da destruição ecológica e, também o estado de desesperança que se encontra grande parte dos seres humanos.

Em virtude disso, Assmann procurou estimular o desenvolvimento de uma atitude positiva e, ao mesmo tempo, criativa perante a vida. Insistiu na

necessidade de por intermédio da educação preparar competências, não apenas para o mercado de trabalho, mas também competência e criatividade para a realização de um ambiente de solidariedade entre os seres humanos.

Assmann também faz uma crítica em seu universo de atuação, sobretudo a postulados antropológicos e políticos da Teologia da Libertação e com relação às críticas simplesmente denunciatórias.

Segundo Assmann:

Muitos de minha geração dedicamos muitas décadas de nossas vidas orientados por uma visão de educação carregadamente penetrada de propósitos ideológico políticos explícitos. Pessoalmente estive a tal ponto enfiado nessas urgências de mudanças sociais profundas [...] que só tardiamente fui percebendo quão de perto e quão incontáveis vezes pude constatar a pobreza teórica, a estreiteza ideológica e – por que não dizê-lo abertamente? – a feiura ética e humana da ‘consciência histórica’ e do ‘sujeito histórico’ [...] que cresceu em mim a convicção de que, efetivamente havia algo de errado não só nas ideias políticas ardorosamente abraçadas, mas na visão do ser humano que elas continham. (ASSMANN, 1998, p. 105-106).

Além de reconhecer os incontáveis equívocos pedagógicos e educacionais, Hugo Assmann também lançou um alerta quanto a não predisposição antropológica e teológica do ser humano para que, de maneira espontânea, busquem engajamento em causas sociais. Com isso Assmann vai dizer que: “a solidariedade requer conversões pessoais, sofridas, generosas. Não é realidade supô-la como um dado humano natural” (Born, p.61). Juntamente com Sung, Assmann afirma que a sociedade não é “terra virgem”, pelo contrário é uma “terra” parcialmente ocupada e manifestando de maneira mais intensa em situações de emergência de grandes obstáculos. (ASSMANN; SUNG, 2001)

Segundo Assmann (1998), entender essas diferentes dimensões requer uma profunda mudança de caráter epistemológico. Isso significa reconhecer que nossas realidades e verdades são essencialmente criações discursivas a procura

daquilo que faz algum sentido para a existência dos seres humanos. O ato de pensar, de acordo com Assmann, significa trabalhar interpretações e interfaces possíveis dos diferentes mundos do sentido, no qual os seres humanos conceberam na sua trajetória evolutiva. Além disso, pedagogia e educação necessitam romper com teorias lineares e buscar compreender algo de sistemas complexos e dinâmicos, onde a auto-organização juntamente com os novos níveis emergentes desempenhem um importante papel.

2.4 Educação e o capitalismo

Ao término da Primeira Revolução Industrial, as fontes de riquezas acabam passando por significativas mudanças. As fontes de riqueza, que eram adquiridas, deixaram de ser somente terras como acontecia no período feudal, e passaram a ser propriedades, máquinas, bancos, fábricas, etc. Nesse período surge o que chamamos de classe empresarial (burguesia) e também classe trabalhadora (proletariado). Surgem também a divisão do trabalho, antes de subsistência e, agora trabalho por salário. Dentro desse contexto, a classe dominante acredita que a escola pode transmitir as crianças (futuros trabalhadores), valores como confiabilidade, pontualidade, assiduidade e submissão a autoridade pertencente a classe dominante.

De acordo com o pensamento naquela época, um trabalhador bem-educado seria um empregado melhor, uma vez que estaria melhor adaptado à hierarquia. A expansão do capitalismo teve grande importância para a universalização da ação pedagógica escolar. A visão acerca do sistema educativo no capitalismo é de reproduzidor das desigualdades existentes. Tem por finalidade além de capacitar tecnicamente o proletariado para a realização de uma função produtiva, também acaba por inculcar as ideologias das classes dominantes.

A partir do que foi exposto acima, faz-se necessário levar em conta os questionamentos levantados por Assmann: “Como se comportam os seres humanos vivendo em sociedades amplas e complexas?” Assmann refletia sobre essa e outras questões sempre apoiado em leituras densas e diálogos profundos,

que de uma forma ou de outra sempre acabavam por convergir para uma espécie de “princípio de complementaridade”. No decorrer de sua obra, ele deixa em evidência que os comportamentos dos seres humanos são de certa forma, organizados em sistemas dinâmicos, e também tidos como autorreguláveis que, dentro do contexto capitalista, são reconhecidos e denominados como economia de mercado.

Hugo Assmann, ao tratar do tema economia de mercado, tomava diversos cuidados para não cair na tentação de simplesmente negá-lo de maneira radical. Alertava para o cuidado que se deve ter para não cair simplesmente em uma perspectiva moralista, algo tão comum neste tipo de reflexão. Segundo ele, não podemos

Supor que exista, sei lá onde, um conjunto de cérebros perversos ocupados em maquinar, intencional e planejadamente, os mínimos detalhes do que chamamos lógica da exclusão. Suposição parecida havia em algumas teorias do imperialismo. É claro que existem também exclusões conscientemente elaboradas. No conjunto, porém, trata-se de uma complexa etapa evolutiva da humanidade, originada em muitos antecedentes, e que, como tal, é uma somatória de condições objetivas e subjetivas que ultrapassam, em muito, a intencionalidade dos indivíduos. Reverter semelhante situação tampouco será fruto de boa vontade de meia dúzia de indivíduos. Requer-se, igualmente, uma enorme somatória de esforços solidários, ancorados, claro está em multiplicadas conversões individuais à solidariedade (ASSMANN, 2001, p. 216).

No meio dessas concepções, encontra-se a necessidade de se reconhecer que a economia de mercado, tendo como base a troca competitiva, está inegavelmente presente no atual estágio da evolução humana, tendo em vista que acaba sendo responsável pela produção e reprodução das nossas vidas. Essa lógica competitiva tem como resultado uma imensa acumulação de bens a um pequeno grupo de um lado e, do outro, a exclusão de uma grande maioria de contingente humano de diversas nações.

Dentro da economia de mercado, de troca competitiva, apenas os mais fortes vencem, enquanto os restantes acabam como agregados subalternos ou desaparecem. Segundo Assmann, existem razões econômicas e razões antropológicas. Razões econômicas, devido ao fato do mercado valorizar a eficiência de produção, colecionando assim estímulo à competitividade, êxitos no aumento da economia e promoção de uma maior unidade entre o desenvolvimento do sistema produtivo e os avanços técnicos científicos. Razões antropológicas, devido ao fato do mercado valorizar a criatividade, apostar na melhoria e diversificação da produção, na medida em que busca a união entre desejos e necessidade (ASSMANN, 2001).

Hugo Assmann também realiza outra leitura onde, de acordo com ele, no sonho presente em que grande parte dos teóricos da economia de mercado, os mecanismos de mercado englobam em seu interior a capacidade de partilhar solidariedade e justiça social. Ao referir-se a Adam Smith (ASSMANN, 2001, p. 70), Assmann observa que, para esse autor, a preocupação com o interesse próprio abarca a origem do bem comum, uma vez que se trata de “um princípio tão poderoso que sozinho e sem qualquer assistência é, não somente capaz de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade”, quanto de superar uma centena de obstáculos, impertinentes com os quais a censura do mau governo, frequentemente sobrecarrega suas operações. (SMITH apud ASSMANN, 2001, p. 70).

No interior das concepções do livre mercado existe o aspecto de que a natureza humana é egoísta em sua essência, isto é, cada um se preocupa apenas consigo mesmo. Acredita-se no mercado, e a crença nele, consiste em que o mesmo regula a promoção tanto do interesse próprio quanto da solidariedade orgânica e espontânea. Uma vez que estimula esses dois fortes sentimentos da natureza humana, o triunfo do mercado seria infalível e inquestionável (ASSMANN; HINKELAMERT, 1989).

Na busca de entender o mito da solidariedade do mercado, Hugo Assmann ponderava a hipótese de que o mercado se sustentava na insensibilidade com relação aos excluídos que o mesmo produz. Tal insensibilidade estaria patente em grande parte nos teóricos da economia política, assim como também na

sociedade em geral. A insensibilidade social e a indiferença são consequências de uma ética presente no mercado -- uma vez que se trata de uma questão ética --, e se acredita que seja consequência de uma deficiência particular do ser humano, ou seja, não é um problema dinâmico da economia do mercado. Com isso a insensibilidade tem sua raiz em sensações de temor, impotência e indiferença.

Ainda que haja fortes evidências de que a economia de mercado é fortemente destruidora dos seres humanos e da natureza, além de ser um dos grandes males que aflige a sensibilidade social, do bem-estar social e da solidariedade, Hugo Assmann não a compreende como um grande “satã”. Sua proposta baseia-se na “aceitação de uma economia com o mercado” (ASSMANN, 2001, p. 230). Ao realizar tal proposta, Assmann considera a fundamentalidade do mercado, todavia, o mesmo alerta que a economia-com-mercado necessita se fundamentar em uma troca colaborativa e complementar. Para que isso ocorra, segundo Assmann, é necessário entender a lógica da exclusão. Tal entendimento constitui-se, no interior do pensamento de Hugo Assmann, como o grande desafio de cunho ético na atualidade: admitir a presença de “uma estarrecedora lógica da exclusão no mundo de hoje ” (ASSMANN, 2001, p. 211).

O ato de reconhecer o ser humano como seres cooperativos e solidários tem como pressuposto o ato de reconhecer a interdependência entre todos os seres humanos, a natureza e consigo mesmo. Tal reconhecimento possibilita uma percepção acerca da existência de uma teia de conexão que nos envolve em várias direções. De acordo com Assmann, passa a ser um projeto pessoal e coletivo e também umas das exigências do nosso sonho da troca complementar e cooperativa, onde todos acabam ganhando. Oposto à lógica da competição, onde é praticado o ato de dividir e excluir, a lógica da cooperação visa à inclusão, à valorização e à soma.

Diante do que foi exposto até aqui, podemos dizer que é de ampla relevância a percepção de uma certa ingenuidade e obsolescência dos vários radicalismos contrários a economia capitalista moderna. É muito mais vantajoso desafiar a educação para que assim se considere inadiável um investimento sério

na formação de indivíduos éticos, que sejam capazes de se sentir envolvidos com uma economia com mercado. De acordo com Assmann:

Na prática, o sujeito ético, numa economia com mercado, está sempre envolvido, por um lado, pelos níveis de autorregulação efetivamente existentes (na economia na política, na cultura, na educação, etc.), ou seja, pelas normatizações que se oficializaram e objetivamente se cumprem; e, pelo outro, supõe-se que, apesar das condições não sempre propícias, sobreviva, neste algo, (talvez não muito) de livre autodeterminação subjetiva. Essa subjetividade está configurada pela unidade inseparável entre necessidades e desejos. É como feixe de paixões e interesses, e não sem eles, que pode impregnar-se de sensibilidade para seus semelhantes (ASSMANN, 2001, p.233).

Nesta perspectiva, não se pode ignorar que em tais sujeitos éticos há a convivência, de maneira insuperável, da unidade entre necessidade e desejos. Com isso podemos afirmar que se de um lado não se pode negar a força dinâmica do mercado e sua virtude, sua desertificação produtiva e sua grande criatividade, por outro lado, não se pode ignorar que o “mercado está longe de revelar aquelas tendências de inclusão que os economistas, lhe atribuem”. (ASSMANN, 1996, p 252).

Nesse sentido, Hugo Assmann critica o neoliberalismo, uma vez que o mesmo concebe o ser humano como um ser incapaz de solidariedade no âmbito da economia e da sociedade e, com isso, deposita somente no mercado a tarefa da solidariedade social. Na visão de Assmann, “os seres humanos não são naturalmente tão solidários quanto parecem supor nossos sonhos de uma sociedade justa e fraternal” (ASSMANN, 1998, p. 20), não somos impregnados de “instintos naturais” adequados para isso. Com isso ele afirma que não devemos colocar o complicado problema da educação para solidariedade ou a conversão para solidariedade em segundo plano. Assmann não está querendo dizer que os seres humanos sejam “naturalmente perversos ou antissolidários, mas alerta para uma ingenuidade antropológica que pode nos levar a um descuido dessa significativa tarefa de educar para a solidariedade, isso dentro do grande objetivo de educar para um sentido de vida mais humano.

2.5 Hugo Assmann e o Reencantar a Educação.

A expressão “reencantar a educação” ganhou vida, sobretudo nas publicações de Assmann (*Metáforas novas para reencantar a educação e, Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*). As chaves de leitura para entendermos esse termo, segundo Assmann, se encontram nas descobertas da biociência sobre o cérebro humano, no diálogo transdisciplinar, no cotidiano com suas rápidas e também profundas transformações, nos avanços encobertos dentro de uma realidade da exclusão social que precisa ser superada, nos avanços das tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Segundo Assmann, o significado de reencantar a educação seria o ato de vivenciar a vida aprendendo a aprender rumo a uma sociedade aprendente, incluindo todas as suas implicações de cunho pedagógico (que vai do plano biofísico até às esferas sociais), isto é, a educação precisa alcançar o sentido de todas as formas de vida, uma vez que os processos vitais e cognitivos são, na realidade, a mesma coisa. E, dessa forma, a privação da educação acaba por se tornar uma causa mortis inegável.

Segundo Assmann:

Se viver é substancialmente uma atividade cognitiva, não há como não admitir que toda aprendizagem é um processo que acontece no organismo vivo. Aprender é sempre uma atividade corporal. E já que os corpos são, em tudo e a todo momento, movimento e expansões na finitude, todo conhecimento leva essa marca do finito. Nossa completude máxima ocorre na finitude. Sonhar em sair dela, ou alcançar uma totalidade que a supere, é o desejo de um além cujas manifestações nunca saem do aquém (ASSMANN, 2012, p.78).

Hugo Assmann, assim sugere, que na sociedade do conhecimento a flexibilidade adaptativa é de extrema importância. Isso se deve ao fato de processos vitais e do conhecimento serem a mesma coisa. Sendo a vida uma insistência do processo de aprendizagem, na ausência de manifestação dos

processos vitais, o conhecimento acaba não sendo processado. A potência de vida necessita ser somada a do conhecimento e para que isso ocorra, existe a necessidade de uma visão antropológica mais complexa, tendo como viés pedagógico, um caminho por onde se realiza essa educação que promove a vida. Assmann vai dizer que essa guinada só pode ocorrer no processo educacional na medida em que os professores abandonarem a mediocridade pedagógica e também as suas ingenuidades políticas, em um profundo esforço de reencantamento do ato educativo, encarando o cerne pedagógico da qualidade de ensinar (ASSMANN, 2003).

Existe também a ideia de que o mundo moderno é um mundo desencantado e secularizado, e que, dessa forma, ciência e razão acabaram por substituir a religião e os mitos na função de explicar o mundo e atribuir um sentido à vida.

Quando falamos em desencantamento acabamos por colocar um foco no aspecto dos efeitos sobre os seres humanos e seu estado emocional. No campo educacional, o desencantamento se expressa na perda do sentido próprio no processo educacional. Tal fato não atinge apenas as escolas públicas, onde o mesmo vai sendo cada vez mais reduzido ao critério econômico financeiro. Em muitas escolas privadas, adota-se uma política de transformar a atividade educacional em uma relação de consumo, implantando inclusive a máxima de que “o cliente tem sempre razão”. O grande problema aqui é que a educação por si só pressupõe que o educando nem sempre tem razão, dessa forma, precisa ser educado (SUNG, 2006).

O sentido da vida aqui ganha uma nova dimensão: passa do “ser mais” para o “ter mais”, e conseqüentemente a busca pelo acúmulo de riqueza. O ato de viver para acumular uma quantidade cada vez maior de riqueza só tem funcionalidade num ambiente onde a sociedade consegue dar conta de solucionar o problema da crescente desigualdade social, caso contrário, acaba por gerir um sistema de exclusão social.

São inúmeros os problemas enfrentados nas diversas esferas da educação, atingindo tanto o ensino público como o privado. As difíceis condições

do sistema educacional, em especial do fundamental e médio, são por demais conhecidas para entrarmos de maneira mais detalhada aqui. Um aspecto interessante que devemos levar em consideração nesse momento é a escola como um meio de aumentar o padrão de consumo, onde um dos discursos mais utilizados para convencer um jovem ou uma criança pobre a se interessarem pelos estudos é: “sem estudo não se consegue um bom emprego e não poderá comprar o que deseja”.⁹

Nesse sentido Sung vai dizer:

Este tipo de “incentivo” pressupõe e veicula duas ideias básicas: a) o sentido de estudar é somente ou fundamentalmente ganhar dinheiro; b) o sentido último da vida é consumir o que deseja ou o que a mídia lhe indica como o caminho para ser reconhecido na sociedade e para a humanização. Isto é, reforça os valores fundamentais da nossa cultura de consumo e reduz a educação ao fator econômico. Não que conseguir um bom emprego não seja importante na vida e na realização da pessoa, mas nesse tipo de frase o conseguir bom emprego é bom só porque possibilita consumir mais.” (SUNG, 2006, p. 84).

Dessa forma, a escola e o estudar só têm sentido na medida em que serve para propiciar a realização dos desejos de consumo. O grande embate aqui é entre um encantamento desumanizador e outro humanizador.

Nesse sentido, Hugo Assmann vai dizer que uma das finalidades da educação vem a ser, desabrochar as potencialidades existentes no ser humano, quando entendida como um processo de desenvolvimento pessoal, perpassando pelas áreas éticas, culturais, sociais, intelectuais, afetivas e espirituais (ASSMANN, 1998; SUNG, 2006).

De acordo com o pensamento de Assmann, o modelo educacional que visa apenas o acúmulo de bens não é sadio e causa exclusão. Ele defende uma educação humanizante.

⁹ Esse ponto é melhor trabalhado por Jung Mo Sung em seu livro Educar para Reencantar a Vida.

Segundo Sung, o processo educacional não deve omitir-se, ou seja, o mesmo deve ajudar o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização (SUNG, 2006). É notório, nessa afirmação, o entendimento de que a educação tem de deslegitimar o que já tido como natural no capitalismo: o desemprego estrutural, a exclusão social e a coisificação do homem.

Assmann vai dizer que, o sujeito de mero corporativismo já se alastrou. Não dá para silenciar o fato de que, também nas instituições educativas, há uma grande quantidade de pessoas encailhadas no mero negativismo. (ASSMANN, 2012, p. 23).

Uma das alternativas propostas por Assmann para sair deste modelo educacional seria um reencantamento do cerne pedagógico. Ele afirma que: “reencantar a educação significa colocar ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 1998, pág. 29). Para que tais experiências de aprendizagem sejam capazes de “salvar” vidas e de reorientar a humanidade, “o reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica, visando uma educação solidária. Portanto, o compromisso ético-político do(a) educador(a) deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançado no próprio contexto escolar” (ASSMANN, 1998, p. 34).

Outra proposta levantada por Assmann vem no sentido de colocar foco na visão da ação educativa como produção e ensejamento de possíveis experiências de aprendizagem, de uma forma que reorienta a humanidade – conscientização política - em busca de uma sensibilidade solidária, tendo em vista que:

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social. (ASSMANN, 2003, p. 29).

Hugo Assmann fornece a resposta para a interpelação acima, apontando duas questões de fundo. A primeira questão – “que haja vida antes da morte”. Ele insiste em temas como funções do cérebro humano, prazer, afeto, corporeidade, a unidade entre processos vitais e cognitivos, auto-organização da vida, complexidade e, novos temas descobertos pelas biociências, no que tange à adaptabilidade e também aprendizagem do organismo vivo e também seus nichos, para tal, faz uso de conceitos como conhecimento transdisciplinar (Laerthe Abreu), morfogênese social (Pablo Navarro), autopoiese (Maturana e Varela), antropoiética, morfogênese do conhecimento (do próprio autor). A segunda questão – o “sonho de uma sociedade onde caibam todos”. Hugo Assmann faz uma reflexão a respeito da busca interminável por uma sociedade aprendente e também de sensibilidade solidária. Elucida temas como a empregabilidade ou a exclusão social (massa sobrança), as Tecnologias de Informação e Comunicação, levando ao questionamento se as mesmas favorecem a convivibilidade solidária. Assmann ainda nos fornece elementos para uma análise crítica das lógicas da exclusão de tais mecanismos sociais e, acima de tudo, persiste em uma educação para a solidariedade admitindo ser essa a tarefa social emancipatória mais avançada.

Em resumo, podemos afirmar que Assmann inter-relaciona o indivíduo, inteiramente com suas potencialidades para a vida e não para a morte, com a sociedade, abrangendo suas potencialidades para a solidariedade e não em direção a exclusão e extermínio da massa sobrança. Juntamente com outros pesquisadores defende a possibilidade de o ser humano redirecionar sua existência para um sentido de mais vida e também vida para todos, conduzindo o caos global e local de maneira inteligente, política, ética e solidária em uma sociedade aprendente.

Seguindo nessa mesma linha, Moraes e De La Torre (2004) direcionam para um novo paradigma da educação – ecossistêmica ou complexa – tendo seu fundamento na teoria da complexidade de Edgar Morin. Procuram abordar os princípios e também os pressupostos metodológicos que envolvem esse novo paradigma educacional, procurando compreender os conceitos de auto-organização, interatividade, complexidade, intersubjetividade, recursividade,

emergência e indeterminação, em contraponto ao modelo causal tradicional que, até esse momento, favorecia de certa forma a teorização de modelos instrucionais.

De acordo com esse paradigma, todo fato necessita ser lido como uma unidade complexa e global (Sistema dinâmico e interativo) entre todos os elementos envolvidos no fenômeno, onde sujeito e o objeto do conhecimento acabam se inter-relacionando, ambos com normas sociais e valores multidimensionais.

De acordo com Moraes e De La Torre, o reencantamento acarreta no fato que cada viajante encontre o caminho ao caminhar (construção, desconstrução e reconstrução) em um processo no qual nada acontece de fora para dentro sem que o organismo participe (MORAES; DE LA TORRE, 2004). Segundo esse princípio, o sistema de ensino aprendizagem tem o aluno como mestre de seu próprio processo de aprendizagem, metodologias e estratégias devem estar voltadas à mediação pedagógica, visando a um amplo desenvolvimento da autonomia do aprendente; as relações envolvendo a corporeidade do aprendiz (emoções, tempo, espaço) devem ser envolvidas como fenômenos ímpares.

Tais ações juntamente com suas implicações pedagógicas necessitam considerar o “aprendente” como uma totalidade, onde os fluxos que envolvem as emoções estão em constante interação com a mente e também com o corpo (sentipensar¹⁰) tendo em vista que o campo de reflexão e ação podem ser restringidos ou então ampliados de acordo com as emoções vividas.

Dentre as questões que surgem a partir desse ponto é: Como se pode reencantar a educação diante de um quadro de docentes cada vez mais desiludidos e cansados de travar uma batalha inútil com a administração e aluno para que haja uma reversão das condições de formação e ambientais precárias?

Para responder a essa questão, Moraes e De La Torre recorrem a Hugo Assmann e a Maturana e Varela. Em resumo, a resolução desse problema seria

¹⁰ Termo melhor desenvolvido por Moraes e De la Torre em seu livro Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação, 2004

por intermédio do conhecimento de si mesmo e também do outro, potencializando dessa forma o “ser-fazer” (reflexão-ação) para desenvolver a consciência crítica, a autonomia e a criatividade, em uma contínua interação (ação-reflexão-corporeidade) – indivíduo/social – direcionadas para o caminho do compromisso dos valores sociais, do amor, das atividades crítico construtivas, do entusiasmo, do espírito criativo, da justiça e solidariedade, a integridade e a ética, do reconhecimento da multidimensionalidade do humano.

Tanto Assmann, quanto Maturana & Varela e Moraes & De La Torre, indicam que a solução está na fusão entre emoção e conhecimento, sentimento e reflexão, o educar e o entusiasmar, dando ênfase que toda ação está sustentada no ato de sentir e pensar, dentro de uma perspectiva em que a aprendizagem se direciona para a vida como uma totalidade. Dessa forma, a questão da aprendizagem deve estar integrada em múltiplos recursos com fundamentos na interação que envolve os componentes cognitivos, culturais e socioafetivos, como sugerem as recentes descobertas das neurociências no campo da aprendizagem, onde a mesma defende a ideia que o indivíduo pensa com as emoções e com o corpo.

De acordo com Assmann, para que a educação possa cumprir seu papel é necessário que haja um entusiasmo no meio dos educadores e tal entusiasmo seria fruto do ato de reconhecer a educação como um dos principais e também mais eficientes meios de salvar vidas. Assmann também tem plena consciência de que somente uma boa educação não basta se não houver mudanças estruturais na sociedade e no estado. Dessa maneira, o entusiasmo precisa também estar ligado ao ato de assumir uma causa maior: a luta por mudanças políticas, éticas e econômicas na sociedade.

A proposta de reencantamento de Assmann está intimamente ligada ao sentido da vida. Dessa forma, uma nova reorientação para a humanidade, um novo sentido da vida, requer reencantamento do ato de aprender e de educar para que tais experiências de aprendizagem possam ser capazes de “salvar vidas” e também reorientar a humanidade.

Esperança, sensibilidade social, eficiência pedagógica, uma nova racionalidade e compromisso ético-político são conceitos que circulam em volta e, ao mesmo tempo, constituem a sua noção de reencantamento da educação.

3. HUGO ASSMANN E A QUESTÃO DA ESPIRITUALIDADE E A EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE

A solidariedade é um valor indispensável em nossa sociedade, tendo em vista que, ainda que vivamos em um mundo que oferece grandes possibilidades ao homem, de ter uma vida mais digna e também fascina, existe uma cultura dominante que apresenta poucos apontamentos de equidade, de tolerância, de amor ao próximo, em que apenas uma pequena parcela usufrui dessa vida mais digna, o que culmina em um grande distanciamento entre dominantes e dominados. Dessa forma faltam elementos de sensibilização que olhe para a grave situação social que vivemos.

Neste terceiro capítulo, analisaremos a relação da espiritualidade e educação segundo o pensamento de Assmann. Buscaremos diferenciar as noções de solidariedade mecânica e a orgânica, mas também a diferença entre a solidariedade como fato social de interdependência – que a educação dentro do paradigma da complexidade poderia mostrar – e a solidariedade como uma exigência ética, que por sua vez exige empatia/compaixão com o excluído, a conversão. Posteriormente, procuraremos demonstrar como a espiritualidade leva a pessoa à solidariedade, onde a solidariedade não existe a priori, mas é um modo de ver e viver a vida e as relações humanas e sociais.

3.1 – O Conceito de Solidariedade Mecânica e Orgânica.

Para adentrarmos ao tema da solidariedade mecânica utilizaremos um dos autores considerados pai da sociologia moderna, Émile Durkheim (1858-1917). Durkheim procurou definir o caráter científico da sociologia moderna dando novo enfoque a sociologia proposta por Auguste Comte¹¹.

Para Durkheim, a ação da burguesia capitalista desestruturaram a sociedade da época, resultando em desempregos, greves e miséria. De acordo

¹¹ Augusto Comte buscava priorizar o social no esclarecimento da realidade física, mental e natural na qual o ser humano vive.

com ele, os mesmos eram ocasionados devido à crise moral na qual a sociedade passava. Em outras palavras, a origem dos males que afligia seu tempo era ocasionada por uma certa fraqueza dessa moral, um estado de anomia. Por isso, ele diz,

O que é necessário é fazer cessar essa anomia, é encontrar os meios para fazer esses órgãos que ainda se chocam em movimentos discordantes concorrerem harmoniosamente, é introduzir em suas relações mais justiça, atenuando cada vez mais essas desigualdades externas que são a fonte do mal. Portanto, nosso mal-estar não é, como por vezes alguns parecem crer, de ordem intelectual: ele se deve a causas mais profundas. Não sofremos porque não sabemos mais em que noção teórica devemos apoiar a moral que praticávamos até aqui, mas porque, em algumas de suas partes, essa moral está irremediavelmente abalada e a que nos é necessária está apenas se formando. (DURKHEIM, 1999, p. 432).

Em consequência disso, ele possuía uma preocupação acentuada com relação à ordem social e, em decorrência disso, defendia a ética e a religião como elementos de grande importância para que essa sociedade possuísse um bom andamento.

Dentre as ideias de Durkheim, encontramos, em especial, a de duas consciências: Consciência individual e a Consciência coletiva. Entende-se como consciência individual aquela que está “liberada”, de certo modo, de qualquer restrição ou norma, de forma que o ser humano possui a liberdade de fazer o que deseja, todavia está sujeito a sanções da consciência coletiva. Por sua vez, a consciência coletiva é imposta pela sociedade na qual ela estabelece aquilo que pode e não ser feita, quais os direitos, deveres e limites de cada um; pode-se dizer que seria uma espécie de consciência ética e moral.

Dessa forma, Durkheim afirmava que:

Há em cada uma de nossas consciências, como dissemos, duas consciências: uma, que é comum a nós e ao nosso grupo inteiro e que,

por conseguinte, não é nós mesmos, mas a sociedade que vive e age em nós; a outra, que, ao contrário, só nos representa no que temos de pessoal e distinto, no que faz de nós um indivíduo. (DURKHEIM, 1999, p. 432).

Ainda que distintas, tais consciências são ligadas entre si, formando uma única: “São, portanto, solidárias” (DURKHEIM, *apud* RODRIGUES, 1984, p. 76). Logo, Durkheim acreditava que na sociedade industrial da época, a divisão do trabalho possui uma função: a de trazer uma forma de solidariedade e não uma forma de conflito social:

Em todos esses exemplos, o mais notável efeito da divisão do trabalho não é aumentar o rendimento das funções divididas, mas torná-las solidárias. Seu papel, em todos esses casos, não é simplesmente embelezar ou melhorar sociedades existentes, mas tornar possíveis sociedades que, sem elas, não existiriam (DURKHEIM, 1999, p.27)

Vale a pena ressaltar que a integração social é a essência da obra de Durkheim, que aparece por intermédio do conceito de solidariedade. De acordo com Émile Durkheim, “o estudo da solidariedade pertence, pois, ao domínio da sociologia. É um fato social que só pode ser bem conhecido por intermédio de seus efeitos sociais” (DURKHEIM, 1999, p. 27). Dessa forma, criou conceitos de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, em que a primeira tem ligação com o conjunto de tradições e crenças comuns, como consequência de uma consciência coletiva, sem desígnio e livre:

Essa solidariedade não consiste apenas num apego geral e indeterminado do indivíduo ao grupo, mas também torna harmônico o detalhe dos movimentos. De fato, como são os mesmos em toda parte, esses móveis coletivos produzem em toda parte, parte os mesmos efeitos. Por conseguinte, cada vez que entram em jogo, as vontades se movem espontaneamente e em conjunto no mesmo sentido. É essa

solidariedade que o direito repressivo exprime, pelo menos no que ela tem de vital (DURKHEIM, 1999, p. 34).

A segunda, por sua vez, é o resultado das diferenças sociais entre os homens, na qual os mesmos encontram-se juntos em consequência da divisão do trabalho social, trazendo em seu amago um certo enfraquecimento da consciência coletiva: “Ela liga diretamente as coisas às pessoas, mas não às pessoas entre si. A rigor, podemos exercer um direito real crendo-nos sozinhos no mundo, fazendo abstração dos outros homens” (DURKHEIM, 1999, p. 91).

Assmann e Sung nos ajudam a alcançar uma melhor compreensão acerca dessas duas formas de solidariedade. De acordo com os mesmos, a solidariedade mecânica é uma espécie de auxílio mútuo que ocorre de maneira inconsciente, sem qualquer envolvimento de cunho emocional entre as pessoas. Caso o ocorra uma ruptura das normas de comportamento internalizado pela comunidade, o grupo como um todo será prejudicado, causando danos ao processo de solidariedade:

A ruptura das normas de comportamento e o abandono de convicções e acordos grupais são vistos pelo grupo como ruptura a solidariedade, mesmo quando esteja em jogo alguma vantagem ou desvantagem dos indivíduos. A solidariedade mecânica é um fato social fundamentalmente positivo, integrado no princípio de subsidiariedade, e se refere às autonomias relativas dos grupos sociais dentro do todo social (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 50-51).

A solidariedade orgânica, por sua vez, também pode ser considerada uma ajuda mútua, todavia, tem vida, não é algo inerte, apresenta-se sempre em processo de construção, até mesmo pelo fato que trabalha entre diferentes. Tem a coesão social como sua referência básica: “A solidariedade orgânica precisa das regras e poderes da sociedade para superar os conflitos. Orienta-se e se nutre de um conjunto de crenças e consensos em relação a um projeto solidário da sociedade como um todo” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 50).

A partir dessa conceituação, podemos observar que para Durkheim a solidariedade mecânica e orgânica acabava por contribuir para integração geral

da sociedade, ocasionando, dessa forma, um equilíbrio interligado entre seus membros.

Tais modelos de solidariedade, ainda que não sejam dialéticos, mas sim funcionalistas, “nos parecem extremamente atuais para a conjuntura do Brasil de hoje” (ASSMANN; SUNG, 2000, p.49), que roga por uma solidariedade que seja consciente, trazendo em seu íntimo a luta pelo fim da exclusão social e das desigualdades. No entanto, para que tal fato ocorra, é necessário compreender a solidariedade em suas dimensões de sensibilidade e interdependência.

3.2 As Conversões Epistemológicas, Éticas e Espirituais e a Educação para Solidariedade.

Para Hugo Assmann uma das falhas do neoliberalismo é o fato de idealizar o ser humano como um ser incapaz de ser solidário no âmbito da economia e da sociedade e, dessa forma, acentua que somente o mercado tem a tarefa da solidariedade social. Assmann ainda diz que o ser humano não é naturalmente tão solidário, uma vez que esse não está cheio de instintos naturais para isso (ASSMANN, 1998). Essa afirmação reflete que o ser humano não deve colocar o complexo problema da educação para a solidariedade ou a conversão para solidariedade em segundo plano. O autor não tem a intenção de dizer que o natural do ser humano é de um ser perverso ou anti solidários, a intenção refletida na opinião de Assmann nos alerta para uma ingenuidade antropológica, podendo dessa forma gerar um descuido da importante tarefa de educar para a solidariedade, dentro do grande objetivo de educar para um sentido de vida mais humano e para o mundo do trabalho. Como ele mesmo diz:

Pretende-se apenas recuperar o lado sábio e realista dos mitos [...] acerca da ‘queda’ ou ‘corrupção’. A questão do pecado original é uma espécie de chave interpretativa acerca do que se pode esperar dos seres humanos no convívio social. (ASSMANN, 1998, p. 20)

Ao falar do pecado original, Assmann não está se referindo ao senso comum sobre esse tema: a ideia de que pelo pecado de Adão e Eva a humanidade foi condenada ao sofrimento e que esse pecado, transmitido de geração em geração, só seria perdoado pelo batismo. Ele está tomando o conceito de pecado original no seu sentido mais profundo: o reconhecimento do mistério do mal na humanidade e a nossa incapacidade ou dificuldade de realizarmos o bem que queremos realizar. Muitas vezes nós sabemos o que é o bem e o queremos realizar esse bem, mas há algo em nós que nos impede ou que nos atrapalha, por isso nos arrependemos depois. O problema aqui não é nem a ignorância e nem a falta de boa vontade. Há o conhecimento e o desejo de se fazer o que é certo, mas há algo que nos dificulta. O pecado original é um conceito teológico para se referir a essa nossa condição humana, a esse mistério do mal entre nós.

Por isso ele fala da solidariedade como resultado de uma conversão, de uma luta interior movida pela força desse entusiasmo, do reencantamento da educação e da vida.

3.2.1. Conversão epistemológica

Entende-se como conversão epistemológica a modificação da forma como processamos o conhecimento, isto é, o estudo ou ciência do conhecimento humano, onde a filosofia se preocupa em investigar as fontes, a validade e a natureza desse conhecimento. A conversão que é necessária para a educação para solidariedade vai além da mera conversão no sentido religioso ou psicológico, é necessária também uma mudança na forma de pensar, uma “conversão epistemológica”.

De acordo com Morin:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto. (...). A exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. (MORIN, 2000, p. 89).

O Pensamento Complexo de Morin possibilita um maior entendimento acerca da realidade, permitindo ao “ser” tomar consciência dos fatos de forma dialógica. De acordo com esse autor, o pensamento implica todo o “ser” enquanto a atividade de pensar abrange a invenção e a criação. Duas citações nos ajudarão a obter um melhor entendimento acerca dessa noção. A primeira delas afirma que “o pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Acha-os insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação” (MORIN, 1991, p.100). Seguindo nessa mesma linha, a segunda por sua vez nos diz que:

O pensamento complexo comporta e desenvolve diferentes tipos ou modos de inteligência, mas os supera pela importância de seu componente reflexivo e pela sua aptidão organizadora e criadora. A inteligência resolve problemas. O pensamento também resolve problemas, mas põe outros mais profundos, gerais, sem solução, entre os quais os metafísicos; põe o problema da sua própria validade, de seus limites. Quanto mais se desenvolve, mais resolve problemas; quanto mais problematiza, mais se problematiza (MORIN, 2005, p. 102).

A partir do que foi exposto até aqui, não podemos mais compactuar com uma educação que conforma, perpetua e que também castra. É necessário que passemos por esse acontecimento de mudança para que, dessa forma, possamos lutar por um modelo de educação que seja acima de tudo um instrumento de emancipação do ser humano. Nas palavras de Assmann, uma

educação que salve vidas, que contribua de maneira ampla para a formação do ser humano enquanto ser histórico e político, que tenha a capacidade de lutar e ocupar seu lugar. Tal processo pode ser compreendido como um movimento dialético que tem como implicação um modelo de ação pedagógica transformadora e também permanente. Segundo Freire:

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, ouvindo, perguntando, investigando. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (FREIRE, 2005, p. 98).

Temos consciência que é uma aposta e também um desafio transitar pelo processo de conversão, todavia a educação necessita ser uma “aposta enactante” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 98), que atua e faz. É justamente nesse sentido que cremos em uma educação voltada para a solidariedade regrada na conversão epistemológica, ética e espiritual.

Quando falamos em uma conversão epistemológica, referimo-nos a modificação da forma como processamos o conhecimento, isto é, refere-se à ciência ou ao estudo do conhecimento humano, em que a Filosofia se encarrega de realizar uma investigação acerca da natureza, a validade e as fontes desse conhecimento.

Morin afirma que “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão” (MORIN, 2001, p. 19), uma vez que, conhecer algo também resulta em afirmar que diversas questões também estão envolvidas: o objeto a ser conhecido, o contexto da época, o sujeito etc. Segundo Morin: “o conhecimento de um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, associadas em sua própria memória, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presentes nela” (MORIN, 2005, p. 21.). Por consequência, a questão do erro e da

ilusão também constituem parte do conhecimento, em que a educação tem o papel de “mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2005, p. 19).

Isso se deve ao fato da ciência não conseguir dar explicação a toda dinâmica do mundo. Ainda nessa reflexão, Morin diz que “não somos seres explicados somente pela cosmologia, pela física e pela biologia. Somos portadores da cultura na sua universalidade e nas suas características singulares. Somos os criadores e criaturas do reino do mito, da razão, da técnica, da magia” (MORIN, *apud* SUNG, 2006, p. 55). Faz-se necessário entender que o mito existe e que não almeja se opor a ciência ou a verdade. Pelo contrário, o mito vem a ser um relato de fatos onde deuses por sua vez atuam, da qual sua principal função é dar significado a uma realidade.

Nesse sentido Sung nos ajuda a entender ao explicitar:

[...] o mito não se opõe à verdade, não à verdade entendida como tal pelas ciências modernas. Pois, os mitos respondem a um outro tipo de questões que não são propostas explicitamente pelas ciências. Mitos e poesias formam um gênero literário diferente das ciências naturais. Enquanto as últimas procuram descrever como os fenômenos acontecem, as causas, as consequências e as leis que regem esses fenômenos, os mitos e as poesias procuram encontrar um sentido para além do que é mensurável, um sentido que dê sentido à vida do sujeito que pergunta (SUNG, 2006, p. 53).

Utilizando o termo de noosfera pertencente a Teilhard de Chardin, Morin vai trabalhar a questão dos mitos, que nos ajudam a entender o sentido das coisas, da existência do espiritual que se encontra em todas as pessoas e a existência da vida. Entende-se noosfera como uma realidade objetiva, que possui uma certa autonomia e também é povoada por entidades denominadas por Morin de “seres de espírito”, isto é, que possui uma natureza espiritual e faz parte do ser humano, a mesma “meio condutor e mensageiro do espírito humano, põe-nos em comunicação com o mundo, ao mesmo tempo em que serve de tela entre nós e o

mundo (...). É uma duplicação transformadora e transfiguradora do real que recobre o real e parece se confundir com ele” (MORIN, 2005, p. 44).

Partindo desse princípio, Morin vai dizer que a escola necessita trabalhar essa noologia, uma vez que os mitos podem trilhar tanto para a construção quanto para a destruição da raça humana:

Não somos apenas possuidores de ideias, mas somos também possuídos por elas, capazes de morrer ou matar por uma ideia. Assim, seria preciso ajudar as mentes adolescentes a se movimentar na noosfera (mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, ideias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura) e ajuda-las a instaurar o convívio com suas ideias, nunca esquecendo que estas devem ser mantidas em seu papel mediador, impedindo que sejam identificadas com o real. (as ideias não são apenas meios de comunicação com o real; elas podem tornar-se meio de ocultação. O aluno precisa saber que os homens não matam apenas à sombra de suas paixões, mas também à luz de suas realizações (MORIN, 2000, p. 53-54).

Compete à educação criar caminhos que levem a construção de novos paradigmas, que de maneira efetiva possam contribuir na preparação do corpo discente, para uma atuação mais humana na sociedade. Todavia, em muitas de nossas escolas ainda predomina uma forma de conhecer decrépita, que se preocupa meramente em passar informações sem qualquer vínculo com o dia-a-dia dos discentes e, dessa forma acaba por buscar uma submissão a ideologia dominante, denominado por Assmann como epistemologia tradicional, onde educar consiste em cumprir basicamente duas funções: transmitir saberes acerca da realidade objetiva e criar hábitos de adequação com relação a essa realidade objetiva (instruir e formar) (ASSMANN, 2012). Nosso autor ainda vai dizer que:

A epistemologia tradicional tinha uma visão quase mecânica dos sentidos. (...). É preciso dar-se conta de que a epistemologia tradicional gera uma determinada relação com o mundo e as pessoas e essa relação é de oposição, defensiva ou agressiva. (...). A epistemologia

apontava para a posse e controle do mundo. Conhecer era, de certa forma, tornar-se capaz de possuir e controlar as coisas (ASSMANN, 2012, p. 110-111).

Dessa maneira, podemos perceber que tal epistemologia tradicional não favorece uma forma de pensar inovadora, dinâmica, aberta, isso infelizmente gera um reflexo na nossa educação. A vista disso, diversos aspectos deixam de ser trabalhados no ensino, especialmente a solidariedade. Em contraposição a esse modelo, Assmann propõe um novo modelo de epistemologia:

A nova epistemologia encara o conhecimento limitado que nos é possível como aproximações respeitadas ao mundo e às pessoas, já que se trata sempre apenas de construções, esboços, tentativas de chegar perto. Nesta visão epistemológica os sujeitos aprendentes se mantêm em estado hermenêutico, ou seja, em estado de estar e continuar descobrindo a realidade. (...). A visão epistemológica, que estamos propondo, procura transformar o processo do conhecimento num processo de conversão continuada. Ou, se alguém preferir palavras mais seculares, num processo de dialética da complexidade. (ASSMANN, 2012, p. 111).

Tal epistemologia proposta por Assmann seria uma epistemologia solidária, uma vez que trabalhar a educação para a solidariedade requer uma nova visão de homem e conseqüentemente uma nova visão de relação interpessoal. Dessa forma, Assmann e Sung definem a epistemologia solidária como:

Um modo de conhecer, pensar e inter-relacionar pensamentos que seja complexo e aberto desde a sua mais profunda raiz, e ao longo de seu desdobramento. Formas de conhecimento que sejam, congenitamente, formas de relacionamento, e que os aprendentes se possam dar conta disso. Que haja uma dimensão solidária na própria forma de aprender, no cerne do próprio pensamento (ASSMANN; SUNG, 2000, p.260).

Necessitamos de alternativas eficazes e favoráveis para uma amenização do atual quadro de desumanização no qual vivemos. Embora tenhamos uma extensa bibliografia que nos chamam a atenção para isso, ainda passamos por

uma falta de conversão epistemológica no campo educacional. Torna-se preciso uma nova forma de aprender assim como também uma nova forma de ensinar: “A educação como tal tem sentido na medida em que se propõe ‘conduzir’ um ser humano para uma condição de ‘ser melhor’, de mais humanização” (SUNG, 2006, p. 49).

3.2.2. Conversão ética

A segunda forma de conversão diz respeito a conversão ética para a educação, para a solidariedade e também para a reconstrução da sociedade na qual vivemos.

Entende-se ética como uma reflexão acerca dos valores que orientam a conduta, tanto das pessoas quanto da sociedade. De acordo com Johannes Hessen, o valor é “a qualidade de uma coisa que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado com uma certa consciência capaz de a registrar” (HESSEN, 1967, p. 47). A partir dessa conceituação de valor, podemos observar que o valor não é algo por si existente, mas ele existe na ideia de alguém; por consequência, o mesmo possui uma relação com o sujeito que não pode ser desvinculada, uma vez que, caso isso ocorra, estaria sendo coisificado. Dessa maneira, ética e sujeito devem estar em consonância para que seja possível alcançar o efeito desejado. Caso isso não ocorra, a ética acontecerá de maneira deturpada.

Na atualidade, por exemplo, a nossa sociedade vem presenciando o fenômeno da globalização que universaliza as relações mercantis e descarta o outro se achar que é preciso, o que acaba por fragmentar e desestabilizar a noção de ética que possuímos. A primeira responsabilidade deve ser a de incorporar o outro, de percebê-lo como indivíduo participante do nosso mundo. Maturana nesse sentido nos fornece uma importante ajuda para podermos entender tal concepção:

Em 1955 eu era estudante na Inglaterra. Visitei, com vários amigos chilenos, uma exposição de quadros de um pintor japonês sobre a destruição e o sofrimento gerados pela bomba atômica lançada sobre Hiroshima. Ao sair, um dos meus amigos disse: '- Que me importa que tenham morrido 100 mil japoneses em Hiroshima se eu não conhecia nenhum! Ouvir isto me deu calafrios e, ao mesmo tempo, me pareceu maravilhoso. Agradei ao meu amigo que o tenha dito, porque me fez entender algo fundamental: se não tenho imaginação para incorporar aqueles japoneses no meu mundo aceitando-os como legítimos outros na convivência, não posso preocupar-me com o que lhes aconteça como consequência de meus atos. Sua honestidade era maravilhosa e reveladora, ainda que chocante. (MATURANA, 1998, p. 73).

A partir dessa visão de responsabilidade ética, é possível se evitar as duas barbáries citadas por Morin: “a barbárie de destruição e morte, que vem do fundo das eras e a barbárie anônima e fria do mundo técnico-econômico” (MORIN, 2000, p. 72.)

Nesse ponto vale a pena lembrarmos que é necessário que passemos por uma conversão ética que incentive o ser humano a tomar importantes decisões, ou seja, que leve o ser humano a uma mudança de comportamento, a um rompimento de pensamento e também de caráter individualistas que já foram formados pelo sistema. Com isso, se faz possível possuir condições de conceder maior valor aos atos alicerçados em preceitos éticos-humanizadores e universais que enfatizem a solidariedade, a comunhão e os laços fraternos no convívio social.

A conversão ética é uma importante possibilidade de mudança para todos aqueles que são oprimidos vivendo sob o domínio do capitalismo, possibilita também caminhos para uma vivência mais solidária em sociedade. Tais caminhos precisam trilhar pela via da reciprocidade, da compaixão, que “abram as janelas armadas com linhas divisórias” (ASSMANN, 2001, p.89), reinventando relacionamentos interpessoais, onde todos possuam direitos iguais, possuindo plena consciência da necessidade mutua para sobreviverem. Nesse sentido, Sung e Silva vão afirmar:

Mas a vida nos ensina que ninguém, ou quase ninguém, pode viver totalmente isolado, não somente por causa das necessidades afetivas, mas também por causa das necessidades materiais. (...). A necessidade de conviver com os outros nos leva à necessidade de estabelecermos relações que permitam a sobrevivência de todos os que compõem a coletividade. Isso significa na prática que os meus direitos e interesses não podem ser absolutizados na medida em que entram em conflito com interesses e direitos de outros com os quais necessito conviver. A absolutização dos meus interesses seria a negação dos direitos de outros e a declaração de que eu não necessito deles para viver. Se cada um toma este tipo de atitude, torna-se impossível a vida em grupo social. (SUNG; SILVA, 2011, p. 20-21)

Podemos notar que a educação é de fundamental importância para o aparecimento da conversão ética, uma vez que a mesma pode contribuir para inserir nos alunos o que é tido como sabedoria ética, que por sua vez é reflexo da conversão, uma vez que “somos ainda carentes de sabedoria ética para o mundo complexo no qual vivemos” (ASSMANN; SUNG, 2000, p.267). É necessário, também, ter um certo embasamento no pensamento complexo, tendo em vista que sua compreensão é de suma importância, para conseguirmos entender a dinâmica do universo que por si só é complexo, o próprio ser humano e a sociedade que também são complexos:

A educação baseada no pensamento complexo nos ajuda a entender melhor a relação complexa e contraditória entre os desejos que nascem da sensibilidade solidária e os princípios organizativos da sociedade. Além disso, nos permite entender um pouco melhor as razões do enfraquecimento da noção da responsabilidade na nossa sociedade e também nos mostra caminhos para o fortalecimento do sentimento de responsabilidade ética e da solidariedade. (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 267).

Em síntese, podemos afirmar que carecemos de uma práxis educativa constante que possa interferir e transformar a realidade na qual vivemos, da mesma maneira que esse ser humano pós-moderno possa dispor de um diálogo

crítico e reflexivo, onde a criação não seja privilegio restrito da elite dominante. A educação é uma das principais portas que deve ser aberta para acolher, multiplicar e nutrir para que a conversão ética possa acontecer.

3.2.3. A conversão espiritual

A conversão espiritual, por sua vez, diz respeito ao envolvimento do ser humano com o sentido último da vida. Podemos perceber que atualmente presenciamos um impressionante panorama de avanços humanos, no que se refere às ciências e tecnologias, todavia, em contraposição, há um retrocesso da humanidade em diversas frentes, em especial ao que se refere a um sentido de vida mais humano, fundando na solidariedade, o que acaba ocasionando um aumento da miséria, da exclusão social e a um aumento da insensibilidade social.

A realização individual se tornou para muitos um lema de vida e é a essência das ideias neoliberais e do sistema de mercado capitalista. De acordo com Assmann, o sistema de mercado capitalista e a ideologia neoliberal estão se apropriando das questões referentes ao sentido último da vida e da própria relação com o Transcendente. Segundo Assmann, o sistema de mercado neoliberal passa por um complexo processo de sacralização, com o intuito de uma autolegitimação frente à exclusão social se utilizando de mecanismos religiosos:

Aqui está o cerne da questão: o messianismo intrínseco de uma “racionalidade econômica” consegue impor suas falácias como “imperativos incontornáveis”, porque conseguiu incorporar na linguagem econômica o Evangelho “a Boa Nova” de que já se descobriu o caminho, único e eficiente, para realizar o amor ao próximo. O paradigma do interesse próprio, na competitividade do mercado, foi erigido em sábia conjugação de mecanismos infalíveis onde se nos revelaria como alcançar o melhor para todos. (ASSMANN, 1990, p.19).

Assmann também afirma que: “A retórica do Mercado Global é a proclamação da necessidade de que todos se submetam a um único Espírito vivificador: o Pneuma universalizador da ‘racionalidade econômica’, cuja sabedoria ‘ensinará toda a verdade’” (ASSMANN, 1990, p. 52).

Tais citações contribuem para a compreensão de que a doutrina econômica anda em contramão a uma noção humanizadora de transcendência e o sentido último da vida. Segundo Assmann, a lógica da economia neoliberal implica em “sacrifícios necessários”, “custos sociais”, mas sua linguagem pretende escamotear que se trata da explícita aceitação de sacrifícios religiosos-idolátricos de incontáveis vidas humanas. De acordo com Assmann, adentramos, há muito tempo, e agora de maneira declarada, em período que reina a “prescindência”: onde se prescinde daqueles que não são aproveitáveis, descartáveis, que se torna “massa sobrando”, condenada a ser lixo da história. (ASSMANN, 1994, p. 95).

Dessa forma, a sociedade encontra-se sob o arbítrio das leis do mercado; o ser humano, por sua vez, também se encontra submetido a tais leis, encontrando-se impossibilitado de combater a fome, a miséria, a desigualdade social e principalmente a falta de solidariedade. A religião por sua vez, que poderia ajudar o homem na luta contra esses males, acabou se esvaziando:

O cristianismo não soube equacionar a relação entre os indivíduos e a sociedade ampla e complexa, que surgiu na era moderna. Não é exagero afirmar que houve, sim, um sequestro do evangelho e sua substituição por um novo evangelho simplificado, no qual o cumprimento dos aspectos substanciais do amor ao próximo é prometido mediante o automatismo cego dos mecanismos do mercado e não, fundamentalmente, através de propósitos planejados de sujeitos humanos convertidos a uma consciência solidária. (ASSMANN, 1994, p. 86).

Diante de tais questões, é necessária uma nova visão de religião, uma nova conversão espiritual que possa de maneira eficaz transformar a nossa forma de ver, pensar e agir diante da vida. Isto é, que possa nos proporcionar um novo sentido de vida, ajudando-nos a discernir rumo a uma construção de um mundo

mais solidário, tendo em vista que a autêntica conversão espiritual entende que todos têm direito a uma vida digna.

A educação pode nos ajudar a alcançar essa conversão espiritual, ao trabalhar, no seu dia a dia, o ser humano de maneira integral, como propõe Assmann, auxiliando o ser humano a perceber que faz parte do processo, necessitando colocar de lado a corrupção, o cinismo, a avareza, a manipulação que se encontra inerentes em seu ser. Tal fato não é algo impensável de ser concretizado, tendo em vista que a escola pode se opor à absolutização da racionalidade técnica, compreendendo a prática social tanto como ponte de partida quanto como ponto de chegada para a ressignificação do ser humano e, também, para compreender as relações que envolvem conhecimento e poder. Assmann nos fornece uma importante ideia, daquilo que poderíamos denominar de ação pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula.

O ser humano, por um lado, tem um “existencial sobrenatural” (K. Rahner) de abertura ao outro (e ao Outro), mas por outro lado, também tem interesses pessoais legítimos; por isso, em sociedades complexas, convém orientar os processos coletivos (na economia e outros) não pela diretriz maximalista da melhor fraternidade imaginável, nem pela diretriz minimalista do mero jogo competitivo dos interesses próprios; é necessário conjugar a ativação da consciência coletiva com regularidades comportamentais de forma que a energia humana socialmente disponível não seja submetida a exigências insuportáveis, mas se canalize, com certa naturalidade, a objetivos comuns; isto significa aceitar o valor positivo de mecanismos autorreguladores, não ignorando suas tendências nocivas, e apelar, ao mesmo tempo, a níveis de consciência solidária coletivamente viáveis e expressáveis em consensos democráticos no atinente a metas sociais (emergenciais e/ou duradouras), buscando criar progressivamente marcos jurídico-institucionais que permitam a continuidade da convivência criativa e solidária. (ASSMANN, 1994, p. 65).

Percorrer o processo de conversão espiritual é também admitir que temos um dever ético com relação ao outro, “o dever ético e profético de denunciar as injustiças e opressões e anunciar um outro mundo, nasce também do nosso desejo de vivermos em um mundo mais justo e melhor, para todos(as)” (SUNG, 2005, p. 55). O ato de compreender e praticar tais conversões elucidadas acima,

é também entender a importância que se tem em uma educação para a solidariedade, o real sentido da vida e também o fato de que a espiritualidade não pode ser excluída da vida humana. Essa foi a luta de Assmann e também seu legado para as gerações futuras.

3.3 - A questão da sensibilidade solidária e a exclusão

O tema da sensibilidade solidária foi profundamente estudado por Assmann juntamente com Jung Mo Sung. Contagiado em cuidado, profundidade e atenção, a sensibilidade solidária foi refletida, levando em consideração pressupostos de cunho antropológico, econômico e teológico. Durante toda a longa trajetória evolutiva da humanidade, todo processo civilizador caminhou junto com a crueldade da exclusão. De acordo com Assmann e Sung, a superação dessa lógica que tira vidas em todos os países e continentes, não é uma realidade irreversível. Os autores assentem que a superação de tal lógica que exclui não é um processo simples e também não dependem de forças transcendentais, ou mágicas. A potencialidade do sentimento de solidariedade está na educação, contudo naquela que consiga colocar como centralidade o desafio de procurar reconhecer a interdependência, envolvendo a “competência e sensibilidade solidária” (ASSMANN; SUNG, 2000), e dispendo o cultivo da esperança como horizonte e fonte de convergências.

Os autores também reconhecem que a sensibilidade solidária, além de agregar toda a consciência da complexidade humana, da mesma forma se acarreta fraternalmente e necessita sentir-se parte do destino comum de uma humanidade, que segue vivendo a tragédia paradoxal de um homo *demens* que por sua vez é um homo *sapiens*.

Edgard Morin (2000), ao denunciar as “cegueiras do conhecimento”, diz que a forma fragmentária de elaboração dos conhecimentos possui uma extensa dose anti-solidária. Assmann e Sung, na mesma linha de Morin (2000), afirmam que a premissa para identificar e também superar as lacunas que envolvem tais

cegueiras “exige uma profunda conversão a um modo de conhecer e a uma visão ética radicalmente solidária” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 303). Realizá-lo resulta em rever pressupostos antropológicos pertencentes a condição humana, aceitar a nossa identidade terrena, tornar-nos seres cuidadores e acolhedores de outros. Assim como deixar de lado éticas absolutas para estabelecer uma ética de gênero humano. Um modelo de ser humano caracterizado como processo “bio- antropo-sócio-cultural-autopoiético”, no qual a presença no mundo é expressada através de um ser e estar ético assim como também por intermédio de mediações cognitivas.

Atualmente a imagem de “excluído” adentra nossas vidas como algo que acaba por gerar uma “perturbação”. Tais imagens chegam até nós de diferentes formas, seja por intermédio dos meios de comunicação ou ao andar pelas ruas da cidade. Gera perturbação porque, de uma forma ou de outra, acabam por criar em nosso interior um certo abalo no espírito, nos tira do meio da nossa serenidade, gerando confusão, embaraçamento, um incomodo. Esse fato acaba nos exigindo uma resposta, uma mudança, algo que permita integrar esta experiência sem alterar nosso modo de viver, ser e olhar o mundo.

Todo conhecimento que possuímos a respeito das cenas e pessoas são realizadas através de uma interpretação feita a partir de uma cultura internacionalizada em nós e na qual vivemos. Morin nos fornece uma importante contribuição ao afirmar que:

Uma cultura abre e fecha as possibilidades bioantropológicas do conhecimento. Ela as abre e atualiza, à medida que põe à disposição dos indivíduos o seu conhecimento acumulado, sua linguagem, seus paradigmas, sua lógica, seus esquemas, seus métodos de aprendizado, de pesquisa, de verificação e assim por diante; simultaneamente, entretanto ela fecha e dificulta essas possibilidades através das suas normas, regras, proibições, tabus, seu etnocentrismo, sua auto-estilização, seu não conhecimento de que nada sabe. Também nesse caso, aquilo que o conhecimento possibilita é ao mesmo tempo aquilo que o inibe (MORIN, 1997, p. 24)

Dessa maneira podemos dizer que a cultura é um instrumento de cognição que abre e fecha as nossas possibilidades de conhecimento. O sistema social por sua vez, que exclui as pessoas, também produz uma cultura que de certa forma explica este paradoxo dentro do nosso mundo, onde as pessoas e grupos ao mesmo tempo estão dentro e fora do mesmo mundo. Tais pessoas que são vistas como “perturbações” da “vida normal”, do funcionamento do sistema cultural e econômico dominante, as quais podemos dizer que estão “dentro-e-fora” do sistema, são denominados como sobrantes, excluídos e são vistos como culpados das suas condições.

Com relação à característica da cultura dominante Assmann e Sung vão dizer:

Uma característica importante da cultura dominante é que ela se apresenta como a cultura. O mundo organizado e interpretado por essa cultura é visto como a realidade. Esta característica de se apresentar como a realidade dá certezas inabaláveis para pessoas que vivem dentro e segundo essa cultura. Esse modo de viver baseado nas certezas é concomitante ao modo de conhecer que se crê capaz de conhecer com certezas. Quem tem essas certezas não é capaz de se abrir ao novo que foge, que está além, das rotulações e das funções e explicações do sistema vigente. Torna-se intolerante com o diferente, com pensamentos e pessoas que ameaçam essas certezas” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 96).

Sociedades e pessoas acabam vivendo de acordo com a crença dessas certezas uma vez que, creem na possibilidade de ter certezas absolutas. Tais certezas só seriam possíveis dentro de uma única realidade possível de ser desvendada, por intermédio de algum tipo de religião ou ciência, as quais seriam portadoras ou então anunciadoras de verdades absolutas. Dessa forma, negaria se fosse além dessas certezas.

O papel da escola aqui é reproduzir certezas, reforçando a ideia de um sistema fechado, o que leva a um ambiente de intolerância e exclusão, ambiente de rotulações feitas por uma cultura dominante. Uma saída para esse sistema

fechado seria o caminho da solidariedade. Nesse sentido Assmann e Sung vão dizer:

Solidariedade não é só uma questão temática a ser tratada por algumas disciplinas da área de humanas ou sociais ou então por temas transversais. Solidariedade tem a ver com o modo de ver o mundo e a vida. Solidariedade é uma relação inter-humana fundamentada na alteridade que pressupõe o reconhecimento do/a outro/a na diferença e singularidade de atributos da alteridade. Reconhecer o/a outro/a na diferença pressupõe relativizar a si mesmo, as nossas certezas, enfim, todas as mesmices. Sendo assim, ensinar pressupondo a possibilidade de certezas é tender para uma negação da solidariedade com os/as que estão “dentro- e- fora” do sistema (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 97).

Segundo Assmann e Sung, o ato de viver a solidariedade em sociedades complexas e amplas acaba por exigir uma organização de princípios éticos e também de princípios organizativos para a sua aplicação. Não há, a priori, qualquer garantia de que a questão da desejabilidade solidaria seja capaz de maneira efetiva consolidar-se. Dentro das sociedades amplas e complexas predomina uma abundância de contradições e interesses, onde as chances de conciliação são de certa forma muito árdua. Até mesmo no interior das sociedades onde predominam propostas de economias planificadas, que possuem uma visão que de maneira radical diferem da concepção burguesa em relação aos seres humanos, nelas concebidas como “tendencialmente generosos, naturalmente abertos a sacrifícios, entregas e dedicações quase espontâneas” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 155) acabam não passando de uma visão excessivamente otimista e equivocada do ponto de vista antropológico.

A saída proposta pelos autores é que haja um lugar para dúvidas, sobretudo na nossa maneira de conhecer a realidade. A ausência de dúvida quanto as nossas certezas culturais e também quanto aos rótulos sociais aos quais nos acostumamos a utilizar para classificar as pessoas, tornam inexistentes as possibilidades para um novo tipo de percepção das pessoas e também do mundo. Seguindo essa linha, Assmann e Sung vão dizer:

Isso significa que uma educação que dê lugar e considere positivamente as dúvidas de quem aprende e de quem ensina, mas a dúvida e a incerteza como uma parte integrante do fazer ciência, do conhecer a realidade. Rejeitar a ideia arcaica da ciência como um conjunto de verdades que vão acumulando e assumir uma concepção mais adequada às últimas descobertas científicas vão se sucedendo ao longo da história e não passam de modelos explicativos parciais e sempre provisórios de determinados aspectos da realidade. Só assim estaremos realmente abertos/as ao novo (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 98)

Sob outra perspectiva, segundo Assmann e Sung (2000), as “cegueiras do conhecimento” estão bastante presente e também são obstantes do reconhecimento da interdependência, que são uma condição fundamental para que haja vivências solidárias. A questão da interdependência é uma realidade que ainda se apresenta restrita a pequenos grupos humanos, da qual a consequência é a limitada presença no dia a dia da maioria das pessoas

De maneira efetiva, a questão da interdependência que envolve todos os seres vivos ou não vivos na natureza e também das pessoas inseridas na sociedade não é algo concreto, visível ao olho humano. Transformar a questão da interdependência em uma realidade visível requer a valorização de uma nova forma de aprendizagem, que possibilite ao indivíduo um abrir de olhos a sua existência.

Tendo em mente que a educação que predomina em grande parte das escolas e também em outros setores da sociedade traz consigo um tipo de visão mecanicista e fragmentária do mundo¹², – onde os seres humanos permanecem reféns de epistemologias culturais e científicas que não tem como prioridade o reconhecimento e conhecimento acerca da interdependência como um fato –, Assmann e Sung afirmam que: “A forma como conhecemos a realidade tem muito a ver com a forma como vivemos e construímos o nosso mundo. Há uma relação direta entre conhecer e viver. A forma como se conhece determina o modo de se viver.” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 80).

¹² Esse tipo de visão também está presente em vários outros setores da sociedade.

Nosso reconhecimento e compreensão acerca da interdependência, o fato de fazermos parte de sistemas mais abrangentes é, certamente, prejudicado pela educação disciplinar, mecanicista e fragmentária que tem predominância em grande parte das escolas. A superação desse modelo tradicional de fazer educação só é possível a medida em que haja uma mudança de concepção. Tal mudança precisa sinalizar para a concepção sistêmica e para atitudes transdisciplinares. A referida mudança terá implicações tanto em termos de conteúdo pertencentes às várias disciplinas quanto na concepção do que é educação, ciência e ser humano.

Podemos dizer que esse é um dos maiores desafios que compete a educação. Na mesma pode estar “a fronteira avançada do salvamento concreto de vidas humanas concretas” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 305). A educação, como suporte do engajamento solidário e da interdependência, necessita desenvolver a sensibilidade solidaria em todos aqueles que sofrem qualquer tipo de exclusão. Existe a necessidade de superação da tendência, ainda predominante, de que os seres humanos acabam por manifestar sua solidariedade apenas nos círculos restritos nos quais convivem. Um típico comportamento resultante de um longo processo de aprendizagem profundamente restritivo e associado à autocompreensão de felicidade. Tal concepção encontra amparo na competitividade econômica, que tem seu sustento no reducionismo antropológico de que se consiga mais felicidade na medida em que se satisfaz seu interesse próprio.

A admissão da noção de competitividade econômica como fundamental para todos os aspectos da vida em sociedade, é de certa forma um reducionismo antropológico, que necessita ser superado, se existe uma preocupação efetiva com a vida do planeta e também como o bem-estar da humanidade. Precisamos de uma virada antropológica onde os seres humanos compreendem que sua felicidade está profundamente ligada e surge a partir da felicidade dos outros. Tal fato reclama que o desejo de solidariedade seja entendido como abertura hospitaleira do outro, e também “se transforme em necessidade vital personalizada como experiência própria em um número crescente dos habitantes deste planeta” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 170).

A educação para a solidariedade tornou-se propício para um humanismo que busca privilegiar uma formação mais apropriada às exigências dos novos tempos, um mundo no qual há uma realidade multidimensional e também de múltiplas referências, que surgem da coexistência entre unidade aberta e a pluralidade complexa; uma concepção de mundo que acaba por exigir concepções mais dinâmicas e também inquietas pertencentes aos processos de conhecimento.

Ao impulsionar essa nova etapa em direção ao desenvolvimento humano, aceitando nossa identidade terrena, o processo educacional evidencia a noção de que a humanidade compõe uma família, precisamente por reconhecer sua diversidade de nações, raças e povos. Educar para a solidariedade precisa incluir em seu meio a construção de uma visão ampla de responsabilidade ética, que ultrapassa fronteiras nacionais éticas e familiares. Todavia, tal salto ético só será possível se a interdependência começar a participar de nossas formas de viver e também do nosso conhecimento.

Tal condição humana, que gera de maneira contínua a sua humanidade, o mundo e o social, pode se substancializar a ética do “estar-junto-com-os-outros-no-mundo” (RICOER, 1995).

De acordo com Maturana, ética “não tem fundamento racional, mas sim emocional” e a “preocupação ética, como preocupação com as consequências que nossas ações têm sobre o outro, é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor” (MATURANA, 1998, p. 72-73). O amor por sua vez, dispõe a possibilidade de acolhimento da diversidade e da diferença pela legitimidade do outro, na sua alteridade em busca da aceitação plena.

A questão da sensibilidade solidária à aceitação de nossa condição de interdependência e sistêmica, enfrenta, de acordo com Assmann e Sung, obstáculos de difícil deslocação (ASSMANN; SUNG, 2000). Entre outras coisas, podemos destacar aquela que tem relação com a forma de como compreendemos, a partir da ausência de uma visão sistêmica e transdisciplinar. Tal visão possibilita romper com o postulado cultural e científica, clássica da

modernidade, onde nosso conhecimento deve ter embasamento em certezas e verdades absolutas e racionais. Essa abertura epistemológica, em direção a uma visão transdisciplinar e sistêmica, elucida a viabilidade do reconhecimento de que a pluralidade e também a diversidade são dimensões intrínsecas à realidade, assim como admite

a existência de muitos mundos diferentes dentro do nosso mundo [...] E ao reconhecermos a pluralidade na realidade, aprendemos a reconhecer a pluralidade das interpretações, a respeitar as diferentes perspectivas e pontos de partida. (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 99).

Todavia, a maneira de conhecer e o conhecimento teórico, seja ele transdisciplinar, sistêmico ou da complexidade, por si sós, não asseguram uma atitude solidária, como alerta Assmann e Sung (2000). Para que uma atitude solidária seja também um modo de vida, se faz necessário também lidar com as próprias limitações, sofrimentos e medos. Para se alcançar e assegurar a sensibilidade solidária, é de extrema importância que haja uma percepção acerca do sofrimento do outro, tendo em vista que é essa percepção que possibilita a emoção da afetividade. Nesse sentido, Assmann e Sung vão dizer que:

Sem uma educação que nos ajude a convivermos com os limites e as ambiguidades da condição humana, como a morte e a vida, a dor e o prazer, sofrimentos e alegria, medos e coragens, egoísmos e gestos de solidariedade, necessidades e desejos, etc., teremos muita dificuldade em percebermos com empatia e compaixão [...] os sofrimentos dos/as excluídos/as pela sociedade (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 101).

Dessa forma, para que a sensibilidade solidária possa ser transformada em um modo de vida, se faz necessário que a mesma seja reconhecida como:

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/a 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. (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 134).

Outra condição proposta pelos autores é a valorização da sensibilidade como conhecimento. A sensibilidade no sentido físico, corporal e não mental, passa pelos sentidos (tato, visão, audição...). Dessa forma, as nossas teorias racionais e nossa capacidade racional precisam vir acompanhada da valorização da nossa sensibilidade, das nossas experiências sensitivas, do estar com o outro, do contato físico e/ou visual, conhecer a realidade das pessoas não apenas pelo racional, mas também no sentir que o outro sente.

A solidariedade que nasce do reconhecimento da interdependência dos membros de um mesmo sistema não dá conta desse tipo de solidariedade para com os/as que estão “dentro-e-fora” dos sistemas, para com os/as cujas mortes e sofrimentos alteram muito pouco ou quase nada nas nossas vidas imediatas. Para esse tipo de relação é preciso, antes de mais nada uma “sensibilidade solidária”. A palavra sensibilidade quer mostrar que a solidariedade como ato ético-subjetivo radical só acontece quando entram em jogo de “sentidos”, como a percepção empática do sofrimento e angústia dos/as outros/as. O ver e ouvir, alterando a sensibilidade da nossa pele. Ao mesmo tempo, a sensibilidade é a condição *a priori*, para que o/a outro/a possa interromper no meu mundo como outro/a (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 98).

O ato de permitir esta sensibilidade solidária, de abrir-se ao outro e conhecer sua história de vida, é que acabam rompendo nossos pré-conceitos, nossa parcialidade e teorias provisórias. A interpretação da vida das pessoas não se dá de fora para dentro, a partir das nossas categorias que é do nosso íntimo, mas sim através da aproximação respeitosa e dialógica.

Aproximar-se é algo que vai além de um método de abordagem do real. É uma forma de estar junto e compreender a nossa relação com o outro. Criar pontes com outros mundos dentro do nosso mundo, em outras palavras a pluralidade dentro da realidade, e, com isso, reconhecer e respeitar as variadas formas de interpretações, buscando também respeitar as diferenças. É nesse reconhecimento e também encontro da dignidade no ser humano que reside a esperança e o desafio da educação. A esperança se encontra em estreita harmonia com os desejos. A educação, que cria oportunidades de espaços para a aprendizagem da esperança e da solidariedade, também possibilita uma visão de que os estilos de vidas podem ser melhorados.

O ato de conhecer a dor do outro, de maneira mais particular dos excluídos, não se resume simplesmente a uma questão de cunho teórico. O conhecer a teoria dos sistemas fechados ou teorias da complexidade não basta para que a sensibilidade solidária aconteça. Apenas a racionalidade não é suficiente para que ocorra uma mudança de postura existencial. De acordo com Dejours: “Perceber o sofrimento alheio provoca uma experiência sensível e uma emoção a partir das quais se associam pensamentos cujo conteúdo depende da história particular do sujeito que percebe: culpa, agressividade, prazer, etc.” (DEJOURS, 1999, p. 45)

Se aquele que percebe o sofrimento e a angústia do outro tem grandes dificuldades de conceber seu próprio sofrimento, também acabará tendo dificuldades em conceber compreensivelmente a dor do outro. Dessa maneira, assumirá uma postura de indiferença e ou agressividade como forma de autodefesa, justificando assim uma insensibilidade social. Com isso educar para a solidariedade é uma forma de romper a barreira da intolerância e agressividade. É uma forma de conseguirmos viver com limites e ambiguidades da condição humana.

3.4 Educar para solidariedade, um caminho para a mudança.

Atualmente podemos dizer que solidariedade é um valor indispensável em nossa sociedade, uma vez, que apesar de vivermos em um mundo que fascina e oferece grandes possibilidades ao homem de possuir uma vida mais digna, existe uma cultura dominante que carrega consigo poucos traços de amor ao próximo, de equidade, tolerância, onde simplesmente uma minoria consegue usufruir dessa vida melhor. Dessa forma, faltam elementos de sensibilização que levante um olhar para a atual situação social em que vivemos.

Podemos afirmar que isso tudo é reflexo da nossa cultura capitalista atual, que reifica o ser humano, ao mesmo tempo que o enaltece, proporciona uma visão analítica e fragmentada da realidade. Os indivíduos, assim, acabam por aceitar essa realidade fantasiosa e fragmentada, acostumando a ter um olhar natural para a situação vigente:

Assim, os problemas dos indivíduos e dos grupos sociais são compreendidos como problemas isolados que dizem respeito somente aos interessados e que devem ser solucionados por estes, sem nenhuma responsabilidade por parte do resto da sociedade. Entre estes problemas estão, é claro, o desemprego, a violência, a degradação do meio ambiente. (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 79)

Tal citação acaba por nos remeter ao fato de que existem, ainda, grupos que enfatizam cada vez mais a questão do “ter mais”, ao invés do “ser mais”, percebem ou não, as relações de interdependência e por isso não compreendem e não praticam a solidariedade. A atual sociedade em que vivemos se torna um exemplo vivo desse problema, ao proporcionar justificativas plausíveis para a não intervenção da mesma no que diz respeito situação de pobreza em que vive a grande maioria da população.

Sung aborda esse fato ao afirmar:

Há na sociedade uma diversidade grande de cosmovisões, doutrinas religiosas ou éticas que justificam a indiferença. A pessoa com

dificuldade em conviver com o sentimento de compaixão tem em sua disposição os mais diversos tipos de doutrinas ou explicações pseudocientíficas para justificar a seleção e/ou bloqueio das emoções, particularmente daquelas que mais provocam o incomodo, como o da empatia com os/as excluídos/as. Algumas pessoas até dizem que é mais racional não se deixar levar pelas emoções e sentimentos, quando tratamos de assuntos tão complexos e difíceis como o da exclusão social. São pessoas que geralmente defendem posições contrárias as que nascem da compaixão e do desejo de solidariedade. A razão ou a racionalidade (em geral econômica ou teológica) é utilizada para justificar o bloqueio da emoção que nos mostra a nossa incapacidade de ver sem reagir ao sofrimento alheio. (SUNG, 2002, p. 161).

Dessa forma, concluímos que a solidariedade é de grande valia para a e na sociedade, tanto que precisa ser ensinada e aprendida pela humanidade, sendo a escola um canal possível de trabalhá-la através da educação para a solidariedade.

Cabe à educação a construção de novos paradigmas que contribuam na preparação dos alunos, para atuarem de forma mais humana na sociedade. Precisamos, sim, de conhecimento, mas de um conhecimento que envolva a ciência junto com os valores ético-morais perdidos por muitos. Juntamente com isso, é necessário que haja uma sensibilidade para com o outro, tendo em vista que ser solidário é ser sensível a dor do outro, é procurar colocar-se no lugar do outro para entender o que o outro sente.

Assmann encontra uma luz no fim do túnel ao se posicionar na defesa da educação e também da sua principal promotora, a escola como condição indispensável para a reversão desse quadro de exclusão.

Ele procurou trabalhar os conceitos de solidariedade orgânica, mecânica, interdependência e sensibilidade solidária, educação para a solidariedade e as conversões epistemológica, ética e espiritual, e, por último, o sentido da vida e a espiritualidade humana, bem como a influência de cada um para o ser humano.

Passar pelo processo de tais conversões é também reconhecer que temos um dever para com o outro, “o dever ético e profético de denunciar as injustiças e opressões e anunciar um outro mundo nasce também do nosso desejo de vivermos em um mundo mais justo e melhor para todos/as” (SUNG, 2005, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi analisar como Hugo Assmann articula o pensamento teológico e educacional na sua luta pela superação da desigualdade social e por uma educação mais solidaria. De acordo com as características centrais das obras de Assmann, o princípio que ordenou o presente estudo consistiu nos aspectos e implicações fundamentais referentes à questão da espiritualidade, educação e solidariedade.

Pela observação dos aspectos analisados, no primeiro capítulo vimos a importância da trajetória de Hugo Assmann para a estruturação de seu pensamento crítico, sobre tudo pelo fato do mesmo ter presenciado de perto durante os anos que antecederam e depois durante seu exílio, o sofrimento do povo latino-americano. Dessa maneira, fizemos uma abordagem acerca da visão de Assmann quanto à questão da experiência espiritual e a opção pelos pobres.

A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, Assmann começou a trabalhar com o tema exclusão social. Até então sua análise se restringia a questão da pobreza e libertação. Devido ao agravamento do problema deu-se o surgimento do fenômeno da exclusão, os descartáveis, que é pior do que simples pobreza. Vimos, também, que foi do capitalismo liberal, advindos dos séculos XVI e XVII (e, atualmente, o neoliberal), que se originou tal lógica de exclusão, causando danos ao processo de humanização, uma vez que o mesmo possui como seu principal objetivo a acumulação de mais riqueza, que faz a busca do “ter” tomar o lugar da busca de “ser”.

No segundo capítulo, realizamos uma reflexão sobre o pensamento teológico-educacional de Hugo Assmann, que foi um pensador exigente em termos da profundidade antropológica e epistemológica. Destacamos aqui sua insistência na busca por uma superação dos ranços pertencentes ao desânimo e ao negativismo que predominam em diversos ambientes educacionais. Enfatizamos também a sua crítica à visão cartesiana, que acabou por fragmentar e dissecar formas relacionais, conduzindo ao extremo a lógica da exclusão.

Assmann encontra uma luz no fim do túnel ao se posicionar em favor da educação e também da escola como condição “*sine qua non*” para uma reversão desse quadro de exclusão. Tal educação e escola possuem condições de resgatar temas como solidariedade, ética e cidadania, que perpassam e também fazem parte das nossas vidas, e são imprescindíveis para o início de um processo de transformação da sociedade.

No intuito de superar tal lógica, Assmann utiliza-se da teoria da complexidade, com a concepção da auto-organização e também o reconhecimento da interdependência. Ambos os conceitos são de extrema importância, mas insuficientes para impulsionar a sensibilidade solidária. Para ele, a educação tem o papel de reencantar a vida, oferecer possibilidades, vencer desafios, envolver o princípio de solidariedade. A “boa-nova” proposta por Assmann consiste em educar como significado de defender a vida, não negando a lógica do mercado, mas dar maior ênfase a tendência da inclusão do que a da exclusão.

Ao realizar uma mudança na nossa forma de conhecimento, ao modificarmos nossas concepções de vida e também nossas concepções de seres humanos, as relações de cunho social podem ser encaminhadas para redes de cooperação envolvendo diferentes modos de ser, diferentes culturas, diferentes modos de vida e, dessa forma, estabelecer na desejabilidade humana a esperança do renascimento da sensibilidade humana.

No terceiro capítulo vimos outro importante ponto: a questão da solidariedade. Procurou-se trabalhar os conceitos de solidariedade orgânica, mecânica, sensibilidade solidária, interdependência e também as conversões epistemológicas, éticas e espiritual, assim como também a influência de cada uma para o ser humano.

Para Assmann, a solidariedade não é espontânea no ser humano – como pensa a esquerda moderna, com seu otimismo antropológico -, nem impossível a tal ponto que devemos entregar toda questão da solidariedade para o mercado, como propõe os neoliberais. Em termos de linguagem teológico-religiosa, ele expressa dizendo que o conceito de “pecado original” – no sentido do

reconhecimento dos limites e contradições da condição humana – precisa ser levado a sério na formulação de propostas educacionais visando à solidariedade. Frente a essa realidade, ele diz que a solidariedade é fruto da conversão, não no sentido estritamente religioso, mas no sentido espiritual mais amplo: conversão a reconhecer a humanidade e a dignidade dos excluídos. Ao explanarmos tais temas, procuramos mostrar a importância de enxergar o outro como sujeito coparticipante em nossa vida, ou seja, não há como viver sem uma relação mútua com o próximo.

Chegamos ao final, considerando que conseguimos alcançar o objetivo proposto da nossa pesquisa, respondendo a questão proposta no problema ao afirmar que em Assmann a espiritualidade tem um importante papel no decorrer de toda a sua obra, ainda que por muitas vezes apareça de maneira implícita. E na educação para a solidariedade pode ser um instrumento a mais na luta contra o sistema capitalista dominador que cada vez mais aumenta a desigualdade social e também o estado de miserabilidade de uma parte significativa da população, uma vez que a espiritualidade leva o homem à solidariedade.

Ainda em termos de modo de conclusão, queremos apresentar de maneira bastante delimitado um tema que muito apareceu em Assmann e que foi seu objeto em algumas de suas últimas reflexões. Trata-se do tema da espiritualidade que, a nosso ver, merece ser mais estudado na perspectiva do pensamento crítico latino-americano. Há possibilidades importantes de pesquisa sobre Assmann, podemos elencar, dentre as muitas, a questão da esperança, que em muitos escritos de Assmann tem forte influência na forma como o ser humano encara a vida. A questão do desejo também poderia ser trabalhada de maneira mais profunda; tal questão está presente nos três períodos de Assmann sendo articulada de diferentes formas em diferentes temas. Pretendemos com este arrazoado, que não pretende ser mais do que isto, elencar alguns dos temas que merecem ser aprofundados.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Metáforas novas para reencantar a educação - epistemologia e didática**. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

_____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3ªed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. **Crítica a lógica da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1994.

_____. **Desafios e falácias: ensaios sobre a conjuntura atual**. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

_____. **Clamor dos pobres e racionalidade econômica.** São Paulo: Paulinas, 1990.

ASSMANN, Hugo; HINKELAMERT, Franz. **A idolatria do mercado: ensaio sobre economia e teologia.** São Paulo: Vozes, 1989.

ASSMANN, Hugo. **Teología dalla prassi di liberazione.** Assisi: Cittadella Editrice, 1974.

_____. **Teología desde la praxis de la Liberación.** Ed. Sígueme, Salamanca, 1973.

_____. Verso un discorso unitario sulla teologia della liberazione em: BIMBI, Linda (Org.). **Religione oppio o strumento di liberazione?.** Milão: Mondadori Milano, 1972, p.155-215.

BUARQUE, Cristovam. **O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa.** 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

CASALDALIGA, Pedro; VIGIL, José Maria. **Espiritualidade da Libertação.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CASADÁLIGA, Pedro. **El vuelo dei Quetzal. Espiritualidad en Centroamérica.** Manágua, Coordinadora Regional Centroamericana Oscar Romero, 1988.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social.** 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** Trad. Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 23. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 73 – 102.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos valores**. Trad. L. Cabra de Moncada. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1967.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MÉSZAROS, Istvan. **Educação para além do capital** 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOHANA, João. **Espiritualidade e Teologia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1987.

MONDIN, Battista. **Os teólogos da libertação**. São Paulo: Paulinas, 1980.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de et al (orgs.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Europa- América, 1986.

_____. **Ciência com consciência**. Lisboa: Europa-América, 1982.

_____. **Por uma reforma de pensamento**. In: PENA-VEGA, A; NASCIMENTO, E. P. (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.

PIERUCCI, Antônio Flavio. **O desencantamento do mundo: Todos os passos do conceito em Max Weber**. São Paulo. USP, curso de Pós-Graduação em Sociologia/Ed.34,2003.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Cleiton; BETTY, Christine. **Hugo Assmann: da Teologia da Libertação à Educação para a Sensibilidade**.

<http://www.unimep.br/~bpucchi/artigo-hugo-assmann.pdf>. Acessado em 01 de julho de 2016.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RICOEUR, Paul. **Leituras 1 - em torno ao político**. São Paulo: Loyola, 1995.

RODRIGUES, José Albertino (org.). **Émile Durkheim: sociologia**. Trad. Laura Natal Rodrigues. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

RODRIGUES, Neidson. **Entrevista título Paulo Freire – Crítico, radical e otimista**. Revista Presença Pedagógica, jan. /fev. 1995. Disponível em: <www.editoradimensao.com>. WEBER, MAX. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

SCHRODINGER, Erwin. **O que é vida? O aspecto físico da célula viva**. São Paulo: UNESP, 1997.

SCHULTZ, Duane P.; SHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna/;** tradução Suely Sonoe Murai Cuccio. – São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SECO, Lucas F. Mateo. **G.Gutierrez, H. Assmann, R. Alves: Teologia de la liberacion**. Madri, Espanha: Editorial Magistério Españl. S.A, 1981.

SEGUNDO, Juan Luis Segundo. **Libertação da Teologia**. São Paulo: Loyola, 1978.

_____. **Educação e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOARES, Adriana. **Espiritualidade para a liberdade. “O opressor hospedado no oprimido”**. De Paulo Freire a teoria do desejo mimético de Rene Girard. Ed. Reflexão, São Paulo -SP, 2013.

STRIEDER, Inácio Reinaldo. **O homem como ser corporal**. Síntese (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 19, n.56, p. 93-112, 1992.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a criatividade**. 2 ed. Ijuí -RS: UNIJUI, 2004.

SUNG, Jung Mo. **Educar pra reencantar a vida: Teologia e espiritualidade**. 3^o ed. São Paulo: Reflexão, 2012.

_____. **Se Deus existe, por que há pobreza?** São Paulo: Editora Reflexão, 2008.

_____. **Educar pra reencantar a vida: Teologia e espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Sementes de esperança. A fé em um mundo em crise**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Sujeitos e sociedades complexas: para repensar novos horizontes utópicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Desejo Mercado e Religião**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

TAMEZ, Elza. **Contra toda condenação: a justificação pela fé partindo dos excluídos**. São Paulo: Paulinas, 1995.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: O novo pacto educativo educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.