

APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO: CONEXÕES PLANETÁRIAS

Learning and knowledge: planetary connections

Ricardo Tescarolo¹

Lauro Darós²

Resumo

A crise pela qual passa o planeta Terra resulta de uma cosmovisão baseada no princípio antrópico que concedeu ao ser humano o domínio sobre a natureza e o poder de explorar o planeta. Nasceu então uma nova episteme, centrada no equilíbrio entre razão e emoção, fundada em dois eixos: uma ética planetária e uma espiritualidade ecológica. Cabe à escola, mediante uma aprendizagem transformadora e em colaboração estreita com as demais instâncias da sociedade, criar e alimentar essa nova consciência planetária, que deve resultar na promoção de um desenvolvimento sustentável e integrado.

Palavras-chave: Conhecimento; Aprendizagem transformadora; Ética; Consciência planetária.

Abstract

The crisis that the Earth lives results from of a cosmovision based upon an anthropic principle that provided to mankind the domination over nature and the power to exploit the planet to provide a dilusive welfare. A new episteme then was born, centered in the balance between reason and emotion and based upon two main points: a planetary ethics and an ecological spirituality. The school, through a transforming learning process and in close colaboration to other society instances, creates and feed this new planetary conscience, which must result in the promotion of a sustainable and integrated development.

Keywords: Knowledge; Transforming learning; Ethics; Planetary conscience.

¹ Doutor em Educação pela USP, Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Correio Eletrônico: rtescarolo@pucpr.br

² Pós-graduado em Língua Portuguesa e Estudos Literários e Didática para a Modernidade, Mestrando em Educação, pela PUCPR e Diretor Geral do Colégio Marista Santa Maria de Curitiba. Correio Eletrônico: irlauro@marista.org.br

Introdução

Este artigo resulta de reflexões sobre a crise do planeta Terra, que propicia ao ser humano a oportunidade de rever e renovar o seu conhecimento, os seus valores e as suas ações. Na crise está a ocasião de um grande salto para um nova cosmovisão, portadora de uma ciência impregnada de luz e de esperança para um mundo inédito, mas viável, como vislumbra a utopia freireana.

O trabalho faz considerações sobre a epistemologia em que se fundamenta o princípio antrópico, que coloca o ser humano no centro da criação e lhe teria dado poderes sobre o planeta. A cosmovisão exclusivamente antropocêntrica e inter-humana, em sua natureza analítica, cientificista e instrumentalmente racional da realidade universal, separou a Noosfera — termo teilhardiano que corresponde à camada humana reflexiva da Terra, em vias de unificação física e união espiritual, que ele denominou ‘unanimização’ — da Biosfera, a camada viva não reflexiva que alimenta e sustenta a Noosfera, que por sua vez depende de sua preservação, numa simbiose cheia de energia, mas complexa e delicada (CHARDIN, 2003, p. 210).

É nessa perspectiva que reconhecemos o advento de uma nova episteme, que se fundaria não mais em um princípio exclusivamente antrópico, mas em um princípio biocêntrico, que conecta o ser humano à vida, capaz de promover o desenvolvimento sustentável, possibilitando o bem-estar às gerações atuais e futuras, superando a ação predadora em que se constituiu até agora a presença humana na Terra.

Um novo conhecimento deve impregnar o universo escolar, em todos os seus níveis, para que a educação se transforme, assim, em nicho de uma aprendizagem transformadora, visando à construção da consciência planetária e da sensibilidade integradora de toda a existência. A episteme emergente supõe, portanto, um conhecimento surpreendente em sua multiplicidade de significados e usos, de ambigüidade e vagueza, de fertilidade e polissemia.

Do princípio antrópico ao princípio biocêntrico

Em meio à profusão de significados que o conhecimento sugere, este trabalho vai inicialmente se ocupar do conhecimento dito ‘verdadeiro’, de natureza científica, a ação ou a atividade realizada por meio da razão e/ou da experiência, de que trata a epistemologia, e que, segundo Foucault, constitui o paradigma geral catalisador, em determinadas épocas e sociedades, dos saberes científicos, em oposição à mera opinião, em argumentação consistente, ou às crenças aceitas como verdades óbvias, mas que para a ciência não passam de ingênuas e infundadas.

A epistemologia, como teoria do conhecimento científico, constitui o instrumento de reflexão filosófica que trata de uma ou várias ciências em particular, interrogando-se sobre seus métodos, história, condições, natureza, fontes, estruturas e limites. Esse conhecimento se sustenta, assim, por duas verdades: uma “verdade do entendimento” e outra “verdade da coisa”. Por ser uma relação entre estas verdades, entre o sujeito e o objeto, ou “entre o espírito e o mundo”, como prefere Comte-Sponville (2003), pressupõe “certo ponto de vista, certos instrumentos (os sentidos, as ferramentas, os conceitos...), certos limites (os do sujeito que conhece)” (p. 122). Segundo Heidegger, o conhecimento representa um transcender do sujeito para o mundo, não se limitando apenas a um ver ou a um contemplar (ABBAGNANO, 2000, p. 181).

Como entidade mental, idéia ou representação da realidade das coisas, embora não possamos contar com a certeza como pré-condição, o conhecimento é um tipo especial de crença, em alguma medida verdadeira. E, para ser verdadeira, é preciso ser justificada, comprovada. A epistemologia nos ensina que, se alguém tem “bons motivos para corroborar a verdade de sua crença, e essa mesma crença é verdadeira e fundamenta-se em razões sólidas, então, segundo a análise tradicional,” essa pessoa tem conhecimento (MOSER, MULDER; TROUT, 2004, p. 19). A maioria dos epistemólogos, porém, concorda que essa justificação deverá ser sempre provisória, passível de anulação. A justificação, entretanto, muda quando se torna suplementar ou nova, mas isso não significa que ela seja igual à verdade, que não muda com essa mudança. Poderíamos dizer, em resumo, que o conhecimento é uma crença verdadeira, justificada e anulável (p. 87).

O conhecimento, nutrido e sustentado pela razão, ele mesmo provedor da racionalidade, não se reduz a “uma busca desestruturada de pedaços de informação” ou a um acúmulo de fatos, impressões e opiniões, mas constitui um processo de teorização a respeito das pessoas, do mundo social e natural que descreve, explica e interpreta o que ocorre, buscando prever o futuro e controlar a natureza.

Ora, a racionalidade, em virtude dessa concepção de conhecimento, se atribui a possibilidade de conhecer com certeza o nosso mundo social e natural, constituindo o fundamento imprescindível e infalível para o esclarecimento e a emancipação, sonho iluminista que acreditou ser capaz de desvendar, por meio da ciência, “os segredos básicos da natureza” e “estabelecer um paraíso vivo na Terra, uma sociedade em que não haveria mais miséria e injustiça” (*apud* SOLOMON; HIGGINS, 2003, p. 128). Condorcet, um iluminista convicto, à espera da execução na época da Revolução Francesa, proclamava com entusiasmo: “Como é consoladora para o filósofo que lamenta os erros, os crimes, as injustiças que ainda corrompem a Terra e de que é tantas

vezes vítima, essa concepção da raça humana emancipada de seus grilhões e avançando com passo firme e seguro pelo caminho da verdade, da virtude e da felicidade” (ibidem).

Essa autoconfiança absoluta na razão instrumental e funcionalista, contudo, não conseguiu, nem de longe, realizar a quimera do paraíso na Terra, encontrando seus limites na incapacidade de investigar-se a si mesma e de não poder dizer o inefável, de vislumbrar o numinoso e de invadir e conquistar o território dos valores, da consolação, da bem-aventurança e da complacência. Aldous Huxley (1894-1963), em sua obra “Admirável Mundo Novo”, publicada em 1932, profetizou, na contramão dessa promessa vã, uma sociedade desumanizada e totalitária produzida pelo progresso científico.

Reconhecendo que poucos instrumentos são tão poderosos e eficazes em termos de mudança do que o conhecimento, todavia, é preocupante a constatação de que o progresso científico e tecnológico produzido tenha afinal se transformado em refém do mercado e da exploração em um ímpeto de inovação obsessiva de utilidades supérfluas que nos transformou em predadores.

A pretensão da ciência (do latim, ‘*conhecimento, saber, arte*’) de ter certeza de tudo, poder explicar tudo e poder prever tudo hoje desmorona “numa objetividade que expulsou do mundo e recalçou suas qualidades sensíveis e tudo o que diz respeito à subjetividade e à vida”. Assim “contra as ameaças de um conhecimento uniformizador e homogeneizador”, devemos inaugurar uma *episteme* “da indeterminação, da descontinuidade e do pluralismo”, que repudie e combata qualquer tipo de dogmatismo, gerador de violência e de desumanização (JAPIASSU, 2001, p. 68).

Essa nova *episteme* se fundaria em dois eixos: uma ética planetária e uma espiritualidade ecológica.

A ética planetária, segundo O’Sullivan (2004), emerge no seio de uma racionalidade industrial como um movimento transformador que transcende ao modernismo progressista, ainda que o inclua, e se empenha para favorecer um “*habitat* planetário sustentável para seres vivos interdependentes, além e contra o apelo disfuncional do mercado competitivo global” (p. 26). Isso implica parâmetros visionários e transformadores baseados em um desenvolvimento sustentável que se coloca contra os mitos do otimismo ilimitado no crescimento e na abundância e da produção industrial, da expansão tecnológica e do consumo a qualquer custo (p. 28-39).

É urgente que se desenvolva, em todas as instâncias da sociedade — e aqui colocamos em destaque a escola —, uma ética planetária que se empenhe pela integridade da “realidade sagrada primordial” do universo estabelecendo um novo contrato de solidariedade com a Terra, com a vida e com o outro,

superando o relativismo moral e a privatização de valores ofertados ao deus-mercado, lutando pelos “Direitos da Terra”, nosso lar, agindo em defesa da Vida contra toda forma de desumanização, exclusão, preconceito e degradação e cultivando o sentido do mistério, do silêncio na contemplação e da sensibilidade (O’SULLIVAN, 2004, p. 379)³.

Já a espiritualidade ecológica é a sabedoria que concilia a razão, a emoção e a experiência com a consciência ecológica e a ética planetária e com a reflexão, a sensibilidade e a intuição e cuja condição central é o amor, mas não em um sentido qualquer.

O amor, na espiritualidade, é “a afinidade do ser com o ser”, não exclusivo do ser humano, mas “uma propriedade geral da Vida [...] e, sob todos os seus matizes, o sinal mais ou menos direto marcado no âmago do elemento pela convergência psíquica do Universo sobre si mesmo”. Só esse amor nos vincula, reúne, integra, identifica e prende a todos os seres na Terra pelo mais fundo de nós mesmos por meio de uma ‘vibração fundamental’ que nos impele inexoravelmente para a Unidade, “no Sentido do Universo, Sentido do Todo: diante da Natureza, perante a Beleza, na Música, a nostalgia se apossa de nós — a expectativa e o sentimento de uma grande Presença” (CHARDIN, 1986 [1955], p. 301).

Como seremos íntegros sem o mundo, a nossa máxima ‘circunstância’, e sem a cumplicidade de todos os seres vivos e de todas as coisas existentes, nessa conexão vital que se nutre do Espírito da Terra? Como seremos humanos sem um espírito dotado de livre-arbítrio, mas fundado na ética do bem comum e da solidariedade? E como seremos solidários e sensíveis ao outro sem o amor do ser pelo ser que nos arranca do nosso isolamento individual e nos integra à vida?

A espiritualidade de que se trata aqui é, pois, a desse amor-afinidade e reflexivo pela vida que promove uma aprendizagem do ser de cada sujeito humano como autoconsciência, auto-reflexão e altruísmo em conexão com o universo e como um viver que nos transcende e não apresenta uma natureza nem racional, nem emocional isoladamente, mas as duas amalgamadas.

A espiritualidade ecológica é, assim, reverência à vida, uma espécie de confiança em nossa capacidade de usar amplamente o poder das virtudes. Não de uma virtuosidade apenas inter-humana, mas uma virtuosidade planetária, o que “pressupõe um compromisso com a bondade do mundo, uma bondade que pode ser infinitamente multifacetada e plural, mas que reconhecemos como sendo muito maior e mais poderosa que nós mesmos” (SOLOMON, 2003, p. 100).

³ Idéias anotadas e adaptadas da apresentação da equipe de sistematização do XVIII Congresso Nacional de Educação da Associação de Educação Católica (AEC) realizado em Natal, RN, de 11 a 14 de julho de 2004.

Tornamo-nos dessa forma hierofanias, isto é, manifestações do sagrado porque participamos, “como membros da comunidade universal que nos produz com a substância das estrelas”, da dimensão sagrada de todo o universo (SULLIVAN, p. 379). E a percepção da grandeza numinosa e inefável da vida conduz, na revelação de Teilhard de Chardin (1986 [1955]), o nosso espírito ao êxtase (do grego *ékstasis*, ‘desvio do espírito’), que é o arrebatamento íntimo, o enlevo, o arroubo “que transporta para fora do mundo exterior e leva a participar de uma realidade superior e universal”, o Espírito da Terra (p. 335). Por isso, nossa luta não pode mais se limitar apenas pela sobrevivência, mas pela ‘supervida’ universal que, no dizer de Chardin, é o nosso “acesso à vida consciente coletiva que ultrapassa a vida consciente individual [...], engendrada pela união dos centros pessoais entre si e pela união de todas as pessoas num foco ‘hiperpessoal’ de amor e de irreversibilidade” (p. 269).

E é precisamente nesse nosso momento do mundo, em que tomamos conhecimento da nossa dimensão sagrada do universo, que percebemos que a razão, e seus produtos instrumentais e tecnológicos, não bastam diante da urgência formidável da vida. Não basta, pois, a reflexão utilitarista, mas a contemplação “da maravilha e do mistério do universo” integrada com “atitudes de indignação e responsabilidade diante da injustiça, da indignidade, da violência e da opressão” (PURPEL *apud* O’SULLIVAN, p. 393-396). Afinal, “o ser humano, no processo de sua emancipação, compartilha o destino do resto de seu mundo. A dominação da natureza envolve a dominação do homem” (HORKHEIMER, 2002, [1946], p. 98). E perplexamente constatamos que, nesse movimento, “a língua da natureza foi arrancada” (p. 105).

A revelação, porém, só vem com o amor, pela contemplação e pelo silêncio, pelo outro humano, mas também pelo Outro como a consciência que é antes de tudo, pensou tudo e amou tudo.

Vale, aqui, finalmente, um alerta quanto à possibilidade de alguém entender que a afirmação da emergência de uma espiritualidade cosmológica significa a negação categórica da razão, da ciência e da tecnologia, o que não é o caso. Contudo, não nos esqueçamos da recomendação de Kant:

Ceder a todo capricho da curiosidade e permitir que nossa paixão pela pesquisa não tenha outros limites senão nossas capacidades, revela um ardor intelectual baseado na *erudição*. Mas cabe à *sabedoria* o mérito de escolher, entre os inúmeros problemas que se apresentam, aqueles cuja solução é mais importante para o gênero humano (*apud* JAPIASSU, 2001, p. 254).

Acolhe-se com esperança e entusiasmo (embora sempre com certa desconfiança crítica), o anúncio de Amit Goswami, um reconhecido físico de

partículas que, como poucos, investigou profundamente a espiritualidade. Ele anuncia “um movimento maciço da consciência” que interliga toda a humanidade e “terá repercussões planetárias como um renascimento global de paz” (GOSWAMI, 2002, p. 312).

No entanto, o conhecimento, para ser aprendido na escola, precisa se submeter a processos de seleção, organização, ressignificação e valoração. Afinal, há conhecimentos demais, sendo imperioso escolher, dessa avalanche de dados, informações e conhecimentos socialmente validados, aquilo que de fato é efetivo na emancipação da humanidade e na preservação da vida planetária. Ora, isso supõe uma aprendizagem que humanize “os processos de inovação pedagógica, a partir da reconstrução do currículo como capacidade de ação integrada na vertiginosa e profunda metamorfose dos tempos e dos espaços” (TESCAROLO, 2004, p. 97-98).

Considerações finais

A razão iluminista, império da onipotência de um racionalismo utilitarista e solipsista, vive hoje a agonia da promessa de um paraíso que se esvai como quimera. Sobram os detritos. O conhecimento fragmentado, mas uma promessa de aprendizagem transformadora. O ser humano perplexo, mas nutrido por uma esperança incansável. A sociedade excludente, mas instigada por consciência planetária integradora que emerge do livre-arbítrio e do desejo de solidariedade. A Terra desolada, mas nossa responsabilidade.

Nesse contexto, é importante e urgente que a escola desenvolva valores que dignifiquem a vida e se sustentem em uma ética de dimensões planetárias. A solidariedade, porém, não envolve apenas compaixão, justiça, cuidado e inclusão do ser humano, mas implica também a ‘compaixão’ pela Terra, sedenta de respeito e de revitalização, porque agredida e explorada para sustentar um progresso predador, falível, condição perigosamente provisória de bem-estar.

As conexões planetárias se nutrem do nosso cuidado pela Gaia e constroem uma comunhão profunda que contempla não somente a crosta e os seres, mas seu interior, sua história, sua evolução e sua complexidade como hierofanias. Ser ético é estar conectado à vida, é cultivar a visão do ser humano impregnado na natureza. Só assim promoveremos um desenvolvimento que traga bem-estar às gerações atuais e futuras, sem deixar de respeitar e promover a vida da Terra. E só um ser humano planetariamente ético será capaz de criar mecanismos lúcidos e ecologicamente responsáveis de progresso, tornando o planeta mais seguro, bonito, saudável e justo para a vida e que garantam a existência das entidades essenciais para a vida, como a água, o solo e o ar.

Entretanto, é necessário que se propicie na escola a aprendizagem de um novo conhecimento que supere uma ignorância dominadora do outro e predadora da Terra e garanta uma emancipação humana que convirja para um desenvolvimento sustentável.

A educação, à medida que abre as portas ao conhecimento urgente, dissipa essa ignorância, proporcionando novos olhares sobre a vida e o mundo. A escola deve ensinar a contemplar a vida e o outro. O desenvolvimento sustentável é resultado de uma contemplação ativa e crítica que cresce em indignação diante da destruição da vida e luta pelo desenvolvimento sustentável de uma paisagem integradora.

E será a escola, sustentada pela cosmovisão biocêntrica, o centro mais efetivo de renovação dos valores de uma espiritualidade ecológica e do desenvolvimento de uma ética planetária que sustentará uma cosmologia e uma cosmovisão inéditas.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. São Paulo, SP: Forense Universitária, 2001.

CHARDIN, Teilhard de. **O fenômeno humano**. [1955]. 6. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2003.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário filosófico**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

GOSWAMI, Amit. **O universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Ventos, 2002.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. [1946]. São Paulo, SP: Centauro, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Desistir de pensar? nem pensar!:** criando o sentido da vida num mundo funcional e instrumental. São Paulo, SP: Letras e Letras, 2001.

MARÍAS, Julián. **História da filosofia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

MOSER, Paul K.; Mulder, Dayne H.; Trout, J. D. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

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

SOLOMON, Robert C. **Espiritualidade para céticos**: paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003.

_____; HIGGINS, Kathleen M. **Paixão pelo saber**: uma breve história da filosofia. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo, SP: Escrituras, 2004.

Recebido em: 05 de setembro de 2006.

Aprovado em: 07 de novembro de 2006.